



universität  
wien

# DISSERTATION / DOCTORAL THESIS

Titel der Dissertation /Title of the Doctoral Thesis

VON DER CHANCENGLEICHHEIT ZUR  
AUSGRENZUNG:

EIN SOZIALER FORTSCHRITT IM BILDUNGSSYSTEM ?

*Eine theoretische und empirische Aufarbeitung*

verfasst von / submitted by

Mag. Mario Steiner

angestrebter akademischer Grad / in partial fulfilment of the requirements for the degree of

Doktor der Philosophie (Dr. phil.)

Wien, 2017 / Vienna 2017

Studienkennzahl lt. Studienblatt /  
degree programme code as it appears on the  
student record sheet:

A 092 122

Dissertationsgebiet lt. Studienblatt /  
field of study as it appears on the student  
record sheet:

Dr.-Studium d. Philosophie UniStG Soziologie,  
geisteswissenschaftlicher Studienzweig

Betreut von / Supervisor:

Univ.Prof. Mag.Dr. Anton Amann



# INHALTSVERZEICHNIS

|                                                                                       |     |
|---------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| Executive Summary .....                                                               | 3   |
| Kurzzusammenfassung .....                                                             | 4   |
| Einleitung .....                                                                      | 5   |
| 1) Ausgangssituation und Fragestellung .....                                          | 7   |
| 2) Theorien sozialer (Un-)Gleichheit durch das Bildungssystem .....                   | 14  |
| 2.1. Konflikttheoretische Ansätze .....                                               | 14  |
| 2.2. Modernisierungstheoretische Ansätze .....                                        | 17  |
| 2.3. Individuenzentrierte Ansätze .....                                               | 20  |
| 2.4. Ansatzpunkte für die Überwindung sozialer Ungleichheit .....                     | 22  |
| 3) Theorien zur Gerechtigkeit & Konzepte von Chancengleichheit .....                  | 24  |
| 3.1. Gerechtigkeitstheorien .....                                                     | 24  |
| 3.2. Chancengleichheitskonzepte .....                                                 | 29  |
| 3.3. Bezugspunkte zum sozialen Fortschritt .....                                      | 31  |
| 4) Konzepte des sozialen Fortschritts .....                                           | 33  |
| 4.1. Theorie des sozialen Fortschritts .....                                          | 34  |
| 4.2. Konzepte zur Messung von sozialem Fortschritt .....                              | 37  |
| 5) Entwicklung eines Konzepts sozialen Fortschritts im Zusammenhang mit Bildung ..... | 40  |
| 6) Methodische Vorgehensweise .....                                                   | 46  |
| 6.1. Definition empirischer Indikatoren .....                                         | 46  |
| 6.2. Bestimmung von Datenbasen .....                                                  | 53  |
| 6.3. Analysemethoden .....                                                            | 63  |
| 7) Empirische Befunde zur Bildungsexpansion .....                                     | 69  |
| 7.1. Qualifikationsstruktur der Bevölkerung .....                                     | 69  |
| 7.2. Kompetenzniveau Jugendlicher .....                                               | 76  |
| 8) Bildungsarmut .....                                                                | 79  |
| 8.1. Ausmaß der Kompetenzarmut und ihre soziale Verteilung .....                      | 79  |
| 8.2. Ausmaß und Verteilung des frühen Bildungsabbruchs .....                          | 89  |
| 8.3. Soziale Ungleichverteilung der Betroffenheit von frühem Abbruch .....            | 101 |
| 8.4. Schulische Herkunft von AbbrecherInnen .....                                     | 106 |

|                                                                                   |     |
|-----------------------------------------------------------------------------------|-----|
| 8.5. Auswirkungen des frühen Abbruchs .....                                       | 108 |
| 8.6. Systemische Einflussfaktoren auf die Bildungsarmut .....                     | 111 |
| 8.7. Bildung und materielle Armut .....                                           | 121 |
| 9) Equity und Chancengleichheit im Bildungssystem .....                           | 125 |
| 9.1. Chancengleichheit beim Zugang zu Bildung .....                               | 125 |
| 9.1.1. Ausbildungen auf der Sekundarstufe .....                                   | 125 |
| 9.1.2. Tertiärbildung .....                                                       | 130 |
| 9.2. Ergebnis(un)gleichheit bei Abschlüssen .....                                 | 137 |
| 9.2.1. Bildungsvererbung in Österreich .....                                      | 138 |
| 9.2.2. Bildungsreproduktion im europäischen Vergleich .....                       | 146 |
| 9.3. Kompetenzunterschiede von Benachteiligten .....                              | 151 |
| 10) Unterstützung Benachteiligter .....                                           | 157 |
| 11) Bildungsorganisation .....                                                    | 159 |
| 12) Anerkennung und Ausgrenzung von (fehlenden) Abschlüssen .....                 | 166 |
| 12.1. Einkommen in Abhängigkeit vom Bildungsniveau .....                          | 167 |
| 12.2. Arbeitslosigkeit in Abhängigkeit vom Bildungsniveau .....                   | 171 |
| 13) Gesellschaftliche Beteiligung und Bildung .....                               | 176 |
| 14) Gesundheit und Well-Being .....                                               | 181 |
| 15) Schlussfolgerungen zum sozialen Fortschritt im Zusammenhang mit Bildung ..... | 184 |
| 15.1. Sozialer Fortschritt in Österreich .....                                    | 184 |
| 15.2. Sozialer Fortschritt in Europa .....                                        | 188 |
| 15.3. Schlussfolgerungen zur Theorie .....                                        | 201 |
| Literaturverzeichnis .....                                                        | 204 |
| Quellenverzeichnis .....                                                          | 210 |
| Anhang .....                                                                      | 212 |
| Detaillierte Analyseergebnisse .....                                              | 212 |
| Tabellenverzeichnis .....                                                         | 223 |
| Grafikverzeichnis .....                                                           | 224 |
| Gesamtstruktur der Arbeit in Stichworten .....                                    | 227 |
| Curriculum Vitae des Autors .....                                                 | 230 |

## Executive Summary

Concerning education we find contradictory developments. We observed an enormous educational expansion as well as we witness the emergence of educational poverty and social exclusion of people effected. Considering this background the aim is, to develop a concept that allows answering the research question, whether in the long run we can observe social progress or regress in the field of education.

To give an answer a concept of social progress in education has to be developed first. Building upon theories of justice, equality of opportunity and progress I will work out 8 dimensions of social progress in education spanning from equity and capabilities to participation and recognition.

The operationalisation of these dimensions consists of 26 indicators which all are calculated empirically and show the actual status and development over time. Besides that results for disadvantaged groups are calculated because the concept developed builds upon the hypothesis, that social progress can be observed, when social differences decrease. Many indicators cover besides Austria several European countries.

The findings not only tell a story of educational success. Only a limited number of indicators show social progress others even social regress. For instance the odd ratio for belonging to the low achievers groups not only equals a five-time risk for pupils with a poor socioeconomic background but also grew over time. Even indicators showing social progress reveal a long way to go, since social disadvantages still are enormous. Dimensions focused on the educational system in many cases show progressive developments whereas the dimensions covering consequences of education in society point in a regressive direction.

In international comparison developments work out differently for different countries. Besides booming countries starting from a low level of social progress also continuous improving countries starting from a high level can be found. On the other hand side countries are situated showing a decreasing trend either from a high or even from a low level of development.

All together progressive and regressive elements are in balance and therefore do not allow a final judgement. But growing exclusion of migrants and low qualified people demand policy measures ensuring that also the most vulnerable find their place in the societal elevator and will not be left behind.

## Kurzzusammenfassung

Im Zusammenhang mit Bildung lassen sich widersprüchliche Entwicklungen beobachten. Auf der einen Seite kann eine enorme Bildungsexpansion beobachtet werden auf der anderen Seite steht das Phänomen der Bildungsarmut und die zunehmende soziale Ausgrenzung der davon betroffenen Personen. Vor diesem Hintergrund steht die Entwicklung eines Konzepts im Zentrum dieser Arbeit, das die Beantwortung der Forschungsfrage erlaubt, ob insgesamt im Zusammenhang mit Bildung und ihrer Entwicklung von einem sozialen Fortschritt gesprochen werden kann oder nicht.

Aufbauend auf Gerechtigkeitstheorien, Chancengleichheitsansätzen und Konzeptionen von Fortschritt werden acht Dimensionen sozialen Fortschritts herausgearbeitet, die sich von Gleichheit bis Befähigung und von Teilhabe bis Anerkennung spannen. Um diese Dimensionen zu operationalisieren, werden 26 Indikatoren definiert und empirisch analysiert. Sie zeigen dabei sowohl die Entwicklung als auch den Status Quo hinsichtlich des sozialen Fortschritts auf. Zusätzlich werden die Berechnungen auch für benachteiligte Gruppen vorgenommen, weil das Konzept u.a. auf der Hypothese aufbaut, dass sozialer Fortschritt dann beobachtet werden kann, wenn soziale Ungleichheiten abgebaut werden. Die meisten Indikatoren werden zudem im internationalen Vergleich analysiert.

Die Analysen offenbaren keine reine bildungspolitische Erfolgsgeschichte. Nur einige Indikatoren lassen auf sozialen Fortschritt schließen, andere legen sozialen Rückschritt als Schluss nahe. Beispielsweise ist die Wahrscheinlichkeit für SchülerInnen aus bescheidenen sozioökonomischen Verhältnissen, ein Level basaler Kompetenzen nicht zu überschreiten, fünffach erhöht und steigt sogar noch weiter. Auch Indikatoren, die in ihrer Entwicklung auf einen sozialen Fortschritt hindeuten, offenbaren in ihrem IST-Stand oft eine enorme soziale Ungleichverteilung, was auf einen noch langen Weg hindeutet, bis eine Gesellschaft als sozial fortschrittlich gelten kann. Im Überblick deuten die direkt auf die Bildung gerichteten Dimensionen noch am ehesten auf sozialen Fortschritt hin, während Dimensionen, die auf den gesellschaftlichen Bezug von Bildung ausgerichtet sind, eher das Gegenteil nahelegen.

Im internationalen Vergleich können vier Staatengruppen unterschieden werden: Die Länder mit dynamischer Entwicklung von einem bescheidenen Ausgangsniveau weg, die Staaten mit noch weiter steigender Entwicklung auf bereits hohem Ausgangsniveau, Länder deren hohes Niveau durch rückläufige Entwicklungen gefährdet ist und schließlich eine Staatengruppe, die sich trotz schlechter Ausgangswerte noch weiter zurückentwickelt.

Das finale Urteil ist ein zwiespältiges, da Fortschritt und Rückschritt einander oft ausgleichen. Doch die steigende Diskriminierung von MigrantInnen und bildungsarmen Personen erfordern Maßnahmen um sicherzustellen, dass auch Benachteiligte einen Platz im „gesellschaftlichen Fahrstuhl“ vorfinden, um den Zusammenhalt der Gesellschaft sicherzustellen.

## Einleitung

Im Zentrum dieser Arbeit steht folgende Forschungsfrage, die sich aus der in Kapitel 1 dargelegten Beobachtung widersprüchlicher Entwicklungstendenzen im Zusammenhang mit Bildung ableitet:

„In welchem Spannungsverhältnis zueinander stehen Bildungsexpansion und steigende Chancengleichheit einerseits sowie zunehmende Ausgrenzung bildungsarmer Personen und nach wie vor bestehende Vererbung von Bildung andererseits? Kann vor diesem Hintergrund in den letzten Jahrzehnten von einem sozialen Fortschritt in, durch sowie in Abhängigkeit von Bildung gesprochen werden oder überwiegt das Gegenteil?“

Um diese Forschungsfrage zu beantworten, bedarf es der Entwicklung eines Konzepts des sozialen Fortschritts im Zusammenhang mit Bildung, das in Kapitel 5 aus theoretischen Überlegungen heraus abgeleitet wird. Diese Konzeptentwicklung baut auf einer im Vorfeld betriebenen Diskussion von Ansätzen sozialer Ungleichheit, Chancengleichheitskonzepten, Gerechtigkeitstheorien sowie Konzepten des Fortschritts und seiner Messung auf.

In Kapitel 2 werden zu diesem Zweck Theorien sozialer Ungleichheit durch das Bildungssystem besprochen, wobei neben konflikttheoretischen Ansätzen (Bowles & Gintis 1993, Bourdieu & Passeron 1971) Modernisierungstheorien (Parsons 1970, Gellner 1995) und individuenzentrierte Ansätze (Boudon 1974, Breen & Goldthorpe 1997, Gambetta 1987) besprochen werden.

Kapitel 3 ist zunächst den Gerechtigkeitstheorien gewidmet und geht sodann auf unterschiedliche Konzeptionen von Chancengleichheit ein. Die Auseinandersetzung mit Gerechtigkeitstheorien beginnt bei den Klassikern, setzt sich fort mit einer Diskussion des Ansatzes von Rawls (1971) und „gipfelt“ in einer Darstellung des Capabilities-Ansatzes von Sen (2010) und Nussbaum (1997) sowie des Anerkennungs-Konzepts von Honneth (1992) und Fraser (1995). Im Zuge der Diskussion der Chancengleichheitskonzepte werden die klassische Chancengleichheit im Sinne einer Zugangsgleichheit, die Ergebnisgleichheit (Coleman 1967) und schließlich die Bedingungsgleichheit (Roemer 1998) darauf hinterfragt, welchen Beitrag sie zur Entwicklung eines Konzepts sozialen Fortschritts im Zusammenhang mit Bildung leisten können.

Kapitel 4 ist dem sozialen Fortschritt per se als Thema gewidmet, wobei zunächst die Grundwerte und Prinzipien von Fortschritt besprochen werden (Richardson et al. 2016), bevor verschiedene Ansätze der Messung sozialen Fortschritts (Stiglitz et al. 2009, Porter et al. 2015, OECD 2015, Schraad-Tischler 2015) das Thema darstellen.

Nachdem darauf aufbauend das Konzept sozialen Fortschritts im Zusammenhang mit Bildung in Kapitel 5 entwickelt wurde, steht in Kapitel 6 die methodische Vorgehensweise bei der empirischen Umsetzung des Konzepts im Vordergrund. In dem Zusammenhang ist es

erforderlich, konkrete Indikatoren zu definieren, die Datenbasen zu deren Messung zu bestimmen und schließlich die Methoden zur Analyse auszuwählen.

Die Kapitel 7 bis 14 sind schließlich den einzelnen sozialen Fortschrittsdimensionen im Zusammenhang mit Bildung gewidmet. Die Themen dabei sind die empirischen Befunde zur Bildungsexpansion, die Bildungsarmut, die soziale Ungleichheit von Bildungschancen (Equity), die Unterstützung Benachteiligter, die Bildungsorganisation, die Anerkennung von Abschlüssen sowie gesellschaftliche Beteiligung und Gesundheit in Abhängigkeit vom Bildungsniveau. Inhalt der Kapitel ist es in den meisten Fällen, die jeweiligen Indikatoren für sozialen Fortschritt in ihrer aktuellen Ausprägung, ihrer zeitlichen Entwicklung, ihrer sozialen Verteilung sowie im internationalen Vergleich zu besprechen. Zwei Kapiteln wird dabei besondere Aufmerksamkeit zuteil, weil es hierbei das Anliegen ist, die bildungssoziologische Debatte darüber in Österreich voranzutreiben. Es sind dies jene Kapiteln, die sich mit Bildungsarmut und Chancengleichheit/Equity auseinandersetzen. Dabei ist es auch das Ziel, die Analysen noch weiter zu differenzieren, als es für die reine Diskussion des Beitrags dieser Bereiche zum sozialen Fortschritt notwendig wäre. So werden hier beispielsweise Regressionsmodelle entwickelt, um die systemischen Ursachen für frühen Bildungsabbruch zu analysieren.

Den Abschluss bildet Kapitel 15, worin zunächst die Entwicklung in Österreich qualitativ eingeschätzt wird, bevor es im internationalen Vergleich darum geht, die Forschungsfrage, ob und inwieweit von sozialem Fortschritt im Zusammenhang mit Bildung gesprochen werden kann, zu beantworten. Schließlich werden die empirischen Erkenntnisse dazu genutzt Schlussfolgerungen zu ziehen, ob und inwieweit die zuvor diskutierten Ansätze sozialer Ungleichheit durch Bildung, die Konzepte von Chancengleichheit sowie die Gerechtigkeitstheorien durch die empirischen Entwicklungen eine Unterstützung erfahren.

## 1) Ausgangssituation und Fragestellung

Eine der gesellschaftlich einflussreichsten und prägendsten Entwicklungen in den vergangenen Jahrzehnten wird mit dem Begriff der Bildungsexpansion bezeichnet. Der Terminus der Bildungsexpansion steht für eine stärkere Beteiligung breiterer Bevölkerungskreise an höherer Bildung und ein insgesamt steigendes Bildungsniveau der Bevölkerung. Was Bildungsexpansion in Österreich empirisch bedeutet, wird durch das in nachstehender Tabelle und Grafik dargestellte Qualifikationsniveau der Bevölkerung im Alter von 30-34-Jahren untermauert:

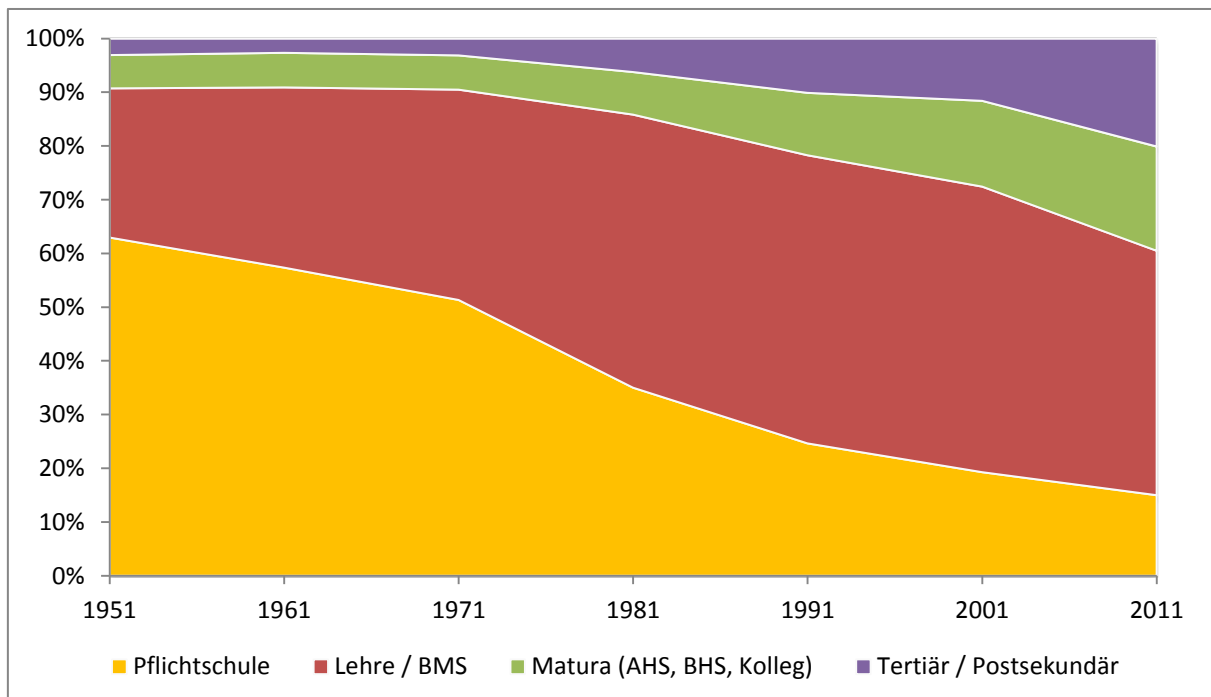
Tabelle 1: Höchster Bildungsabschluss der 30-34-jährigen Bevölkerung in Österreich

|                           | 1951* | 1961* | 1971  | 1981  | 1991  | 2001  | 2011  |
|---------------------------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|
| Pflichtschule             | 63,0% | 57,4% | 51,4% | 35,0% | 24,7% | 19,3% | 15,0% |
| Lehre / BMS               | 27,8% | 33,6% | 39,2% | 50,9% | 53,6% | 53,1% | 45,5% |
| Matura (AHS, BHS, Kolleg) | 6,2%  | 6,4%  | 6,4%  | 7,9%  | 11,6% | 16,0% | 19,4% |
| Tertiär / Postsekundär    | 3,1%  | 2,6%  | 3,1%  | 6,3%  | 10,1% | 11,6% | 20,1% |
| SUMME                     | 100%  | 100%  | 100%  | 100%  | 100%  | 100%  | 100%  |

Quelle: Statistik Austria [<https://portal.statistik.at/>]: Volkszählung (1971, 1981, 1991, 2001) & Registerzählung (2011)

\* Rekonstruiert über die Volkszählungsdaten 1971

Grafik 1: Höchster Bildungsabschluss der 30-34-jährigen Bevölkerung in Österreich



Quelle: Statistik Austria [<https://portal.statistik.at/>]: Volkszählung (1971, 1981, 1991, 2001) & Registerzählung (2011)

Im Zeitraum von 1951 bis 2011 - einer Periode von 60 Jahren also - hat sich der Anteil von Personen, die maximal über einen Pflichtschulabschluss verfügen, unter der 30-34-jährigen

Bevölkerung von 63% auf 15% reduziert. Gleichzeitig ist der Anteil mit Matura als höchstem Abschluss von 6% auf 19% gestiegen und hat sich der Anteil mit Tertiärbildung von 3% auf 20% erhöht. Der Trend zur Höherqualifikation ist in Österreich demnach sehr deutlich ausgeprägt und in den letzten Jahren v.a. hinsichtlich der Tertiärbildung dynamisch, während beim Rückgang der Pflichtschule als höchster Abschluss in letzter Zeit eine gewisse Abflachung zu beobachten ist.

Einflussreich und prägend ist diese Entwicklung eines stetig steigenden Bildungsniveaus, weil Bildung als Grundlage und Einflussfaktor für viele gesellschaftliche Bereiche gilt. Die Bandbreite reicht dabei von so basalen Bereichen wie Gesundheit und Lebenserwartung über Einkommen und berufliche Karriere bis hin zu gesellschaftlicher Teilhabe und demokratischer Teilnahme. Über die Richtung der Zusammenhänge und Auswirkungen besteht auf Basis einer Vielzahl empirischer Ergebnisse kaum ein Zweifel: Ein Mehr an Bildung trägt zu einer Verbesserung in den genannten Lebensbereichen bei. Uneinigkeit besteht darin, welche sozialpolitischen Konsequenzen daraus abzuleiten sind. Während die eine Position den „investiven Sozialstaat“ propagiert und die Bildung als prioritären Interventionsbereich betrachtet, womit positive Wirkungen in vielen anderen Sozialbereichen verbunden sind (Giddens 1999) betont die andere Position die nach wie vor gegebene Notwendigkeit sozialstaatlicher Umverteilung, weil sich Ungleichheitsrelationen durch (ein Mehr an) Bildung nicht automatisch ebenso verändern (Solga 2012). Hinter diesen sozialpolitisch unterschiedlichen Positionen liegt die größere und ebenso kontroversiell diskutierte Fragestellung, ob und inwieweit durch die Bildungsexpansion auch die Chancengleichheit steigt oder Bildung zum Abbau sozialer Ungleichheit beiträgt.

Der funktionalistischen Modernisierungstheorie zufolge (Bell 1973, Parsons 1970 zit.n. Solga 2012) wird in postindustriellen Wissensgesellschaften der Qualifikationserwerb zur funktionalen Notwendigkeit für alle. Es gilt daher alle Bildungsressourcen einer Gesellschaft zu aktivieren, Chancengleichheit in den Grenzen von Talent, Begabung und Intelligenz wird zur gesellschaftlichen Grundvoraussetzung. Moderne Gesellschaften sind demnach meritokratische Leistungsgesellschaften, in denen Bildungs- und Einkommenschancen gleichverteilt und Ungleichheiten (in den Ergebnissen) nur auf Unterschiede in Fähigkeiten und Einsatz zurückzuführen (bzw. gerechtfertigt) sind. Im Einklang mit dieser Annahme untersuchen Breen et al. (2010) in sieben Staaten und für fünf Geburtskohorten die Bildungsabschlüsse der Kinder in Abhängigkeit vom Beruf des Vaters und kommen zum Schluss:

*„In contrast to the conclusions drawn by some earlier studies - notably Shavit and Blossfeld (1993), we do not find persistent inequality: rather, we find a general tendency for class inequalities in educational attainment to decline over the course of the 20th century.” (Breen et al. 2010: 39)*

Der (damaligen) Datenlage hierzulande geschuldet war Österreich kaum Gegenstand derartiger internationaler Vergleichsstudien, weshalb die Forschungslage zu Bildungsmobilität bzw. Vererbung in Österreich als unterentwickelt bezeichnet werden

kann.<sup>1</sup> Die direkte Erhebung von Elternmerkmalen (Bildung, Beruf etc.) ist nicht wie in manchen anderen Staaten Bestandteil der Schulstatistik und fand im Rahmen anderer Erhebungen - wie dem Mikrozensus - nur selten statt (zuletzt im Jahr 2008). Erst durch die verstärkte Teilnahme Österreichs an internationalen Vergleichsstudien, die im Rahmen dieser Arbeit in weiterer Folge noch vielfach herangezogen werden und durch die Etablierung des Bildungsstandsregisters<sup>2</sup> kann eine Verbesserung der Datenlage festgestellt werden. Eine Datenbasis, um die Frage zu beantworten, ob und inwieweit es in Österreich zu einem Abbau sozialer Ungleichheit durch Bildung kommt, stellt die EU-Community Statistics on Income and Living Conditions (EU-SILC) aus dem Jahr 2011, die auch in Österreich durchgeführt wurde, dar. Auf dieser Datenbasis zeigt sich nun hinsichtlich der direkten Bildungsvererbung von den Eltern an die Kinder folgendes (punktuelle) Bild:

Tabelle 2: Höchster Bildungsabschluss von Kindern und Eltern im Vergleich

| Eltern-<br>bildung ↓ | Höchster Bildungsabschluss der Kinder (25-44J) |            |        |         |       |
|----------------------|------------------------------------------------|------------|--------|---------|-------|
|                      | Pflichtschule                                  | Lehre /BMS | Matura | Tertiär | Summe |
| Pflichtschule        | 32%                                            | 51%        | 12%    | 5%      | 100 % |
| Lehre / BMS          | 9%                                             | 60%        | 20%    | 11%     | 100 % |
| Matura               | 4%                                             | 22%        | 39%    | 35%     | 100 % |
| Tertiär              | 5%                                             | 13%        | 29%    | 53%     | 100 % |

Quelle: Statistik Austria, zit. n. Altzinger et al. (2013)

In diesen empirischen Ergebnissen lassen sich deutliche Indizien für einen Abbau sozialer Ungleichheiten erkennen. Demnach gelingt zwei Drittel der Kinder von Eltern, die maximal über einen Pflichtschulabschluss verfügen, ein Bildungsaufstieg und ein Sechstel von ihnen erreicht sogar höhere Bildung (Matura oder mehr). Damit ist jedoch nur ein Teil der Information angesprochen, die sich in dieser Tabelle befindet. Gleichzeitig ist nämlich zu erkennen, dass nur 5% der Kinder von Eltern, die maximal über einen Pflichtschulabschluss verfügen, einen Studienabschluss erlangen können, während dies auf 53% der Kinder von Eltern mit einem Tertiärabschluss zutrifft. Die Chance der Kinder aus hochgebildeten Elternhäusern ist demnach 10-mal so hoch, wie jener, die einem bildungsfernen Hintergrund entstammen. Dies ist ein starkes Indiz für eine (trotz Bildungsexpansion) anhaltende soziale Ungleichheit.

Die prominentesten Vertreter der These einer „persistant inequality“ - also des Weiterbestehens sozialer Ungleichheit trotz Bildungsexpansion - sind Shavit/Blossfeld (1993). In ihrer Metastudie untersuchen sie mittels Regressionsanalysen den intergenerationalen Einfluss des sozioökonomischen Hintergrunds auf Bildungsübergänge

<sup>1</sup> Beispielsweise war die Bildungs- bzw. Schulstatistik in Österreich lange Zeit auf dem Konzept einer Bestands- und nicht einer Verlaufsstatistik aufgebaut. Darüber hinaus ist die Datenlage der Schulstatistik in Hinblick auf soziodemographische Merkmale bis heute als dürftig zu bezeichnen. Ein wesentlicher Entwicklungsschritt war erst mit der Etablierung des Bildungsstandsregisters zur Mitte der 2000er Jahre festzustellen.

<sup>2</sup> <https://www.ris.bka.gv.at/Dokument.wxe?Abfrage=Bundesnormen&Dokumentnummer=NOR40163122>  
[25.05.2017]

sowie die Gesamtdauer der Bildungslaufbahn und kommen für 11 von 13 Staaten zum Schluss, dass kein systematischer Rückgang sozialer Ungleichheit festgestellt werden kann.

*„Thus, although there is a uniform trend of educational expansion in the participant societies, there is no uniform outcome with respect to educational inequality. Most notably, in most cases, expansion has not entailed greater equality of educational opportunity among socioeconomic strata.“ (Shavit/Blossfeld, 1993: 15)*

Sowie an anderer Stelle:

*„Thus, the modernization theorists’ hypothesis that educational expansion results in greater equality of educational opportunity must be turned on its head: expansion actually facilitates to a large extent the persistence of inequalities in educational opportunity.“ (Shavit/Blossfeld, 1993: 22)*

Die theoretischen Ansätze zu diesen empirischen Ergebnissen werden unter dem Terminus der Konflikttheorie zusammengefasst (Solga 2012, Becker & Zanegger 2013). Dem konflikttheoretischen Ansätzen folgend erhalten dominante gesellschaftliche Statusgruppen trotz Bildungsexpansion ihre privilegierte Position gegenüber Bildungsaufsteigern, indem beispielsweise Zutritte zu Positionen durch (neue) Hürden wie gesteigerte Leistungsanforderungen, neue exklusive Ausbildungsformen oder Abschlüsse verbaut werden (Collins 1979). Neben diesem Kredentialismus-Ansatz ist auch das Habitus-Konzept von Bourdieu (1983) in seiner bildungssoziologischen Anwendung der konflikttheoretischen Position zuzurechnen. Die soziale Reproduktion durch das Bildungssystem erfolgt hierbei, indem Bildungsinstitutionen einen schichtspezifischen (bürgerlichen) Habitus voraussetzen und positiv sanktionieren, während sie andere Wahrnehmungs-, Denk- und Verhaltensdispositionen selektieren (Bourdieu 1983). Fungiert die herkunftsspezifische Selektion mit zunehmender Hierarchie im Bildungssystem als zentrales Mittel der Reproduktion von Statusgruppen, ist das Ergebnis Stabilität sozialer Ungleichheit trotz Bildungsexpansion.

Ein illustratives Bild dazu stellt der Begriff des „Fahrstuhleffekts“ dar (Beck 1986). Bezeichnet wird damit ein kollektives Mehr z.B. an Bildung und Einkommen. Die ganze Gesellschaft fährt mit dem Fahrstuhl hoch, wobei das Bild stabile Ungleichheitsverhältnisse auf einem höheren Niveau nahelegt. Beck geht jedoch davon aus, dass die kollektive Höherentwicklung zu einer Freisetzung aus traditionellen Bindungen beiträgt (Individualisierungsthese) und neben einem Fortbestand traditioneller auch neue, veränderte Ungleichheitslagen entstehen.

Eine dieser sich neu etablierenden Ungleichheiten kann in der Gruppe der bildungsarmen Personen gesehen werden. In Zeiten eines steigenden durchschnittlichen Bildungsniveaus ist eine zunehmende Marginalisierung und Ausgrenzung derer naheliegend, die über die definierten qualifikatorischen Mindestvoraussetzungen für eine berufliche Integration (Abschluss auf der oberen Sekundarstufe) nicht verfügen. Indem ihr Abstand zum durchschnittlichen Bildungsniveau steigt, steigt auch die Gefahr ihrer sozialen Ausgrenzung. Insofern ist das im Zuge der Bildungsexpansion bemühte Bild eines

Fahrstuhleffekts für einen Teil der Bevölkerung unzutreffend (Allmendinger 1999). Ein Teil der Gesellschaft hat offensichtlich keinen Platz im Fahrstuhl vorgefunden und sieht sich nun mit zunehmender Marginalisierung konfrontiert.

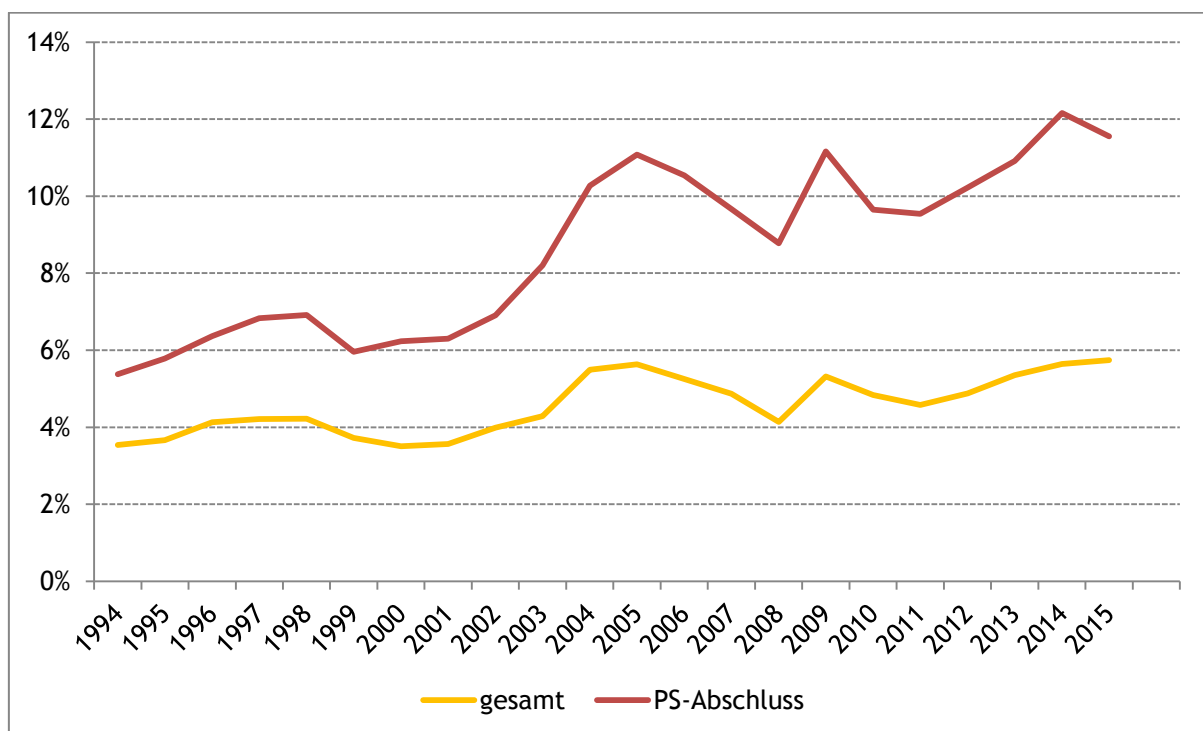
*„Spricht man von Ausgrenzung einer Personengruppe, so ist damit deren systematische Benachteiligung, am gesellschaftlichen Wohlstand teilzuhaben, gemeint. Im Fall der Bildungsarmut liegt ein solcher Ausschluss vor.“ (Allmendinger, 1999: 46)*

Damit wandelt sich auch der bildungssoziologische Fokus, zumindest jedoch wird dieser um eine zusätzliche Facette reicher. Neben die Frage der Beteiligungschancen tritt die Frage nach dem Selektionsrisiko, womit sich die Perspektive von der Chancengleichheit zur Ausgrenzung hin orientiert.

*„Auf Seiten der Bildungspolitik bleibt der Blick auf Bildung ein Blick auf ihre Expansion und auf die Erfolge der Nivellierung von Stadt-, Land-, Konfessions- und Geschlechterunterschieden. Jene, die unterversorgt und bildungsarm sind und es vielleicht für ihr ganzes Leben bleiben, werden übersehen.“ (ebenda: 37)*

Empirisch deutlich wird diese Ausgrenzung beispielsweise beim Arbeitslosigkeitsrisiko Geringqualifizierter, das in Grafik 2 ersichtlich wird:

Grafik 2: Arbeitslosenquoten (ILO) 15-64-Jährige nach Bildungsniveau in Österreich



Quelle: Statistik Austria, MZ-Arbeitsmarktstatistik

Während in Österreich im Jahr 2016 die Arbeitslosenquote<sup>3</sup> der 15-64-Jährigen mit Pflichtschulabschluss bei 13% lag, betrug sie im Durchschnitt lediglich 6%. Die Arbeitslosenquote

<sup>3</sup> Die Werte beziehen sich auf die internationale Definition entsprechend dem Konzept der International Labour Organisation (ILO).

Geringqualifizierter liegt demnach 7%-Punkte über dem allgemeinen Niveau. PflichtschulabsolventInnen waren auch vor mehr als 20 Jahren deutlich stärker von Arbeitslosigkeit betroffen, der Unterschied zum Durchschnitt ist 1994 jedoch bei ‚nur‘ 1,9%-Punkten gelegen. Die mit Bildungsarmut verbundene Ausgrenzung verschärft sich also im Laufe der Zeit.

Die Gesamtsituation im Zusammenhang mit Bildung und deren Entwicklung über die Zeit ist demnach komplex und auch widersprüchlich. Auf der einen Seite stehen eine stark gestiegene Bildungsbeteiligung im Zuge der Bildungsexpansion und große Anteile von Jugendlichen auch aus bildungsfernen Schichten, die das Bildungsniveau ihrer Elterngeneration übertreffen. Auf der anderen Seite ist die Wahrscheinlichkeit zu höherer Bildung zu gelangen sozial immer noch stark ungleich verteilt und sind die Chancen Jugendlicher aus bildungsfernen Elternhäusern, zu einem höheren Bildungsabschluss zu gelangen, gering. Zudem kristallisiert sich eine Gruppe von bildungsarmen Bevölkerungsteilen heraus, die zunehmender Marginalisierung und sozialer Ausgrenzung gegenübersteht. Aus diesen widerstrebenden Tendenzen lässt sich sowohl für den modernisierungstheoretischen als auch für den konflikttheoretischen Ansatz eine Bestätigung ebenso gut wie eine Falsifikation ableiten, womit die Frage, ob insgesamt ein Abbau oder eine Verstärkung sozialer Ungleichheit sowie eine Zu- oder Abnahme von Chancengleichheit im Lauf der Dekaden festzustellen ist, zunächst ungeklärt bleibt. Für Österreich trifft dies aufgrund eines lange Zeit besonderen Mangels an empirischer Evidenz nochmal mehr zu. Eine ganzheitliche (und damit weder von vorne herein dem konflikt- oder modernisierungstheoretischen Ansatz verpflichtete) Betrachtungsweise ist jedoch auch der bildungssoziologischen Forschung insgesamt fremd (Solga & Becker 2012).

Genau diese Frage einer übergreifenden Einschätzung einander widerstrebender Tendenzen von Chancen- und sozialer (Un-)Gleichheit im Bildungssystem und deren gesellschaftlichen Auswirkungen insbesondere für Österreich zu klären, ist Gegenstand und Aufgabenstellung der vorliegenden Arbeit. Zugespielt formuliert ist die Frage also, ob sich im Wirkungsgefüge von Bildung und Gesellschaft ein sozialer Fortschritt erkennen lässt. Der Gedanke des Fortschritts beinhaltet die Vorstellung einer positiven Entwicklung, der Gedanke des sozialen Fortschritts ein Mehr an Gerechtigkeit und eine Reduktion von sozialer Ungleichheit.

*“When we think about the relationship between education and justice, we reach two additional conclusions. First, justice demands that all individuals be afforded (equal?) educational opportunities. Second, the provision of educational opportunity to all (...) is essential to social progress and the advancement of justice. This includes access to education, experiences within it, and outcomes from it.” (IPSP, 2016: 91)<sup>4</sup>*

Umgelegt bedeutet dies, dass eine Untersuchung des (etwaigen) sozialen Fortschritts im Zusammenhang mit Bildung eine theoretische Auseinandersetzung mit Gerechtigkeits-Ansätzen und Chancengleichheitskonzeptionen ebenso erfordert wie eine Diskussion von

---

<sup>4</sup> <https://www.ipsp.org/wp-content/uploads/2016/04/IPSP-Outline-April-2016.pdf> [23.08.2016]

Theorien zur gesellschaftlichen Funktion des Bildungssystems und der damit verbundenen Produktion sozialer Ungleichheit. Darauf aufbauend ist es sodann notwendig theoretisch fundiert bildungsbezogene Indikatoren abzuleiten, die Hinweise auf einen (etwaigen) sozialen Fortschritt geben können. Diese Indikatoren bewegen sich thematisch im Feld des Zugangs zu, der Selektion aus und des Ergebnisses sowie der Konsequenzen von Bildungsprozessen. Diese thematischen Felder sowie die definierten Indikatoren empirisch zu erarbeiten, stellt schließlich die Grundlage dafür dar, um folgende Forschungsfrage zu beantworten:

**In welchem Spannungsverhältnis zueinander stehen Bildungsexpansion und steigende Chancengleichheit einerseits sowie zunehmende Ausgrenzung bildungsarmer Personen und nach wie vor bestehende Vererbung von Bildung andererseits? Kann vor diesem Hintergrund in den letzten Jahrzehnten von einem sozialen Fortschritt in, durch sowie in Abhängigkeit von Bildung gesprochen werden oder überwiegt das Gegenteil?**

Der nächste Schritt besteht nun darin, Theorien zur (Re-)Produktion von sozialer (Un-) Gleichheit durch das Bildungssystem zu diskutieren, um aufbauend auf dieser Ungleichheit eine Auseinandersetzung mit Gerechtigkeitstheorien, Chancengleichheitskonzepten sowie Fortschrittsansätzen zu führen und dadurch eine Antwort zu finden, worin sich sozialer Fortschritt durch Bildung ausdrückt.

## 2) Theorien sozialer (Un-)Gleichheit durch das Bildungssystem

In der Theoriebildung zu sozialer (Un-)Gleichheit durch Bildung und das Bildungssystem können einander idealtypisch drei Ansätze gegenübergestellt werden. Es sind dies auf der einen Seite konflikttheoretische Ansätze, denen beispielweise marxistische Konzeptionen (Bowles & Gintis 1978) oder die Kulturkapitaltheorie (Bourdieu & Passeron 1971, Bourdieu 1983) hinzugerechnet werden können, die auf die Mechanismen der Produktion von Ungleichheit fokussieren. Auf der anderen Seite stehen Modernisierungstheorien (Parsons 1970, Gellner 1995), die stärker die Gleichheit in den Vordergrund rücken. Im Vergleich der Ansätze werden im Fall der konflikttheoretischen Ansätze gesellschaftliche Strukturen zur Erklärung von sozial ungleich verteilten Bildungsergebnissen herangezogen und im Fall der modernisierungstheoretischen Ansätze die gesellschaftlichen Erfordernisse der Moderne, nach möglichst umfassender Bildung für alle in den Vordergrund gerückt. Gemeinsam ist den beiden Ansätzen ihre Makroperspektive. Der Rational Choice Ansatz schließlich betont die Bedeutung individuell-rationaler Entscheidungen oder Zielvorstellungen (Boudon 1974, Breen & Goldthorpe 1997) für die Gestaltung von Bildungslaufbahnen. Die soziale (Un-) Gleichheit im Bildungssystem resultiert bei diesem dritten Ansatz letztlich aus individuellen Entscheidungen und sozial ungleich verteilten Präferenzmustern.

Alle drei Ansätze werden im Anschluss mit dem Ziel vorgestellt, die Mechanismen der Produktion sozialer (Un-)Gleichheit in, durch und in Abhängigkeit von Bildung aus einer theoretischen Perspektive aufzuzeigen, da die soziale (Un-)Gleichheit in weiterer Folge einen zentralen Ankerpunkt der Debatte um sozialen Fortschritt bilden wird. Die drei Ansätze werden im Anschluss aber nicht nur dargestellt, sondern auch innerhalb ihres eigenen Denkgebäudes diskutiert, welche Mechanismen zu einer Reduzierung dieser sozialen Ungleichheit führen würden. Diese Diskussion der Möglichkeiten, soziale Ungleichheit zu reduzieren, wiederum erfolgt, weil in weiterer Folge in Kapitel 4 herausgearbeitet werden wird, dass dies einen zentralen Gedanken des Konzepts von sozialem Fortschritt darstellt (Richardson et al. 2016).

### 2.1. Konflikttheoretische Ansätze

Ganz in der Tradition der marxistischen Gesellschaftstheorie (Heinrich 2005) sehen Bowles & Gintis (1978) drei Aufgaben, die das Bildungssystem zur Reproduktion der gesellschaftlichen Verhältnisse zu erfüllen hat. Die Aufgaben des Bildungssystems sind dabei die Produktion geschulter Arbeitskräfte (Qualifikation), die Fraktionierung der Alterskohorte in Statusgruppen (Selektion) und drittens die Legitimation der herrschenden Verhältnisse (Legitimation).

*“Das Erziehungssystem legitimiert ökonomische Ungleichheit, indem es offene, objektive und vorgeblich meritokratische Mechanismen bereitstellt, mit deren Hilfe Individuen ungleichen ökonomischen Positionen zugewiesen werden. Das Erziehungssystem pflegt und*

*verstärkt den Glauben, wirtschaftlicher Erfolg hänge im wesentlichen vom Erwerb technischer und kognitiver Fertigkeiten ab - und es selbst sei auf der Basis des meritokratischen Prinzips dazu geschaffen, diese Fertigkeiten in effizienter, unparteiischer und unverzerrter Weise zu vermitteln” (Bowles & Gintis, 1978: 132).*

Die marxistischen Theoretiker gehen davon aus, dass sich die spezifische Ausformung des gesamten gesellschaftlichen Überbaus auf die herrschenden Produktionsverhältnisse zurückführen lässt. Somit ist letztlich auch das Bildungssystem diesen ökonomischen Gesetzmäßigkeiten unterworfen und dadurch bestimmt. In diesem Sinne postulieren Bowles & Gintis (1978) ein Korrespondenzprinzip und verstehen darunter die weitgehende Übereinstimmung der Struktur und Grundprinzipien zwischen Produktionssystem und Reproduktionssystem, somit zwischen Arbeitsplatz und Schule. So wie sich die Aufgabenstellungen im Rahmen des Produktionsprozesses in Abhängigkeit von der hierarchischen Stellung grundlegend verändern, unterscheidet sich die Schulausbildung für die Kinder in Abhängigkeit von der Stellung der Eltern im Produktionsprozess hinsichtlich des Grads der Sinnentleerung/Entfremdung sowie bezüglich des Grads der Fremd- oder Selbstbestimmung. Diese Unterscheidung zwischen den Schulen entspricht wiederum den klassenspezifischen Erwartungen der Eltern an die Schulen ihrer Kinder und hat eine entsprechende klassenspezifische Schulwahl zur Folge. Durch die Reproduzierung des klassenspezifischen Bewusstseins im Rahmen der familiären Erziehung und schulischen Ausbildung sowie durch die meritokratische Legitimation ungleicher ökonomischer Positionen werden die gesellschaftlichen Verhältnisse reproduziert.

Dem Ansatz von Bowles & Gintis (1978) zufolge herrscht ein gewisser Automatismus in der Produktion sozialer Ungleichheit. Unterstützt durch ein die Schulwahl beeinflussendes klassenspezifisches Bewusstsein erfüllt das Bildungssystem über die Selektion in verschieden rigide und entfremdete Ausbildungsformen seine Funktion als Bewahrungs- und Legitimierungsinstanz bestehender Verhältnisse. Dieses Theoriegebäude vermittelt stabile Verhältnisse und sozialer Fortschritt im Sinne einer Reduktion sozialer Ungleichheit scheint kaum möglich. So würde es allem voran einer Bewusstseinsänderung in den unterprivilegierten Klassen und/oder eines revolutionären Geistes im Bildungssystem bedürfen, um das Korrespondenzprinzip zwischen Produktion und Reproduktion zu durchbrechen und so sozialen Fortschritt erzielen zu können. Ein sozialer Fortschritt in, durch sowie in Abhängigkeit von Bildung würde sich konkret darin ausdrücken, dass die unterprivilegierten Klassen ihre klassenspezifischen Ausbildungsformen verlassen und höhere Bildung bis hin zur Universität anstreben.

Ein wichtiger Beitrag Bourdieus zur Theoriedebatte um die soziale Reproduktion durch das Bildungssystem war seine Konzeption des kulturellen Kapitals und in inkorporierter Form die Konzeption des Habitus. Entgegen dem traditionellen wirtschaftswissenschaftlichen Kapitalbegriff, der gesellschaftliche Austauschverhältnisse auf den reinen Warentausch reduziert, entwickelt Bourdieu (1983) eine eigene Vorstellung von Kapital. Kapitalien können in den drei Arten ökonomisches, kulturelles und soziales Kapital auftreten. Die Kapitalarten können ineinander transformiert werden, doch determiniert die

Verfügungsgewalt über eine bestimmte Quantität von einer der drei Kapitalarten nicht die Menge der beiden anderen Kapitalsorten. Das *ökonomische Kapital* in der Terminologie Bourdieus entspricht dem traditionellen Kapitalbegriff. Darunter ist die Menge an produktiven materiellen Ressourcen zu verstehen, über die eine Person oder Gruppe verfügt. *Kulturelles Kapital* kann in drei verschiedenen Formen - als objektives, als institutionalisiertes und als inkorporiertes kulturelles Kapital - auftreten. Unter objektiviertem kulturellen Kapital versteht Bourdieu alle Artefakte von Gemälden bis zu Büchern, die Kultur symbolisieren, unter institutionalisiertem kulturellen Kapital sind vor allem Bildungszertifikate subsumiert, und inkorporiertes kulturelles Kapital drückt sich in den Praxisformen einer Person, ihrem Habitus aus. Das in der Herkunftsfamilie inkorporierte kulturelle Kapital wird über frühkindliche Sozialisation von einer Generation an die nächste vererbt. *Soziales Kapital* stellt schließlich eine Ressource dar, die aus der Beziehung zu Personen und/oder der Zugehörigkeit zu einer gesellschaftlichen Gruppe stammt. Je mehr einen kennen und man selbst kennt, desto mehr soziales Kapital kann man sein eigen nennen. Die Verteilungsstruktur der verschiedenen Arten von Kapitalien strukturiert die Gesellschaft und die individuelle Verfügungsgewalt über bestimmte Quantitäten der verschiedenen Kapitalarten entscheidet über individuelle Erfolgschancen. Mithin sind das quantitative Volumen des Kapitals und seine qualitative Zusammensetzung Indikatoren sozialer Ungleichheit.

Eine Alterskohorte von SchülerInnen beginnt nun, ausgestattet mit je nach Herkunftsfamilie schichtspezifisch unterschiedlichem kulturellen Kapital und Habitus, ihre Bildungslaufbahn. Im Bildungssystem wird ein bestimmter Habitus erwartet und positiv sanktioniert, während ein anderer systematisch ausselektiert wird.

*“Die Chancen für den Hochschulbesuch sind das Ergebnis einer Auslese, die die gesamte Schulzeit hindurch mit einer je nach der sozialen Herkunft der Schüler unterschiedlichen Strenge gehandhabt wird; bei den unterprivilegierten Klassen führt das ganz einfach zu Eliminierung” (Bourdieu & Passeron, 1971: 20).*

Das Bildungssystem erwartet von den SchülerInnen ein bestimmtes inkorporiertes kulturelles Kapital in Form von Wahrnehmungs-, Denk-, Handlungs- und Beurteilungsschemata, sowie Ausdrucksformen, die jenen der oberen Schichten entsprechen. Die Wahrnehmungs-, Denk-, Handlungs- und Beurteilungsschemata der unteren gesellschaftlichen Schichten unterscheiden sich gravierend von jenem kulturellen Kapital, welches das Bildungssystem positiv sanktioniert. Dies hat für die SchülerInnen aus den unterschiedlichen sozialen Schichten zur Konsequenz, dass sie entweder durch die familiäre Sozialisation bereits einen wesentlichen Grundstein für Erfolg in der Schule gelegt bekommen haben, oder die familiäre Sozialisation für sie doppelt verlorene Zeit bedeutet. SchülerInnen aus den unteren sozialen Schichten haben einmal dadurch gegenüber ihren KollegInnen aus den oberen sozialen Schichten verloren, dass sie einen Habitus eingeübt haben, der einem Erfolg im Bildungssystem entgegensteht und sie verlieren ein zweites Mal dadurch, dass sie jetzt damit konfrontiert sind, einen anderen Habitus einlernen zu müssen, oder vorzeitig aus dem Bildungssystem auszuscheiden. Auf

diese Weise wird der Großteil der Angehörigen der unteren sozialen Schichten aus dem Bildungssystem ausselektiert, noch bevor sie Bildungsabschlüsse erreichen könnten, die der sozialen Reproduktion der bestehenden Ungleichheitsstrukturen entgegenstehen würden. Unter dem ideologischen Mantel der Belohnung individueller Fähigkeiten, Anstrengungen und Leistungen mit Bildungszertifikaten erfolgt auf diese Weise durch das Bildungssystem eine verschleierte Reproduktion der herrschenden Verhältnisse, denn die Ausstattung bestimmter sozialer Schichten mit Bildungszertifikaten führt dazu, dass sie wiederum entsprechende soziale Positionen einnehmen, die mit einer bestimmten Menge von ökonomischen Kapital verbunden sind. Denn bezogen auf das ökonomische Kapital hat das Kulturkapital einen bestimmten Tauschwert auf dem Arbeitsmarkt. In diesem Sinne kann das kulturelle Kapital als Grundlage oder Bedingung für ökonomisches Kapital begriffen werden.

Aus der Sicht von Bourdieu & Passeron (1971) manifestiert sich die soziale Ungleichheit und damit der Ansatzpunkt für sozialen Fortschritt also in einer Ungleichverteilung der drei Kapitalsorten ökonomisches, soziales und kulturelles Kapital. In Hinblick auf soziale Ungleichheit in, durch und in Abhängigkeit von Bildung kommt dabei dem kulturellen Kapital eine Schlüsselrolle zu. Das Bildungssystem setzt in den Oberschichten entsprechendes inkorporiertes kulturelles Kapital - also einen bestimmten Habitus - voraus und selektiert jene, die einen anderen (und damit falschen) Habitus mitbringen, wodurch eine Reproduktion der sozialen Ungleichheit sichergestellt wird. Sozialer Fortschritt setzt demnach voraus, die Habitusselektivität des Bildungssystems aufzuweichen oder aber die Benachteiligung durch das Einüben des „falschen“ Habitus innerhalb des Bildungssystems auszugleichen. Hierbei klingt etwas an, das später noch im Kontext der Diskussion von Konzepten der Chancengleichheit als „leveling the playing field“ (Roemer 1998) thematisiert werden wird. Diese sozial fortschrittliche Ausgleichsfunktion würde darin bestehen, Raum zu schaffen, jenes kulturelle Kapital zu inkorporieren, das die Voraussetzung für den Erwerb institutionalisierten kulturellen Kapitals (Bildungszertifikate) darstellt. Dieses institutionalisierte kulturelle Kapital wiederum ließe sich in entsprechendes ökonomisches Kapital transferieren, wodurch auch die materielle Grundlage für soziale Ungleichheit einen entsprechenden Ausgleich erfahren würde.

## **2.2. Modernisierungstheoretische Ansätze**

Während die Vertreter konflikttheoretischer Ansätze dem Bildungssystem eine entscheidende Rolle in der Aufrechterhaltung gesellschaftlicher Ungleichheitsverhältnisse zuschreiben, argumentieren Vertreter der Modernisierungstheorie seine gesellschaftlich ausgleichende und einheitsstiftende Funktion. Ernest Gellner (1995) nimmt eine radikale Gegenposition zu den Theorien sozialer Reproduktion durch das Bildungssystem ein. Ausgehend von einer Theorie der gesellschaftlichen Entwicklung schreibt er dem Bildungssystem fundamental andere Aufgaben zu. Um seinen bildungstheoretischen Ansatz

jedoch nachvollziehen zu können, ist es notwendig, kurz auf Gellners Gesellschaftstheorie einzugehen:

Die Industriegesellschaft ist eine Gesellschaft, die auf ein bewusst angestrebtes kognitives und ökonomisches Wachstum angewiesen ist. Dieses beständig notwendige Wachstum (es bleibt ungeklärt, warum dieses Wachstum notwendig ist) bedarf nicht nur einer geistigen, sondern genauso einer sozialen Offenheit. So offen wie der Geist sein muss, müssen es auch die sozialen Rollen sein. Das notwendige ökonomische Wachstum verlangt beispielsweise einen beständigen Wandel des ökonomischen Rollensystems und der Berufsstruktur. Somit ist die industrielle Gesellschaft eine mobile Gesellschaft und sie muss es auch sein. Weil die industrielle Gesellschaft eine mobile Gesellschaft ist, ist sie auch, verglichen mit all dem, was bisher war, eine egalitäre Gesellschaft. Das Rollensystem ist so sehr veränderlich, dass man nicht behaupten kann, die Inhaber bestimmter Positionen würden an ein bestimmtes Schichtensystem gebunden sein. Im Prinzip ist jeder, wenn auch nicht durch jeden, so doch ersetzbar. In dieser Situation der geistigen und sozialen Offenheit stellt sich die Frage nach dem Zusammenhalt der Gesellschaft neu. Die die soziale Ordnung legitimierenden und Orientierung bietenden Ideologien sind dem einheitlichen Raum der Logik zum Opfer gefallen. Die formals fixierte Position im Gemeinwesen ist durch ein offenes Rollensystem ersetzt worden. Der Zusammenhalt einer solcherart konstruierten Gesellschaft erfolgt alleine nur mehr über eine gemeinsame Kultur. Die Funktion der Vermittlung einer einzigen auf die gesamte Gesellschaft bezogenen Hochkultur übernimmt nun das Ausbildungssystem.

*„Das Erziehungsmonopol ist heute weitaus wichtiger und zentraler als das Monopol auf legitime Gewalt“* (Gellner, 1995: 57), denn der Zusammenhalt einer industriellen Gesellschaft kann nicht durch Gewalt erzwungen, sondern nur über eine gemeinsame Kultur vermittelt werden. Da die Ausbildung eine so zentrale Rolle spielt und eine gesamtgesellschaftliche Funktion wahrnimmt, wird sie nicht mehr lokalen Einheiten überantwortet, wie verwandtschaftliche Gruppen sie zum Beispiel darstellen, die in Zeiten der Agrargesellschaft noch dafür sorgten, dass sich die einzelnen gesellschaftlichen Gruppen in der Ausbildung selbst reproduzierten, sondern gemeinschaftlich unterhaltenen unparteiischen und auf die gesamte Gemeinschaft hin ausgerichteten Institutionen übertragen. Die Ausbildung ist in Industriegesellschaften also in Form einer Exo-Sozialisation, d.h. Produktion und Reproduktion von Individuen außerhalb lokal vertrauter Einheiten, organisiert. Die Ausbildung oder Sozialisation eines Menschen bestimmt den Raum seiner Kompetenz und damit seine Identität.

*„Die Kehrseite der Tatsache, daß allein eine über die Schule und nicht über die Gemeinschaft vermittelte Kultur dem industriellen Menschen seine Nützlichkeit und Würde und Selbstachtung verleiht, liegt darin, daß es sonst nichts gibt, das dies für ihn in vergleichbarem Ausmaß leisten könnte“* (Gellner, 1995: 59).

Wenn die primäre Funktion des Bildungssystems die Vermittlung einer gemeinsamen Kultur darstellt, dann ist es nur konsequent, dass das Ausbildungssystem der Industriegesellschaft

historisch „*fraglos das am wenigsten spezialisierte, das am universellsten standardisierte der Geschichte*“ (Gellner, 1995: 46) ist. Sehr viel Wert wird in Industriegesellschaften auf die Ausbildung gemeinsamer Qualifikationen wie Lesen, Schreiben, Rechnen, auf grundlegende Arbeitsgewohnheiten und soziale Fähigkeiten und auf die Ausbildung von Vertrautheit mit grundlegenden technischen und sozialen Fertigkeiten gelegt. Dieses historisch einmalig unspezifische Ausbildungssystem ist aber auch notwendig, weil zwischen Agrar- und Industriegesellschaft ein qualitativer Unterschied in der Arbeitsteilung besteht. Ungeachtet der großen Zahl an Spezialisierungen in Industriegesellschaften ist der Unterschied zwischen den Spezialisten weitaus geringer als noch in der Agrargesellschaft. „*Ihre Mysterien sind dem Zustand wechselseitiger Verständlichkeit weitaus näher*“ (Gellner, 1995: 45) und ihre Handbücher in einander überlappenden Idiomen abgefasst. Eine Umschulung stellt in der Industriegesellschaft kein hoffnungsloses Unterfangen dar, da die einzelnen Spezialisierungen viel stärker auf einer gemeinsamen Basis aufbauen als die Spezialisierungen in der Agrargesellschaft. Einige Spezialisierungen der Agrargesellschaft waren so extrem, dass sie einer lebenslangen, intensiven Ausbildung unter Missachtung vieler anderer Tätigkeiten bedurften. Demgegenüber ist der größte Teil der Ausbildung in Industriegesellschaften unspezifischer und allgemeiner Art. Diese Art der Ausbildung hat für die Industriegesellschaft zwei notwendige Konsequenzen. Sie ermöglicht in einer Welt sich ständig verändernder Rollenstrukturen soziale Mobilität und die „*ständige, häufige und präzise Kommunikation zwischen Fremden*“ (ebenda, S.55).

In diesem Sinne könnte man die gesamte Menschheitsgeschichte in folgendem Satz zusammenfassen:

„*Zuerst konnte niemand lesen, dann konnten es einige, am Ende alle.*“ (Gellner, 1995: 18)

Unter dieser theoretischen Perspektive erscheint es als Anachronismus, in Zeiten des Industrialismus von Chancenungleichheit zu sprechen. Noch nie waren sich die einzelnen Gesellschaftsmitglieder so gleich. Die industrielle Gesellschaft ist eine egalitäre Gesellschaft. Alle Gesellschaftsmitglieder haben weitgehend die gleiche Kultur. Die Unterschiede bewegen sich entlang eines Kontinuums, wobei es zwischen einzelnen Schichten keine kulturellen Brüche mehr gibt. Die Gesellschaft ist eine mobile. Im Prinzip kann jeder jede Position erreichen. Funktion des Bildungssystems ist es nicht, soziale Ungleichheit zu produzieren und zu legitimieren. Vielmehr hat das Bildungssystem die Aufgabe die kulturelle Einheit der Gesellschaftsmitglieder zu wahren sowie soziale Mobilität und Kommunikation zwischen allen zu ermöglichen. Der Fortbestand der industriellen Gesellschaft ist auf Gedeih und Verderben davon abhängig, dass die gesellschaftsinterne Kommunikation reibungslos funktioniert und die einzelnen Gesellschaftsmitglieder möglichst mobil sind. Aus diesem Grund müssen alle dieselben Grundbegriffe verstehen, den selben Grundwerten folgen und prinzipiell fähig sein, weitgehend alle Positionen innerhalb aller Spezialisierungen einzunehmen. Die Aufgabe des Bildungssystems ist es, kurz gesagt also, Gleichheit und nicht Ungleichheit zu produzieren.

Es ist jedoch nicht zwingend die gesamte Menschheitsgeschichte in den Blick zu nehmen, um zum Schluss einer egalisierenden Funktion des Bildungssystems zu gelangen, sondern dies lässt sich auch alleine aus ökonomischen Notwendigkeiten der Gegenwartsgesellschaft heraus erklären. Der funktionalistischen Modernisierungstheorie zufolge (Bell 1973, Parsons 1970 zit. n. Solga 2012) dient Bildung zum Qualifikationserwerb für Arbeitskräfte und zur Vermittlung gesellschaftlicher Werte. In postindustriellen Wissensgesellschaften wird der Qualifikationserwerb zur funktionalen Notwendigkeit für alle, weil ökonomische Erfordernisse die Staaten im globalen Wettbewerb dazu zwingen, Bildungssysteme weitestgehend auszubauen. Es gilt daher alle Bildungsressourcen einer Gesellschaft zu aktivieren, Chancengleichheit in den Grenzen von Talent, Begabung und Intelligenz wird zur gesellschaftlichen Notwendigkeit. Moderne Gesellschaften sind demnach meritokratische Leistungsgesellschaften, in denen soziale Ungleichheiten sukzessive abnehmen. Ungleichheiten, die dennoch beobachtet werden können, sind - so der Schluss den man daraus ziehen kann - nur jene, die auf Unterschiede in den Fähigkeiten, der Motivation und im persönlichen Einsatz zurückzuführen sind und daher von einem meritokratischen Standpunkt aus auch gerechtfertigt. Die Erklärung für soziale Unterschiede liegt dadurch auf der Ebene des Individuums, das letztlich auch die Verantwortung für seine Position im Sozialgefüge trägt.

Die Frage nach dem sozialen Fortschritt lässt sich auf Basis der modernisierungstheoretischen Ansätze somit leicht klären: Die Entwicklung in den letzten Jahrhunderten ist eine Entwicklung der Reduktion sozialer Ungleichheit und damit eine Geschichte des sozialen Fortschritts. Zumindest aber sind postindustrielle Wissensgesellschaften in einem Ausmaß egalitär, wie dies historisch bisher noch nie der Fall gewesen ist. Aufgrund ökonomischer Erfordernisse ist es notwendig, sämtliche Ressourcen und Talente einer Gesellschaft zu nutzen, alle dabei zu unterstützen, sich bestmöglich zu entwickeln und damit allen unabhängig von ihrer Herkunft die soziale Aufwärtsmobilität zu ermöglichen. Die zentrale gleichheitsstiftende Instanz ist dabei das Bildungssystem, das derart zum Garant für sozialen Fortschritt und zum Bollwerk gegen sozialen Rückschritt wird. Die verbliebene soziale Ungleichheit ist eine aufgrund mangelnder Motivation oder Fähigkeit individuell zu verantwortende. Ein Mehr an sozialem Fortschritt wäre daher nur zu realisieren, indem das Motivationsausmaß, sich an der gesellschaftlichen Wohlstandssteigerung zu beteiligen, erhöht bzw. durch Verbesserungen in der Pädagogik die Fähigkeiten der einzelnen noch besser entwickelt werden.

### **2.3. Individuenzentrierte Ansätze**

Zur Erklärung sozialer Ungleichheit durch Bildung und im Bildungssystem stellen im Ansatz von Boudon (1974) gesellschaftliche Strukturen in Form der primären Herkunftseffekte zwar immer noch die Basis dar, einen steigenden und wesentlich größeren Einfluss schreibt er jedoch den individuellen Bildungsentscheidungen (sekundäre Herkunftseffekte) zu. Seinem Ansatz zufolge treten Kinder unterschiedlicher sozialer Schichten mit

unterschiedlichen Startvoraussetzungen, was z.B. die Leistungsfähigkeit, kulturelle Ausstattung und ökonomischen Möglichkeiten betrifft in das Bildungssystem ein und beginnen ihre Karriere damit von einer unterschiedlichen Ausgangsposition (primäre Herkunftseffekte). Für die Bildungslaufbahn aber wesentlich folgenreicher sind die durch die sekundären Herkunftseffekte sozial ungleichen Bildungswahlentscheidungen an den Schnittpunkten und Übergängen im Bildungssystem, die im Kern darin bestehen, die Ausbildung fortzusetzen oder abzubrechen. In diesem Ansatz werden die Individuen zu wesentlichen Akteuren der Bildungslaufbahn, die auf der Grundlage (aus ihrer Perspektive) rationaler Abwägungen über Kosten und Nutzen Entscheidungen treffen. Diesem Rational Choice Ansatz (Breen & Goldthorpe 1997) folgend werden letztlich aber auch soziale Unterschiede in den Bildungsergebnissen zur Folge der Entscheidungen von SchülerInnen und deren Eltern über die Gestaltung der individuellen Bildungslaufbahn. Genau genommen sind es drei Faktoren, die in dieser rationalen Abwägung betrachtet werden: die Kosten einer Ausbildung, die subjektiven Aussichten auf Erfolg sowie Wert und Nutzen, die der Bildung oder einem Abschluss zugeschrieben werden. Soziale Unterschiede lassen sich hierbei auf unterschiedliche Kosten-Nutzenabwägungen in Abhängigkeit von der sozialen Position im Gesellschaftsgefüge zurückführen, womit sekundäre Herkunftseffekte bezeichnet werden, die zur Erklärung für soziale Ungleichheit herangezogen werden können. Untere soziale Schichten schätzen den Wert von Ausbildung und ihre eigene Erfolgswahrscheinlichkeit systematisch geringer, die Kosten dafür systematisch höher ein als Angehörige höherer sozialer Schichten. Dieses Ungleichgewicht in der Kosten-Nutzen-Abwägung ist neben schichtspezifisch unterschiedlichen Bewertungsmaßstäben auch auf die primären Herkunftseffekte zurückzuführen, demzufolge Angehörige höherer sozialer Schichten (objektiv betrachtet) mit mehr ökonomischen Kapital ausgestattet sind und eine höhere schulische Leistung aufweisen, wodurch das Kostenargument an Relevanz verliert und die Erfolgswahrscheinlichkeit steigt. Aber auch bei gleicher akademischer Leistungsfähigkeit und objektiv betrachtet gleichen Erfolgswahrscheinlichkeiten werden Kinder aus niedrigeren sozialen Schichten aufgrund der sozial ungleich verteilten Kosten-Nutzen-Abwägungen ihre Bildungslaufbahn früher beenden, was als Konsequenz in sozialer Ungleichverteilung von Bildungsabschlüssen auch in Zeiten von Bildungsexpansion endet.

*„The assessment of the costs and benefits of human capital investment differ for each of the social classes, resulting in the inequality of education. Because the relationship between the costs and benefits of education has remained constant among the social classes, the educational expansion and school reform have not resulted in the decline of social inequality.” (Becker 2003: 13)*

Eine Weiterentwicklung des Rational Choice Ansatzes besteht schließlich darin, neben den Kosten- und Nutzen-Abwägungen auch die individuellen Bildungspräferenzen als entscheidenden Faktor in die Gestaltung von Bildungslaufbahnen einzubringen (Gambetta 1987). Eine sozial ungleiche Evaluation von Kosten und Nutzen einer Ausbildung führt zwar grosso modo zu einer Verschiebung der Bildungspräferenzen zwischen den sozialen Schichten, die entscheidende Basis bilden jedoch persönliche Vorlieben und individuelle

Lebenspläne. Damit wird der individuenzentrierte Ansatz auf die Spitze getrieben und der Einfluss gesellschaftlicher Strukturen auf ein Minimum reduziert.

*“We are finally in a position to (...) sum up our theoretical conclusions: subjects tend to evaluate rationally the various elements for making educational decisions, which include economic constraints, personal academic ability and expected labour market benefits. This process of evaluation takes place on the basis of their personal preferences and life-plans, which are partly the result of personal characteristics subject to socially random influences. Preferences and life-plans, though, are in turn ‘distorted’ by specific class biases which act as weights that subjects sub-intentionally apply to the elements of their rational evaluation. (...) we can conclude by returning to our original question. So, were they pushed or did they jump? If anything, they jumped” (Gambetta, 1987: 186).*

Soziale Ungleichheit in Zusammenhang mit Bildung ist dem Rational Choice Ansatz folgend also die Konsequenz einer schichtspezifisch abhängigen Sichtweise auf Kosten, Nutzen und Erfolgswahrscheinlichkeit von Ausbildung und einer von dieser Abwägung beeinflussten Schullaufbahnentscheidung. Sozialer Fortschritt verstanden als Reduktion dieser bildungsbezogenen sozialen Ungleichheit würde demnach eine Angleichung dieser Kosten-Nutzen-Erfolgsabwägung voraussetzen. Diese Abwägung wird durch schichtspezifische Werte- und Präferenzmuster beeinflusst, weshalb ein erster Ansatzpunkt in der Bewusstseinsbildung liegt. Konkreter auf die einzelnen Elemente der Abwägung abgezielt ließe sich sozialer Fortschritt erzielen, wenn die Kosten durch eine Gratisausbildung reduziert werden würden, der Nutzen der Ausbildung durch ein elaboriertes Stipendiensystem für sozial Benachteiligte bereits auf unteren Bildungsebenen hervorgekehrt werden würde und schließlich spezifische fachlich-inhaltliche Förderprogramme für unterprivilegierte SchülerInnen deren Erfolgsaussichten erhöhen würden.

## **2.4. Ansatzpunkte für die Überwindung sozialer Ungleichheit**

An dieser Stelle ist es nun das Ziel, die Theorien sozialer Ungleichheit in, durch sowie in Abhängigkeit von Bildung zusammenfassend und vergleichend dahingehend zu diskutieren, wo sich Ansatzpunkte zur Reduktion und Überwindung sozialer Ungleichheit und damit implizit für sozialen Fortschritt ableiten lassen.

Schon im Vergleich der modernisierungstheoretischen mit den konflikttheoretischen Ansätzen wesentlich deutlicher aber noch durch die Betrachtung von Rational Choice Ansätzen zeigt sich eine klare Bruchlinie in der Theoriebildung entlang des Kontinuums zwischen System- und Individualverantwortung für soziale Unterschiede. Während in einem Fall das Bildungssystem klar die Funktion hat, soziale Ungleichheiten zu reproduzieren, sind im anderen Fall soziale Ungleichheiten entweder die Folge individueller Entscheidungen und Präferenzen oder individuell unterschiedlicher Leistungsfähigkeit und -bereitschaft, wobei prinzipiell alle die gleichen Chancen und Möglichkeiten vorgefunden hätten. Umgelegt auf die Frage nach dem sozialen Fortschritt in, durch sowie in

Abhängigkeit von Bildung und worin sich dieser ausdrückt, bedeutet dies, dass systembezogene Faktoren ebenso berücksichtigt werden müssen wie individuelle, dass das handelnde Individuum ebenso in den Fokus rückt wie die Systemstrukturen es tun. Auf Ebene des Individuums lassen sich im Anschluss an die Theoriebildung zu sozialer Ungleichheit Habitus, Fähigkeiten, Motivationen und Präferenzen als wesentliche Elemente festmachen. Auf Ebene des Bildungssystems sind es Selektionsmechanismen, ein differenziertes Schulformenangebot sowie Übergänge und Tracking<sup>5</sup>, die in den Blick geraten. Zwischen der Individual- und Systemebene liegen Faktoren wie Kosten, Nutzen und Erfolgsaussichten, die entsprechend der vorgestellten Theorien einen Einfluss auf die soziale Ungleichheit durch Bildung ausüben und derart hinsichtlich der Frage nach dem sozialen Fortschritt relevant sind.

Um soziale Ungleichheit durch Bildung zu überwinden und damit einen sozialen Fortschritt zu erzielen, bieten sich im Anschluss an die theoretischen Grundlagen unterschiedliche Ansatzpunkte. Diese reichen von individuenzentrierten Strategien wie Motivationsarbeit über angebotsseitige Maßnahmen wie Förderprogramme zur Erhöhung der Erfolgsaussichten und zur Schaffung gleicher Voraussetzungen für sozial Benachteiligte bis hin zu Systemmaßnahmen, die Kosten oder die soziale Zusammensetzung der SchülerInnen- und StudentInnenpopulation beeinflussen.

Der Zweck an dieser Stelle ist es jedoch nicht, Maßnahmen zur Förderung von sozialem Fortschritt zu diskutieren, sondern über den Weg der sozialen Ungleichheit (und einer Diskussion der Mechanismen ihrer Entstehung im bzw. durch das Bildungssystem) Ansatzpunkte herauszuarbeiten, worin sozialer Fortschritt (im Sinne einer Reduktion von sozialer Ungleichheit) in, durch sowie in Abhängigkeit von Bildung zum Ausdruck kommt. Eine erste Antwort darauf umfasst demnach folgende Elemente: Reduktion der sozial ungleichen Zusammensetzung der SchülerInnen- und StudentInnenpopulation (und aller Mechanismen, die dazu führen) im Anschluss an die Konflikttheorie, Erhöhung der Ausbildungsmotivation im Anschluss an modernisierungstheoretische Ansätze und reduzierte Ungleichheit in den Startbedingungen sowie Förderung Benachteiligter im Anschluss an den Rational Choice Ansatz.

---

<sup>5</sup> Der Begriff des Tracking bezeichnet eine frühzeitige Aufteilung der Kohorte in Schulformen unterschiedlicher Bildungshöhe. In Österreich setzt dies (im internationalen Vergleich sehr früh) im Alter von 10 Jahren ein.

### **3) Theorien zur Gerechtigkeit & Konzepte von Chancengleichheit**

Nachdem im vorangegangenen Abschnitt die Frage im Zentrum stand, wie Bildung zu sozialer (Un-)Gleichheit aus einer theoretischen Perspektive beiträgt und welche Schlussfolgerungen sich daraus für sozialen Fortschritt (zunächst einmal nur verstanden als Reduktion von sozialer Ungleichheit) ergeben, sollen an dieser Stelle nun die verschiedenen Ansätze von Chancengleichheit und Gerechtigkeit das Thema bilden, um derart ein weiteres theoretisches Standbein für eine Auseinandersetzung mit sozialen Fortschritt im Zusammenhang mit Bildung aufzubauen und so auch das theoretische Verständnis der Grundlagen von sozialem Fortschritt zu differenzieren. Die Notwendigkeit der Auseinandersetzung mit Konzepten der Chancengleichheit liegt dabei auf der Hand, da sie einerseits dem Grundwert „Equality“ von sozialem Fortschritt entspricht und es sich bei eben dieser rein logisch betrachtet um das Gegenteil von sozialer Ungleichheit handelt. Wenn also die Theoriebildung zu sozialer Ungleichheit ein wesentliches Element der Entwicklung eines Konzepts von sozialem Fortschritt darstellt, dann folgerichtig auch die Chancengleichheit. Die Gerechtigkeit wiederum wird in Kapitel vier als Grundprinzip des sozialen Fortschritts herausgearbeitet werden, weshalb es an dieser Stelle angezeigt ist. Die Ideengeschichte dazu aufzuarbeiten. Die hier vorgestellten Konzepte und theoretischen Ansätze werden dann in Kapitel fünf wieder aufgegriffen und zu einem Ansatz, wie und worin sich sozialer Fortschritt in, durch sowie in Abhängigkeit von Bildung darstellt, verdichtet.

#### **3.1. Gerechtigkeitstheorien**

Die Ideengeschichte zu sozialer Gerechtigkeit ist lange und lässt sich bereits bei Plato und Aristoteles beginnen (Aistleitner et al. 2015). Gerechtigkeit wird von Plato (427-347 v. Chr.) auf zwei Ebenen gedacht, auf einer individuellen und auf einer sozialen. Gerechtigkeit ist dabei das Mittel zur Herstellung von Harmonie auf individueller und sozialer Ebene. Auf individueller Ebene bedeutet Gerechtigkeit einen harmonischen Ausgleich zwischen den verschiedenen Seelenkräften (Begehren, Tatkraft, Vernunft), über die jeder Mensch - abhängig von individuellen Begabungen - verfügt. Der Ausgleich erfolgt durch die den einzelnen Seelenkräften zuordenbaren Tugenden (Besonnenheit, Tapferkeit, Weisheit). Auf gesellschaftlicher Ebene bedeutet Gerechtigkeit ein harmonisches Zusammenleben. Um dieses aufrechtzuerhalten, bedarf es der Möglichkeit, Tätigkeiten verrichten zu können, die den eigenen Seelenkräften entsprechen. Umgelegt auf die moderne Gegenwartsgesellschaft kommt darin beispielsweise der Zugang zum Arbeitsmarkt entsprechend der eigenen Kompetenzen oder eine (Berufs-)Ausbildung, die den eigenen Interessen entspricht zum Ausdruck. Darüber hinaus bedarf eine harmonische Gesellschaft u.a. auch einer Begrenzung der Schere zwischen arm und reich, um die Harmonie beispielsweise nicht durch Habsucht zu gefährden.

Auch Aristoteles (384 - 322 v. Chr.) differenziert Gerechtigkeit und unterscheidet zwischen einer universalen Gerechtigkeit und einer partikularen Gerechtigkeit. Unter der universalen Gerechtigkeit versteht Aristoteles die positive Grundeinstellung, freiwillig den Erfordernissen von Gesetz und Sitte nachzukommen. Die partikulare Gerechtigkeit steht im Zusammenhang mit der unterschiedlichen „Würdigkeit“ der Menschen. Der zufolge ist es gerecht, wenn beispielsweise Macht, Ansehen, Reichtum und soziale Stellungen abhängig von der „Würdigkeit“ des Einzelnen ungleich verteilt sind. Gerecht ist es also, wenn jede/r das Seinige/Ihrige bzw. das ihm/ihr Zustehende im Rahmen sozial verträglicher Grenzen bekommt. Die Idee der Begrenzung von Unterschieden bleibt bei Aristoteles also aufrecht, gleichzeitig wird von ihm jedoch die Legitimität sozialer Ungleichheit (über einen Unterschied an „Würdigkeit“) begründet. Darin zeigt sich ein Unterschied zu Plato, der noch auf den Ausgleich und die Harmonie als Grundlage für Gerechtigkeit bedacht war.

Während Thomas Hobbes (1588-1679) im Naturzustand einen Krieg aller gegen alle annimmt, der erst durch Abschluss eines Gesellschaftsvertrages befriedet wird, dem sich alle Individuen unterwerfen, wobei alles als gerecht gilt, was vertraglich freiwillig vereinbart wurde, knüpft John Locke (1632-1704) im 17. Jahrhundert mit seiner Vorstellung von Gerechtigkeit an Aristoteles an. Locke geht zwar davon aus, dass die Gleichheit unter Menschen gottgegeben ist, weshalb alle das Anrecht auf Freiheit und Anerkennung von Leben und Eigentum haben. Soziale Unterschiede im Eigentum lassen sich jedoch auf ein unterschiedliches Ausmaß an geleisteter Arbeit zurückführen und diese Unterschiede sind auch gerecht, da sie mit unterschiedlicher Leistung verbunden sind. Der Anhäufung von Eigentum und damit der sozialen Ungleichheit sind jedoch auch bei Locke durch den Gedanken der Nachhaltigkeit (nur so viel als es die Möglichkeiten anderer und künftiger Generationen nicht beeinträchtigt) und Nützlichkeit (nur so viel, wie man selber nutzen kann) Grenzen gesetzt. Im Unterschied zu Aristoteles wird soziale Ungleichheit jedoch anders legitimiert und dadurch „gerecht“. War es bislang die „Würdigkeit“ die den Ausschlag gab (worin auch etwas Angeborenes erkannt werden kann) ist es bei Locke der individuelle Fleiß und damit eigenes Tun und Wirken (bzw. Arbeiten) das den Unterschied rechtfertigt. Damit klingen bereits im 17. Jahrhundert meritokratische Legitimationen an, die häufig auch in der Gegenwartsgesellschaft ins Treffen geführt werden, um Unterschiede in Bildungsergebnissen oder Einkommen zu rechtfertigen.

Fast allen bisher referierten Ansätzen zum Thema Gerechtigkeit gemein war es, den Ursprung von Ungleichheit zu begründen, viel mehr aber noch in der einen oder anderen Form eine Begrenzung von Ungleichheit vorzusehen. John Stuart Mill (1806-1873) gibt nun keine neue Antwort darauf, woher Ungleichheit kommt (Würdigkeit, geleistete Arbeit, ...) jedoch sehr wohl auf die Frage der gerechten Verteilung und der dieser zugrundeliegenden Prämissen. Seiner Vorstellung entsprechend sollen alle individuell so handeln, dass das größtmögliche Maß an Glück geschaffen werden kann und auch auf gesellschaftlicher Ebene sollte das Ziel sein, das größte Glück der größten Zahl erreichen zu können. In so einem Fall ist das größte Maß an Nützlichkeit und auch Gerechtigkeit erlangt, was den Grundgedanken des Utilitarismus (Mill 1976, zit. n. Aistleitner et al. 2015) bezeichnet. Mill

vertritt nun die Idee eines sinkenden Grenznutzens bei steigendem Einkommen (bzw. die Idee von dessen geringerem moralischen Wert), weshalb das größte Glück der größten Zahl (und damit soziale Gerechtigkeit) nur durch eine Umverteilung von reich an arm zu erreichen ist. Dieser Gedanke setzt wiederum sowohl dem Reichtum nach oben als auch der Armut nach unten Grenzen. Staatliche Regulierungsinstanzen sind folgerichtig erforderlich, um soziale Gerechtigkeit herzustellen.

Rawls (1975) treibt im Rahmen der zeitgenössischen Theoriebildung zu sozialer Gerechtigkeit den bisher bereits vielfach angeklungenen Gedanken der Begrenzung sozialer Ungleichheit sowie im Anschluss an Mill den Gedanken der Umverteilung auf die Spitze, indem er die Gleichverteilung als anzustrebendes Grundprinzip in den Raum stellt. Im Zentrum der Gerechtigkeitstheorie von Rawls stehen zwei Prinzipien (bzw. Verteilungsregeln), auf die sich vernunftbegabte Menschen frei von äußeren Einflüssen einigen würden: Das Freiheitsprinzip und das Differenz- bzw. Chancenprinzip. Das Freiheitsprinzip besagt, dass alle über umfangreiche Grundfreiheiten verfügen sollten, die soweit reichen, soweit sie nicht die Freiheiten anderer Personen einschränken. Das Differenz- bzw. Chancenprinzip besagt, dass soziale und wirtschaftliche Ungleichheiten nur soweit akzeptabel sind, soweit sie dem Wohl aller dienen und die Vorteile aus den Ungleichheiten allen offen stehen. Das anzustrebende Grundprinzip ist jedoch primär (absolute) Gleichverteilung. Indem das Wohl aller in den Blick genommen und Gleichverteilung gefordert wird, entsteht eine gewisse Opposition zum Utilitarismus nach Mill, der das größtmögliche Glück für die größtmögliche Anzahl (aber eben nicht per se aller) verfolgt. Einig sind sich beide jedoch in der entscheidenden Rolle gesellschaftlicher Regulierungsinstanzen. Deren Aufgabe ist es, die „skandalöse Lotterie der Natur“ (Merkel 2001:138), wodurch Individuen über unterschiedliche körperliche und sozioökonomische Startbedingungen und Realisierungschancen von Lebensentwürfen verfügen, auszugleichen, indem sie mit einem vergleichbaren Ausmaß an Grundgütern ausgestattet werden.

*„ (...) wenn wirkliche Chancengleichheit herrschen soll, dann müsse die Gesellschaft sich mehr um diejenigen kümmern, die mit weniger natürlichen Gaben oder in weniger günstige gesellschaftliche Positionen geboren werden. Der Gedanke ist der, die zufälligen Unterschiede möglichst auszugleichen. Nach diesem Prinzip würde man vielleicht mehr für die Bildung der weniger Begabten als der Begabten aufwenden, (...). (Rawls 1975: 121)*

Dworkin (1981) schlägt in dieselbe Kerbe, wenn er davon spricht, dass Verteilungsgerechtigkeit einem absichtssensitiven Grundprinzip (Entscheidungen, Absichten, ... von Individuen) folgen muss und keinem ausstattungssensitiven (Begabung) Grundprinzip folgen darf.

So sehr Rawls die Frage der Gerechtigkeit mit seiner Forderung nach weitestgehender Gleichverteilung auch auf die Spitze treibt, er bleibt seinen Vordenkern darin gleich, (materielle) Verteilungsgerechtigkeit ins Zentrum der Überlegungen zu stellen. Einen - man könnte sagen - Paradigmenwechsel dazu vollziehen Nussbaum & Sen (1993) sowie Honneth (1992) & Fraser (1995), indem sie mit der Befähigung respektive der Anerkennung Prinzipien höherer Ordnung als ausschlaggebende Kriterien sozialer Gerechtigkeit

definieren, denen sich Verteilungen materieller wie immaterieller Güter als (logische) Konsequenz unterordnen.

Gerechtigkeit definiert sich beim Ansatz von Nussbaum & Sen (1993) nicht primär nach der Verteilung von Gütern (wie Einkommen etc.) noch steht der utilitaristische Ansatz des Nutzens der Meisten im Vordergrund. Demgegenüber werden die Verwirklichungschancen und Befähigungen einer Person (Capabilities) ins Zentrum der Aufmerksamkeit gerückt. Gerechtigkeit definiert sich also darüber, inwieweit Menschen befähigt sind oder den Handlungsspielraum (Freiheit) vorfinden, Dinge zu tun, die sie gerne tun möchte bzw. inwieweit es ihnen möglich ist, ein sinnerfülltes Leben zu führen. Die Capabilities sind per se ungleich verteilt, weil die Menschen unterschiedliche Voraussetzungen mitbringen, in verschiedene soziale Kontexte und Lebensumstände eingebunden sind und unterschiedliche persönliche Präferenzen haben. Alle Menschen haben dabei jedoch das Recht auf eine (minimale) Ausstattung an Befähigungen/Verwirklichungschancen, die sie für ein menschenwürdiges Leben brauchen und Aufgabe einer Gesellschaft ist es, für eine dementsprechende Verteilung von Befähigungen/Verwirklichungschancen zu sorgen. Je stärker gleichverteilt die Capabilities sind, desto gerechter ist eine Gesellschaft auch. Sen (2010) geht bei den Capabilities und damit dem Dreh- und Angelpunkt von Gerechtigkeit mehr in die Richtung der individuellen Verwirklichung, Nussbaum (1997) in die Richtung der Befähigung. Sen konzentriert sich bei den Capabilities verstärkt auf individuell präferierte Freiheiten (Dinge tun, die man möchte bzw. aus gutem Grund hoch schätzt), deren konkrete Ausformung einem partizipativen Diskurs obliegt, während Nussbaum von universell gültigen Grundwerten (orientiert an den Menschenrechten) und Grundbefähigungen ausgeht, die für ein gelingendes Leben notwendig sind (Schutz des Lebens, Gesundheit etc.).

Gemeinsam ist Sen und Nussbaum, dass sie die bis dato vorherrschende Orientierung der Gerechtigkeitsdebatte an der (Gleich- bzw. Um-) Verteilung materieller Güter überwinden und an deren Stelle die Capabilities im Sinne von Verwirklichungschancen stellen. Zur Erhöhung der Verwirklichungschancen (und damit zu einer gerechteren Gesellschaft) tragen materielle Güter unbestritten bei, aber beispielsweise Kompetenzen, Kultur und soziale Vernetzung tun dies ebenfalls. Insofern ist es gerechtfertigt von einem Paradigmenwechsel in der Gerechtigkeitstheorie und den Capabilities als einem Prinzip höherer (Gerechtigkeits-)Ordnung zu sprechen. Gleiches trifft auch auf die Anerkennung als Dreh- und Angelpunkt von Gerechtigkeit im Anschluss an Honneth und Fraser zu.

Soziale Anerkennung ist nach Honneth (1992) die Grundlage jeglicher (Ungleich-) Verteilung von materiellen Gütern, quasi die logische Folge und sollte daher auch Ausgangspunkt einer Gerechtigkeitstheorie sein. Nach Fraser (1995) ist Anerkennung das Gegenmittel zu kulturell-symbolischer Ungerechtigkeit und geht Hand in Hand mit der Umverteilung als Gegenmittel zu sozio-ökonomischer Ungerechtigkeit. Während Honneth also die materielle Verteilung als logische Folge der Verteilung von Anerkennung positioniert, geht Fraser davon aus, dass beide Bereiche für sich und gemeinsam betrachtet

werden müssen, um (Un-)Gerechtigkeit entsprechend fassen zu können. Die Anerkennung wiederum kann in unserer Gegenwartsgesellschaft in drei Sphären unterschieden werden: (Individuelle) Anerkennung in Form von Freundschaft/Liebe, rechtliche Anerkennung als autonomes Subjekt und die soziale Anerkennung und Wertschätzung für ein Sein und Verhalten, das den Normen und Werten entspricht. Die Individuen haben nun ein Anrecht auf Anerkennung in den drei Anerkennungssphären und gerecht ist es, wenn sie sie erhalten. Im Umkehrschluss ist es ungerecht, sie ihnen zu verweigern, ihnen ihren sozialen Wert abzusprechen, ihre körperliche Autonomie zu verletzen oder ihnen Rechte vorzuenthalten. Die Anerkennung geht aber auch mit bestimmten Erwartungen dem Individuum gegenüber einher. Diese Erwartungen an ein anerkennungswürdiges Tun und Verhalten unterliegen dabei einem zeitlichen Wandel, genauso wie die gesellschaftlichen Werte und Normen im Hintergrund, die die Grundlage für die Anerkennung darstellen, abhängig von sozialen Aushandlungsprozessen einer historischen Wandlung unterliegen. Es sind dabei nicht alle Anerkennungsanliegen sowie deren dahinterliegende Normen und Werte (bzw. institutionalisierte Muster kultureller Bewertung) gleichermaßen legitim. Illegitim und ungerecht sind jene, die anderen die Anerkennung verwehren, sie abwerten und sie als vollwertige Interaktionspartner ausschließen. Erst die Anerkennung ermöglicht die soziale Teilhabe, Missachtung verwehrt demgegenüber den Betroffenen den Status als vollwertigen Interaktionspartner. Interaktion und soziale Teilhabe sind jedoch auch für die Teilnahme am sozialen Aushandlungsprozess über Ideale und Wertvorstellungen notwendig, die der Anerkennung zugrundeliegen. Damit wird soziale Teilhabe als Folge von Anerkennung zu einem Grundelement von Gerechtigkeit. Teilhabe und damit Gerechtigkeit setzt aber auch eine Verteilung von materiellen Ressourcen voraus, die allen Menschen Unabhängigkeit sichert. Deprivation und Armut als extreme Formen materieller Ungleichheit stehen demnach in Opposition zur Unabhängigkeit und damit auch in Opposition zur Gerechtigkeit. Armut und Deprivation sind also ungerecht, weil sie die Teilhabe unterminieren.

Wenn nun die Gerechtigkeit einen substantiellen Baustein des sozialen Fortschritts darstellt, dann stellt sich die Diskussion von gerechtigkeits-theoretischen Ansätzen abschließend die Frage, was daraus für eine Konzeption des sozialen Fortschritts gewonnen werden kann. Im Querschnitt betrachtet setzen sich alle Gerechtigkeitsansätze mehr oder minder intensiv mit der Umverteilung oder zumindest einer Begrenzung sozialer Ungleichheiten auseinander. Das beginnt bei Plato und Aristoteles, die zumindest eine sozial verträgliche Begrenzung der Unterschiede zwischen arm und reich als notwendig erachten, findet seinen Höhepunkt bei Rawls, der den Gedanken einer weitestgehenden Gleichverteilung postuliert und erfährt einen Paradigmenwechsel beispielsweise beim Ansatz von Nussbaum & Sen, die der materiellen Verteilung übergeordnete Prinzipien definieren. Diese Umverteilung wird als Element von Gerechtigkeit definiert und kann daher auch als Element von sozialem Fortschritt gesehen werden. Umgelegt auf das Thema Bildung bedeutet dies z.B. eine Um- bzw. Gleichverteilung von Bildungsabschlüssen, die als gerecht und damit als sozialer Fortschritt interpretiert werden kann. Wenn sich die

gerechtigkeitstheoretischen Ansätze auch nicht einig sind, wodurch Ungleichheit legitimiert werden kann (Aristoteles spricht von Würdigkeit, Locke von Leistung) so ist ihnen doch gemein, dass Ungleichheit nicht einfach (z.B. als geburts- oder vererbter Anspruch) hingenommen werden kann, sondern begründungspflichtig ist, wenn sie als gerecht gesehen werden soll. Ungleichheit in Abhängigkeit von Klassenbewusstsein oder Habitus kann aus dieser Perspektive kaum als gerecht legitimiert werden und steht so betrachtet auch in Opposition zu sozialem Fortschritt. Neben der Umverteilung findet sich aber auch in mehreren Ansätzen der Gedanke einer Fundamentalopposition der Gerechtigkeit und damit des sozialen Fortschritts gegenüber Armut. Sei es ein Recht auf Minimalausstattung, wie es Nussbaum & Sen formulieren oder die Grundvoraussetzung für soziale Teilhabe im Anschluss an Honneth und Fraser oder aber auch der vergleichsweise höhere Nutzen und das höhere Glück im Anschluss an Mill, den Arme aus einer Umverteilung ziehen: Gemeinsam ist diesen Ansätzen, dass sie die Reduktion oder gar Abwesenheit von Armut als Element sozialen Fortschritts grundlegen. Schließlich kann im Ansatz von Nussbaum & Sen eine mehr oder minder direkte Brücke zum sozialen Fortschritt in, durch sowie in Abhängigkeit von Bildung erkannt werden, denn letztlich ist es in einem hohen Ausmaß die Bildung, die zur Befähigung (Capabilities) beiträgt, wodurch ein Mehr an Bildung einem sozialen Fortschritt gleichkommt.

### **3.2. Chancengleichheitskonzepte**

Waren im vorangegangenen Abschnitt Gerechtigkeitstheorien allgemeiner Natur das Thema, erfolgt mit den Chancengleichheitskonzepten (Coleman 1967) eine stärkere Anknüpfung des Gerechtigkeitsthemas an den Bildungsbereich. Chancengleichheit bedeutet hier im einfachsten Verständnis eine prinzipielle Gleichheit im (formalen) Zugang zu Bildungseinrichtungen. Je höher die Bildungseinrichtungen sind, die eine formal gleiche Zugänglichkeit für alle aufweisen, desto stärker ausgeprägt erscheint im Rahmen dieses Ansatzes die Chancengleichheit. Dies ist von einem Gerechtigkeitsstandpunkt aus betrachtet bereits als Fortschritt Gesellschaften gegenüber zu werten, in denen dem Bildungssystem per se die Funktion zukommt, zur Reproduktion gegebener Verhältnisse beizutragen, indem für unterschiedliche soziale Schichten unterschiedliche Ausbildungsformen vorgesehen sind (wie im England des 19. Jahrhunderts die „board schools“ für die Arbeiterklasse bzw. die „voluntary schools“ für die Oberklasse) oder einzelne Bevölkerungsgruppen überhaupt von Bildung ausgeschlossen werden wie die afroamerikanische sowie native Bevölkerung der USA des 19. Jahrhunderts (Coleman 1967).

Dieses einfache Konzept von Chancengleichheit beinhaltet jedoch auch eine Menge von Unzulänglichkeiten, die einer tatsächlich gleichen Beteiligung aller Bevölkerungsschichten in den einzelnen Ausbildungsformen in der Praxis entgegenstehen. Gleicher formaler Zugang wird in der Praxis zu keiner Gleichverteilung sozialer Gruppen unter den SchülerInnen führen, wenn beispielsweise die Opportunitätskosten unterschiedlich hoch sind. Verlangt die finanzielle Situation der Herkunftsfamilie, dass die Kinder zum

Haushaltseinkommen beitragen, sinkt demnach ihre Wahrscheinlichkeit die Ausbildung fortzusetzen. Das Konzept greift also zu kurz, weil Chancen dabei nur passiv eingeräumt werden, es dem Individuum bzw. dessen Familie jedoch obliegt, diese Chancen zu ergreifen. Diese Situation führt zu einer sozial unterschiedlichen Dauer von Ausbildungen und einer sozial unterschiedlichen Wahl von Ausbildungsformen, die wiederum unterschiedliche berufliche Entwicklungschancen nach sich ziehen, weil die Hürden für eine Teilnahme sozial unterschiedlich hoch sind, auch wenn sie für alle formal gleich sein mögen.

Ein entscheidendes Kriterium, das es demnach im Kontext der Debatte um Chancengleichheit zu berücksichtigen gilt, sind die unterschiedlichen Ausgangspunkte der einzelnen Individuen bzw. die verschiedenen außerschulischen Einflüsse, denen die Kinder ausgesetzt sind. Dies hat zwei Implikationen. Einerseits wandelt sich der Begriff der Chancengleichheit zu dem der Chancengerechtigkeit, womit impliziert wird, dass benachteiligte Bevölkerungsmitglieder eine stärkere Unterstützung erfahren, wie Personen privilegierterer Herkunft, weil die von ihnen zu überwindenden Hürden auch bei formaler Gleichheit eben höhere sind. Ein Beispiel dafür wären Stipendien für ökonomisch Benachteiligte, um ihnen ein Studium zu ermöglichen, indem die Opportunitätskosten für sie gesenkt werden. Andererseits rückt das Ergebnis verstärkt ins Zentrum der Aufmerksamkeit, also nicht nur die Frage des formal möglichen sondern des tatsächlich realisierten Zugangs zu Bildungseinrichtungen bzw. das nach einer bestimmten Dauer des Schulbesuchs erreichte Leistungsniveau. Wird diese Ergebnisperspektive konsequent weiter gedacht, dann gewinnt in weiterer Folge auch das Bildungsergebnis - also der erreichte Abschluss und dessen Verteilung - an Aufmerksamkeit. Damit wird zugleich die Antwort auf die Frage, was als Chancengleichheit zu werten ist, nochmals komplexer. Kann immer noch von Chancengleichheit gesprochen werden, wenn sich zwischen den Anfangs- und den Ergebnisunterschieden die Abstände zwischen privilegierten und benachteiligten SchülerInnen im Laufe ihrer Ausbildungskarriere nochmals vergrößern? Oder setzt Chancengleichheit nicht zumindest einen über die Bildungsbiographie konstanten Abstand voraus, was bedeuten würde, dass dem Bildungssystem zumindest gelungen ist, die andauernde Privilegierung bzw. Benachteiligung durch den sozialen Hintergrund zu kompensieren. Schließlich könnte mit dem Konzept der Chancengleichheit jedoch auch die Forderung verbunden sein, die Abstände sogar zu verringern. Damit wird letztlich die Ergebnisgleichheit als Alternativkonzept oder Weiterentwicklung zur Chancengleichheit grundgelegt und damit ändert sich auch der Adressat für die Verantwortung vom Individuum hin zur Bildungsinstitution. Coleman bezeichnet 1967 die Ergebnisgleichheit als damals aktuellen Stand der wissenschaftlich-theoretischen Diskussion und ist sich im Klaren darüber, dass diese nur angenähert, nie aber erreicht werden kann, weil sie voraussetzt, dass Bildung und Schule sämtliche Einflüsse neutralisieren müssten, die bereits zu den unterschiedlichen Startbedingungen geführt haben.

*„(...) the relative intensity of the convergent school influences and the divergent out-of-school influences determines the proximity of the educational system to providing*

*equality of educational opportunity. In this perspective, complete equality of opportunity can only be reached if all the divergent out-of-school influences vanish, (...) given the existing divergent influences, equality of opportunity can only be approached and never fully reached. The concept becomes one of degree of proximity to equality of opportunity. This proximity is determined, then, not merely by the equality of educational inputs, but by the intensity of the school's influences, relative to the external divergent influences.” (Coleman 1967:20)*

An eben diesen unterschiedlichen Startbedingungen setzt Roemer (1998) an und geht in der Chancengleichheitsdiskussion nochmals einen Schritt weiter. Chancengleichheit erfordert aus seiner Sicht einen Ausgleich für natürliche und sozialisationsbedingte Unterschiede, die am Beginn einer Ausbildungskarriere bestehen. Alle Einflüsse und Bedingungen, die nicht im Verantwortungsbereich des einzelnen Individuums liegen, sollten angeglichen werden, sodass die einzelnen Individuen auf Augenhöhe zueinander starten können („leveling the playing field“). Dies impliziert z.B. ganz bewusst eine sozial ungleiche Investition von Geldern der öffentlichen Hand in die Ausbildung von Jugendlichen zugunsten von Benachteiligten. Das dabei verfolgte Ziel ist die Bedingungsgleichheit, womit nach der Chancengleichheit und Ergebnisgleichheit ein dritter Ansatz in diesem Kontext bezeichnet wird.

Solga & Becker (2012) konstatiert der (deutschsprachigen) Bildungssoziologie, dieser Begriffsevolution weit hinterherzuhinken, sich weiterhin auf Chancengleichheit im klassischen Sinn zu konzentrieren und Ergebnisungleichheit wenig in den Blick zu nehmen. Vielmehr erfolgt eine Konzentration auf die Analyse des Zugangs zu Bildung, weil Ungleichheiten in diesem Bereich als inkompatibel mit den Grundsätzen einer Demokratie gesehen werden. Die Ergebnisungleichheit rückt aus dem Blickfeld, da diese in meritokratischen Gegenwartsgesellschaften in der Verantwortung des Individuums gesehen und strukturelle Bedingungen sowie Systemeinflüsse darauf weitgehend außer Acht gelassen werden. Eine Herausforderung eines Konzepts sozialen Fortschritts im Zusammenhang mit Bildung wird es sein, alle Dimensionen von Chancengleichheit gleichermaßen zu berücksichtigen.

### **3.3. Bezugspunkte zum sozialen Fortschritt**

Wie im anschließenden Kapitel noch zu zeigen sein wird, baut das theoretische Konzept des sozialen Fortschritts auf mehreren Grundwerten und Prinzipien auf. Ein Grundwert ist „Equality“ und ein Grundprinzip „Justice“ (Richardson et al. 2016). Damit sind jene beiden Ankerpunkte bezeichnet, die die Grundlage für die Auseinandersetzung mit Chancengleichheitskonzepten und Gerechtigkeitstheorien bilden, wenn es das Ziel darstellt, ein Konzept von sozialem Fortschritt in, durch sowie in Abhängigkeit von Bildung zu entwickeln.

Das Ziel der Chancengleichheit ist es, den Grundwert des sozialen Fortschritts - also „Equality“ - zu erreichen, zumindest aber sich diesem anzunähern. Insofern bildet die

Chancengleichheit ein Grundelement sozialen Fortschritts. Chancengleichheit wiederum, bzw. die Strategien sie zu erreichen, stellen jenes Instrumentarium dar, das dazu dient, soziale Ungleichheit einzudämmen, womit ein zentrales Motiv von Gerechtigkeitstheorien angesprochen wird. Insofern stellt die Chancengleichheit ein zentrales Konzept innerhalb des Gerechtigkeitsdiskurses dar. Indem die Gerechtigkeit ein Grundprinzip von sozialem Fortschritt bildet, schließt sich der Kreis zwischen Chancengleichheit, Gerechtigkeit und sozialem Fortschritt.

Im Zuge der Diskussion, worin sich sozialer Fortschritt im Bildungsbereich ausdrückt sind somit sowohl die Gerechtigkeitstheorien als auch die Chancengleichheitskonzepte zu berücksichtigen. Im Anschluss an die gerechtigkeits-theoretische Debatte kann zunächst Bildung als solche als Grundelement sozialen Fortschritts festgemacht werden, weil durch sie „Capabilities“ gefördert werden. Aber auch die soziale Verteilung von Bildung rückt in den Fokus. Darüber hinaus tritt Bildungsarmut zugleich in einen Grundwiderspruch zu sozialem Fortschritt, da derart u.a. Teilhabechancen unterminiert werden. Im Anschluss an die Chancengleichheitskonzepte wiederum sind der Ausgangspunkt von Bildungsprozessen (also die Unebenheit des Spielfeldes um mit Roemer zu sprechen), der Zugang zu Bildungseinrichtungen sowie das Ergebnis von Bildungslaufbahnen in die Überlegungen einer Konzeption von „Social Progress“ in, durch sowie im Zusammenhang mit Bildung miteinzubeziehen.

#### 4) Konzepte des sozialen Fortschritts

Das zentrale Ziel der vorliegenden Arbeit ist es, die eingangs aufgezeigten sich konfligierenden Entwicklungstendenzen im Bildungsbereich gemeinsam zu betrachten und daraufhin einzuschätzen, ob insgesamt von einer Verbesserung oder Verschlechterung der Situation gesprochen werden kann. Ein Konzept, das dabei hilfreich sein kann, ist jenes des „Sozialen Fortschritts“. Gegenstand dieses Abschnitts ist es nun, zunächst die theoretischen Grundannahmen hinter dem Konzept des sozialen Fortschritts zu erarbeiten und sodann Konzepte seiner Messung zu diskutieren. Dadurch wird nach den Theorien zur sozialen Ungleichheit durch das Bildungssystem sowie den Chancengleichheit- und Gerechtigkeitskonzepten das dritte theoretische Standbein erarbeitet. Auf diesen drei Säulen aufbauend soll dann in weiterer Folge in Kapitel fünf ein Modell entwickelt werden, wie der soziale Fortschritt im Bildungswesen konzipiert und letztlich auch gemessen werden kann.

Die Auseinandersetzung mit sozialem Fortschritt ist in den letzten Jahren verstärkt ins Zentrum der (sozial-)wissenschaftlichen Debatte gerückt. Zwei Stränge können hierbei voneinander unterschieden werden. Auf der einen Seite steht ein steigendes Unbehagen und eine zunehmende Kritik an dem in kapitalistischen Gegenwartsgesellschaften dominierenden Indikator für Fortschritt: dem wirtschaftlichen Wachstum bzw. dem steigenden Bruttoinlandsprodukt (Stiglitz et al. 2009, Porter et al. 2015).

*„Economic growth alone is not enough. A society that fails to address basic human needs, equip citizens to their quality of life, protect the environment, and provide opportunity for many of its citizens is not succeeding. We must widen our understanding of the success of societies beyond economic outcomes.“ (Porter et al. 2015:13)*

Auf der anderen Seite steht die Beobachtung einer widersprüchlichen aber auch rückwärtsgewandten empirischen Entwicklung auf globaler wie auf einzelgesellschaftlicher Ebene. So wird eine große Diskrepanz zwischen den enormen Ressourcen, dem steigenden Wissen und den wachsenden Kapazitäten einerseits und der ebenso steigenden Ungleichheit und Ausgrenzung andererseits gesehen. Darüber hinaus geraten wohlfahrtsstaatliche Errungenschaften zunehmend unter Druck.<sup>6</sup> Das Ziel des IPSP-„International Panel on Social Progress“ ist es nun die Grundlagen für eine Einschätzung dieser Entwicklungen zu erarbeiten.

*„The International Panel on Social Progress (IPSP) will have the task of gathering the state-of-the-art knowledge about the desirability and possibility of all relevant forms of structural social change.“ (IPSP 2015:4)*

Um diesem Anspruch gerecht zu werden, wird auf Basis von Beiträgen hunderter AutorInnen ein Bericht erstellt, der sich mit der Theorie sozialen Fortschritts, die im Anschluss thematisiert werden wird, ebenso auseinander setzt wie mit sozioökonomischen

---

<sup>6</sup> <https://www.ipsp.org/wp-content/uploads/2016/04/IPSP-Outline-April-2016.pdf> [02.06.2017]

Transformationen, politischen Regulierungen und Steuerungen sowie Veränderungen in Werten, Normen und Kulturen.

#### 4.1. Theorie des sozialen Fortschritts

Die zentrale Idee von sozialem Fortschritt ist eine Veränderung zum Besseren. Um dies einschätzen zu können, bedarf es einer Vorstellung darüber, was gut bzw. besser ist und welche Entwicklung einen Fortschritt darstellt. Wie auf Basis der bisherigen theoretischen Ausführungen leicht nachvollziehbar ist, sind die Vorstellungen darüber sehr unterschiedlich. Aus dem Grund kann eine Definition von „sozialem Fortschritt“ nur gelingen, wenn möglichst weit geteilte Werte und Prinzipien die Grundlage dafür bilden und konkrete empirische Entwicklungen daraufhin eingeschätzt werden können, inwieweit sie eine stärkere Annäherung an diese Werte und Prinzipien und damit implizit sozialen Fortschritt bedeuten. Im Kontext des IPSP - International Panel on Social Progress werden mehrere derartige Werte und Prinzipien definiert (Richardson et al., 2016).<sup>7</sup> Die herausgearbeiteten Werte geben dabei eine Antwort darauf, WAS erstrebenswert ist, während die Prinzipien auf das WIE fokussieren.

Ein erster universeller Wert, der im Rahmen des IPSP herausgearbeitet wird, ist „Well Being“. Es gibt große Unterschiede, was unter einem „guten Leben“ verstanden werden kann, die Ansätze oszillieren dabei zwischen einer Schwerpunktsetzung auf allgemeinen materiellen Komponenten (z.B. Einkommen) oder einer individuellen Schwerpunktsetzung (persönliches Empfinden). Sie gleichen sich jedoch meist darin Gesundheit, Arbeitsmarkstatus, materiellen Konsum, Wohnqualität, Qualität sozialer Beziehungen, natürliche Umwelt und Freizeit als wesentliche Komponenten von Well Being zu definieren. Je stärker ein derart verstandenes Well-Being ansteigt, desto mehr kann von sozialem Fortschritt gesprochen werden.

- Neben dem „Well Being“ werden noch folgende andere Werte und Prinzipien als relevante Hinweise auf sozialen Fortschritt herausgearbeitet:
- Freiheit: Unter dem Terminus der Freiheit wird sowohl die Freiheit „von“ als auch die Freiheit „zu“ subsummiert. Demnach trägt das Fehlen von Zwang (Freiheit von) genauso zu sozialem Fortschritt bei wie ein selbstbestimmtes Leben (Freiheit zu).
- Nicht Entfremdung (Non-Alienation): Empfinden bzw. haben die Individuen Gestaltungsmacht und Einfluss auf die eigene Lebenswelt, wird dies als erstrebenswerter Zustand definiert und ein Mehr davon mit sozialem Fortschritt gleichgesetzt.

---

<sup>7</sup> [https://comment.ipsp.org/sites/default/files/pdf/chapter\\_2\\_-\\_social\\_progress\\_0.pdf](https://comment.ipsp.org/sites/default/files/pdf/chapter_2_-_social_progress_0.pdf) [09.12.2016]

- Solidarität: Eine der größten menschlichen Errungenschaften ist es, wenn Solidarität ihrer selbst willen geschätzt wird sowie eine Kooperation und Unterstützung von gegenseitig als gleichwertig anerkannten Individuen beinhaltet.
- Wertschätzung und Anerkennung (Esteem and Recognition): Ein wesentliches Grundelement von Solidarität aber auch ein Wert an sich liegt in der gegenseitigen Anerkennung als gleichwertig und gegenseitigen Wertschätzung. Rassismus würde demzufolge das Gegenteil von sozialem Fortschritt symbolisieren. Je stärker also Anerkennung und Wertschätzung steigen, desto mehr ist es gerechtfertigt von „Social Progress“ zu sprechen
- Kulturgüter und Umweltwerte sind für sich genommen wertvoll und schützenswürdig.
- Schließlich wird als Wert noch „Equality“ hervorgestrichen, also die Frage der Gleichheit der Verteilung des Zugangs zu den bisher herausgearbeiteten Werten, wobei eine Zunahme an Gleichheit als sozialer Fortschritt und eine steigende Ungleichheit als „Social Regress“ definiert wird.

*„In other words, equality is a value and any measure of social progress must attend to it.“  
(Richardson et al., 2016: 38)*

Im Bereich der Prinzipien, der Frage also, wie Prozesse verlaufen sollen, um zu sozialem Fortschritt beizutragen oder diesen zu erreichen, wird im Rahmen des IPSP zunächst auf die (1) Gerechtigkeit verwiesen, wobei hierunter sowohl legale Gerechtigkeit, soziale Gerechtigkeit sowie Verteilungsgerechtigkeit subsummiert ist. Obwohl - wie im entsprechenden Kapitel bereits deutlich geworden ist - die Ansätze zu Gerechtigkeit stark differieren, was fair ist und was verteilt werden soll, hat der Maximierungsansatz (möglichst viel Well Being, Freiheit, ... für möglichst viele Personen) Vorteile in der Beurteilung, ob und inwieweit ein sozialer Fortschritt festgestellt werden kann. Neben einer (2) generellen Generosität („moral capital“ ebenda S.49) sind noch (3) Grund- und Menschenrechte als Prozessprinzipien hervorzuheben. Diese Rechte symbolisieren einen unteren Schwellwert auf ein gutes Leben und beanspruchen universelle Gültigkeit, können also keinesfalls - auch wenn es vermeintlich einem höheren Zweck dienen würde - unterschritten werden. Demnach ist es also z.B. ausgeschlossen, Stehlen als Umsetzungsform zu wählen, auch wenn dadurch eine gerechtere Güterverteilung erreicht werden könnte.

Im Bildungskapitel innerhalb des IPSP-Reports (Spiel et.al 2016)<sup>8</sup> wird weder eine Definition von “Social Progress” im Bildungsbereich vorgenommen noch eine Operationalisierung davon vorgeschlagen. Dies erfolgt im anschließenden Kapitel dieser Arbeit. Es werden jedoch einige Zielsetzungen und Aspekte der Verteilungsgerechtigkeit von Bildung diskutiert, die dabei hilfreich sind:

---

<sup>8</sup> <https://comment.ipsp.org/chapter/chapter-19-how-can-education-promote-social-progress> [28.12.2016]

Demnach verfolgt Bildung vier Zielsetzungen: eine ökonomische, zivilgesellschaftliche, humanistische und gleichheitsbezogene.

- Ökonomisch: Bildung trägt dazu bei, produktive Kompetenzen für den Arbeitsmarkt zu entwickeln,
- zivilgesellschaftlich: Bildung fördert zivilstaatliche Kompetenzen, die die Teilnahme am politisch-öffentlichen Leben vorantreiben,
- humanistisch: Bildung unterstützt die Entwicklung individueller Talente und Interessen,
- schließlich kann Bildung ein Vehikel für Gleichheit und soziale Integration sein.

Die Bildungsexpansion wird dabei als eines der sichtbarsten Zeichen für sozialen Fortschritt interpretiert. Ein weiterer zentraler Punkt im Zusammenhang zwischen Bildung und sozialem Fortschritt ist darüber hinaus jedoch die Frage nach der Verteilung von Bildung:

*„So to address the question of education as an important dimension of measuring social progress is to explore the question of how it should be distributed to people“ (Spiel et al., 2016: 3)*

Die Verbindung von Bildung und sozialem Fortschritt setzt demnach die Verfügbarkeit von Zugang zu und Ergebnis von einer Bildung quer über alle vier Funktionen bzw. Zielsetzungen voraus. Darüber hinaus ist unabdingbar, dass jedes Individuum gleiche Ausbildungsmöglichkeiten geboten bekommt. Gleichheit bezieht sich hier auf Gleichheit beim Zugang, Gleichheit in Menge/Intensität und Gleichheit in der Qualität. Mehr Unterricht ist nicht gleichbedeutend mit besserem Unterricht, deshalb geht es auch nicht alleine nur um eine Angleichung der Quantitäten, sondern um eine Art von Unterricht, der so gestaltet ist, dass die Lernenden auch Profit daraus ziehen können. Der lernendenzentrierten Bildung (LCE) wird in diesem Zusammenhang ein starker Bezug zu sozialem Fortschritt zugesprochen, da sie die demokratische Erziehung und Kritikfähigkeit fördert, das Potential aufweist, Gleichheit im Unterricht zu fördern, sowie Engagement und die Motivation zu unterstützen. Darüber hinaus sind die Struktur von Bildungssystemen, deren Governance und die zur Verfügung stehenden Ressourcen von zentraler Bedeutung, weil sie das Lernen und den Output von Bildung mehr oder minder fördern oder behindern können. Da ein Mehr an Bildung letztlich sozialen Fortschritt symbolisiert<sup>9</sup>, sind auch jene System-, Struktur-, Ressourcen- und Governance-Faktoren, die dazu beitragen, das Bildungsergebnis zu verbessern, im Kontext von „Social Progress“ von Relevanz.

---

<sup>9</sup> An dieser Stelle soll zunächst ausgeklammert bleiben, ob das empirisch vorzufindende Mehr an Bildung (also die Bildungsexpansion) generisch mit steigender Ausgrenzung (Geringqualifizierter) im Zusammenhang steht, wodurch die Aussage, es handle sich beim Zuwachs an Bildung um sozialen Fortschritt relativiert werden müsste. Hier soll für sich genommen der Gedankengang im Vordergrund stehen, dass ein steigendes Bildungsniveau mit zunehmenden „Capabilities“ im Zusammenhang steht, was als singuläres Faktum als sozialer Fortschritt interpretiert werden kann.

## 4.2. Konzepte zur Messung von sozialem Fortschritt

Ein zentraler Ausgangspunkt für die (neuere) Diskussion um Konzepte zur Messung von sozialem Fortschritt ist die Kritik am Bruttoinlandsprodukt (BIP) und dessen Wachstum als alleiniger Indikator für gesellschaftliches Wohlergehen und eine positive Entwicklung. Es misst Marktwirtschaft, wird aber auf Lebensqualität und Well-Being übertragen. Dabei wird jede Steigerung des BIP positiv - im Sinne einer Verbesserung der Lebensqualität - konnotiert, auch wenn Umweltkatastrophen oder Waffenkäufe die Grundlage für diesen Anstieg des Bruttoinlandsprodukts darstellen. Die Kritik daran ist sowohl inhaltlicher als auch methodischer Natur:

*„One striking finding shown in this report is just how different the well-being outcomes can be in countries with very similar levels of GDP per capita. This underlines the importance of giving more attention to the many factors beyond GDP that shape people's life experiences.” (OECD 2015: 5)*

Ein zentraler methodischer Kritikpunkt dabei ist es, dass Durchschnittswerte (BIP pro Kopf) angesichts existierender sozialer Ungleichheiten wenig aussagekräftig sind. Marginalisierte Gruppen „verschwinden“ derart statistisch im überproportionalen Wohlstandszuwachs der Eliten. Die Verwendung von Durchschnittswerten erklärt auch, warum Messergebnisse des BIP und Befinden der Bevölkerung insgesamt auseinanderklaffen können, es den Individuen also trotz wachsender Volkswirtschaft tatsächlich schlechter gehen kann (Stiglitz et al. 2009).

Die inhaltliche Kritik bezieht sich auf die Einseitigkeit der Messdimensionen aber auch auf das Verteilungsparadigma materieller Güter im Hintergrund der BIP-Messung. Alternative Konzepte der Wohlstandsmessung fokussieren auf Dimensionen, die Entwicklungs- und Verwirklichungschancen, Ermächtigung und Selbstbestimmung zum Ausdruck bringen, anstelle die Güterverteilung und deren Kompensation in den Blick zu nehmen. Dementsprechend nehmen diese Konzepte auch weniger für sich in Anspruch „Wohlstand“ als vielmehr „better life“ (OECD 2015), „social progress“ (Porter et al. 2015, Stiglitz et al. 2009) oder „social justice“ (Schraad-Tischler 2015) zu messen.

*„This paradigm suggests that establishing social justice depends less on compensating for exclusion than it does on investing in inclusion. Instead of an “equalizing” distributive justice or a simple formal equality of life chances in which the rules of the game and codes of procedure are applied equally, this concept of justice is concerned with guaranteeing each individual genuinely equal opportunities for self-realization through the targeted investment in the development of individual “capabilities”.“ (Schraad-Tischler 2015: 70)*

In den für wichtig erachteten und gemessenen Dimensionen für Wohlfahrt und “Social Progress/Justice” lassen sich mehrere Ansätze differenzieren. Diese Konzepte unterscheiden sich nicht nur in der Anzahl der vorgeschlagenen Dimensionen, sondern auch inhaltlich werden unterschiedliche Akzente gesetzt.

Im Rahmen eines ersten Ansatzes baut die OECD (2015) auf den Vorschlägen von Stiglitz/Sen/Fitussi (2009) ein Indikatorensystem zur Messung eines „guten Lebens“ auf, das folgende Dimensionen umfasst:

- Einkommen, Konsum, Vermögen
- Beschäftigung und Verdienst
- Wohnung, Unterkunft
- Gesundheit
- Ausbildung, Kompetenzen
- Work-Life Balance
- Politische Beteiligung & Governance
- Soziale Beziehungen
- Umweltqualität
- Persönliche (und ökonomische) Sicherheit
- Subjektives Well-Being

Ein Mehr davon wird als Zunahme des „guten Lebens“ interpretiert. Eine entscheidende Rolle wird dabei der Dimension Bildung zugesprochen, weil vielfache Auswirkungen sowohl auf individueller als auch auf gesellschaftlicher Ebene mit ihr verbunden sind. Je höher die Bildung, desto besser der Gesundheitsstatus, desto geringer die Arbeitslosigkeit, desto stärker soziale Beziehungen und die Teilhabe am öffentlichen Leben. Auf gesellschaftlicher Ebene steigen die Produktivität und Innovativität mit dem Bildungsniveau der Bevölkerung. Besonderes Augenmerk sollte auf Jugendliche *„at the bottom of the achievement scale“* (Stiglitz et al. 2009: 44) gelegt werden, da hier die Gefahr sozialer Ausgrenzung besonders groß ist.

Aufbauend auf einer spezifischen Definition von sozialem Fortschritt legen Porter et al. (2015) drei zentrale Dimensionen (menschliche Grundbedürfnisse, Grundlagen des Well-Being und Entwicklungsmöglichkeiten) fest, in denen sich sozialer Fortschritt ausdrückt.

*„Social Progress is the capacity of a society to meet the basic human needs of its citizens, establish the building blocks that allow citizens and communities to enhance and sustain the quality of their lives, and create the conditions for all individuals to reach their full potential.“* (Porter et al. 2015: 14)

Unter den „Basic Human Needs“ werden Ernährung und Gesundheitsversorgung, Wasser, Wohnung und persönliche Sicherheit subsummiert. Der Zugang zu Basisbildung, Zugang zu Information und Kommunikation, Gesundheit und ein nachhaltiges Ökosystem tragen zur Fundierung eines „guten Lebens“ bei. Schließlich bilden Persönlichkeitsrechte, Freiheit und Wahlmöglichkeiten, Toleranz und Inklusion sowie der Zugang zu fortgeschrittener Bildung die Grundlage für Entwicklungsmöglichkeiten. All diese 12 Komponenten des sozialen Fortschritts werden mit jeweils mehreren Indikatoren operationalisiert, die in Summe den „Social Progress Index“ bilden (Porter et al. 2015).

Der Ansatz zur Messung von „social justice“ stellt bei den sechs dafür verwendeten Dimensionen mehr die „Teilnahme“ bzw. die Verhinderung von Ausschluss und Ausgrenzung ins Zentrum der Überlegungen (Merkel 2001, Schraad-Tischler 2015). Folgende Dimensionen werden vorgeschlagen:

- Armutsvermeidung
- Bildungsgerechtigkeit
- Arbeitsmarktzugang
- Sozialer Zusammenhalt und Nicht-Diskriminierung
- Gesundheit
- Gerechtigkeit zwischen den Generationen

Die Realisierung von gleichen Partizipationschancen ist der Dreh- und Angelpunkt dieses Ansatzes. Demzufolge werden die obigen sechs Dimensionen unterschiedlich stark gewichtet. Die größte Bedeutung kommt der Armutsvermeidung zu, denn Personen in Armut sind per se von Partizipation ausgeschlossen. Als zweitwichtigste Dimension wird aufgrund ihres vielfachen Multiplikatoreffekts Bildung bezeichnet, an dritter Stelle folgt der Arbeitsmarktzugang, da damit Einkommens- und Teilhabechancen bestimmt werden. Bei den einzelnen Indikatoren, die im Rahmen dieses Ansatzes zur Operationalisierung der inhaltlichen Dimensionen gebildet werden, wird starkes Augenmerk auf die Betrachtung benachteiligter Subgruppen gelegt. So bildet beispielsweise im Rahmen der Dimension Bildung der sozioökonomische Einfluss auf die SchülerInnenleistung einen (von mehreren) beobachteten Indikator. Beim Arbeitsmarktzugang wird speziell auf Arbeitslosigkeit von Personen mit Migrationshintergrund sowie niedriger formaler Bildung geachtet.

Umgelegt auf das zentrale Thema dieser Arbeit bedeutet dies nun, dass es für die Entwicklung eines Ansatzes von sozialem Fortschritt in, durch sowie in Abhängigkeit von Bildung Werte und Prinzipien ebenso zu berücksichtigen gilt, wie konkrete inhaltliche Bereiche, in denen sich sozialer Fortschritt ausdrückt sowie Prozess-, Struktur- und Ressourcenfaktoren, die unterstützend beitragen. Hinsichtlich der Werte und Prinzipien sind das u.a. jene, die bereits im vorangegangenen Kapitel zur Diskussion standen, also (Chancen-)Gleichheit und Gerechtigkeit. Als inhaltliche Dimensionen können u.a. Well-Being, Armut und Bildung an sich festgemacht werden. Zu den Prozess-, Ressourcen und Strukturfaktoren zählen beispielsweise Motivation und finanzielle Inputs, denen die Funktion von Multiplikatoren des sozialen Fortschritts zukommt.

All die theoretischen Ausführungen zu Gerechtigkeit, Chancengleichheit und sozialem Fortschritt auf ihre Bedeutung für „Social Progress in, durch sowie in Abhängigkeit von Bildung“ zuzuspitzen, ist Gegenstand des folgenden Kapitels.

## 5) Entwicklung eines Konzepts sozialen Fortschritts im Zusammenhang mit Bildung

Die soziologische Bildungsforschung bleibt oft partikulär auf einzelne inhaltliche Dimensionen bezogen oder ist daraufhin ausgerichtet, eine empirische Bestätigung für einen bestimmten theoretischen Ansatz zu erlangen. Selten wird das Gesamtbild in den Blick genommen und ebenso selten erfolgt ein theoriepluralistischer Zugang (Solga & Becker 2012). Die grundlegende Aufgabenstellung der vorliegenden Arbeit ist es, diesen blinden Fleck zu beleuchten und demnach eine Gesamtperspektive einzunehmen, wie die Entwicklung im Bildungsbereich und den gesellschaftlichen Feldern, die im Zusammenhang damit stehen, in den letzten Jahrzehnten einzuschätzen ist. Ein Konzept, das dies ermöglicht, ist jenes des sozialen Fortschritts.

Zielsetzung dieses Abschnitts ist es somit, die bisherigen theoretischen Überlegungen auf den Bildungsbereich zu übersetzen, indem auf Basis von Chancengleichheits-, Gerechtigkeits- und Fortschrittskonzepten Dimensionen hergeleitet werden, worin sich sozialer Fortschritt in, durch sowie in Abhängigkeit von Bildung ausdrückt.<sup>10</sup> Diese Dimensionen bilden sodann in weiterer Folge die Grundlage für die Definition von konkreten Indikatoren, die diese theoretische Übersetzung empirisch zum Ausdruck bringen (können). Die Vorgehensweise muss, um der Vieldimensionalität des sozialen Fortschritts gerecht werden zu können, eine holistische sein, auch wenn „nur“ ein Bereich, in dem sich sozialer Fortschritt ausdrückt, der Bereich Bildung, den Gegenstand der Konzeptentwicklung darstellt.

*„All views of social progress depend on identifying the dimensions along which progress is being measured or defined as well as the relevant indicators and benchmarks for comparison. For example, someone who thought that social progress should be assessed with respect to the standard of living might think that consumption expenses were the relevant measure of social progress (...). Unfortunately, from our perspective, any such one-dimensional model is too simple, even if one thinks that the standard of living is an indicator of progress. For there are a plurality of value dimensions along which social conditions differ - not only the standard of living, but also freedom, social inclusion, sustainability and so on.“ (Richardson et al. 2016: 5)*

Einer der zentralen Gedanken gerechtigkeits-theoretischer Überlegungen ist es, das Ausmaß sozialer Ungleichverteilung zu begrenzen. Dieser Gedanke beginnt bei Plato, der zur Aufrechterhaltung gesellschaftlicher Harmonie die Schere zwischen Arm und Reich begrenzt sehen wollte, setzt sich fort bei John Locke, der die Grenzen der Ungleichverteilung in der Nachhaltigkeit und Nützlichkeit sah und kumuliert bei John Rawls, der als Ziel die absolute Gleichverteilung postuliert und Ungleichheit nur soweit als gerechtfertigt ansieht, soweit sie dem allgemeinen Nutzen dient. Ein Mehr an

---

<sup>10</sup> Modernisierungstheoretische Ansätze spielen dabei eine untergeordnete Rolle, da sich für diesen Theoriestrang die Frage, worin sich sozialer Fortschritt im Spezifischen ausdrückt, nicht stellt, da die gesellschaftliche Entwicklung an sich einen sozialen Fortschritt darstellt. Einzig die aus Sicht der Modernisierungstheorie stetig zunehmende Gleichheit als solche, kann als Inbegriff des sozialen Fortschritts herausgearbeitet werden. Diese ist jedoch durch die anderen herangezogenen Ansätze bereits mehrfach abgedeckt.

Gerechtigkeit und damit Grundelement eines sozialen Fortschritts ist es diesem Gedanken folgend also, wenn soziale Ungleichverteilung reduziert wird. Umgelegt auf ein Konzept des sozialen Fortschritts im Bildungsbereich bedeutet dies, die soziale Ungleichverteilung der Bildungsbeteiligung und des Bildungsergebnisses in den Blick zu nehmen, womit sogleich die zentralen Elemente der Chancengleichheitsdiskussion (erweitert um den Gedanken der Ergebnisgleichheit) angesprochen sind. An dieser Stelle ergibt sich darüber hinaus ein Bezug zu den konflikttheoretischen Ansätzen sozialer Ungleichheit. Sozialer Fortschritt zeigt sich, wenn die soziale Ungleichverteilung der Beteiligung an Bildung sowie von Bildungsabschlüssen in Abhängigkeit von der sozialen Herkunft abnimmt. Umgelegt auf Indikatoren bedeutet dies beispielsweise, die soziale Herkunft von SchülerInnen unterschiedlich hoher Schulformen oder die Vererbung von Bildungsabschlüssen zwischen den Generationen einem Monitoring zu unterziehen.

Als dritte Dimension der Chancengleichheitsdebatte wurde von Roemer (1998) die Bedingungsgleichheit herausgearbeitet. Dworkin (1981) schlägt in dieselbe Kerbe, wenn er ausstattungssensitive Verteilungen als ungerecht ablehnt. Ungerecht ist es demnach, wenn Verteilungen (in dem Fall z.B. von Bildungsabschlüssen) einfach nur den unterschiedlichen Begabungen der Individuen oder ihrer Herkunft geschuldet sind. Gleichzeitig kann von Chancengleichheit nur dann gesprochen werden, wenn die Ausgangsbedingungen sich auf gleicher Ebene befinden. Als sozialer Fortschritt ist demnach eine Strategie zu interpretieren, herkunftsbezogene Ungleichheiten aktiv auszugleichen bzw. unterprivilegierte Personen überproportional zu unterstützen, sodass die Ausgangsbedingungen einander angeglichen werden. Dieser Schluss lässt sich auch auf der Grundlage des Rational Choice Ansatzes ziehen. Umgelegt auf Bildung würde dies z.B. bedeuten, benachteiligte SchülerInnen intensiver pädagogisch zu unterstützen oder Schulformen mit geringerem sozioökonomischem Status der SchülerInnen finanziell besser auszustatten. Dabei könnte beispielsweise sowohl absolute finanzielle Besserstellung von Schulen, die eher von Unterprivilegierten besucht werden, als auch bei gegebener ungleicher Ausstattung eine Tendenz, diese Lücke zugunsten Benachteiligter zu schließen, als sozialer Fortschritt interpretiert werden. In der Tradition des Rational Choice Ansatzes wäre ergänzend dazu u.a. an Stipendiensysteme zu denken.

Dieser Gedanke steht nicht notwendiger Weise im Widerspruch zum Konzept der Leistungsgerechtigkeit, wie es beispielsweise John Locke formuliert hat. Demzufolge ist eine Verteilungsungleichheit dann gerechtfertigt, wenn sie auf ein unterschiedliches Ausmaß an Engagement, Motivation, Leistung oder Arbeit zurückzuführen ist. Ein sozialer Fortschritt in dieser Denktradition ist dann festzustellen, wenn Verteilungsungleichheiten weniger von der Herkunft als vielmehr vom Engagement des Einzelnen bestimmt werden, wobei die Unterscheidung zwischen erbrachter Leistung und Leistungsfähigkeit betont werden muss. Eine Verteilungsungleichheit in Abhängigkeit von („natürlicher“) Leistungsfähigkeit wird hiermit nicht als gerecht legitimiert, zumal diese auch im Widerspruch zum Ansatz von Roemer stünde. Gerecht wäre es aber, wenn Anstrengung und Fleiß zu einem Ergebnis führen und dies eine unterschiedliche Verteilung von Abschlüssen

nach sich ziehen würde. Anerkennung von Leistung als legitimes Verteilungsprinzip muss dabei nicht zwangsläufig als strukturblinde Legitimation herrschender Ungleichheit nach einem meritokratischen Grundprinzip fungieren, wenn die Bedingungen für die Leistungserbringung kritisch im Blick bleiben. Umgelegt auf den Bildungsbereich bedeutet Leistungsgerechtigkeit also, dass der Bildungserfolg sich parallel zur erbrachten Lernleistung entwickeln bzw. im Umkehrschluss formuliert, der Zugang zu höheren Bildungseinrichtungen sich unabhängig von der Herkunft gestalten sollte.

Mit dem Prinzip des sinkenden Grenznutzens bei zunehmender Akkumulation (bzw. dessen geringeren moralischen Werts) in Kombination mit der Maxime des größtmöglichen Glücks der größtmöglichen Zahl bringt Mill (1976) implizit die Armut als Thema in den Gerechtigkeitsdiskurs ein. Da der Nutzen von armen Personen ein höherer ist als der von reichen, steigt der Gesamtnutzen stärker, wenn Armut reduziert, wie wenn Reichtum vermehrt wird. Demnach ist die Reduktion von Armut eine Grundlage von sozialem Fortschritt. Umgelegt auf den Bildungsbereich bedeutet dies, Bildungsarmut in den Blick zu nehmen und deren Reduktion anzustreben, wie dies auch im Rahmen der "Social Progress" Debatte direkt formuliert wird (Stiglitz et al. 2009).

Der Utilitarismus in der vorgestellten Form ist jedoch bei weitem nicht die einzige Denktradition, die im Lichte von "Social Progress" eine Fokussierung der Bildungsarmut zur Konsequenz hat. Deutlich direkter kommt dies im Capability-Ansatz von Sen (2010) & Nussbaum (1997) zum Ausdruck. Diesem gerechtigkeits-theoretischen Konzept zufolge stehen Verwirklichungschancen und Befähigungen (für ein sinnerfülltes und selbstbestimmtes Leben) im Zentrum. Damit wird die Denktradition der klassischen (materiellen) Verteilungsgerechtigkeit überwunden, weil sich auf die Möglichkeiten zur Lebensgestaltung nicht nur Reichtümer im klassischen Sinne positiv auswirken, sondern auch Kultur, Kompetenzen oder soziale Beziehungen stark dazu beitragen können. Konsequenter Weise wird das Ausmaß (und die soziale Verteilung) von Bildung per se zu einer zentralen Kategorie von Gerechtigkeit und auch von sozialem Fortschritt. Darüber hinaus rückt das Ausmaß (und die soziale Verteilung) von Bildungsarmut ins Zentrum der Theorie und Debatte von sozialem Fortschritt, da in diesem Gerechtigkeitsansatz auch ein Anrecht auf eine Mindestausstattung mit Capabilities postuliert wird. Von sozialem Fortschritt kann also sowohl dann gesprochen werden, wenn das gesellschaftliche Bildungsniveau steigt, als auch dann, wenn das Ausmaß von Bildungsarmut sinkt.

Schließlich bleibt im Anschluss an Honneth (1992) und Fraser (1995) die Anerkennung als zentrale Kategorie einer Gerechtigkeitstheorie und damit eines Konzepts sozialen Fortschritts im Zusammenhang mit Bildung zu erwähnen. Alle (materiellen) Verteilungsfragen stellen sich hier als Funktion von Anerkennung dar und sind demnach (zumindest aus der Sicht Honneths) eine sekundäre Folge davon und nicht primärer Gegenstand der Theorie. Anerkennung als wertvoll und gleichwertig ist ein Recht aller Individuen. Anerkennung ist auch die Grundlage für die (Chance auf) soziale Teilhabe, die ein Grundelement von Gerechtigkeit darstellt. Je mehr die Anerkennung und soziale

Teilhabe also steigt und sich zwischen den einzelnen nicht unterscheidet, desto gerechter ist die Gesellschaft und desto mehr kann ihr ein sozialer Fortschritt zugesprochen werden. Auch bei diesem Ansatz wird Armut als eine Konsequenz mangelnder Anerkennung per se als ungerecht angesehen, da sie die soziale Teilhabe grundlegend unterminiert. Umgelegt auf Bildung wirft dieser Ansatz die Frage der gesellschaftlichen Beteiligung und der Anerkennung auf, die mit Bildung und verschiedenen Bildungsabschlüssen verbunden sind und weist damit zugleich wieder über das Feld von Bildung per se hinaus. Vielmehr wird dadurch die Rolle von Bildung in der Gestaltung der Gesellschaft bzw. die gesellschaftliche Anerkennung von verschiedenen Bildungsabschlüssen angesprochen. Damit rückt z.B. die Rolle von Bildung am Arbeitsmarkt ins Zentrum der Aufmerksamkeit einer Auseinandersetzung mit sozialem Fortschritt in, durch sowie in Abhängigkeit von Bildung. Je mehr Anerkennung Bildungsabschlüsse am Arbeitsmarkt (z.B. in Form von Integration in den Arbeitsmarkt bzw. Bezahlung) erhalten und je weniger sich dieses Ausmaß der Anerkennung unterscheidet, umso mehr ist es gerechtfertigt von sozialem Fortschritt zu sprechen. Je mehr Bildung schließlich zur gesellschaftlichen Teilhabe beiträgt bzw. je weniger sich gesellschaftliche Teilnahme in Abhängigkeit vom Bildungsniveau unterscheidet, desto mehr trägt sie auch zum sozialen Fortschritt der Gesellschaft bei.

Die bisher auf einer Auseinandersetzung mit Gerechtigkeitstheorien und Chancengleichheitskonzepten aufbauende Diskussion und theoretische Herleitung, worin sich sozialer Fortschritt im Bildungsbereich ausdrückt, umfasst bereits wesentliche Dimensionen, wie sie im "Social Progress" Diskurs an sich als Elemente sozialen Fortschritts definiert werden. Es sind dies von den Grundwerten und Prinzipien sowie der Dimension der Entwicklungsmöglichkeiten (Porter et al. 2015) her betrachtet Gerechtigkeit, Equality, Freiheit bzw. Gestaltungsraum (im Sinne von Capabilities als Gegenteil von Alienation) und Recognition (Richardson et.al, 2016). Von den vorgeschlagenen Messdimensionen für sozialen Fortschritt (Stiglitz et.a. 2009) sind auf diese Weise Armut, Arbeitsmarkt, Beschäftigung, Einkommen, politische Beteiligung und soziale Beziehungen (als Folge von Anerkennung) grundgelegt und einbezogen worden. Offen bleiben so nur noch die Frage der Ressourcen, Strukturen und Organisation von Bildung sowie die umfassende Dimension des Well-Being als solche, wenn man von den „Basic Human Needs“ (Porter et al 2015) aufgrund ihres nur sehr indirekten Bezugs zum Thema Bildung absieht.

Insgesamt wurden bereits viele Elemente des Well Being (indirekt) angesprochen. So sind Verteilungen von Abschlüssen, deren Anerkennung und damit verbundene Handlungsmöglichkeiten ebenso (indirekter) Ausdruck von Well Being wie die Absenz von (Bildungs-)Armut. Der Kern des guten Lebens kommt damit jedoch nur bedingt zum Ausdruck und wird durch Gesundheit in Abhängigkeit von Bildung deutlich direkter angesprochen, womit eine weitere soziale Fortschrittsdimension benannt ist.

Der Bildungsprozess als solcher ist in den bisherigen theoretischen Überlegungen weitgehend ausgeblendet geblieben. Der Fokus lag vielmehr auf dem Ausmaß, der Verteilung und der Bedeutung von Bildung. Fragen der „Herstellung“ von Bildung (bzw. zu

dessen Inhalt) und ihrer Rahmenbedingungen werden nur indirekt in den konflikt- und humankapitaltheoretischen Ansätzen (zur Reproduktion gesellschaftlicher Ordnung bzw. Herstellung von Produktivität) thematisiert. In diesem Zusammenhang stellt sich die Frage nach den Strukturen von Bildungssystemen, dem Einsatz von bestimmten Ressourcen und nach der Gestaltung des Lernumfelds, die dazu beitragen, das Bildungsergebnis sowie dessen Verteilung zu verbessern und damit zu sozialem Fortschritt beizutragen. In Summe betrachtet wird hier also die soziale Fortschrittsdimension der Bildungsorganisation angesprochen.

Somit ist nun der Punkt erreicht an dem die theoretischen Grundlagen einer Definition und Operationalisierung von „Social Progress“ im Bildungsbereich erarbeitet wurden. Sozialer Fortschritt in, durch sowie in Abhängigkeit von Bildung drückt sich demnach in einer bestimmten Entwicklungsrichtung folgender Dimensionen aus:

- **Ausbildungsniveau:** Zunahme des Ausbildungsniveaus der Bevölkerung und Kompetenzen der Jugendlichen (im Anschluss an Sen 2010, Nussbaum 1997, Richardson et al. 2016),
- **Bildungsarmut:** Abnahme der Bildungsarmut (und damit Anstieg der Capabilities) sowie der materiellen Armutsunterschiede nach Bildungsniveau (im Anschluss an Mill 1976, Sen 2010, Nussbaum 1997, Schraad-Tischler 2015)
- **Equity:** Abnahme der sozialen Ungleichheit im Zugang bzw. der Teilnahme an allen Schul- und Ausbildungsformen sowie der Ungleichheit von Bildungsabschlüssen abhängig von der Herkunft und dem sozialen Hintergrund (im Anschluss an Mill 1976, Rawls 1975, Bourdieu & Passeron 1971, Bowles & Gintis 1978),
- **Unterstützung Benachteiligter:** Verstärkte (Lern-)Unterstützung benachteiligter Kinder und Jugendlicher (im Anschluss an Dworkin 1981, Roemer 1998),
- **Bildungsorganisation:** Verbesserungen der Bildungsorganisation (Strukturen, Ressourcen, Lernumfeld), die zu einer Steigerung des Bildungsergebnisses und seiner sozialen Gleichverteilung beitragen (im Anschluss an Spiel et al. 2016, Boudon 1974, Breen & Goldthorpe 1997),
- **Beteiligung:** Zunehmende gesellschaftliche und politische Beteiligung insbesondere von niedrigerqualifizierten Personen (im Anschluss an Stiglitz et al. 2009, Honneth 1992, Fraser 1995),
- **Gesundheit:** Zunehmende Gesundheit und Well Being insbesondere von niedrigqualifizierten Personen (im Anschluss an Stiglitz et al. 2009, Schraad-Tischler 2015, Richardson et al. 2016),
- **Anerkennung:** Zugang zum Arbeitsmarkt und Beschäftigungsmöglichkeiten für Personen aller Bildungsniveaus, insbesondere abnehmende Ausgrenzung in Form von Arbeitslosigkeit sowie steigende Verdienstmöglichkeiten niedrigergebildeter Personen bzw. eine sinkende Einkommensschere zwischen den Bildungsniveaus (im

Anschluss an Honneth 1992, Fraser 1995, Richardson et al. 2016, Schraad-Tischler 2015, Stiglitz et al. 2009 )

Im nächsten Schritt sollen nun im Rahmen des Methodenkapitels für diese acht sozialen Fortschrittsdimensionen im Kontext von Bildung Indikatoren definiert, Datenbasen bestimmt und Analysemethoden ausgewählt werden, die es erlauben, die Forschungsfrage zu beantworten, ob und in welchem Ausmaß tatsächlich eine Verbesserung der Situation über die letzten Jahrzehnte der Bildungsexpansion stattgefunden hat.

## 6) Methodische Vorgehensweise

Die Aufgabenstellung im Rahmen dieses Kapitels ist eine dreifache: Nachdem zuvor aus der Theorie heraus ein Konzept sozialen Fortschritts in, durch sowie in Abhängigkeit von Bildung entwickelt wurde, das acht Dimensionen umfasst, geht es hier nun in einem ersten Schritt darum, Indikatoren zu definieren, die dafür geeignet sind, diese theoretischen Dimensionen empirisch zum Ausdruck zu bringen. Der Zweite Abschnitt ist sodann der Auswahl jener Datenbasen gewidmet, die eine empirische Analyse des entwickelten Indikatorensets ermöglichen. Der dritte Abschnitt ist schließlich der Analyse als solcher und den dabei verwendeten Methoden gewidmet.

### 6.1. Definition empirischer Indikatoren

Die Suche und Definition von Indikatoren ist notwendiger Weise ein Übersetzungsprozess zwischen den inhaltlich-theoretischen Anforderungen und den Möglichkeiten von verfügbaren Datenbasen und deren Variablen. Da sich beide Sphären meist unabhängig voneinander entwickelt haben, sind sie inhaltlich oft auch nicht deckungsgleich, weshalb die Aufgabe darin besteht, möglichst gute Annäherungen zu finden. Eine darüber hinausgehende Anforderung an die Indikatoren ist ihre Verfügbarkeit über einen längeren Zeitraum, weil es nur so möglich ist, eine Entwicklung bzw. einen Fortschritt aufzuzeigen. Schließlich ist es das Ziel, soweit dies möglich ist, Indikatoren zu definieren, die einen internationalen Vergleich des sozialen Fortschritts und damit eine breitere Perspektive sowie eine fundiertere Einschätzung der Entwicklung in Österreich ermöglichen.

In weiterer Folge werden nun ausgehend von den acht herausgearbeiteten Dimensionen des sozialen Fortschritts im Zusammenhang mit Bildung entsprechende Indikatoren herausgearbeitet, die dem hinter den Dimensionen stehenden theoretischen Gedanken möglichst nahe kommen sowie ihre für einen sozialen Fortschritt notwendige Entwicklungsrichtung dargelegt. Die Bestimmung der Indikatoren hängt dabei - wie gesagt - auch von ihrer zeitlichen wie (inter-)nationalen Verfügbarkeit ab. Da im Rahmen dieser Arbeit keine Primärerhebungen vorgenommen werden können, wird die Wahl von Indikatoren für den sozialen Fortschritt durch die verfügbaren Daten und Variablen in gegebenen Datensätzen vordeterminiert.

Die Definition, welches empirische Ergebnis beim jeweiligen Indikator einen sozialen Fort- oder Rückschritt bedeutet, ist in den meisten Fällen eine Frage des Niveaus, der Entwicklungsrichtung und der sozialen Verteilung, wobei alle Aspekte eine entsprechende Ausprägung aufweisen sollten, um von einem sozialen Fortschritt sprechen zu können. Wenn also beispielsweise zwar die soziale Ungleichheit des Zugangs zu Universitäten abnehmen sollte, aber insgesamt der Zugang zu tertiärer Bildung sinkt oder umgekehrt, wäre nur eine Dimension des sozialen Fortschritts damit abgedeckt und es nicht uneingeschränkt möglich von „Social Progress“ zu sprechen. Teilweise wird die komplexe

Struktur des sozialen Fortschritts durch die gewählten Dimensionen selbst abgebildet (z.B. bei den beiden Dimensionen Bildungsniveau und Equity) in anderen Fällen wird bei der Konstruktion und Beobachtung der Indikatoren explizit darauf zu achten sein.

Zur Operationalisierung der sozialen Fortschritts-Dimension des Ausbildungsniveaus eignet sich ein Indikator, der das Qualifikationsniveau der Bevölkerung zum Ausdruck bringt sehr gut, da dieses bereits einem langen Monitoring (z.B. im Rahmen von Volkszählungen) unterliegt und sich die beobachtbare Zeitspanne auch durch den Vergleich jüngerer mit älteren Kohorten zusätzlich ausdehnen lässt (vergleiche Tabelle 1, S.7). Ein sozialer Fortschritt wird dann als gegeben erachtet, wenn das Qualifikationsniveau der Bevölkerung steigt, weil damit die „Capabilities“ - also die Befähigungs- und Verwirklichungschancen - auch steigen. Konkret sind dabei die hoch- und niedrigqualifizierten Anteil der Bevölkerung von Relevanz. Eine Ergänzung dieser abschlussorientierten Betrachtungsweise bietet für die letzten 15 Jahre die Kompetenzmessung bei Jugendlichen im Rahmen der PISA-Studien <sup>11</sup> der OECD (2016). Damit wird es auch möglich, die Dimension des abschlussorientierten Ausbildungsniveaus um das Konzept der Kompetenzen zu erweitern. Darüber hinaus ermöglicht dieser zweite Indikator auch, die rezentesten Entwicklungen zu betrachten. Während höchste Abschlüsse von bestimmten Alterskohorten aufgrund von längeren Ausbildungsdauern und möglicher Laufbahnverluste lange Zeitspannen der Nachbetrachtung erfordern, sind Kompetenzmessungen bei Jugendlichen vergleichsweise rezent und unmittelbar verfügbar. Abschlüsse und Kompetenzen stehen zwar in Verwandtschaft zueinander, sind inhaltlich betrachtet jedoch nicht deckungsgleich. Ein kompetenzbezogener Indikator hilft dabei, der Frage nachzugehen, inwieweit mit der Bildungsexpansion auch ein entsprechender Zuwachs in den Reflexions- und Handlungsfähigkeiten einhergeht, die als nochmals direktere Operationalisierung der Capabilities und des damit einhergehenden sozialen Fortschritts gesehen werden können. Insgesamt wird die soziale Fortschrittsdimension des Bildungsniveaus demnach mit drei Indikatoren operationalisiert. <sup>12</sup>

Die zweite soziale Fortschrittsdimension im Zusammenhang mit Bildung ist jene der Bildungsarmut bzw. Armut nach Bildung. Bildungsarmut wird statistisch mit zwei verschiedenen Konzepten abgedeckt. Auf der einen Seite steht mit dem Konzept der „Early School Leavers“ eine abschlussorientierte Definition. <sup>13</sup> Ergänzt wird diese im Rahmen der PISA-Studien (OECD 2016) durch das kompetenzbasierte Konzept der RisikoschülerInnen. <sup>14</sup>

---

<sup>11</sup> PISA: Programme for International Student Assessment

<sup>12</sup> In die Gesamteinschätzung am Schluss dieser Arbeit fließt jedoch nur ein Indikator zum Ausbildungsniveau ein, da die hoch- und niedrigqualifizierten Bevölkerungsanteile bis zu einem gewissen Grad als kommunizierende Gefäße verstanden werden können.

<sup>13</sup> Bei „Early School Leavers“ handelt es sich um Jugendliche im Alter von 15 bzw. 18 bis 24 Jahren, die sich nicht in Ausbildung oder Training befinden und keinen Abschluss höher als ISCED-Ebene 3c (umgelegt auf Österreich entspricht das der Pflichtschule bzw. dem Abschluss der 8. Schulstufe) aufweisen. Eine detaillierte Analyse erfolgt in Kapitel 8.2.

<sup>14</sup> Bei den Risikogruppen im Kompetenzbereich Lesen handelt es sich im Rahmen der PISA Studien (OECD 2016) beispielsweise um Jugendliche im Alter von 15 Jahren, die nicht sinnerfassend lesen können. Eine detaillierte Analyse erfolgt in Kapitel 8.1.

Im Kontext des sozialen Fortschritts stellt sich zunächst die Frage nach dem Ausmaß der Bildungsarmut als solchem, insofern ein rückläufiger Anteil von Frühen BildungsabbrecherInnen sowie SchülerInnen, die zur Kompetenzrisikogruppe gerechnet werden müssen als sozialer Fortschritt im Zusammenhang mit Bildung zu werten ist. Das Ausmaß der Bildungsarmut per se stellt jedoch nur eine Seite der Medaille dar, ihre soziale Verteilung die andere. Damit wird indirekt bereits die Dimension Equity angesprochen, auch wenn es sich um Bildungsarmut handelt. Im Zusammenhang mit der sozialen Verteilung stellt sich traditionell die Frage nach der Verteilung in Abhängigkeit von Geschlecht und sozialem Hintergrund, in den letzten Jahrzehnten aber auch verstärkt jene nach dem Migrationshintergrund. Wenn der Anteil an „Early School Leavers“ und PISA-Risikogruppen nach Migrationshintergrund, Bildung der Eltern sowie Geschlecht differenziert dargestellt werden, werden weitere Indikatoren im Kontext der Bildungsarmut benannt, die sozialen Fortschritt zum Ausdruck bringen können. Ein sozialer Fortschritt wäre der Theorie nach dann zu beobachten, wenn die Überrepräsentation Benachteiligter bei den Risikogruppen und den Early School Leavers sinken würde.

Weniger direkt auf ein Bildungsergebnis bezogen ist der Indikator, der die Betroffenheit von Armut in Abhängigkeit vom Bildungsniveau abbildet. Dieser Indikator verweist jedoch auf die Verwertbarkeit und Anerkennung von Bildungsabschlüssen in der Gesellschaft und dem Wirtschaftssystem, der auch eine eigene Dimension gewidmet ist. Hier steht im Vorgriff auf die Dimension „Anerkennung“ alleine der Aspekt der Armut zur Diskussion, die Verwirklichungschancen unterminiert und deren Reduktion per se als sozialer Fortschritt zu interpretieren ist.

Sozialer Fortschritt drückt sich, wie dies bei der Bildungsarmut bereits erkennbar wurde, nicht nur im Ausmaß des Ausbildungs- und Kompetenzniveaus aus, sondern auch in seiner Verteilung. Damit ist die Dimension von Equity beim Zugang zur Bildung und dem Ergebnis durch Bildung angesprochen. Die traditionell beobachtete Unterscheidung in der Chancengleichheitsdiskussion war jene nach Region, sozialem Hintergrund und Geschlecht. Die katholische Arbeitertochter vom Land war in den 1960er-Jahren das Sinnbild für Bildungsbenachteiligung (Dahrendorf 1966). Inzwischen haben sich die Benachteiligungsstrukturen verändert. Der soziale Hintergrund ist nach wie vor von Relevanz und teilweise ist es auch das Geschlecht, wobei hier sich die Ungleichheitsrelationen zum Teil auch verändern. Die „neu“ hinzugekommene und in der Gegenwartsgesellschaft vielfach dominierende Benachteiligungs-Dimension ist jedoch jene des Migrationshintergrunds. Dabei vollzieht sich auch eine Wandlung der Metapher von der Arbeitertochter (am Land) hin zum Migrantensohn (in der Stadt) (Geißler 2005). Demnach wird je nach Datenverfügbarkeit die soziale Verteilung der Indikatoren in Abhängigkeit von Migrationshintergrund, sozialem Hintergrund und wo erkenntnisreich auch nach Geschlecht in das Monitoring einbezogen und bildet den zentralen Erkenntnisgegenstand im Rahmen der sozialen Fortschrittsdimension „Equity“. Umgelegt auf Equity des Bildungszugangs bedeutet dies, die Teilnahme an Ausbildungsformen ins Zentrum der Aufmerksamkeit zu rücken. Die österreichische Bildungsstatistik unterzieht in diesem Zusammenhang seit

längerem die Teilnahme von SchülerInnen mit nicht-deutscher Umgangssprache an einzelnen Schulformen einem Monitoring, womit ein erster Indikator für Equity benannt ist. Ebenso besteht im Rahmen der Hochschulstatistik eine lange Tradition neben dem Geschlecht den sozialen Hintergrund (z.B. in Form der Bildung der Eltern) von Erstimmatrikulierenden zu erheben. Damit werden zwei weitere Indikatoren bezeichnet, die sich zur Operationalisierung sozialer (Un-)Gleichheit beim Bildungszugang eignen.

Diese sozialen Fortschrittsindikatoren für den Zugang zur Bildung werden innerhalb der Dimension „Equity“ ergänzt von Indikatoren zur sozialen Verteilung des Bildungsergebnisses. Der klassische Indikator in diesem Zusammenhang ist die Verteilung des Qualifikationsniveaus nach Geschlecht. Für eine außerordentlich lange Zeitspanne waren Frauen in Hinblick auf den Bildungserwerb benachteiligt, weshalb es als sozialer Fortschritt gelten kann, wenn diese sich am Geschlecht kristallisierenden sozialen Unterschiede abnehmen würden. Eine beinahe ebenso klassische bildungssoziologische Fragestellung ist die nach der Vererbung von Bildungsabschlüssen bzw. umgekehrt jene nach der intergenerationellen Bildungsmobilität. Da die Bildung des Elternhauses als Operationalisierung des sozioökonomischen Hintergrundes gelten kann, gerät damit die soziale Abhängigkeit von Bildungsabschlüssen in den Blick. Ein Analysegegenstand ist dabei, ob und inwieweit z.B. die relative Wahrscheinlichkeit für Kinder aus bildungsarmen Elternhäusern steigt, einen höheren Bildungsabschluss zu erlangen, worin ein Anzeichen für sozialen Fortschritt im Zusammenhang mit Bildung festgemacht werden könnte. Ebenso erlaubt diese Datenbasis, die Bildungsvererbung bzw. den Bildungsaufstieg nach Geschlecht zu untersuchen, womit ein weiterer klassischer Indikator der Bildungsungleichheitsforschung genannt ist (Becker & Zanegger 2013).

Da es das Bestreben ist, auch innerhalb dieser Dimension den Dualismus von Abschlüssen und Kompetenzen aufrecht zu erhalten, erhebt sich schließlich noch die Frage nach dem Einfluss soziodemographischer Merkmale auf die von Jugendlichen erreichten Kompetenzwerte, die ein weiteres Bildungsergebnis darstellen. Die PISA-Studien (OECD 2016) ermöglichen dabei die Differenzierung der Ergebnisse nach Migrationshintergrund und sozialer Herkunft, wobei hier die soziale Herkunft mittels eines Index (ESCS- Index of Economic, Social and Cultural Status)<sup>15</sup>, in den die Bildung der Eltern und ihre berufliche Stellung integriert sind, zum Ausdruck kommt. Ein konkreter Indikator ist dabei z.B. das Ausmaß des Kompetenzanstiegs mit steigendem sozioökonomischem Hintergrund oder auch das Ausmaß des Kompetenznachteils in Abhängigkeit vom Migrationshintergrund.

Die soziale Fortschrittsdimension der „Unterstützung Benachteiligter“ leitet sich vom Konzept der Bedingungsungleichheit (Roemer 1998) ab. Im inhaltlichen Kern geht es dabei darum, das „Spielfeld“ anzugleichen, also jene Kinder und Jugendliche überproportional mehr zu unterstützen, die über schlechtere Startvoraussetzungen verfügen. Dies erfolgt in der einfachsten Form beispielsweise dadurch, dass Kinder und Jugendliche mit Migrationshintergrund zusätzliche Sprachförderung erhalten. Eine elaboriertere Form davon wäre in der indikatorenbasierten Finanzierung von Schulen zu erkennen (Bacher

---

<sup>15</sup> <https://stats.oecd.org/glossary/detail.asp?ID=5401> [09.06.2017]

2015), wobei sich das Ausmaß der öffentlich-finanziellen Zuwendung an Schulen flexibel in Abhängigkeit vom notwendigen Unterstützungs- und Kompensationsausmaß gestaltet. Aktuell kann die Operationalisierung eines ressourcenorientierten Indikators in diesem Kontext nur indirekt über die Kosten für verschiedene Schulformen erfolgen. In Kombination mit Analysen über die soziale Zusammensetzung der SchülerInnenpopulation verschiedener Schulformen ist es so möglich, Hinweise zur Unterstützung Benachteiligter zu generieren.

Die Bildungsorganisation als fünfte soziale Fortschrittsdimension bezieht sich v.a. auf Strukturen, Ressourcen und das Lernumfeld, die so gestaltet sein sollen, dass sie das Bildungsergebnis und dessen soziale Verteilung verbessern und derart zum sozialen Fortschritt beitragen. Diese Frage wird u.a. im Rahmen der PISA-Erhebungen in regelmäßigen Abständen analysiert (OECD 2014c). Dabei wird bezogen auf die Struktur das Ausmaß der Stratifikation durch Bildungssysteme und dessen Auswirkungen auf das Kompetenzniveau einem Monitoring unterzogen, wobei sich das Wiederholen von Schuljahren als signifikant negativ für das Bildungsergebnis erweist. Was die Ressourcen betrifft, zeigt der Indikator des Kindergartenbesuchs (verstanden als Verlängerung der Zeit in pädagogischer Betreuung und damit Ausweitung der Ressource Zeit) die größten (positiven) Auswirkungen. Zugleich ist der Besuch dieser basalen Bildungseinrichtung stark sozial ungleich verteilt und erhebt sich im Zusammenhang mit sozialem Fortschritt somit die Frage, ob diese im Laufe der Zeit abnimmt. Schließlich bleiben Motivation und „Commitment“ nicht ohne Auswirkungen auf den Lernerfolg und stehen als solche in einem mehr oder minder direkten Bezug zur Qualität der Ausbildung. Dabei kann das Ausmaß der Verspätungen der SchülerInnen beim Schulbesuch (truancy) als Hinweis auf Motivation und „Commitment“ verstanden und damit als sozialer Fortschrittsindikator für die Qualität des Lernumfeldes dienen, zumal das „Schwänzen“ des Unterrichts einen stark negativen Zusammenhang mit dem erlangten Kompetenzniveau aufweist. Ein Indikator zur Motivation der SchülerInnen schlägt neben dem Bezug zur Qualität der Ausbildung auch die Brücke zu modernisierungstheoretischen Ansätzen sozialer (Un-)Gleichheit im Bildungssystem.

Die sechste soziale Fortschrittsdimension in Zusammenhang mit Bildung ist jene der Anerkennung. Anerkennung kann grundsätzlich auf verschiedenste Arten zum Ausdruck kommen. Sie zeigt sich in sozialer Wertschätzung ebenso wie im Ausmaß der gesellschaftlichen Integration. Was die gesellschaftliche Integration betrifft drückt sich die Anerkennung von Bildungsabschlüssen quantitativ betrachtet am direktesten in ihrer Nachfrage am Arbeitsmarkt und Verwertbarkeit im Beschäftigungssystem aus, die zudem einem engmaschigen Monitoring unterliegen. Zeitlich längerfristig und im internationalen Vergleich verfügbare Indikatoren beziehen sich in diesem Zusammenhang auf das Einkommen sowie die Arbeitslosigkeit in Abhängigkeit vom Qualifikationsniveau. Wird der zuvor bereits vorgestellte Indikator der Armut nach Bildung auch hier hinzugerechnet, stehen drei Indikatoren zur Operationalisierung dieser Dimension zur Verfügung.

Die gesellschaftliche Beteiligung als siebte soziale Fortschrittsdimension in Zusammenhang mit Bildung kann sich auf unterschiedliche Art ausdrücken. Es könnte darin die Beteiligung an der Gestaltung des Lebensumfeldes der eigenen Community oder Vereinigungen auf lokaler Ebene genauso verstanden werden wie die Partizipation an Diskussions- und Gestaltungsprozessen auf gesamtgesellschaftlicher Ebene. Der (international vergleichend) zur Verfügung stehenden Datenlage geschuldet, geraten lokale Beteiligungen aber eher in den Hintergrund und treten gesamtgesellschaftliche Partizipationsformen in den Vordergrund. So lässt sich die gesellschaftliche Beteiligung beispielsweise auf der Makroebene anhand der Wahlbeteiligung in Abhängigkeit vom Qualifikationsniveau operationalisieren. Zwar ist die Datenlage zu dieser sozialen Fortschrittsdimension lückenhaft, doch auch eine Betrachtung der gesamtgesellschaftlichen Dimension alleine kann wichtige Informationen für „Social Progress“ aufzeigen zumal die Wahlbeteiligung ein fundamentales Recht in der Demokratie darstellt und starken Einfluss auch auf soziale Verteilungs- und Ungleichheitsfragen ausübt.

Als achte soziale Fortschrittsdimension wurde jene der Gesundheit und des Well-Being herausgearbeitet. Die Gesundheit kann als Kernelement des Well-Being gesehen werden, wobei das Well-Being seinerseits den Kern der Debatte um sozialen Fortschritt bildet. Da viele Elemente des Well-Being (Absenz von Armut, Verteilungsgerechtigkeit, Capabilities etc.) bereits in den anderen sozialen Fortschrittsdimensionen im Zusammenhang mit Bildung abgedeckt sind, kann an dieser Stelle die Konzentration auf seinen Kern erfolgen. Für die Operationalisierung von Gesundheit in Abhängigkeit von Bildung sind grundsätzlich unterschiedliche Indikatoren denkbar, die vom objektiven Sterbealter, über die Dauer und das Ausmaß von Krankenständen bis hin zur subjektiven Einschätzung des Gesundheitszustandes reichen. Aus Vergleichbarkeitsgründen ist es sinnvoll, das Monitoring auf Daten aufzubauen, die ein und der selben Erhebung entstammen, weshalb der verfügbare Indikator, „welche Anteile der Bevölkerung differenziert nach Bildung sich bei guter Gesundheit fühlen“, ausgewählt wurde.

Insgesamt ergibt sich somit für die Operationalisierung des sozialen Fortschritts im Zusammenhang mit Bildung ein Indikatorenset, das 26 Variablen umfasst, die wiederum acht sozialen Fortschrittsdimensionen zugeordnet werden können. Einen Überblick zu diesem Indikatorenset, ihrer Ordnung in Dimensionen und ihren theoretischen Grundlagen bietet nachstehende Tabelle 3.

Tabelle 3: Indikatorenset zur Messung sozialen Fortschritts in, durch sowie in Abhängigkeit von Bildung

| DIMENSION                                  | THEORETISCHE GRUNDLAGE                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                         | EMPIRISCHER INDIKATOR                                                         |
|--------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------|
| Ausbildungs- und Kompetenz-niveau          | Durch Bildung erhöhen sich die Capabilities, Gestaltungs- und Verwirklichungschancen (Sen 2010, Nussbaum 1997)                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                 | Anteil niedrigqualifizierte Personen in der Bevölkerung                       |
|                                            |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                | Anteil hochqualifizierte Personen in der Bevölkerung                          |
|                                            |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                | Kompetenzniveau Jugendlicher                                                  |
| Bildungsarmut (teilweise auch Dim. Equity) | Anrecht auf ein Mindestausmaß an Capabilities (Sen 2010, Nussbaum 1997), erhöhter Gesamtnutzen bei Vermeidung von Armut (Mill 1976), Armut unterminiert soziale Teilhabe und ist daher ungerecht (Honneth 1992, Fraser 1995)                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                   | Anteil Early School Leavers (ESL)                                             |
|                                            |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                | Anteil PISA-Risikogruppen                                                     |
|                                            |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                | ESL-Risiko nach Geschlecht                                                    |
|                                            |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                | ESL-Risiko nach Migrationshintergrund                                         |
|                                            |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                | ESL-Risiko nach Elternbildung                                                 |
|                                            |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                | PISA-Risikogruppen nach Migrationshintergrund                                 |
|                                            |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                | PISA-Risikogruppen nach sozioökonomischem Hintergrund (z.B. auch Dim. Equity) |
| Equity (Soziale Verteilung von Bildung)    | Soziale Gleichverteilung von Bildungszugängen und Bildungsergebnissen entspricht den Ansätzen der Chancengleichheit und Ergebnisgleichheit (Coleman 1967) darüber hinaus fordert Rawls (1975) Gleichverteilung als Grundlage von Gerechtigkeit. Konflikttheoretische Ansätze kritisieren die reproduktive Funktion des Bildungssystems in Hinblick auf bestehende Verhältnisse über die Selektion eines entsprechenden Habitus (Bourdieu & Passeron 1971) oder die dem Klassenbewusstsein und der Stellung im Produktionsprozess entsprechende Zuteilung zu Schulformen (Bowles & Gintis 1978) | Beteiligung von MigrantInnen an verschiedenen Schulformen                     |
|                                            |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                | Bildung der Eltern von Erstimmatrikulierenden                                 |
|                                            |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                | Verteilung Erstimmatrikulierender nach Geschlecht                             |
|                                            |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                | Qualifikationsniveau nach Geschlecht                                          |
|                                            |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                | Kompetenzwerte nach Migrationshintergrund                                     |
|                                            |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                | Einfluss des sozioökonomischen Hintergrunds auf Kompetenzwerte                |
|                                            |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                | Anteil hochqualifizierter Kinder aus bildungsfernen Elternhäusern             |
|                                            |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                | Intergenerationale Bildungsmobilität von Frauen                               |

| DIMENSION                     | THEORETISCHE GRUNDLAGE                                                                                                                                                                                                               | EMPIRISCHER INDIKATOR                                                                                                   |
|-------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Unterstützung Benachteiligter | Bedingungsgleichheit / „leveling the playing field“ (Roemer 1998)                                                                                                                                                                    | Verteilung finanzieller Ressourcen auf Schulformen abhängig von der sozialen Zusammensetzung der SchülerInnenpopulation |
| Bildungsorganisation          | Strukturen, Ressourcen und Rahmenbedingungen im Bildungssystem können die individuelle Kosten-Nutzen Relation (Bourdon 1974, Breen & Goldthorpe 1997) sowie das Bildungsausmaß und seine Verteilung beeinflussen (Spiel et al. 2016) | Anteil KlassenwiederholerInnen                                                                                          |
|                               |                                                                                                                                                                                                                                      | Anteil & Verteilung Kindergartenbesuch                                                                                  |
|                               |                                                                                                                                                                                                                                      | Anteil „zu spät Kommender“                                                                                              |
| Anerkennung                   | Anerkennung ist das zentrale Element von Gerechtigkeit (Honneth 1992, Fraser 1995)                                                                                                                                                   | Arbeitslosigkeit nach Bildung                                                                                           |
|                               |                                                                                                                                                                                                                                      | Einkommen nach Bildung                                                                                                  |
|                               |                                                                                                                                                                                                                                      | Armut nach Bildungsniveau                                                                                               |
| Gesellschaftliche Beteiligung | Anerkennung ist die unmittelbare Voraussetzung der Beteiligung am Aushandlungsprozess der Anerkennung (Honneth 1992, Fraser 1995)                                                                                                    | Anteil Personen, die an Wahlen teilnehmen abhängig vom Bildungsniveau                                                   |
| Gesundheit & Well-Being       | Sozialer Fortschritt drückt sich primär in einer Zunahme des Well-Being und nicht im BIP aus (Stiglitz et al. 2009, Richardson et al. 2016)                                                                                          | Anteil Personen, die sich gesund fühlen abhängig vom Bildungsniveau                                                     |

## 6.2. Bestimmung von Datenbasen

Nachdem nun die Indikatoren festgelegt sind, die dazu herangezogen werden können, der Frage nach dem sozialen Fortschritt in, durch sowie in Abhängigkeit von Bildung nachzugehen, besteht die Aufgabe nunmehr darin, die Datenbasen auszuwählen, die eine Beobachtung der Indikatoren ermöglichen.

Das Qualifikationsniveau der Bevölkerung bzw. nach Geschlecht unterliegt seit Jahrzehnten einem Monitoring im Rahmen von Volks- bzw. Registerzählungen<sup>16</sup>, die alle 10 Jahre durchgeführt werden. In den Jahren dazwischen könnten die Ergebnisse der (viertel-) jährlichen Mikrozensus- bzw. Arbeitskräfteerhebungen<sup>17</sup> herangezogen werden. Da es sich hierbei jedoch nur um eine Stichprobe handelt und zudem Volkszählungen in ihrer Form als Vollerhebung historisch weiter zurückreichen, ist diesen der Vorzug zu geben. Da sich die Bevölkerung in ihrer demographischen Zusammensetzung verändert, ist es zielführend,

<sup>16</sup> [http://www.statistik.at/web\\_de/statistiken/menschen\\_und\\_gesellschaft/bevoelkerung/volkszaehlungen\\_registerzaehlungen\\_abgestimmte\\_erwerbsstatistik/index.html](http://www.statistik.at/web_de/statistiken/menschen_und_gesellschaft/bevoelkerung/volkszaehlungen_registerzaehlungen_abgestimmte_erwerbsstatistik/index.html) [17.06.2017]

<sup>17</sup> [http://www.statistik.at/web\\_de/frageboegen/private\\_haushalte/mikrozensus/index.html](http://www.statistik.at/web_de/frageboegen/private_haushalte/mikrozensus/index.html) [17.06.2017]

innerhalb der einzelnen Erhebungen die immer gleiche Kohorte zu bestimmen, deren Qualifikationsniveau für den Vergleich herangezogen wird. Im gegenständlichen Fall sind es die 30-34-Jährigen, da bei dieser Altersgruppe davon ausgegangen werden kann, dass sie unter Einrechnung von Laufbahnverlusten und in Anbetracht gerade in Österreich langer Studienzeiten eine der jüngsten darstellt, die ihre primäre Bildungslaufbahn zu einem hohen Anteil abgeschlossen hat. Elektronisch verfügbar<sup>18</sup> sind Volkszählungen zurück bis ins Erhebungsjahr 1971. Um die Ergebnisse der Volkszählungen 1961 und 1951 in dieser Analyse mit zu berücksichtigen, können aus der Volkszählung 1971 auch die Kohorten der 40-44-Jährigen sowie der 50-54-Jährigen herangezogen werden. 10 bzw. 20 Jahre zuvor bildeten diese Personen die Kohorte der 30-34-Jährigen. Diese Vorgehensweise der Rekonstruktion bringt eine geringe Verzerrung mit sich, insofern diese beiden Kohorten länger Zeit hatten, ihren Bildungsabschluss zu erwerben, was zu einer relativen Überschätzung des Qualifikationsniveaus führen könnte. Das Prinzip der Rekonstruktion des Zeitverlaufs über die Auswahl unterschiedlich alter Kohorten ist beim internationalen Vergleich der Entwicklung des Qualifikationsniveaus jedoch die einzige Möglichkeit, wenn eine gemeinsame Datenbasis die Grundlage bilden soll. Die Grundlage für den internationalen Vergleich ist der Bevölkerungszensus<sup>19</sup> von EUROSTAT, der für das Jahr 2011 erstmals zur Verfügung steht und nach vorgegebenen Definitionen und Standards auf nationalen Volks- bzw. Registerzählungen aufbaut.

Bildungsabschlüsse fungieren als Hinweise für Fertigkeiten und Kompetenzen jener Personen, die über entsprechende Zertifikate verfügen. Kompetenzmessungen zielen im Gegensatz dazu direkt auf die im Zuge von Ausbildungen erworbenen Fähigkeiten ab. Kompetenzmessungen werden für immer mehr Personengruppen entwickelt, sind auf die Initiative multinationaler Organisationen zurückzuführen (IEA<sup>20</sup>, OECD<sup>21</sup>) und stehen daher in den meisten Fällen in einem international vergleichenden Kontext. Auf das Kompetenzniveau der Jüngsten zielen die Programme „TIMMS-Trends in International Mathematics and Science Study“<sup>22</sup> und „PIRLS-Progress in International Reading Literacy Study“<sup>23</sup> ab, die seit den 1990-er Jahren dafür vorgesehen sind, Kompetenzen in Lesen und Mathematik auf der vierten Schulstufe zu erheben. Österreich nimmt an PIRLS seit 2006 und an TIMMS seit 1995 teil. Auf das Kompetenzniveau der 15-Jährigen in Lesen, Mathematik und Naturwissenschaften sind die PISA-Studien („PISA-Programme for International Student Assessment“)<sup>24</sup> gerichtet, die seit dem Jahr 2000 und von Beginn weg mit österreichischer Beteiligung in dreijährigen Abständen durchgeführt werden. Die Kompetenzen Erwachsener (16-65-jährige Bevölkerung) in den drei Bereichen Lesen, Alltagsmathematik und Problemlösen unter Verwendung von Informations- und

---

<sup>18</sup> <https://portal.statistik.at/> [17.06.2017]

<sup>19</sup> <http://ec.europa.eu/eurostat/de/web/population-and-housing-census/census-data/2011-census> [17.06.2017]

<sup>20</sup> <http://www.iea.nl/about-us> [17.06.2017]

<sup>21</sup> <http://www.oecd.org/about/> [17.06.2017]

<sup>22</sup> <https://www.bifie.at/timss> [17.06.2017] bzw. <http://www.iea.nl/timss> [17.06.2017]

<sup>23</sup> <https://www.bifie.at/pirls> [17.06.2017] bzw. <http://www.iea.nl/pirls> [17.06.2017]

<sup>24</sup> <http://www.oecd.org/pisa/> [17.06.2017]

Kommunikationstechnologien (IKT) schließlich stehen im Rahmen des Programms „PIAAC-Programme for the International Assessment of Adult Competencies“<sup>25</sup> im Fokus, das 2012 erstmals durchgeführt wurde. Vorgängerprogramme vom PIAAC, auf denen es aufbaut, waren „ALL-Adult Literacy and Lifeskills Survey“ und „IALS-Adult Literacy Survey“. Im Rahmen dieser Arbeit fällt die Wahl auf die PISA-Studien (OECD 2016), weil dieses Kompetenzerhebungsprogramm viele Variablen zum Hintergrund und den Rahmenbedingungen mit abdeckt, in gewissem Umfang die Beobachtung zeitlicher Entwicklungen ermöglicht und mit 15-Jährigen eine SchülerInnengruppe zum Gegenstand hat, die auf eine bereits längere Bildungslaufbahn zurückblicken kann, weshalb die Ergebnisse als „gesicherter“ gelten können. Mit der Entscheidung für die PISA-Datensätze zur Berechnung des Kompetenzniveaus, fällt auch die Entscheidung für die Datengrundlage aller Indikatoren, die auf die soziale Verteilung der Kompetenzen ausgerichtet sind (soziale Fortschrittsdimension Equity). Dies bezieht sich auf die beiden Indikatoren „Kompetenzwerte nach Migrationshintergrund“ sowie „Einfluss des sozioökonomischen Hintergrunds auf die Kompetenzwerte“.

Die PISA-Erhebungen reichen jedoch über die reine Erhebung von Kompetenzen deutlich hinaus und die ebenso erhobenen Kontextfaktoren sind - wie erwähnt - mit ein Grund dafür gewesen, eine Entscheidung zugunsten dieses Datensatzes zu treffen. Die Kontextfaktoren werden v.a. zur Operationalisierung der sozialen Fortschrittsdimension „Bildungsorganisation“ benötigt. Die Herausforderung dabei ist es, nicht nur die Kontextfaktoren als solche, sondern auch deren Auswirkungen auf das Bildungsergebnis in einem Datensatz vorzufinden. Es ist also wenig damit gewonnen, alleine nur über die Struktur des jeweiligen Bildungssystems im Vergleich Bescheid zu wissen (z.B. integrierend oder differenzierend), sondern im Idealfall stehen auch Informationen zur Verfügung, in welchem Ausmaß sich die Ausprägung eines Kontextfaktors in einem Land auf das Kompetenzniveau auswirkt und Informationen wie (wo dies sinnvoll ist) sich diese Faktoren sozial verteilen. Diese Überlegungen haben mit dazu beigetragen für die Struktur des Bildungssystems als Indikator den Anteil der KlassenwiederholerInnen zu wählen, weil diese Information in den PISA-Studien einerseits zur Verfügung steht und andererseits als Hinweis auf die Selektivität eines Bildungssystems gelten kann. Für den Bereich der Ressourcen innerhalb der Dimension der Bildungsorganisation als Indikator den Besuch des Kindergartens zu wählen, ist nicht selbsterklärend. So wäre die Wahl von Finanzindikatoren auf den ersten Blick vielleicht naheliegender, zumal diese Informationen durch EUROSTAT auch international vergleichend zur Verfügung stehen.<sup>26</sup> Der Bezug der Kosten zum Bildungsergebnis ist inhaltlich betrachtet jedoch nur ein indirekter, weil sich die Kostenstruktur in den einzelnen Ländern stark unterscheidet, die Verwaltungskosten einen mehr oder minder großen Anteil einnehmen können und daher kein valide vergleichbares Maß zur Verfügung steht, welcher Anteil der Ausgaben für den konkreten Unterricht verwendet wird. Da die Operationalisierung demnach auf indirekte Indikatoren

---

<sup>25</sup> <http://www.oecd.org/skills/piaac/> [17.06.2017]

<sup>26</sup> <http://ec.europa.eu/eurostat/de/data/database>

zurückverwiesen ist, kann zwischen mehreren gewählt werden, die Hinweise auf die investierten Ressourcen beinhalten. Dabei könnten Indikatoren wie die Lehrer-SchülerInnen-Relation oder die Anzahl der Unterrichtsstunden verwendet werden. Die Entscheidung für den Kindergartenbesuch ist gefallen, weil hierbei die stärksten signifikanten Zusammenhänge mit dem Kompetenzniveau zu Tage treten und dieser Indikator zudem sozial differenziert zur Verfügung steht (OECD 2014c). Das Argument der stärksten signifikanten Zusammenhänge trifft auch auf den dritten Indikator zur Operationalisierung der Dimension Bildungsorganisation zu, den „Anteil von SchülerInnen, die zu spät im Unterricht erscheinen“, der indirekt die Ausbildungsqualität abbilden soll. Hier wäre es auch möglich gewesen, innerhalb der PISA-Daten den Indikator des „Schuleschwänzens“ heranzuziehen, der (etwas) weniger deutliche Zusammenhang mit dem Kompetenzniveau gab Anlass für die Entscheidung, das „zu-Spät-Kommen“ zu wählen.

Ein weiteres Argument die Grundsatzentscheidung zugunsten von PISA-Datensätzen zu treffen, liegt in ihrer breiten Verwendbarkeit für mehrere Dimension des sozialen Fortschritts in, durch sowie in Abhängigkeit von Bildung. Nachdem nun schon drei Dimension zumindest teilweise mit diesen Daten operationalisiert werden können (Kompetenzausmaß, Equity, Bildungsorganisation) gesellt sich mit der Bildungsarmut eine vierte Dimension hinzu. In den PISA-Daten werden traditionell die „Risikogruppen“ ausgewiesen. Dabei handelt es sich um SchülerInnen, die ein niedriges Kompetenzniveau nicht überschreiten, also beispielsweise im Alter von 15 Jahren nicht sinnerfassen lesen können bzw. die Grundrechenarten nicht beherrschen. Damit wird (anstelle der Erlangung eines Abschlusses auf einer bestimmten Bildungshöhe) eine kompetenzbasierte Definition von Bildungsarmut grundgelegt. Mangels Alternativen ist es naheliegend, den Indikator „Anteil von PISA-Risikogruppen“ zur Operationalisierung von Bildungsarmut zu wählen, wenn es das Ziel ist, wie bereits bei der Dimension Bildungs- und Kompetenzniveau, die Dualität und zeitgleiche Betrachtung von Abschluss und Fähigkeiten beizubehalten. Mit der Entscheidung für die PISA-Risikogruppen sind auch die Indikatoren für deren soziale Verteilung - also die Risikogruppenverteilung nach Migrationshintergrund sowie die Anteil der Risikogruppen in Abhängigkeit vom sozioökonomischen Hintergrund der SchülerInnen - vordeterminiert.

Wie zuvor bereits angedeutet, soll die soziale Fortschrittsdimension der Bildungsarmut jedoch nicht nur kompetenzbezogen, sondern auch abschlussbezogen operationalisiert werden. Dafür bietet sich das Konzept der Early School Leavers<sup>27</sup> an, da dieses im Rahmen der Arbeitskräfteerhebung (Labor Force Survey) einem internationalen Monitoring unterliegt. Die prominente Beobachtung dieses Indikators rührt von seiner Integration als Schlüsselindikator der EU2020-Strategie<sup>28</sup> her. Seine langfristige und international vergleichbare - weil auf der selben Erhebung aufbauende - Verfügbarkeit spricht für die

---

<sup>27</sup> Jugendliche im Alter von 18-24 Jahren, die sich nicht in Ausbildung befinden und keinen Abschluss höher als ISCED-Ebene 3c (umgelegt auf die Situation in Österreich ist dies gleichbedeutend mit Pflichtschulniveau) vorweisen können.

<sup>28</sup> [http://ec.europa.eu/europe2020/index\\_de.htm](http://ec.europa.eu/europe2020/index_de.htm) [17.06.2017]

Auswahl des Indikators „Anteil ESL-Early School Leavers“. Dieser Indikator unterliegt auch differenziert nach Geschlecht einem Monitoring, weshalb es naheliegt, den „Anteil von ESL nach Geschlecht“ in das Indikatorensystem aufzunehmen, womit alle drei Bereiche der sozialen Ungleichverteilung (Geschlecht, sozioökonomischer Hintergrund und Migrationshintergrund) im Kontext der Dimension „Bildungsarmut“ operationalisiert werden. Der Anteil früher BildungsabbrecherInnen nach Migrationshintergrund und sozialer Herkunft wird demgegenüber nicht explizit erhoben, sondern muss, wenn er mit in die Analysen einfließen soll, durch Neuauswertungen des Labor Force Survey rekonstruiert werden. Diese Möglichkeit besteht durch Rückgriff auf die Originaldatensätze im Rahmen dieser Arbeit einzig für Österreich, nicht jedoch im internationalen Vergleich, weshalb diese beiden Indikatoren rein für die Einschätzung des sozialen Fortschritts in Österreich herangezogen werden nicht jedoch im internationalen Vergleich des sozialen Fortschritts. Der Migrationshintergrund lässt sich durch die Verwendung von im Datensatz vorhandenen Variablen zum eigenen Geburtsland und dem der Eltern vergleichsweise einfach berechnen. Die Berechnung der sozialen Herkunft erfordert jedoch die Rekonstruktion von Familienstrukturen, sprich das Zusammenspielen von Eltern mit ihren Kindern. Dies erfolgt über Personen- und Haushaltskennzahlen sowie Informationen über die Stellung in der Familie. Da es sich um eine Haushaltsstichprobe handelt, ist diese Rekonstruktion des familiären Hintergrunds von Early School Leavers nur für jene Jugendlichen möglich, die sich noch im gemeinsamen Haushalt mit den Eltern befinden. Dies kann eine gewisse Selektion und Verzerrung in der Stichprobe zur Folge haben, weil für ca. ein Drittel der frühen AbbrecherInnen die Elterninformationen nicht rekonstruiert werden können.<sup>29</sup> Bei dem Teil der Kohorte, wo ein Zusammenspielen möglich ist, kann eine Analyse des frühen Bildungsabbruchs nach Bildung der Eltern als Annäherung an den sozioökonomischen Hintergrund erfolgen.<sup>30</sup>

Da durch die theoretischen Grundlagen nicht alleine nur die Bildungsarmut, sondern auch die Armut per se (also die materielle Armut) angesprochen wird, ist es notwendig die soziale Fortschrittsdimension der (Bildungs-)Armut durch einen Indikator zu ergänzen, wodurch Armut in Abhängigkeit vom Bildungsniveau zum Ausdruck gebracht wird. Auch die Armut (in Europa) ist Gegenstand der EU2020-Strategie, weshalb ein elaboriertes, international vergleichendes und auf einer gemeinsamen Datenbasis aufbauendes Monitoringsystem in Form des EU-SILC (Statistics on Income and Living Conditions)<sup>31</sup> dafür zur Verfügung steht. Auf Basis dieses periodisch erhobenen Datensatzes wird der Indikator der Armuts- und Ausgrenzungsgefährdung<sup>32</sup> definiert, der geringes Einkommen, geringe

---

<sup>29</sup> Becker & Zanegger (2013) standen vor der selben methodischen Herausforderung, bezeichnen den Einfluss dessen aber als gering.

<sup>30</sup> Die ESL-Analysen werden darüber hinaus noch weiter differenziert, fließen jedoch nicht in die Diskussion um den sozialen Fortschritt in Österreich ein, sondern dienen der vertieften Analyse des Themenbereichs früher Bildungsabbruch an sich.

<sup>31</sup> [http://ec.europa.eu/eurostat/statistics-explained/index.php/Glossary:EU\\_statistics\\_on\\_income\\_and\\_living\\_conditions\\_\(EU-SILC\)/de](http://ec.europa.eu/eurostat/statistics-explained/index.php/Glossary:EU_statistics_on_income_and_living_conditions_(EU-SILC)/de) [18.06.2017]

<sup>32</sup> [https://www.statistik.at/web\\_de/statistiken/menschen\\_und\\_gesellschaft/soziales/gender-statistik/armutsgefaehrung/index.html](https://www.statistik.at/web_de/statistiken/menschen_und_gesellschaft/soziales/gender-statistik/armutsgefaehrung/index.html) [18.06.2017]

Erwerbsintensität oder die Unmöglichkeit basaler Besorgungen innerhalb eines Haushaltes umfasst und differenziert nach Bildungsniveau ausgewiesen wird.

Der EU-SILC ist darüber hinaus eine der wenigen empirischen Grundlagen, die in einzelnen Durchführungsperioden (2011, 2015) direkt erhobene Informationen über die Bildung von befragten Personen und ihrer Eltern enthält. Alleine für Österreich wurden in der Erhebungswelle 2015 insgesamt 10.935 Personen im Alter von 15 bis über 80 Jahren befragt. Vereinzelt war die Bildung der Eltern auch im Rahmen von Ad-Hoc-Modulen des Labor Force Survey, die dem Übergang von Ausbildung in Beschäftigung gewidmet waren (im Jahr 2000 sowie im Jahr 2008)<sup>33</sup> Gegenstand von Erhebungen, doch beschränkte sich die Zielpopulation dabei auf die 15-34-jährige Bevölkerung, weshalb diese Daten kaum die Möglichkeit eröffnen, eine zeitliche Entwicklung nachzuzeichnen. Der HSHW-Household Survey on Housing Wealth (2008) der österreichischen Nationalbank enthält ebenfalls die Frage nach der Bildung der Eltern, doch umfasst hier die Anzahl befragter Personen nur 2.081 (Fessler et al. 2012), weshalb die Berechnungsmöglichkeiten im Längsschnitt auf dieser Grundlage durch statistische Unsicherheiten beschränkt werden. International vergleichend enthält die Information über die Bildung der Eltern auch noch PIAAC, also die Erhebung zu den grundlegenden Kompetenzen Erwachsener (OECD 2016b: 109). Das Sample für Österreich umfasst in diesem Fall 5.130 Personen (Statistik Austria 2013b: 16). Sowohl national für Österreich als auch auf einer international vergleichenden Ebene ist somit die Verfügbarkeit der Information über intergenerationale Bildungsmobilität bzw. Vererbung, die mit dem überall gleichen Erhebungsinstrument generiert wurde, auf Grundlage des EU-SILC die bestmögliche, weshalb sie auch den Analysen in dieser Arbeit zugrundegelegt wird. Der soziale Fortschritt drückt sich in diesem Zusammenhang in möglichst hoher Aufwärtsmobilität der Bildungsabschlüsse aus, weshalb als Indikator auf Basis des EU-SILC der Anteil hochqualifizierter Kinder aus bildungsfernen Elternhäusern einer Analyse unterzogen wird. Für Österreich ist es auf der Grundlage des nationalen EU-SILC-Datensatzes möglich, die Analysen noch weiter zu differenzieren und auch noch nach Geschlecht zu analysieren, weshalb die intergenerationale Bildungsmobilität nach Geschlecht einen weiteren Indikator darstellt. Durch die Einschränkung des internationalen Datensatzes bei der Frage der Bildungsvererbung auf die Population der 25-59-Jährigen sind dieser zusätzlichen Analyseebene dort Grenzen gesetzt. Der nationale Datensatz des EU-SILC wurde für die vorliegende Arbeit von Statistik Austria, der internationale Datensatz von EUROSTAT zur Verfügung gestellt.

Mit den bisher besprochenen Indikatoren ist von der sozialen Fortschrittsdimension „Equity“ der auf Abschlüsse bezogene Aspekt abgedeckt, nicht aber jener des Zugangs bzw. der Beteiligung an verschiedenen Bildungsformen auf unterschiedlichen Bildungshöhen. Der Besuch der Hauptschule oder des Gymnasiums stellt hierbei den „Klassiker“ dar. Da sich die Ausbildungsformen international stark unterscheiden, sind an dieser Stelle primär nationale Analysen und Datensätze angezeigt, während ein

---

<sup>33</sup> [http://www.statistik.at/wcm/idc/idcplg?IdcService=GET\\_PDF\\_FILE&RevisionSelectionMethod=LatestReleased&dDocName=045816](http://www.statistik.at/wcm/idc/idcplg?IdcService=GET_PDF_FILE&RevisionSelectionMethod=LatestReleased&dDocName=045816) [20.04.2017]

internationaler Vergleich auf das tertiäre Bildungswesen, das im Zuge des Bologna Prozesses<sup>34</sup> Anstrengungen einer internationalen Harmonisierung unterliegt, beschränkt bleiben muss. Aus dieser Einschränkung folgt, dass die Verwendung der österreichischen Schulstatistik<sup>35</sup> für die Berechnung von Indikatoren bis hin zur Sekundarstufe II weitgehend alternativlos ist. Die Datenlage in Österreich in Hinblick auf die soziale Verteilung der Beteiligung an verschiedenen Schulformen ist jedoch als eingeschränkt zu bezeichnen, da beispielsweise kaum Informationen über den familiären Hintergrund zur Verfügung stehen. Eine der wenigen aussagekräftigen Variablen ist jene nach der „nicht-deutschen Muttersprache“, wodurch es möglich wird, die Beteiligung von SchülerInnen mit Migrationshintergrund an verschiedenen Schulformen einer Analyse zu unterziehen. Demzufolge stellt diese auch einen wesentlichen Indikator im Kontext dieser Dimension dar. Das Pendant zur Schulstatistik auf tertiärer Bildungsebene stellt die österreichische Hochschulstatistik<sup>36</sup> dar. Diese ist traditionell inhaltsreicher hinsichtlich der sozialen Herkunft der Studierenden konzipiert, sodass es auf dieser Datengrundlage möglich ist, einen Indikator zur „Bildung der Eltern von Erstimmatrikulierenden“ über viele Jahre hinweg in seiner Entwicklung nachzuzeichnen. Da letztlich die Benachteiligung von Frauen im Bildungserwerb lange Zeit im tertiären Bildungsbereich einen Kristallisationspunkt fand, wird die dritte Ebene der Analysen sozialer Ungleichheit in der Bildungsbeteiligung (Migrationshintergrund, sozioökonomischer Hintergrund, Geschlecht) auch auf dem Hochschulniveau angesiedelt. Der Indikator der „Verteilung Erstimmatrikulierender nach Geschlecht“ kann schließlich auch auf Grundlage der Hochschulstatistik analysiert werden. Die tertiäre Bildungsebene ist auch jene, an der aus dargelegten Gründen der internationale Vergleich der Bildungsbeteiligung ansetzen muss. Die breiteste empirische Basis hierfür bietet der EUROSTUDENT<sup>37</sup>, der in Österreich auf den nationalen Erhebungen zur sozialen Lage der Studierenden aufbaut (Zaussinger et al. 2016). Der EUROSTUDENT ist daraufhin ausgerichtet, international vergleichbare Daten zur sozialen Dimension von Hochschulbildung in Europa zur Verfügung zu stellen und erlaubt für einige Staaten einen Vergleich des Hochschulzugangs in Abhängigkeit vom Qualifikationsniveau der Eltern. Alternativ stünden Daten der OECD (2014b), die aus den PIAAC-Erhebungen gewonnen werden, zur Verfügung. Da bei diesem Datensatz die Studierenden nur eine (vergleichsweise kleine) Subpopulation bilden, während die EUROSTUDENT-Daten Direkterhebungen bei Studierenden zugrundeliegen, wird ihnen der Vorzug gegeben.

Die soziale Fortschrittsdimension der Unterstützung Benachteiligter wurde im vorangegangenen Abschnitt mit der Verteilung finanzieller Ressourcen auf Schulformen in Abhängigkeit von der sozialen Zusammensetzung der SchülerInnenpopulation operationalisiert. Da die Schulstatistik wie erwähnt wenig Informationen über den sozialen Hintergrund von SchülerInnen enthält, wird zu deren Bestimmung auf die Arbeit von

<sup>34</sup> <http://www.ehea.info/> [18.06.2017]

<sup>35</sup> [http://www.statistik.at/web\\_de/statistiken/menschen\\_und\\_gesellschaft/bildung\\_und\\_kultur/formales\\_bildungswesen/schulen\\_schulbesuch/index.html](http://www.statistik.at/web_de/statistiken/menschen_und_gesellschaft/bildung_und_kultur/formales_bildungswesen/schulen_schulbesuch/index.html) [18.06.2017]

<sup>36</sup> [http://www.statistik.at/web\\_de/statistiken/menschen\\_und\\_gesellschaft/bildung\\_und\\_kultur/formales\\_bildungswesen/universitaeten\\_studium/index.html](http://www.statistik.at/web_de/statistiken/menschen_und_gesellschaft/bildung_und_kultur/formales_bildungswesen/universitaeten_studium/index.html) [18.06.2017]

<sup>37</sup> <http://www.eurostudent.eu/> [18.06.2017]

Bruneforth et al. (2012) zurückgegriffen, die einen Index sozialer Benachteiligung auf Basis der Bildungsstandarderhebungen gebildet haben. Der Aspekt der Finanzierung bedarf nach Schulformen differenziert ausgewiesener Investitionen, was in Österreich aufgrund der geteilten Zuständigkeit zwischen Bund und Ländern sowie der Trennung zwischen Personal-, Sach- und Gebäudekosten ein komplexes Unterfangen darstellt. Für diesen Teil des Indikators werden die entsprechenden Berechnungen im Rahmen des Nationalen Bildungsberichts (Bruneforth et al. 2016) herangezogen.

Der Anteil an Personen in Abhängigkeit vom Bildungsniveau, die an Wahlen teilnehmen, stellen die zuvor herausgearbeitete Operationalisierung der sozialen Fortschrittsdimension gesellschaftlicher Beteiligung dar. Die österreichische<sup>38</sup> und internationale<sup>39</sup> Wahlforschung fokussiert jedoch stärker auf die inhaltliche Wahlentscheidung in Abhängigkeit vom Bildungsniveau denn auf die Wahlbeteiligung an sich. Aus diesem Grund und auch der Tatsache geschuldet, dass Daten, die international mit einem einheitlichen Instrument erhoben wurden, besser vergleichbar sind, fällt die Entscheidung jedoch auf den ESS-European Social Survey als Datengrundlage für die Analyse des Indikators. Der ESS weist aufgrund seiner bereits mehrfachen Durchführung zudem den Vorteil auf, eine zeitliche Entwicklung beobachten zu können.

Die Datengrundlage des EU-SILC ist in diesem Abschnitt bereits mehrfach erwähnt und für Analysen im Zusammenhang mit den Dimensionen Equity und Armut ausgewählt worden. Der EU-SILC eignet sich nun aber auch für eine dritte soziale Fortschrittsdimension im Zusammenhang mit Bildung die Operationalisierung eines Indikators zu ermöglichen, jener des Well-Being und der Gesundheit. Konkret kann so die Frage nach dem Anteil an „Personen, die sich bei guter Gesundheit fühlen“, in Abhängigkeit vom Qualifikationsniveau der Befragten abgedeckt werden. Neben den zahlreichen Vorteilen, die im Zusammenhang mit dem EU-SILC stehen (internationale Vergleichbarkeit, vergleichsweise große Befragtenpopulation) kann hier die Breite der Verwendbarkeit als weiteres Argument für die Wahl dieser Datenbasis angeführt werden.

Abschließend ist es nun noch erforderlich die Datenbasen für die beiden Indikatoren „Arbeitslosigkeit nach Bildung“ und „Einkommen nach Bildung“, die der sozialen Fortschrittsdimension der Anerkennung zugeordnet sind, zu bestimmen. Die Arbeitslosigkeit unterliegt einer ständigen und umfassenden Beobachtung auf nationaler und internationaler Ebene, weshalb es nahe liegt, die dafür verwendeten Datengrundlagen auch hier heranzuziehen. Der Vorzug gilt aufgrund der Absicht eines internationalen Vergleichs wiederum den internationalen Daten, Definitionen und Konzepten auf Grundlage der ILO-International Labor Organisation<sup>40</sup>. Die Berechnungsgrundlage hierfür bildet der bereits erwähnt Labor Force Survey<sup>41</sup>. Die nationalen Daten zur Berechnung der

---

<sup>38</sup> AUTNES - Austrian National Election Studies, <http://www.autnes.at/?q=de> [18.06.2017]

<sup>39</sup> CSES - Comparative Studies of Electoral Systems, <http://www.cses.org/> [18.06.2017]

<sup>40</sup> <http://www.ilo.org/global/lang-en/index.htm> [18.06.2017]

<sup>41</sup> [http://ec.europa.eu/eurostat/statistics-explained/index.php/EU\\_labour\\_force\\_survey\\_%E2%80%93\\_data\\_and\\_publication](http://ec.europa.eu/eurostat/statistics-explained/index.php/EU_labour_force_survey_%E2%80%93_data_and_publication) [18.06.2017]

Registerarbeitslosigkeit<sup>42</sup> wiederum eignen sich gut, um für Österreich die Frage nach den Arbeitslosenquoten in Abhängigkeit von verschiedenen Bildungsabschlüssen differenzierter zu berechnen, als dies auf Grundlage der internationalen Daten möglich ist.

Einkommensdaten in Abhängigkeit vom Bildungsniveau schließlich werden auf nationaler Ebene im zweijährig erscheinenden Bericht des Rechnungshofes für unselbständig Beschäftigte ausgewiesen. Trotz der Einschränkung dieser Datenbasis auf unselbständig Beschäftigte liegt ihr Vorteil in der Standardisierung auf eine ganzjährige Vollzeitbeschäftigung, womit beobachtete Einkommensunterschiede leichter auf das Bildungsniveau als relevantes Differenzierungskriterium zurückgeführt werden können. Darin liegt ein Vorteil dieser Datenbasis gegenüber den Mikrozensusdaten, die die Einkommensinformation prinzipiell auch beinhalten würden. Der zweite Vorteil liegt in der Zeitspanne für die diese Informationen zur Verfügung stehen. Während die Rechnungshofberichte bis ins Jahr 2007 zurückreichen, enthält der Mikrozensus die Einkommensinformation erst seit wenigen Jahren. Eine internationale Vergleichsmöglichkeit von Einkommensdaten in Abhängigkeit vom Bildungsniveau bietet die OECD im Rahmen der jährlich erscheinenden Publikation „Bildung auf einen Blick“ (OECD 2014b) für erwerbstätige Personen. Es wird das Nettoeinkommen relativ von den Bildungsstufen zueinander ausgewiesen, jedoch keine Standardisierung der Form und des Ausmaßes an Beschäftigung vorgenommen.

All die in diesem Abschnitt vorgenommenen Operationalisierung von Indikatoren sowie die Verfügbarkeit von Daten dazu werden in Tabelle 4 zusammenfassend dargestellt.

Tabelle 4: Operationalisierung der Indikatoren sozialen Fortschritts in, durch und in Abhängigkeit von Bildung

| DIMENSION                      | INDIKATOR                                                                                | SOCIAL PROGRESS <sup>1</sup>                        | DATEN-QUELLE                           | VERLAUF | INTERNAT. |
|--------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------|----------------------------------------|---------|-----------|
| Ausbildungs- & Kompetenzniveau | • Anteile der Abschlüsse nach Bildungshöhe                                               | • Steigendes Bildungsniveau                         | • Volks-/ Registerzählung              | X       | X         |
|                                | • Gesamtkompetenzwerte Jugendlicher                                                      | • Steigendes Kompetenzniveau                        | • PISA <sup>2</sup>                    | X       | X         |
| Bildungsarmut                  | • Anteil Early School Leavers                                                            | • Sinkender ESL-Anteil                              | • LFS <sup>3</sup>                     | X       | X         |
|                                | • Anteil Risikogruppen mit niedriger Kompetenz                                           | • Sinkende Risikogruppenanteile                     | • PISA <sup>2</sup>                    | (X)     | X         |
|                                | • ESL/Risikogruppen-Anteil nach Geschlecht, Elternbildung/ESCE und Migrationshintergrund | • Sinkende Überproportionalität bei Benachteiligten | • LFS <sup>3</sup> & PISA <sup>2</sup> | (X)     | X         |

<sup>42</sup> <http://www.ams.at/ueber-ams/medien/arbeitsmarktdaten> [18.06.2017]

| DIMENSION                            | INDIKATOR                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                             | SOCIAL PROGRESS                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                               | DATEN-QUELLE                                                                                                                                                                                                    | VER-LAUF                                                                                            | INTER-NAT.                                                                                                  |
|--------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| EQUITY von Bildungszugang & Ergebnis | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Zugang: Soziale Zusammensetzung in Schulformen <ul style="list-style-type: none"> <li>○ Anteil MigrantInnen nach Schulformen</li> <li>○ Bildung der Eltern von Studierenden / Rekrutierungsquoten</li> <li>○ Geschlecht Erstimmatrikulierender</li> </ul> </li> <li>• Ergebnis: Abschlüsse und Kompetenzen nach Herkunft <ul style="list-style-type: none"> <li>○ Qualifikationsniveau nach Geschlecht</li> <li>○ Einfluss ESCE<sup>5</sup> und Migrations-HG auf Kompetenzwerte</li> <li>○ Intergenerationale Bildungsvererbung bei bildungsfernen Elternhäusern und nach Geschlecht</li> </ul> </li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Sinkende Unter- bzw. Überrepräsentation</li> <li>• Angleichung der Chancen auf HS-Zugang nach Herkunft und Geschlecht</li> <li>• Sinkende Geschl.-Unterschiede</li> <li>• Sinkender Einfluss ESCE<sup>5</sup> bzw. steigende Komp.-Werte von Migr.</li> <li>• Bildungsaufstieg von Personen aus bildungsfernen Schichten und reduzierte Geschlechterdiff.</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Schulstatistik</li> <li>• Hochschulstatistik</li> <li>• Hochschulstatistik</li> <li>• Volks-/Registerzählung</li> <li>• PISA</li> <li>• EU-SILC<sup>4</sup></li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>(X)</li> <li>X</li> <li>X</li> <li>(X)</li> <li>X</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li></li> <li>(X)</li> <li></li> <li></li> <li>X</li> <li>(X)</li> </ul> |
| Unterstützung Benachteiligter        | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Kosten/Investitionen in verschiedene Schulformen</li> </ul>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                  | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Steigende Investitionen in Schulformen, die verstärkt Benachteiligte besuchen</li> </ul>                                                                                                                                                                                                                                                                             | <ul style="list-style-type: none"> <li>• NBB<sup>6</sup></li> </ul>                                                                                                                                             | <ul style="list-style-type: none"> <li>(X)</li> </ul>                                               |                                                                                                             |
| Bildungsorganisation                 | <ul style="list-style-type: none"> <li>• STRUKTUR: Anteil KlassenwiederholerInnen (und deren Kompetenznachteil)</li> <li>• RESSOURCEN: Anteil und soziale Verteilung SchülerInnen mit vorangegangenem Kindergartenbesuch</li> <li>• QUALITÄT: Anteil von SchülerInnen, die „schwänzen“ bzw. zu spät in den Unterricht kommen (truancy) und damit verbundene Kompetenznachteile</li> </ul>                                                                                                                                                                                                                                                             | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Weniger WiederholerInnen</li> <li>• Mehr Schüler/-innen mit vorangegangenem Kindergartenbesuch und abnehmende soziale Selektivität</li> <li>• Weniger Schüler/-innen, mit Verspätung im Unterricht</li> </ul>                                                                                                                                                        | <ul style="list-style-type: none"> <li>• PISA<sup>2</sup></li> <li>• PISA<sup>2</sup></li> <li>• PISA<sup>2</sup></li> </ul>                                                                                    | <ul style="list-style-type: none"> <li>(X)</li> <li>(X)</li> <li>(X)</li> </ul>                     | <ul style="list-style-type: none"> <li>X</li> <li>X</li> <li>X</li> </ul>                                   |

| DIMENSION               | INDIKATOR                                          | SOCIAL PROGRESS                                          | DATEN-QUELLE                     | VER-LAUF | INTER-NAT. |
|-------------------------|----------------------------------------------------|----------------------------------------------------------|----------------------------------|----------|------------|
| Anerkennung             | • Arbeitslosigkeit nach Bildung                    | • Sinkende Arbeitsmarkt-Ausgrenzung Geringqualifizierter | • AMS & Eurostat                 | X        | X          |
|                         | • Einkommen nach Bildung                           | • Verringerung der Einkommensschere                      | • OECD & Rechnungshof            | X        | X          |
|                         | • Betroffenheit von Armut/Ausgrenzung nach Bildung | • Sinkende Überproportionalität Geringqualifizierter     | • EU-SILC <sup>4</sup> /Eurostat | X        | X          |
| Gesellsch. Beteiligung  | • Wahlbeteiligung nach Qualifikationsniveau        | • Steigende Beteiligung Geringqualifizierter             | • ESS <sup>8</sup> 2008          | X        | X          |
| Gesundheit & Well Being | • Anteil bei guter Gesundheit nach Bildung         | • Steigender Anteil<br>• Sinkende Differenzen            | • EU-SILC <sup>4</sup>           | X        | X          |

(X): Eingeschränkte Verfügbarkeit, d.h. beispielsweise eine geringere Zeitspanne oder nur auf einzelne inhaltliche Dimensionen bezogen

- (1) Die Formulierung erfolgt teilweise in Kenntnis bestehender empirischer Benachteiligungen  
(2) PISA: OECD-Kompetenzmessungen bei 15-Jährigen (OECD 2016)  
(3) LFS: Labor Force Survey (<http://ec.europa.eu/eurostat/de/web/microdata/european-union-labour-force-survey>) [02.07.2017]  
(4) EU-SILC: EU Statistics on Income and Living Conditions von EUROSTAT  
(5) ESCS: index of economic, social and cultural status (<https://stats.oecd.org/glossary/detail.asp?ID=5401>) [02.07.2017]  
(6) NBB: Nationaler Bildungsbericht, Indikatorenband (Bruneforth et al. 2016)  
(7) PIAAC: Programme for the International Assessment of Adult Competencies (OECD 2014b)  
(8) ESS 2008: European Social Survey - Welle 2008 (zit. nach OECD 2012)

### 6.3. Analysemethoden

Die Zielsetzung der vorliegenden Arbeit ist es, die Forschungsfrage zu beantworten, ob die teilweise widersprüchliche Entwicklung im Bildungsbereich über die letzten Jahrzehnte hinweg in Summe betrachtet als sozialer Fortschritt bezeichnet werden kann, oder nicht. Für diesen Zweck wurde ein theoretisch fundiertes Indikatorensystem entwickelt. Die primäre Analyseaufgabe besteht nun zunächst darin, diese Indikatoren soweit möglich international vergleichend empirisch zu beschreiben. Für jeden Indikator gilt es dabei zwei empirische Aspekte zu betrachten: seine aktuellste quantitative Ausprägung und seine zeitliche Entwicklung. Beide Aspekte bilden in Hinblick auf sozialen Fortschritt je eine Seite ein und der selben Medaille.<sup>43</sup> So ist es schwer möglich von sozialem Fortschritt zu sprechen, wenn zwar das Gesamtniveau der Qualifikation der Bevölkerung steigt, gleichzeitig aber auch die soziale Ungleichverteilung von Bildungsabschlüssen zunimmt.

<sup>43</sup> Die zuvor angesprochene dritte Strukturierungsebene des sozialen Fortschritts, die soziale Verteilung, wird in den Indikatoren selbst berücksichtigt.

Andererseits muss eine zeitliche Entwicklung von einem bereits hohen Niveau weg anders eingeschätzt werden als von einem niedrigen Niveau. Insofern verdoppelt sich zur Einschätzung des sozialen Fortschritts zwar nicht die Anzahl von Indikatoren, sehr wohl aber die Anzahl von Messwerten, die dieser Einschätzung zugrunde liegen. Bezogen auf Österreich bedeutet dies nun, dass auf Basis von 26 Indikatoren 52 Beobachtungswerte die Grundlage bilden. Im internationalen Kontext sind es für jedes Land im Idealfall (d.h. in Abhängigkeit von der Datenverfügbarkeit) 20 Indikatoren und 40 Beobachtungswerte, die für eine Einschätzung des sozialen Fortschritts zur Verfügung stehen.

Die methodische Herausforderung liegt nun darin, diese (divergierenden) Beobachtungen soweit zuzuspitzen, dass in Summe eine Aussage darüber getroffen werden kann, ob ein Land in, durch sowie in Abhängigkeit von Bildung einen sozialen Fortschritt aufweist oder nicht und wie stark ausgeprägt dieser Fort- oder Rückschritt im Vergleich der Staaten zueinander ist. Ein methodischer Ansatz, der dies leisten kann, ist jener der „Composite Indicators“ (OECD 2008). Die Konstruktion derartiger Indikatoren umfasst 10 Schritte:

- Entwicklung eines theoretischen Modells: Die Auswahl von Inhalten und Tatbeständen, die in die Konstruktion einfließen, sollte theoretisch fundiert sein, um die Sinnhaftigkeit eines „Composite Indicators“ sicherzustellen,
- Auswahl von Daten: Indikatoren sollen auf der Basis von Relevanz für den zu erhebenden Inhalt, Verfügbarkeit und Abdeckungsbreite sowie Bezug zueinander ausgewählt werden,
- Imputation für fehlende Werte,
- Multivariate Analysen zur Untersuchung der Struktur der Indikatoren,
- Normalisierung der Werte, um Variablen und Indikatoren auf unterschiedlichen Skalen gleichwertig einfließen zu lassen,
- Gewichtung der Indikatoren entsprechend der theoretischen Annahmen,
- Überprüfung der Robustheit und Sensitivität des „Composite Indicators“ indem verschiedene Modelle, ihn zu bilden, durchgespielt werden,
- Rückbezug auf die Ausgangswerte, d.h. beispielsweise eine Analyse der Kompositionselemente für den Gesamtscore eines Landes,
- Exploration des Bezug des „Composite Indicators“ zu anderen publizierten Indikatoren,
- Präsentation und Visualisierung (OECD 2008: 15f.).

Nachdem die ersten beiden Schritte in den vorangegangenen Abschnitten bereits behandelt wurden, steht hier aus methodischer Perspektive im Zentrum die Schritte drei bis sieben entsprechend zu operationalisieren und für die vorliegende Forschungsfrage und Datenstruktur anzupassen.

Das Ziel der Analyse ist es, einerseits einen Gesamtscore für den sozialen Fortschritt im internationalen Vergleich zu bilden und andererseits die Struktur der Ergebnisse zu hinterfragen. Für die Strukturanalyse stehen grundsätzlich multivariate Methoden zur Verfügung, die z.B. die Gruppierung von Ländern mit ähnlichen/divergenten Ergebnissen mittels Clusteranalyse oder dahinterliegende Muster höherer Ordnung mittels Hauptkomponenten- oder Faktoranalyse untersuchen. Für die Anwendung multivariater Analysemethoden ist die Datenstruktur mit Werten für 29 Staaten bezogen auf 20 Bestands- und ebensovielen Verlaufsindikatoren (bzw. Messwerten) jedoch wenig geeignet. So kann vielen (der insgesamt divergenten) methodischen Regeln über eine genügende Anzahl von Fällen nicht entsprochen werden.<sup>44</sup>

*„These multivariate analysis techniques are useful for gaining insight into the structure of the data set of the composite. However, it is important to avoid carrying out multivariate analysis if the sample is small compared to the number of indicators, since results will not have known statistical properties.” (OECD 2008: 26)*

Aus diesem Grund wird auf die Anwendung strukturuntersuchender multivariater Analysemethoden verzichtet, sondern die Überschaubarkeit des Datenkörpers ermöglicht eine qualitative Einschätzung, die anstelle dessen zur Anwendung gelangt. Der Fokus liegt darüber hinaus auf der Entwicklung eines Gesamtscores sozialen Fortschritts für ein Land, der sich, soweit die Daten verfügbar sind, aus dem Durchschnitt von vierzig Einzelwerten errechnet. Dem voraus geht die Bestimmung je eigener Scores für den Stand und die Entwicklung aus den IST-Standswerten sowie den Entwicklungswerten der 20 Indikatoren, die sodann die Grundlage für den Gesamtwert des sozialen Fortschritts bilden. Die eingeschränkte Möglichkeit der Anwendung multivariater Methoden setzt sich überdies bei der Konsistenzprüfung fort: Die weit verbreitete Berechnung des Cronbach Alpha Koeffizienten (OECD 2008: 72) zur Einschätzung der Güte der Konstruktion eines Gesamt-Scores eignet sich im vorliegenden Fall nur bedingt zur Prüfung der Reliabilität des Modells. Der Cronbach Alpha (CA) Koeffizient zielt darauf ab, über die Berechnung von Korrelationen die interne Konsistenz eines Sets von Indikatoren zu untersuchen. Da nun aber gerade die Widersprüchlichkeit der Entwicklungen im Zusammenhang mit Bildung den Ausgangspunkt der vorliegenden Arbeit bildet, ist zu erwarten, dass das CA-Maß den definierten Schwellwert (weit verbreitet ist 0,7) nicht erreicht, weil in das entwickelte Indikatorensystem einander widerläufige Indikatoren einfließen (steigendes Bildungsniveau bei zunehmender Ausgrenzung Geringqualifizierter), die die Korrelation beeinflussen. Die Reliabilität des entwickelten Konzepts sozialen Fortschritts wird letztlich theoretisch sichergestellt.

Auf eine Imputation fehlender Daten (z.B. durch den Mittelwert) wird bei der abschließenden Konstruktion eines „Composite Indicators“ verzichtet, weil dies, wenn keine multivariaten Methoden zur Anwendung gelangen, einerseits nicht notwendig ist und weil dies andererseits den Gesamt-Score für Sozialen Fortschritt ohne inhaltliche Grundlage beein-

---

<sup>44</sup> Ein Beispiel dafür ist die „Rule of 100“, die besagt, dass die Fallzahl mindestens 100 umfassen und zudem fünfmal größer als die Anzahl der Variablen sein soll (OECD 2008: 66).

flussen würde. Vielmehr werden Staaten aus der Bildung eines Gesamt-Scores ausgeschlossen, die nicht zumindest für die Hälfte aller Indikatoren gültige Werte aufweisen.

Die Normalisierung bzw. Standardisierung der Daten stellt einen wichtigen Zwischenschritt für die Entwicklung eines Gesamtscores sozialen Fortschritts sowie seiner Bausteine (IST-Stand und Entwicklung) dar, da in diesen viele Indikatoren mit Daten und Ergebnissen auf unterschiedlichsten Skalen und numerischen Niveaus einfließen. Damit der Gesamtscore jedoch durch einen einzelnen Indikator nicht überdurchschnittlich beeinflusst werden kann, werden alle empirischen Daten durch die z-Transformation standardisiert, sodass sie einen Mittelwert von null bei einer Standardabweichung von eins aufweisen.<sup>45</sup> Der Vorteil dieser Methode beispielsweise gegenüber einer einfachen Rangreihung liegt darin, dass das Niveau eines Indikators sowie seine zeitliche Entwicklung in vollem Ausmaß in die Kalkulation des Gesamtscores einfließen. Zur Überprüfung der Robustheit der berechneten Scores erfolgt die Standardisierung vergleichsweise auch durch eine alternative Methode, bei der Werte in einem Range von -2 bis +2 in Abhängigkeit von Schwellwerten vergeben werden. Die Schwellwerte werden in Abhängigkeit vom Mittelwert und der Standardabweichung definiert.<sup>46</sup>

Von einer Gewichtung einzelner Indikatoren wird in dieser Arbeit bewusst Abstand genommen, da die Theorie keine Anhaltspunkte dafür liefert, beispielsweise einen Ansatz von Gerechtigkeit höher zu bewerten als den anderen oder einen Indikator über den anderen zu stellen. In der Diskussion über Maßzahlen für soziale Entwicklung finden sich jedoch Ansätze, die eine derartige Gewichtung vornehmen. Bei der internationale vergleichenden Bewertung von „Social Justice“ (Schraad-Tischler 2015) wird die Dimension der Armut und werden die ihr zugeordneten Indikatoren beispielsweise mit einem Gewicht von 3 versehen, da - so die Annahme - die Absenz von Armut die Grundbedingungen für alle weiteren Formen von Gerechtigkeit darstellt. Implizit liegt jedoch auch der vorliegenden Arbeit eine Gewichtung insofern zugrunde, als mehr Indikatoren die Bildungsarmut und „Equity“ operationalisieren als beispielsweise die Dimension Gesundheit. Daher würden die beiden erstgenannten Dimensionen implizit stärker in den Gesamtscore von „Social Progress“ sowie in seine Bausteine des IST-Stands und der Entwicklung einfließen. Diese implizite Gewichtung tritt ein, wenn der Gesamtscore für „Social Progress“ und seiner Bausteine mit allen Indikatoren gleichermaßen gebildet wird. Eine alternative Variante besteht darin, Mittelwerten der Indikatoren, die einer Dimension zugerechnet werden, zu berechnen. Im ersten Fall kommt es zu einer impliziten Gewichtung über die unterschiedliche Anzahl von Indikatoren pro Dimension. Im zweiten Fall ist diese Gewichtung durch den Zwischenschritt der Durchschnittsbildung auf Dimensionsebene eliminiert. Da zuvor schon die explizite Gewichtung als theoretisch nicht fundiert verworfen wurde, wird der Variante mit einem Berechnungsausgleich auf Dimensionsebene inhaltlich der Vorzug

---

<sup>45</sup> Die z-Transformation erfolgt, indem vom empirischen Wert der Mittelwert abgezogen und das Ergebnis durch die Standardabweichung dividiert wird.

<sup>46</sup> (0) für  $\text{Mean} \pm 0,25 \cdot \text{stdev}$ , (2) für  $\text{Mean} + 1,25 \cdot \text{stdev}$ , (-2) für  $\text{Mean} - 1,25 \cdot \text{stdev}$ , (-1/1) für Werte dazwischen:  $\text{Mean} \pm 0,25 \cdot \text{stdev} \leq \text{Score} \leq \text{Mean} + 1,25 \cdot \text{stdev}$ , Vorzeichen abhängig von der Polung des Indikators.

gegeben. Die einfache Durchschnittsbildung wird aber nicht nur verworfen, sondern das ist nun der Punkt, an dem die Überprüfung der Robustheit und Sensitivität des „Composite Indicators“ ein weiteres Mal zum Tragen kommt, indem beide Varianten berechnet werden. Unterscheiden sich die Berechnungsergebnisse der Varianten nicht gravierend, ist dies ein Hinweis auf Robustheit. Eine zweite Form der Überprüfung von Robustheit erfolgt (wie oben erwähnt) durch zwei verschiedene Ansätze der Standardisierung.

Eine Schwerpunktsetzung mit zusätzlichen vertiefenden Analysen, die über die reine Analyse von sozialen Fortschrittsindikatoren hinausreicht, erfolgt darüber hinaus auf die Dimensionen Equity sowie Bildungsarmut, die im Zentrum des Titels dieser Arbeit stehen: Von der Chancengleichheit zur Ausgrenzung. Bei diesen zentralen Dimensionen von sozialem Fortschritt geht es auch darum (bezogen auf Österreich) vertiefende Untersuchungen vorzunehmen und Wirkungszusammenhänge aufzuzeigen, die zu einem besseren Verständnis der Situation beitragen und so den bildungssoziologischen Forschungsstand zu diesen Themen für Österreich ein Stück vorantreiben. Dabei stellt sich über die Deskription hinaus auch die Frage nach Zusammenhängen und Wirkungsbeziehungen. Eine konkrete Frage, der dabei beispielsweise nachgegangen werden wird, ist es, die Unterschiede im Ausmaß von frühem Bildungsabbruch<sup>47</sup> zu erklären. Derartige Erklärungsversuche erfordern in den meisten Fällen einen internationalen Vergleich, weil nur dadurch eine Variation in den Abbruchanteilen vorliegt. Demgemäß können die Erklärungen meist nur auf aggregierter Ebene stattfinden, es lässt sich also beispielsweise der Einfluss von makrostrukturellen Systemcharakteristika (z.B. Governancestrukturen und Transitionsysteme) untersuchen (Moser & Lindinger 2016). Für eine Analyse innerstaatlicher Wirkungsmechanismen fehlt in den meisten Fällen der Vergleich bzw. die Varianz in der zu erklärenden Variable, weshalb Systemspezifika in Österreich (wie beispielsweise Sonderschulen) kaum auf ihren Erklärungsbeitrag hin analysiert werden können. Da nun aber neben den Umfragedaten im Labor Force Survey zur Bestimmung des Anteils früher AbbrecherInnen in Österreich mit dem BibEr-(Bildungsbezogenes Erwerbskarrierenmonitoring) auch Verwaltungsdaten mit einer Vollerfassung zur Verfügung stehen, erhöhen sich - mangels einer Stichprobenschwankung - die Möglichkeiten der Analysetiefe. So wird es nun z.B. möglich, Anteile von Bildungsarmut (frühe AbbrecherInnen) auf Ebene politischer Bezirke zu berechnen. Diese Anteile lassen sich nun ihrer Höhe nach erklären, indem unterschiedlich ausgeprägte Charakteristika, Strukturen und Ausstattungen der Bezirke als erklärende Variablen herangezogen werden. Das Ziel dabei ist es, neben personenbezogenen Variablen die Wirksamkeit von Systemfaktoren zu überprüfen. Inhaltlich betrachtet geht es hierbei also um die Entwicklung eines Erklärungsmodells bzw. einer Ursachenanalyse für eine bestimmte Höhe des Anteils von Bildungsarmut (d.h. früher BildungsabbrecherInnen) in den einzelnen politischen Bezirken in Österreich. Methodisch bedeutet dies, ein lineares Regressionsmodell für den Anteil früher AbbrecherInnen in einem Bezirk als Regressand und Variablen wie die Anzahl von Sonderschulen als Regressoren zu entwickeln (Backhaus et al. 2000). Erstmals wurde ein derartiges Modell im

---

<sup>47</sup> Für eine ausführliche Definition und empirische Diskussion früher AbbrecherInnen siehe Kapitel 8.2.

Nationalen Bildungsbericht 2015 (Steiner et al. 2016) vorgestellt. In der vorliegenden Studie wird die Analyse mit neuerem Datenmaterial wiederholt und darüber hinaus sollen zusätzliche Regressionsmodelle zur Erklärung des regional unterschiedlichen Anteils von Bildungsarmut unter Jugendlichen mit Migrationshintergrund gebildet werden.

Diese Methode in der Form logistischer Regressionsmodelle eignet sich darüber hinaus jedoch auch dafür, den Einfluss verschiedener unabhängiger Variablen auf eine nominal skalierte abhängige Variable zu bestimmen. Wenn nun als abhängige Variable ein früher Bildungsabbrecher bzw. eine frühe Bildungsabbrecherin zu sein oder nicht herangezogen wird, kann mittels logistischer Regression u.a. die Wahrscheinlichkeit für die Zugehörigkeit zur Gruppe der BildungsabbrecherInnen in Abhängigkeit von der Ausprägung bestimmter unabhängiger Variablen (wie z.B. dem Bildungshintergrund der Eltern) ermittelt werden (Rese 2000, in: Backhaus et al. 2000). Diese Methode wird eingesetzt, um die Risikovertelung der Gruppe der frühen BildungsabbrecherInnen anzugehören, in Abhängigkeit von verschiedenen soziodemographischen Merkmalen zu untersuchen. Wichtig dabei ist es, derartige Analysen nicht mit Kausalmodellen zu verwechseln. Die Ursache für frühen Bildungsabbruch liegt also nicht notwendiger Weise darin begründet, dass Jugendliche einen Migrationshintergrund aufweisen, auch wenn das analytische Ergebnis sein sollte, dass sie ein dreifaches Risiko des frühen Bildungsabbruchs haben. Die Ursache kann sein, dass das Bildungssystem zu wenig Strukturen aufweist, um mit Diversität umzugehen oder durch erlebte Ausgrenzung die Motivation untergraben wird, um nur zwei alternative Beispiele im Gegensatz zu einer Personenmerkmalszuschreibung zu nennen.

Die übergeordnete Zielsetzung der nun folgenden empirischen Kapitel ist es, all die in den vorangegangenen Abschnitten definierten Dimensionen und entwickelten Indikatoren alle für sich hinsichtlich ihrer aktuellen Ausprägung sowie hinsichtlich ihrer zeitlichen Entwicklung und soweit möglich im internationalen Vergleich zu analysieren, um abschließend eine Aussage darüber treffen zu können, ob und inwieweit im Zusammenhang mit Bildung von einem sozialen Fortschritt gesprochen werden kann. Der primäre Fokus liegt auf Österreich, wofür auch mehr Indikatoren zur Verfügung stehen, als für den internationalen Vergleich. Nichts desto trotz nimmt der internationale Vergleich eine wichtige Rolle ein, nicht nur um die Situation und Entwicklung in Österreich in einen Rahmen setzen zu können, sondern das Ziel ist es auch, die Frage nach dem sozialen Fortschritt auf europäischer Ebene zu beantworten. Da es 20 von den insgesamt 26 Indikatoren sind, die einen internationalen Vergleich ermöglichen, kann die empirische Basis dafür auch als breit eingestuft werden. Bei einer so hohen Anzahl von Indikatoren ist es naheliegend, dass sie nicht alle die selben Ergebnisse erbringen und eindeutig Hinweise für einen sozialen Fortschritt oder Rückschritt anzeigen werden. Vielmehr ist zu erwarten, dass sich ein differenziertes Bild ergibt, die Entwicklungen in einem Bereich in eine positive (progress) und im anderen Bereich in eine negative (regress) Richtung gehen, zumal die Beobachtung dieser Divergenz auch den Ausgangspunkt dieser Arbeit bildet. Die Zielsetzung im Abschlusskapitel ist es, diese (potentiell divergierenden) Entwicklungen zusammenfassend einzuschätzen.

## 7) Empirische Befunde zur Bildungsexpansion

Die erste und offensichtlichste Dimension des sozialen Fortschritts im Zusammenhang mit Bildung findet sich im Bildungs- und Kompetenzniveau der Bevölkerung. Abgesehen von der beinahe standardmäßigen Berücksichtigung dieser Dimension in der aktuellen Debatte um Well Being (Stiglitz et al. 2009, Richardson et al. 2016) lässt sie sich direkt aus dem gerechtigkeits-theoretischen Ansatz von Sen (2010) und Nussbaum (1997) ableiten, da sie zu Verwirklichungschancen und Befähigungen führt, die den Kern einer gerechten Gesellschaft bilden.

Empirisch drückt sich diese Dimension einerseits in der Verteilung von Bildungsabschlüssen in der Bevölkerung aus. In diesem Indikator wird die Bildungsexpansion am unmittelbarsten sichtbar und dieser Indikator erlaubt auch die Beobachtung einer beispiellos langen Zeitspanne, wodurch es möglich wird, einen etwaigen sozialen Fortschritt über Generationen hinaus zu beobachten. Andererseits stellen Bildungsabschlüsse nur ein formales Zertifikat für damit verbrieft Kompetenzen jener Personen dar, die über den Abschluss verfügen. Die Messung von Kompetenzen erfolgt erst seit einem vergleichsweise kurzen Zeitraum v.a. im Rahmen der OECD-Vergleichsstudien „PISA“ (Programme for International Student Assessment)<sup>48</sup> für 15-jährige SchülerInnen und jüngst auch für Erwachsene im Rahmen der OECD-PIAAC Untersuchung (Programme for the International Assessment of Adult Competencies).<sup>49</sup> Die „Entwicklung der Qualifikationsstruktur der Bevölkerung und die Ergebnisse der Kompetenzmessungen bei Jugendlichen werden im Rahmen dieses Kapitels darauf hinterfragt werden, ob und inwieweit darin sozialer Fortschritt zum Ausdruck kommt.

### 7.1. Qualifikationsstruktur der Bevölkerung

Die Qualifikationsstruktur der Bevölkerung unterliegt seit vielen Jahrzehnten u.a. im Rahmen der alle 10 Jahre durchgeführten Volkszählungen, die jüngst durch Registerzählungen ersetzt wurden, einem Monitoring. Darüber hinaus ist es auch möglich im Vergleich der Alterskohorten miteinander eine zeitliche Entwicklung nachzuzeichnen.

In nachstehender Tabelle wird die Qualifikationsstruktur der 30-34-jährigen Alterskohorte<sup>50</sup> der österreichischen Bevölkerung von 1951 bis 2011 ausgewiesen. Darin zeigt sich ein (beinahe) durchgängiger Trend der Höherqualifikation. So hat sich der Anteil derer, die (nur) über Pflichtschule als höchsten Abschluss verfügen innerhalb von 60 Jahren von 63% auf 15% reduziert. Gleichzeitig ist der Anteil mit höherer Bildung (d.h. mit Matura oder Tertiärbildung) von 9,3% im Jahr 1951 auf 30,5% im Jahr 2011 gestiegen. Der Anteil mit Tertiärbildung hat sich im selben Zeitraum sogar beinahe versiebenfacht. Der Trend zu

<sup>48</sup> <https://www.oecd.org/pisa/aboutpisa/> [10.02.2017]

<sup>49</sup> <http://www.oecd.org/skills/piaac/> [10.02.2017]

<sup>50</sup> Dabei handelt es sich um die jeweils jüngst Kohorte, von der angenommen werden kann, dass sie ihre Bildungslaufbahn (zumindest vorläufig) abgeschlossen hat.

höherer Bildung ist ungebrochen, während die Berufsbildung (Lehre / Berufsbildende Mittlere Schule) nach einem starken Anstieg bis in die 1980er Jahre und einer Stagnation bis zur Jahrtausendwende nunmehr deutlich rückläufig ist.

Tabelle 5: Höchster Abschluss der 30-34-jährigen Bevölkerung nach Geschlecht

|        |       | Pflichtschule | Lehre/BMS | Matura | Tertiär/<br>Postsek. | Summe |
|--------|-------|---------------|-----------|--------|----------------------|-------|
| Männer | 1951* | 46,8%         | 39,7%     | 7,9%   | 5,6%                 | 100%  |
|        | 1961* | 44,7%         | 44,1%     | 7,2%   | 4,0%                 | 100%  |
|        | 1971  | 39,9%         | 48,3%     | 7,3%   | 4,5%                 | 100%  |
|        | 1981  | 27,0%         | 56,6%     | 8,8%   | 7,7%                 | 100%  |
|        | 1991  | 19,0%         | 58,8%     | 12,5%  | 9,7%                 | 100%  |
|        | 2001  | 15,3%         | 58,1%     | 15,8%  | 10,8%                | 100%  |
|        | 2011  | 14,0%         | 50,4%     | 17,7%  | 18,0%                | 100%  |
| Frauen | 1951* | 74,7%         | 19,1%     | 4,9%   | 1,3%                 | 100%  |
|        | 1961* | 70,0%         | 23,0%     | 5,6%   | 1,3%                 | 100%  |
|        | 1971  | 63,3%         | 29,6%     | 5,4%   | 1,7%                 | 100%  |
|        | 1981  | 43,2%         | 45,0%     | 7,0%   | 4,8%                 | 100%  |
|        | 1991  | 30,6%         | 48,2%     | 10,7%  | 10,5%                | 100%  |
|        | 2001  | 23,3%         | 48,1%     | 16,1%  | 12,4%                | 100%  |
|        | 2011  | 16,1%         | 40,6%     | 21,1%  | 22,2%                | 100%  |
| gesamt | 1951* | 63,0%         | 27,8%     | 6,2%   | 3,1%                 | 100%  |
|        | 1961* | 57,4%         | 33,6%     | 6,4%   | 2,6%                 | 100%  |
|        | 1971  | 51,4%         | 39,2%     | 6,4%   | 3,1%                 | 100%  |
|        | 1981  | 35,0%         | 50,9%     | 7,9%   | 6,3%                 | 100%  |
|        | 1991  | 24,7%         | 53,6%     | 11,6%  | 10,1%                | 100%  |
|        | 2001  | 19,3%         | 53,1%     | 16,0%  | 11,6%                | 100%  |
|        | 2011  | 15,0%         | 45,5%     | 19,4%  | 20,1%                | 100%  |

Quelle: Statistik Austria [<https://portal.statistik.at/>]; Volkszählung (1971, 1981, 1991, 2001) & Registerzählung (2011)

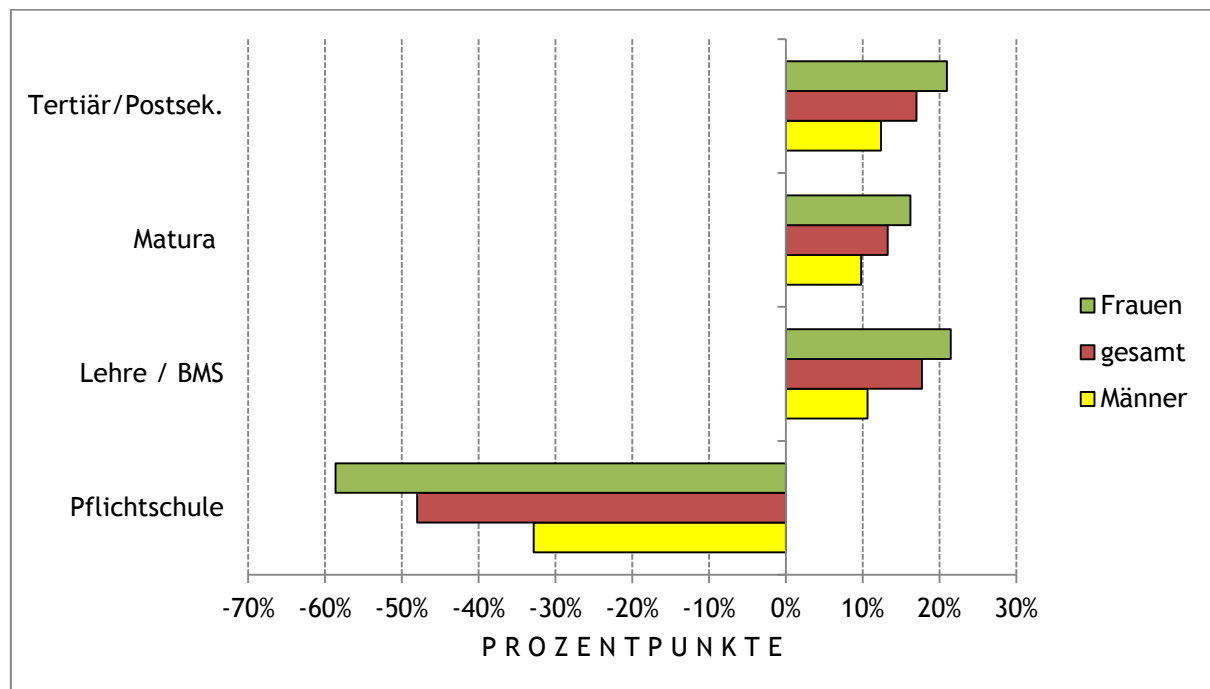
\* Rekonstruiert über die Volkszählungsdaten 1971

Insgesamt zeigt sich in dieser Entwicklung also ein starker sozialer Fortschritt im Zusammenhang mit Bildung, wobei dies auf Frauen noch viel deutlicher zutrifft als auf Männer. Von einer schlechteren Startposition aus, die sich z.B. darin ausdrückt, dass Frauen im Jahr 1951 nur ein Viertel des Anteils von Tertiärbildung aufwiesen als Männer, haben die Frauen die Männer mittlerweile nicht nur ein- sondern auf vielen Ebenen auch überholt. Dieses Ergebnis stützt die international oft vorgenommene Beobachtung, dass die Bildungsexpansion v.a. Frauen zugutegekommen ist (Breen et al. 2010), wodurch ihre traditionelle Benachteiligung (bezogen auf das Bildungsniveau)<sup>51</sup> überwunden werden konnte. Auch dies deutet auf einen sozialen Fortschritt hin, da nicht nur das Niveau der

<sup>51</sup> Dies ist nicht gleichbedeutend damit, dass sämtliche Benachteiligungen von Frauen in Hinblick auf Bildungsabschlüsse überwunden sind. Eine andere Dimension der Benachteiligung drückt sich in der Segregation der gewählten Ausbildungsfelder aus, wonach Frauen beispielsweise immer noch zu höheren Anteilen Ausbildungsfelder und -formen wählen, die geringere Verdienstmöglichkeiten im Beschäftigungssystem nach sich ziehen oder sonstigen Benachteiligungen unterliegen (Handl 1986, Kreckel 2009).

Bildung insgesamt angehoben werden konnte, sondern sich auch ungleiche Verteilungen zwischen den Geschlechtern ausgeglichen haben. Zugleich überflügeln die Frauen in den jüngsten Kohorten die Männer aber nicht in einem Ausmaß, wie es zuvor umgekehrt der Fall gewesen ist, weshalb bezogen auf Österreich nicht davon gesprochen werden kann, das Pendel würde nunmehr in die andere Richtung ausschlagen und die soziale Benachteiligung sich in ihr Gegenteil verkehrt haben.

Grafik 3: Veränderung der Qualifikationsstruktur 30-34-Jähriger in Österreich 1951\*-2011



Quelle: Statistik Austria [<https://portal.statistik.at/>]; Volkszählung (1971, 1981, 1991, 2001) & Registerzählung (2011)

\* Rekonstruiert über die Volkszählungsdaten 1971

Das Thema der sozialen Verteilung von Bildungsabschlüssen wird im Rahmen der sozialen Fortschrittsdimension „Equity“ nochmals und auch noch intensiver aufgegriffen werden. Hier steht in weiterer Folge zunächst wieder die Entwicklung des Bildungsniveaus der Bevölkerung an sich - jetzt im internationalen Vergleich - zur Diskussion.

Durch den Vergleich der Qualifikationsstruktur der 30-34-jährigen mit der 70-74-jährigen Kohorte lässt sich die Entwicklung des Bildungsniveaus der Bevölkerung über die letzten 40 Jahre im Vergleich 30 europäischer Staaten darstellen. Dabei zeigt sich trotz aller Unterschiede ein einheitliches Ergebnis: Die Anteile von Personen an der Kohorte, die über einen höchsten Abschluss maximal auf ISCED-Ebene 2 verfügen (das entspricht einem Abschluss der Sekundarstufe I), haben in allen Staaten teils massiv abgenommen und die Anteile mit Abschlüssen auf ISCED-Ebene 5-6, das entspricht einer Tertiärbildung, massiv zugenommen. Die Spanne reicht hier von minus 54,8%-Punkten bei der ISCED-Ebene 0-2 in Griechenland bis minus 12,8%-Punkte in Estland. Im Gegenzug ist der Anteil der ISCED 5-6

Abschlüsse in einem Bereich von 13,3%-Punkten in Deutschland bis 34,1%-Punkten in Irland angestiegen.

Tabelle 6: Entwicklung der Qualifikationsstruktur der Bevölkerung in Europa

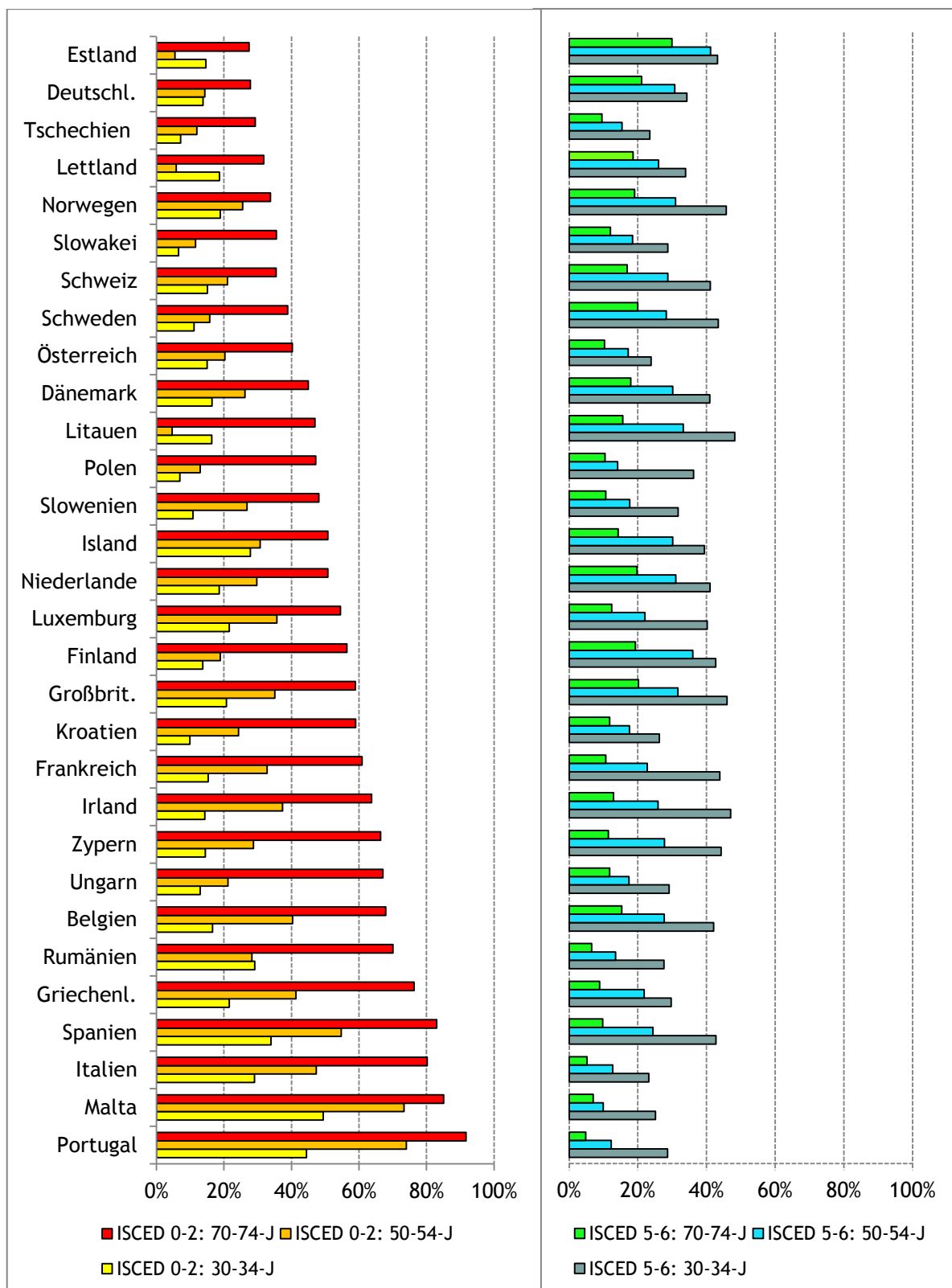
|                | Vergleich 30-34-Jährige zu 70-74-Jährige |           |           |
|----------------|------------------------------------------|-----------|-----------|
|                | ISCED 0-2                                | ISCED 3-4 | ISCED 5-6 |
| Griechenland   | -54,8%                                   | +34,0%    | +20,8%    |
| Ungarn         | -54,1%                                   | +36,8%    | +17,3%    |
| Zypern         | -51,9%                                   | +19,1%    | +32,8%    |
| Belgien        | -51,3%                                   | +24,5%    | +26,8%    |
| Italien        | -51,2%                                   | +33,2%    | +18,0%    |
| Irland         | -49,5%                                   | +15,3%    | +34,1%    |
| Kroatien       | -49,1%                                   | +34,6%    | +14,5%    |
| Spanien        | -49,1%                                   | +16,1%    | +33,0%    |
| Portugal       | -47,3%                                   | +23,5%    | +23,8%    |
| Frankreich     | -45,6%                                   | +12,4%    | +33,2%    |
| Finnland       | -42,6%                                   | +19,3%    | +23,4%    |
| Rumänien       | -40,9%                                   | +19,8%    | +21,1%    |
| Polen          | -40,2%                                   | +14,5%    | +25,8%    |
| Großbritannien | -38,2%                                   | +12,4%    | +25,8%    |
| Slowenien      | -37,3%                                   | +16,2%    | +21,0%    |
| Malta          | -35,7%                                   | +17,5%    | +18,2%    |
| Luxemburg      | -33,0%                                   | 5,2%      | +27,8%    |
| Niederlande    | -32,2%                                   | +10,9%    | +21,3%    |
| Litauen        | -30,6%                                   | -2,0%     | +32,6%    |
| Slowakei       | -29,0%                                   | +12,3%    | +16,7%    |
| Dänemark       | -28,5%                                   | +5,5%     | +23,0%    |
| Schweden       | -27,7%                                   | +4,2%     | +23,4%    |
| Österreich     | -25,2%                                   | +11,7%    | +13,6%    |
| Island         | -22,9%                                   | -2,2%     | +25,1%    |
| Tschechien     | -22,1%                                   | +8,1%     | +14,0%    |
| Schweiz        | -20,4%                                   | -3,8%     | +24,2%    |
| Norwegen       | -14,9%                                   | -11,9%    | +26,7%    |
| Deutschland    | -14,0%                                   | +0,8%     | +13,3%    |
| Lettland       | -13,1%                                   | -2,3%     | +15,4%    |
| Estland        | -12,8%                                   | -0,6%     | +13,3%    |

Quelle: EUROSTAT - Bevölkerungszensus 2011, eigene Berechnungen

<http://ec.europa.eu/eurostat/web/population-and-housing-census/census-data/database> [02.01.2017]

Demnach zeigt sich in allen europäischen Staaten ein sozialer Fortschritt auf dieser Beobachtungsebene, wobei das Ausmaß dieses Fortschritts, der in Tabelle 6 dargestellt wird, auch von der Ausgangssituation abhängt, die in Grafik 4 visualisiert wird.

Grafik 4: Qualifikationsstruktur der Bevölkerung europäischer Länder nach Alter



Quelle: EUROSTAT - Bevölkerungszensus 2011, eigene Darstellung

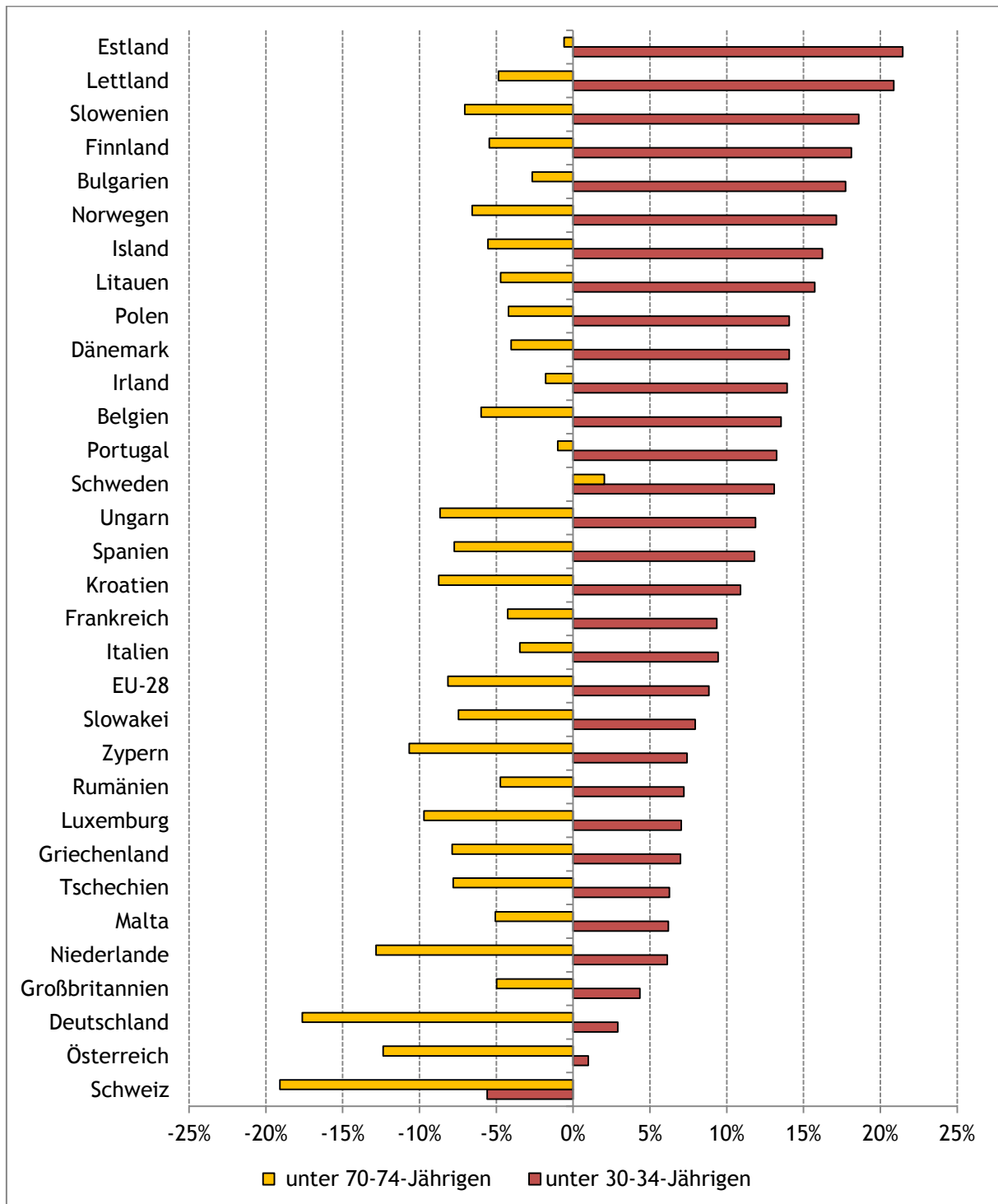
Dabei sind die absoluten Anteile an den jüngeren Kohorten mit höchstens Pflichtschulbildung (ISCED 0-2) in Polen der Slowakei und Tschechien mit rund 7% am niedrigsten, in Malta und Portugal mit über 40% dafür am höchsten. Österreich positioniert sich mit 15%

im guten Mittelfeld. Gleichzeitig erreichen bei den Tertiärgebildeten Litauen, Norwegen und Irland mit Anteilen über 45% europäische Spitzenpositionen, während Italien, Tschechien und Österreich mit Anteilen unter 25% die Schlusslichter bilden. Zusammengefasst bedeutet dies, dass trotz aller positiven Entwicklungen in Europa noch reichlich Potential für weiteren sozialen Fortschritt (im Sinne eines steigenden Bildungsniveaus) gegeben ist.

Ein Vorgriff auf die soziale Fortschrittsdimension „Equity“ ist es wiederum, wenn an dieser Stelle nun die Entwicklung des Qualifikationsniveaus der Bevölkerung europäischer Staaten nach dem Geschlecht differenziert wird. Dabei werden wie bereits zuvor die 30-34-Jährigen mit den 70-74-Jährigen verglichen. Die detaillierten Berechnungsergebnisse für die einzelnen Qualifikationsstufen finden sich in Tabelle 40 und Tabelle 41 im Anhang ab Seite 212. Hier erfolgt eine Konzentration der Analyse auf das tertiäre Ausbildungsniveau. Unter der 70-74-jährigen Bevölkerung zeigt sich bis auf eine Ausnahme (Schweden) überall ein höherer Anteil tertiärgebildeter Männer als unter den Frauen. Im Durchschnitt der EU-28-Staaten liegt der Anteil von Männern im Alter von 70-74 Jahren mit Tertiärabschluss bei 18,2% während dieser Anteil bei den gleichaltrigen Frauen nur 10% beträgt. Der Anteilsüberhang der Männer beträgt demnach 8,2%, wobei die Spanne in Europa von 19%-Punkte Anteilsüberhang in der Schweiz bis 0,6 %-Punkte Anteilsüberhang in Estland reicht. In der Alterskohorte der 30-34-Jährigen hat sich dieses soziale Ungleichheitsverhältnis nach Geschlecht nahezu in allen Staaten in sein Gegenteil gewandelt. In der jungen Kohorte besteht bis auf eine Ausnahme (Schweiz) in allen Staaten Europas ein Anteilsüberhang Tertiärgebildeter zugunsten von Frauen. Dieser beträgt für alle EU-28-Staaten 8,8%-Punkte. Innerhalb von 40 Jahren hat sich somit ein 8,2%-Punkte Nachteil von Frauen in einen 8,8%-Punkte Vorteil verwandelt. Der Anteilsüberhang tertiärgebildeter Frauen bewegt sich (von der Schweiz abgesehen) zwischen 1%-Punkt in Österreich und 21,5%-Punkten in Estland. Auf Basis dieser empirischen Ergebnisse ist die Frage nach dem sozialen Fortschritt nicht trivial zu beantworten, denn eine Verkehrung der Benachteiligung von Frauen in eine Benachteiligung von Männern im gleichen Ausmaß ändert per se nichts am Ausmaß sozialer Ungleichheit. Demnach kann für die gesamteuropäische Ebene nicht von einem sozialen Fortschritt, sondern muss in Hinblick auf diesen Indikator von einer (gemessen an der Ungleichheit auch wenn diese sich in ihrem Vorzeichen verändert hat) unveränderten Situation gesprochen werden. Dies trifft, wie man in Grafik 5 erkennen kann, auf viele einzelne Staaten wie beispielsweise Großbritannien, Tschechien und Griechenland zu. Eindeutige soziale Fortschritte in Hinblick auf die Tertiärbildungsquote nach Geschlecht zeigen die Schweiz, Österreich und Deutschland. Als sozialer Rückschritt ist es demgegenüber zu werten, wenn eine vergleichsweise moderate Benachteiligung von Frauen in der älteren Kohorte in eine Benachteiligung von Männern um ein Vielfaches dieses Werts in der jüngeren Kohorte umschlägt. Dies lässt sich beispielsweise in Estland, Finnland oder auch Bulgarien beobachten. Die hier aufgezeigten Zusammenhänge und Entwicklungen sind jedoch nicht spezifisch nur für das tertiäre Bildungsniveau, sondern

zeigen sich in ähnlicher Weise auch in Hinblick auf den Anteil Niedrigqualifizierter unter Männern und Frauen im Vergleich zwischen den beiden Alterskohorten.

Grafik 5: Anteilsvergleich hochgebildeter Frauen in Relation zu den Männern nach Alter



Quelle: EUROSTAT - Bevölkerungszensus 2011, eigene Berechnungen

## 7.2. Kompetenzniveau Jugendlicher

Seit dem Jahr 2000 wird in dreijährigen Abständen im Rahmen des „Programme for International Student Assessment“ (PISA) unter Federführung der OECD unter den 15-jährigen SchülerInnen das Kompetenzniveau in den Bereichen Lesen, Mathematik und Naturwissenschaften in mehr als 50 Staaten aller Kontinente erhoben. Die zeitliche Beobachtungsspanne der Kompetenzentwicklung ist verglichen zur Qualifikationsstruktur der Bevölkerung deutlich geringer und umfasst neun (im Bereich Naturwissenschaften) bis 15 Jahre (im Bereich Lesen). Dennoch lassen sich aus den Daten zeitliche Trends ablesen, da die empirische Basis durch die Anzahl der teilnehmenden Länder groß ist.

Bezogen auf Österreich wird in Tabelle 7 zunächst einmal deutlich, dass der Kompetenzwert von 485 Punkten in Lesen einen Platz im unteren Drittel der europäischen Staaten bedeutet, während jene in Naturwissenschaften und Mathematik leicht über dem europäischen Median liegen. Die zeitliche Entwicklung zeichnet jedoch ein negatives Bild. So ist das Kompetenzniveau in Lesen zwischen den beiden Messungen im Jahr 2000 und 2015 um sieben Punkte gefallen und jenes in Mathematik um neun. Beide Entwicklungen sind nicht signifikant, d.h. in der Stichprobe nicht mit ausreichender Wahrscheinlichkeit nicht nur zufällig bedingt. Signifikant jedoch ist der Rückgang der Kompetenzwerte in den Naturwissenschaften um 16 Punkte.

Diese Entwicklung ist nun nicht alleine nur in Österreich anzutreffen. Vielmehr sind in zwölf von 29 europäischen Staaten in zumindest einem Kompetenzbereich signifikante Kompetenzrückgänge zu beobachten<sup>52</sup>, während nur in sechs von den 29 ausgewiesenen Ländern signifikante Verbesserungen festgestellt werden können.<sup>53</sup>

In Summe betrachtet deutet dies, wie in Grafik 6 ersichtlich, auf einen sozialen Rückschritt hin, womit der Indikator der Kompetenzentwicklung in Opposition zu jenem der Veränderung in der Qualifikationsstruktur tritt, der auf einen sozialen Fortschritt hingewiesen hat. Diese beiden Ergebnisse stehen nicht notwendigerweise im Widerspruch zueinander. Um diese vermeintliche Kontradiktion aufzulösen, ist es auch nicht erforderlich, in den Chor der laufenden Entwertung von Bildungsabschlüssen einzustimmen. Vielmehr kann eine Erklärung in der deutlich unterschiedlichen Zeitspanne und Altersgruppe, die beobachtet wird, gefunden werden. Die Ergebnisse könnten auch als ein Überschreiten des Höhepunkts der Bildungsexpansion interpretiert werden, wofür sich im Zuge der weiteren Analysen noch mehrere Indizien zeigen werden.

---

<sup>52</sup> Es sind dies Griechenland, Frankreich, Belgien, Niederlande, Finnland, Schweden, Island, Kroatien, Tschechien, Ungarn, Slowakei und Litauen.

<sup>53</sup> Dies trifft auf Italien, Portugal, Polen, Bulgarien, Rumänien und Norwegen zu.

Tabelle 7: Ausmaß und Entwicklung der PISA-Kompetenzwerte in europäischen Ländern

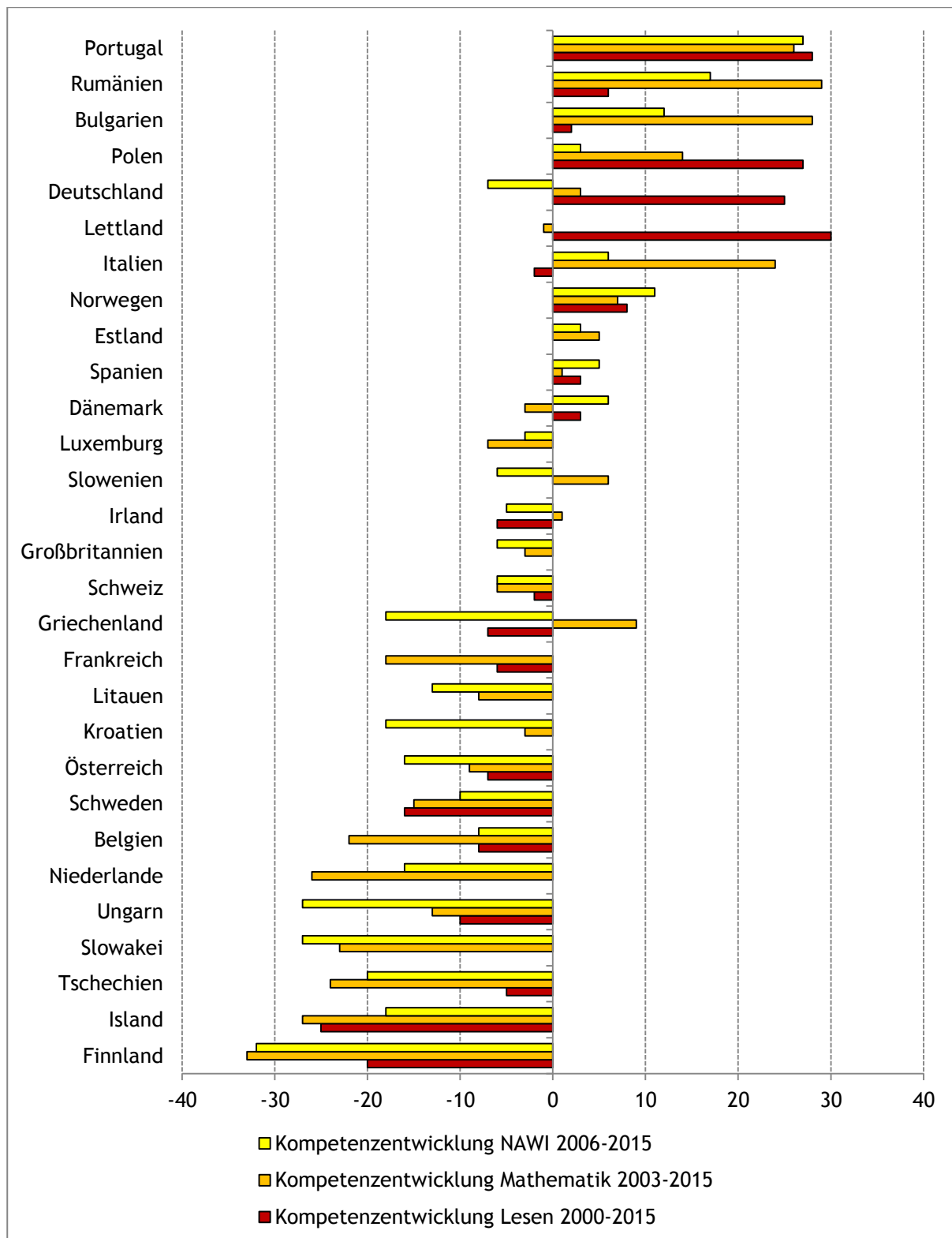
|            | LESEN                   |                    | MATHEMATIK              |                    | NAWI                    |                    |
|------------|-------------------------|--------------------|-------------------------|--------------------|-------------------------|--------------------|
|            | Kompetenz<br>-wert 2015 | Entw.<br>2000-2015 | Kompetenz<br>-wert 2015 | Entw.<br>2003-2015 | Kompetenz<br>-wert 2015 | Entw.<br>2006-2015 |
| Bulgarien  | 432                     | 2                  | 441                     | <b>28*</b>         | 446                     | 12                 |
| Rumänien   | 434                     | 6                  | 444                     | <b>29*</b>         | 435                     | 17                 |
| Slowakei   | 453                     | k.A.               | 475                     | <b>-23</b>         | 461                     | <b>-27</b>         |
| Griechenl. | 467                     | -7                 | 454                     | 9                  | 455                     | <b>-18</b>         |
| Ungarn     | 470                     | -10                | 477                     | -13                | 477                     | <b>-27</b>         |
| Litauen    | 472                     | k.A.               | 478                     | <b>-8*</b>         | 475                     | <b>-13</b>         |
| Luxemb.    | 481                     | k.A.               | 486                     | -7                 | 483                     | -3                 |
| Island     | 482                     | <b>-25</b>         | 488                     | <b>-27</b>         | 473                     | <b>-18</b>         |
| Österreich | 485                     | -7                 | 497                     | -9                 | 495                     | <b>-16</b>         |
| Italien    | 485                     | -2                 | 490                     | 24                 | 481                     | 6                  |
| Tschech.   | 487                     | -5                 | 492                     | <b>-24</b>         | 493                     | <b>-20</b>         |
| Kroatien   | 487                     | k.A.               | 464                     | <b>-3*</b>         | 475                     | <b>-18</b>         |
| Lettland   | 488                     | <b>30</b>          | 482                     | -1                 | 490                     | 0                  |
| Schweiz    | 492                     | -2                 | 521                     | -6                 | 506                     | -6                 |
| Spanien    | 496                     | 3                  | 486                     | 1                  | 493                     | 5                  |
| Großbrit.  | 498                     | k.A.               | 492                     | <b>-3*</b>         | 509                     | -6                 |
| Portugal   | 498                     | <b>28</b>          | 492                     | <b>26</b>          | 501                     | <b>27</b>          |
| Frankr.    | 499                     | -6                 | 493                     | <b>-18</b>         | 495                     | 0                  |
| Belgien    | 499                     | -8                 | 507                     | <b>-22</b>         | 502                     | -8                 |
| Schweden   | 500                     | <b>-16</b>         | 494                     | <b>-15</b>         | 493                     | -10                |
| Dänemark   | 500                     | 3                  | 511                     | -3                 | 502                     | 6                  |
| Niederl.   | 503                     | k.A.               | 512                     | <b>-26</b>         | 509                     | <b>-16</b>         |
| Slowenien  | 505                     | k.A.               | 510                     | <b>6*</b>          | 513                     | -6                 |
| Polen      | 506                     | <b>27</b>          | 504                     | <b>14</b>          | 501                     | 3                  |
| Deutschl.  | 509                     | <b>25</b>          | 506                     | 3                  | 509                     | -7                 |
| Norwegen   | 513                     | 8                  | 502                     | 7                  | 498                     | <b>11</b>          |
| Estland    | 519                     | k.A.               | 520                     | <b>5*</b>          | 534                     | 3                  |
| Irland     | 521                     | -6                 | 504                     | 1                  | 503                     | -5                 |
| Finnland   | 526                     | <b>-20</b>         | 511                     | <b>-33</b>         | 531                     | <b>-32</b>         |

Quelle: OECD (2016) PISA

**Fett gedruckt:** signifikante Entwicklungen

\* Alternativ wird aufgrund fehlender Werte aus 2003 die Entwicklung von 2006 - 2015 ausgewiesen

Grafik 6: Entwicklung der PISA-Kompetenzwerte in europäischen Ländern



Quelle: OECD (2016) PISA

## 8) Bildungsarmut

Die Bildungsarmut als soziale Fortschrittsdimension ist sowohl in der Gerechtigkeitstheorie als auch in den (sozialen) Fortschrittskonzepten an sich verankert. Schon John Stuart Mill postulierte die Notwendigkeit der Armutsbegrenzung, um ein höheres Maß an gesellschaftlicher Gerechtigkeit zu erlangen (Aistleitner et al. 2015). Sen (2010) und Nussbaum (1997) sprechen direkt von einem Anrecht auf eine Grundausstattung mit Capabilities (Gestaltungs- und Verwirklichungschancen), die im Umkehrschluss Bildungsarmut ausschließen. Schließlich wird in der Fortschrittsdiskussion die materielle Armut als massive Behinderung der gesellschaftlichen Teilnahme identifiziert und daher ihre Vermeidung als notwendige Voraussetzung von Gerechtigkeit bestimmt (Schraad-Tischler 2015).

Dementsprechend ist es in diesem Kapitel nun erforderlich, die Bildungsarmut sowie die materielle Armut in Abhängigkeit vom Bildungsniveau zu diskutieren. Bei der Bildungsarmut wiederum wird zwischen den beiden Ebenen von Bildung unterschieden, die zuvor bereits thematisiert worden sind, die zertifikats- und die kompetenzbasierte. So erfolgt zunächst eine Auseinandersetzung mit der Kompetenzarmut sowie ihrer sozialen Verteilung und im Anschluss eine Analyse des frühen Bildungsabbruchs (Early School Leaving), der sich über das Unterschreiten eines Abschlussniveaus definiert. Dabei werden die Fragen der sozialen Verteilung zur Sicherung der thematischen Einheit gleich mit behandelt, wiewohl sie sich (inhaltlich) auf die soziale Fortschrittsdimension von Equity beziehen. Darüber hinaus erfolgt bei der Dimension Bildungsarmut auch eine thematische Vertiefung, die über die reine Diskussion des Beitrags zum sozialen Fortschritt hinausreicht, weil es sich um ein zentrales Feld (neuerer) gesellschaftlicher Entwicklung an sich handelt, das in der bisherigen bildungssoziologischen Forschung vergleichsweise unterbelichtet geblieben ist (Allendinger 1999, Solga 2012).

### 8.1. Ausmaß der Kompetenzarmut und ihre soziale Verteilung

Die Kompetenzarmut wird in den OECD-PISA-Studien durch die sogenannten Risikogruppen zum Ausdruck gebracht. Bei den Risikogruppen handelt es sich um SchülerInnen, die im Alter von 15 Jahren z.B. nicht sinnerfassend lesen können oder die Grundrechenarten nicht beherrschen. Methodisch ausgedrückt bedeutet dies, dass sie das Kompetenzniveau 2, das in Lesen bei 407,5 Kompetenzpunkten beginnt, nicht erreicht haben (OECD 2016: 162). Dieser Anteil ist in Estland und Finnland mit Werten um rund 10% am geringsten und in Rumänien und Bulgarien mit Werten um 40% am höchsten. Österreich liegt mit Werten über 20% in allen drei Kompetenzbereichen im schlechteren Durchschnittsbereich aller 29 in Tabelle 8 ausgewiesenen europäischen Staaten. Insgesamt betrachtet ist das Ausmaß der Bildungsarmut damit hoch und das Potential, sozialen Fortschritt zu erzielen, dementsprechend groß.

Tabelle 8: Ausmaß und Entwicklung der PISA-Risikogruppen in europäischen Ländern

|             | Risikogruppe Lesen |                      | Risikogruppe Mathem. |                    | Risikogruppe NAWI |                    |
|-------------|--------------------|----------------------|----------------------|--------------------|-------------------|--------------------|
|             | Anteil 2015        | Entw.**<br>2000-2015 | Anteil 2015          | Entw.<br>2003-2015 | Anteil 2015       | Entw.<br>2006-2015 |
| Estland     | 10,6%              | k.A.                 | 11,2%                | -0,9%*             | 8,8%              | +1,1%              |
| Finnland    | 11,1%              | <b>+4,1%</b>         | 13,6%                | <b>+6,8%</b>       | 11,5%             | <b>+7,4%</b>       |
| Irland      | 10,2%              | -0,8%                | 15,0%                | -1,8%              | 15,3%             | -0,2%              |
| Dänemark    | 15,0%              | -2,9%                | 13,6%                | -1,8%              | 15,9%             | -2,5%              |
| Slowenien   | 15,1%              | k.A.                 | 16,1%                | -1,6%*             | 15,0%             | +1,1%              |
| Polen       | 14,4%              | <b>-8,8%</b>         | 17,2%                | -4,8%              | 16,3%             | -0,7%              |
| Norwegen    | 14,9%              | -2,6%                | 17,1%                | -3,7%              | 18,7%             | -2,4%              |
| Deutschland | 16,2%              | <b>-6,4%</b>         | 17,2%                | -4,4%              | 17,0%             | +1,6%              |
| Niederlande | 18,1%              | <b>+6,6%*</b>        | 16,7%                | <b>+5,8%</b>       | 18,5%             | <b>+5,5%</b>       |
| Lettland    | 17,7%              | <b>-12,4%</b>        | 21,4%                | -2,3%              | 17,2%             | -0,2%              |
| Spanien     | 16,2%              | -0,1%                | 22,2%                | -0,8%              | 18,3%             | -1,3%              |
| Portugal    | 17,2%              | <b>-9,1%</b>         | 23,8%                | -6,3%              | 17,4%             | <b>-7,1%</b>       |
| Großbritan. | 17,9%              | k.A.                 | 21,9%                | +2,1%*             | 17,4%             | +0,7%              |
| Schweiz     | 20,0%              | -0,4%                | 15,8%                | +1,3%              | 18,5%             | +2,4%              |
| Belgien     | 19,5%              | +0,5%                | 20,1%                | +3,6%              | 19,8%             | +2,8%              |
| Tschechien  | 22,0%              | +4,5%                | 21,7%                | +5,1%              | 20,7%             | +5,2%              |
| Schweden    | 18,4%              | <b>+5,8%</b>         | 20,8%                | +3,5%              | 21,6%             | <b>+5,2%</b>       |
| Österreich  | 22,5%              | +3,2%                | 21,8%                | +3,0%              | 20,8%             | +4,5%              |
| Italien     | 21,0%              | +2,1%                | 23,3%                | <b>-8,6%</b>       | 23,2%             | -2,1%              |
| Island      | 22,1%              | <b>+7,6%</b>         | 23,6%                | <b>+8,6%</b>       | 25,3%             | +4,7%              |
| Frankreich  | 21,5%              | <b>+6,3%</b>         | 23,5%                | <b>+6,9%</b>       | 22,1%             | +0,9%              |
| Luxemburg   | 25,6%              | <b>+2,9%*</b>        | 25,8%                | +4,1%              | 25,9%             | +3,8%              |
| Kroatien    | 19,9%              | k.A.                 | 32,0%                | <b>+3,4%*</b>      | 24,6%             | +7,6%              |
| Litauen     | 25,1%              | k.A.                 | 25,4%                | 2,4%               | 24,7%             | +4,4%              |
| Ungarn      | 27,5%              | +4,8%                | 28,0%                | +5,0%              | 26,0%             | <b>+11,0%</b>      |
| Griechenl.  | 27,3%              | +2,9%                | 35,8%                | -3,1%              | 32,7%             | +8,7%              |
| Slowakei    | 32,1%              | <b>+7,2%*</b>        | 27,7%                | <b>+7,8%</b>       | 30,7%             | <b>+10,5%</b>      |
| Rumänien    | 38,7%              | -2,6%                | 39,9%                | <b>-12,8%*</b>     | 38,5%             | -8,4%              |
| Bulgarien   | 41,5%              | +1,2%                | 42,1%                | <b>-11,2%*</b>     | 37,9%             | -4,7%              |

Quelle: OECD (2016) PISA-2015 & OECD (2014) PISA-2012

**Fett gedruckt:** signifikante Entwicklungen

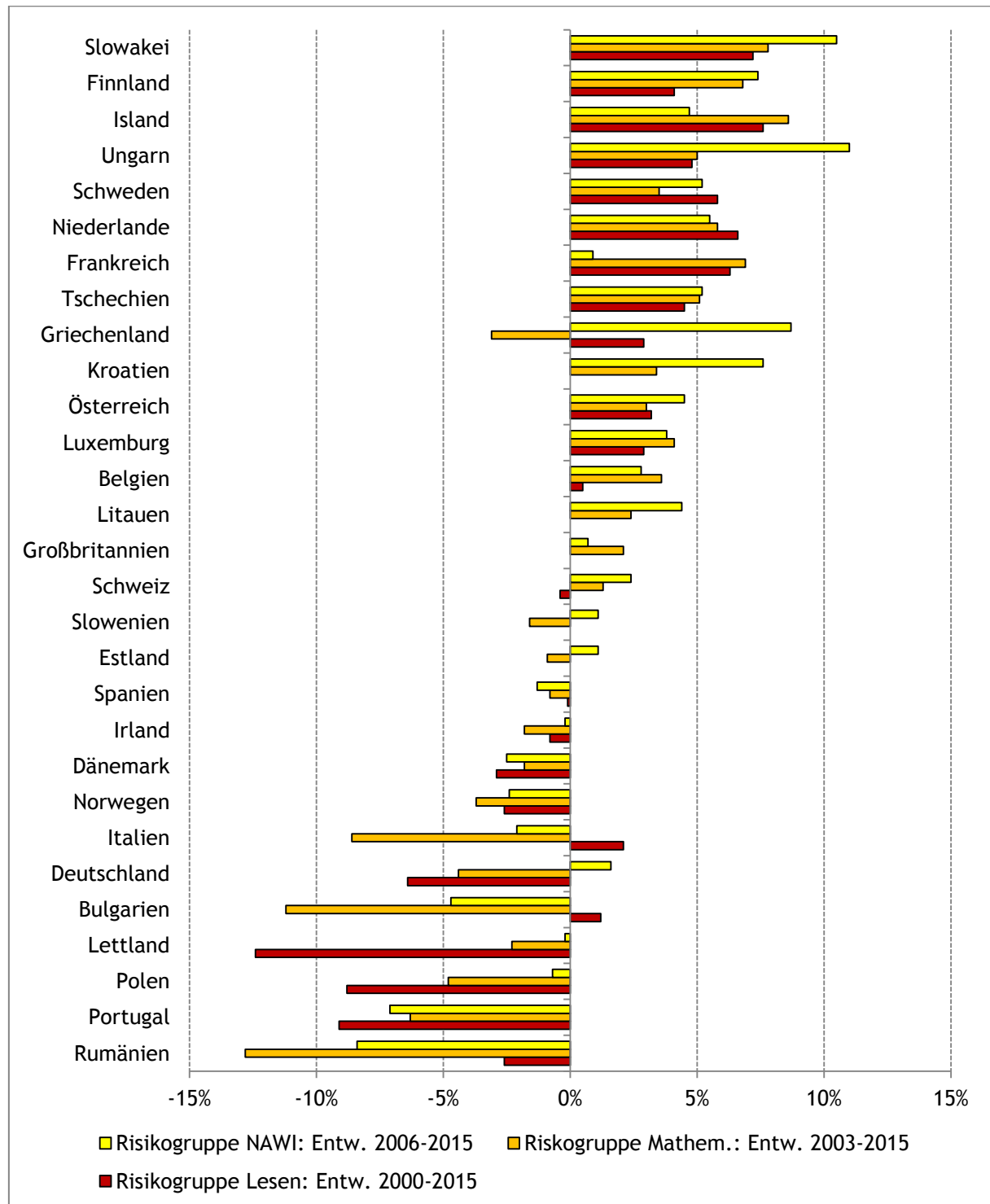
\* Alternativ wird aufgrund fehlender Werte zum regulären Messtermin die Entwicklung um einen Zeitpunkt verkürzt ausgewiesen, d.h. z.B. von 2003 bis 2015 anstelle von 2000 bis 2015.

\*\* Werte für das Jahr 2000 sind dem PISA-2012 Bericht (OECD 2014) entnommen.

Gleichzeitig kann festgestellt werden, dass in der Mehrheit der Staaten innerhalb rund einer Dekade der Anteil der Risikogruppen weiter gestiegen ist. Staaten wie Lettland, Rumänien, Portugal und Polen, die einen (signifikanten) Rückgang von rund 10%-Punkten zu

verzeichnen haben, bleiben in der Minderheit und werden durch Staaten mit einem (signifikanten) Anstieg wie in Ungarn, der Slowakei und Finnland „übertroffen“. Auch Österreich weist in allen drei Kompetenzbereichen Zuwächse beim Anteil der Risikogruppen von über 3%-Punkten auf, auch wenn diese nicht signifikant sind. Insgesamt deutet dieser Indikator also von einem „Social Regress“ hin.

Grafik 7: Entwicklung des PISA-Risikogruppen-Anteils in europäischen Ländern



Quelle: OECD (2016) PISA

Tabelle 9: Anteil der PISA-Risikogruppen in Mathematik nach soziodemographischen Merkmalen 2012

|                | Anteil-Risiko 25%<br>niedrigster ESCE <sup>54</sup> | MigrantInnen erster<br>Generation | MigrantInnen zwei-<br>ter Generation | gesamt |
|----------------|-----------------------------------------------------|-----------------------------------|--------------------------------------|--------|
| Österreich     | 33,9%                                               | 38,0%                             | 36,5%                                | 18,8%  |
| Belgien        | 34,0%                                               | 42,0%                             | 35,9%                                | 19,1%  |
| Tschechien     | 37,5%                                               | k.A.                              | k.A.                                 | 21,2%  |
| Dänemark       | 30,1%                                               | 48,7%                             | 38,6%                                | 17,0%  |
| Estland        | 15,9%                                               | k.A.                              | k.A.                                 | 10,6%  |
| Finnland       | 20,1%                                               | 51,7%                             | 36,7%                                | 12,3%  |
| Frankreich     | 40,3%                                               | 53,2%                             | 38,7%                                | 22,5%  |
| Deutschland    | 31,1%                                               | 39,0%                             | 29,7%                                | 17,8%  |
| Griechenland   | 53,3%                                               | 59,4%                             | 55,6%                                | 35,8%  |
| Ungarn         | 50,6%                                               | k.A.                              | k.A.                                 | 28,2%  |
| Island         | 31,3%                                               | 41,6%                             | k.A.                                 | 21,6%  |
| Irland         | 29,7%                                               | 18,3%                             | k.A.                                 | 17,0%  |
| Italien        | 38,4%                                               | 45,8%                             | 33,5%                                | 24,8%  |
| Luxemburg      | 42,5%                                               | 36,0%                             | 31,1%                                | 24,5%  |
| Niederlande    | 24,9%                                               | 27,2%                             | 29,8%                                | 14,9%  |
| Norwegen       | 33,5%                                               | 43,9%                             | 38,2%                                | 22,5%  |
| Polen          | 26,5%                                               | k.A.                              | k.A.                                 | 14,5%  |
| Portugal       | 42,2%                                               | 43,2%                             | 42,1%                                | 25,0%  |
| Slowakei       | 51,7%                                               | k.A.                              | k.A.                                 | 27,6%  |
| Slowenien      | 33,4%                                               | 50,0%                             | 33,0%                                | 20,3%  |
| Spanien        | 39,7%                                               | 44,2%                             | 35,7%                                | 23,7%  |
| Schweden       | 40,1%                                               | 59,2%                             | 39,2%                                | 27,2%  |
| Schweiz        | 22,8%                                               | 29,9%                             | 22,7%                                | 12,5%  |
| Großbritannien | 32,0%                                               | 26,7%                             | 28,6%                                | 21,9%  |
| Bulgarien      | 68,0%                                               | k.A.                              | k.A.                                 | 43,9%  |
| Kroatien       | 43,4%                                               | 37,7%                             | 34,7%                                | 30,0%  |
| Lettland       | 33,1%                                               | k.A.                              | 22,1%                                | 20,1%  |
| Litauen        | 42,8%                                               | k.A.                              | k.A.                                 | 26,2%  |
| Rumänien       | 60,7%                                               | k.A.                              | k.A.                                 | 41,0%  |
| OECD-Mittel    | 37,2%                                               | 40,4%                             | 34,0%                                | 23,1%  |

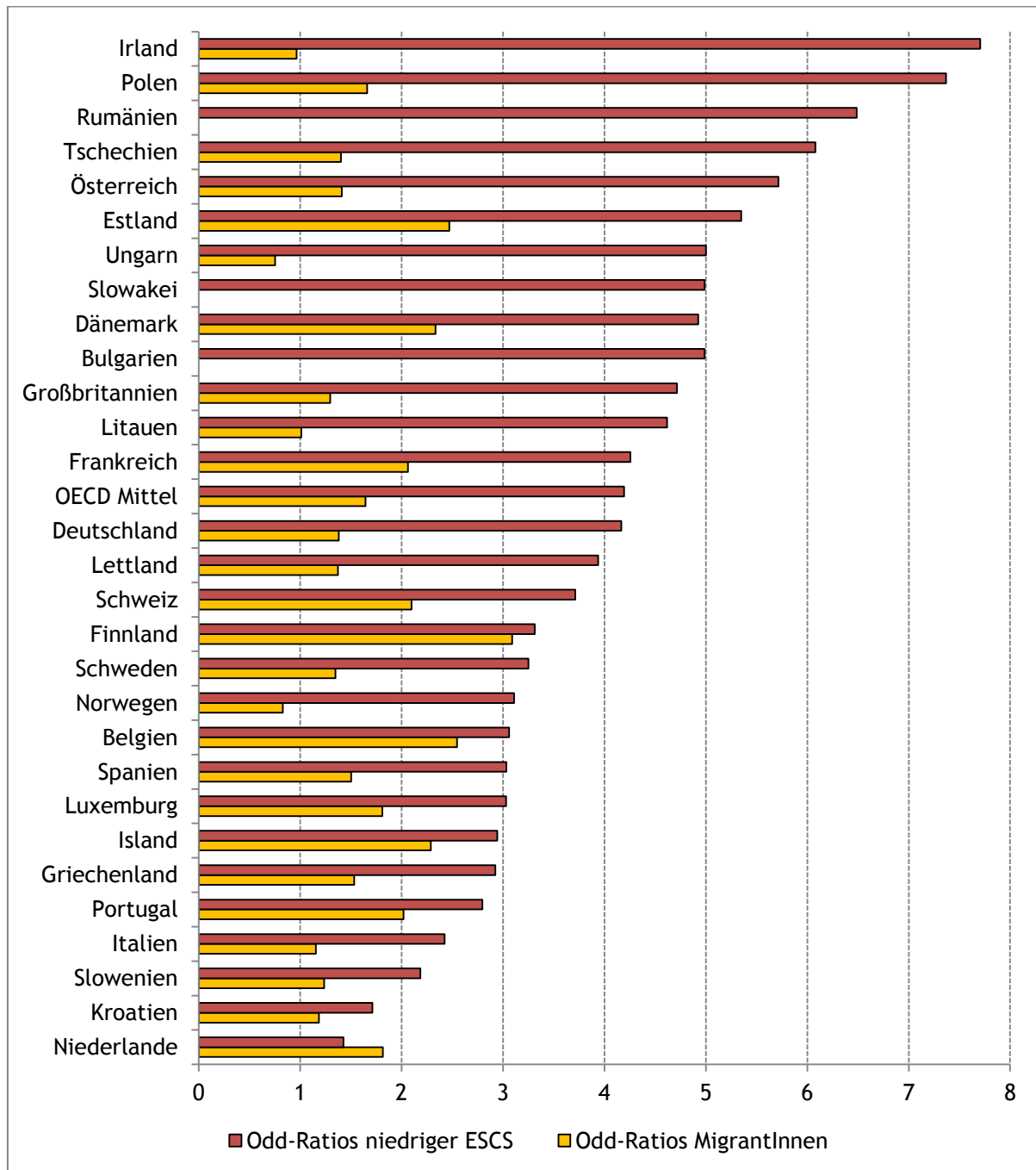
Quelle: OECD (2016b & 2013) PISA

Sozialer Fortschritt oder Rückschritt drückt sich jedoch nicht nur im Ausmaß der Risikogruppen an sich und der Entwicklung des Ausmaßes über die Zeit aus, sondern ebenso in der sozialen Verteilung des Phänomens. Die Betroffenheit von Kompetenzarmut ist dabei sowohl nach Migrationshintergrund als auch nach sozioökonomischem Hintergrund stark ungleich verteilt. Innerhalb der Gruppe mit Migrationshintergrund wiederum sind die Jugendlichen in erster Generation stärker betroffen als die Jugendlichen in zweiter Generation. Sozioökonomisch benachteiligte Jugendliche weisen einen 14%-Punkte, Jugendliche zweiter Generation einen 11%-Punkte und Jugendliche erster Generation einen

<sup>54</sup> ESCS: Index of Economic, Social and Cultural Status

17%-Punkte über dem Durchschnitt liegenden Risikogruppenanteil auf. In Österreich sind diese Unterschiede etwas stärker ausgeprägt.

Grafik 8: Risiko der Zugehörigkeit zur PISA-Risikogruppe in Mathematik 2012



Quelle: OECD (2016b) PISA [[http://www.oecd-ilibrary.org/education/low-performing-students\\_9789264250246-en](http://www.oecd-ilibrary.org/education/low-performing-students_9789264250246-en)], eigene Darstellung

Anmerkung: Ausgewiesen werden die Odd-Ratios (Risikoausmaß auf Basis eines Regressionsmodells) der Zugehörigkeit zur Risikogruppe in Mathematik nach Kontrolle um andere Einflussfaktoren. Niedriger ESCE bezieht sich auf die 25% der SchülerInnen mit dem niedrigsten sozioökonomischen Index.

Die unterschiedliche Betroffenheit von Kompetenzarmut lässt sich jedoch nicht nur in Anteilen wie in Tabelle 9, sondern auch in relativen Risiken verschiedener Gruppen

zueinander ausdrücken, wie dies in Grafik 8 dargestellt wird. Demnach liegt das Risiko für Jugendliche mit Migrationshintergrund (1. und 2. Generation) OECD-weit bei 164% des Risikos von Jugendlichen ohne Migrationshintergrund.<sup>55</sup> Das Risiko von Jugendlichen, die dem untersten Quartil der Streuung des sozioökonomischen Index (ESCE) angehören, liegt gar bei 420% des Risikos der Jugendlichen, die dem obersten Quartil zuzurechnen sind. In Österreich ist das Risiko für MigrantInnen mit 141% etwas niedriger, jenes für sozioökonomisch benachteiligte Jugendliche dafür mit 571% nochmals deutlich stärker ausgeprägt als im OECD-Durchschnitt. Der Gesamt-Range in Europa reicht beim ESCS von 143% in den Niederlanden bis 771% in Irland.

Vor allem was die sozioökonomischen Unterschiede betrifft wird hier ein enormes Potential für sozialen Fortschritt erkennbar. Unabhängig davon, wie sich dieses Risiko entwickelt, ob also sozialer Fortschritt erkennbar ist, erhebt sich überhaupt die Frage, inwieweit es gerechtfertigt ist, von einem Fortschritt zu sprechen, wenn die Ausgangswerte der sozialen Ungleichheit derart schlecht und für postindustrialisierte Wissensgesellschaften der Gegenwart unerwartet hoch sind.

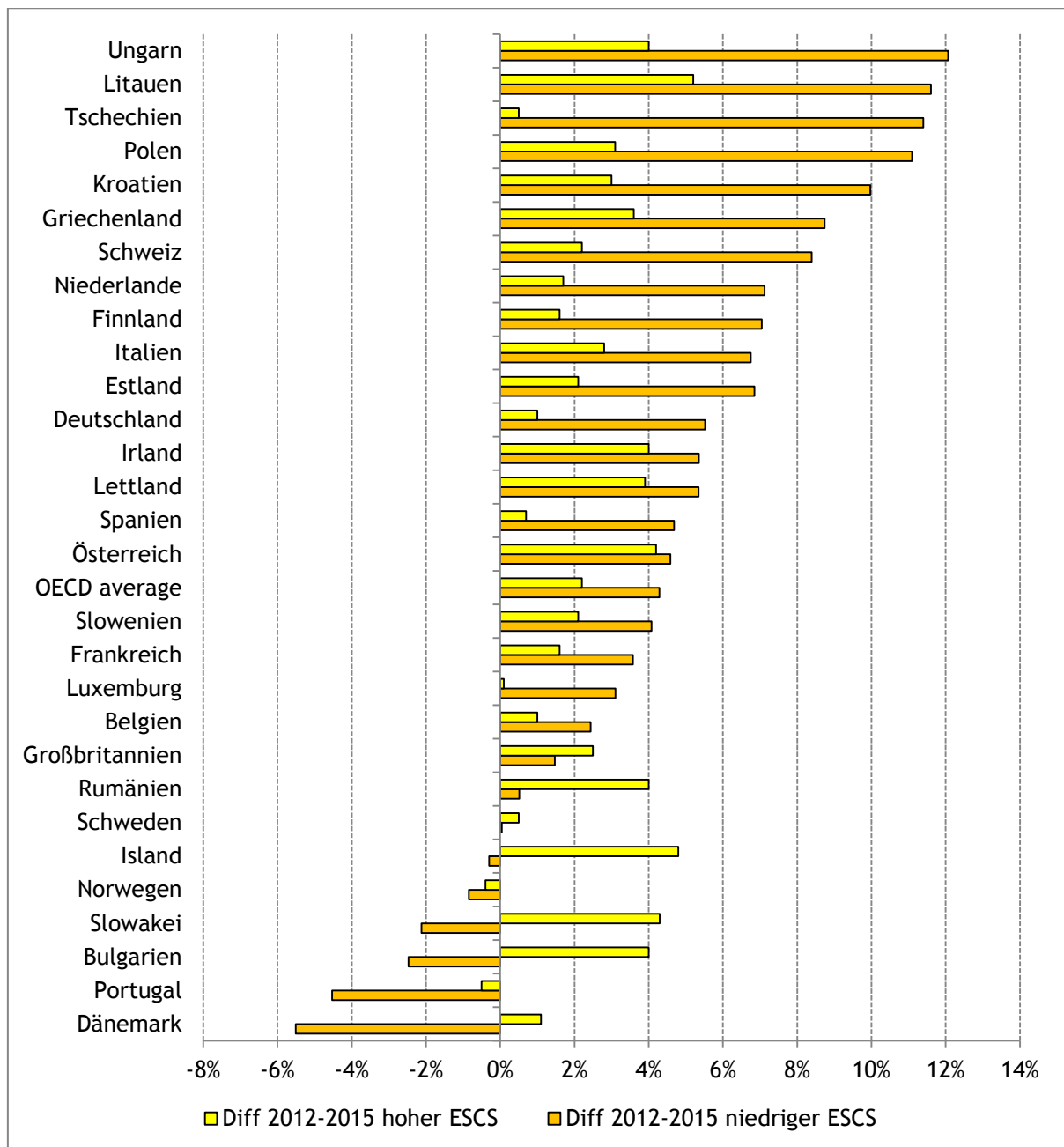
Die Empirie enthebt von der Notwendigkeit diese Frage beantworten zu müssen, da in Grafik 9 starke Indizien erkennbar werden, dass sich die soziale Ungleichheit noch weiter verschlechtert. Bezogen auf den Kompetenzbereich Naturwissenschaften zeigt sich hierin, dass in den meisten europäischen Ländern der Anteil derer, die den Risikogruppen hinzuzurechnen sind, bei den Jugendlichen, die dem unteren Viertel der ESCS-Verteilung entstammen, von 2012 bis 2015 stärker gestiegen ist, wie bei dem obersten Viertel der ESCS-Verteilung. So liegt beispielsweise in Ungarn der Anstieg des Risikogruppenanteils bei den sozioökonomisch benachteiligten Jugendlichen bei 12%-Punkte während er bei den sozioökonomisch bevorzugten Jugendlichen bei 4%-Punkte liegt. In Österreich gestaltet sich der Anstieg mit rund 4%-Punkten in beiden Gruppen relativ ausgewogen, womit die Ungleichheitsrelationen stabil bleiben. Eine Reduktion der Ungleichheitsrelationen ist u.a. für Dänemark und Portugal festzustellen.

Obwohl der beobachtete Zeitraum nur kurz und der Kompetenzbereich nur ein verwandter (Mathematik versus Naturwissenschaften) ist, ergeben sich hinreichende Indizien dafür, bei einer an sich schon sozial sehr ungleichen Verteilung des Risikos für die Zugehörigkeit zur niedrigsten Kompetenzgruppe in Europa insgesamt von einer weiteren Verschlechterung ausgehen zu müssen. Demzufolge liegt in diesem Bereich kein Fortschritt, sondern liegen starke Hinweise für einen „Social Regress“ vor.

---

<sup>55</sup> Die Erklärung, warum die Odd Ratios nach sozioökonomischem Hintergrund nun viel höher sind als jene nach Migrationshintergrund wiewohl beide zuvor ähnliche Anteile von Kompetenzarmut aufgewiesen haben, liegt in der stark ausgeprägten Korrelation beider Merkmale, sodass Migrationshintergrund häufig mit niedrigem sozioökonomischen Status einhergeht. Im Zuge der Regressionsanalyse werden nun die jeweiligen alleine auf das Merkmal zurückzuführenden Einflüsse berechnet.

Grafik 9: Entwicklung des Anteils der PISA-Risikogruppe in NAWI beim Viertel jener SchülerInnen mit dem niedrigsten und höchsten ESCS 2012-2015



Quellen: OECD (2016b), OECD (2016), eigene Berechnungen

Letztlich stellt sich in Hinblick auf den sozialen Fortschritt noch die Frage, ob sich die verstärkte Betroffenheit von Jugendlichen mit Migrationshintergrund der Risikogruppe von kompetenzarmen SchülerInnen anzugehören, im Laufe der Zeit verringert hat. Dabei wird im Anschluss zunächst der Fokus sowohl auf die erste als auch auf die zweite Generation von MigrantInnen gerichtet. Die erste Generation wird einbezogen, weil sie rein quantitativ viel bedeutsamer ist und damit größeren Aufschluss für Jugendliche mit Migrationshintergrund per se gibt. Die zweite Generation wiederum ist inhaltlich von Interesse, da diese Jugendlichen ihre gesamte Laufbahn im jeweiligen Bildungssystem absolviert haben und das vorhandene Kompetenzausmaß folglich auch diesem zugerechnet werden kann. Da

die Differenzierung in Migrationsgenerationen nicht standardmäßig, sondern immer nur für den jeweiligen Schwerpunktkompetenzbereich publiziert wird, sind die beobachtbaren und in Tabelle 10 ausgewiesenen Zeiträume jeweils unterschiedliche. Die Risikogruppenanteile als solche sind, wie dies auch in Tabelle 9 bereits deutlich wurde, hoch. Die zeitliche Entwicklung deutet in Österreich auf eine Verschärfung der Situation für MigrantInnen hin, denn nur in einem von drei Kompetenzbereichen - den Naturwissenschaften - und dies auch nur bei der zweiten Generation zeigt sich ein Rückgang. Noch deutlicher ist die Verschlechterung der Situation für Jugendliche mit Migrationshintergrund in Schweden und Frankreich, wo sich Zuwachsraten bei den Risikogruppen von 5-15%-Punkten je nach Kompetenzbereich zeigen. Demgegenüber können die Schweiz und Belgien mit Rückgängen bis zu 12%-Punkten als Beispiele für eine zunehmend besser gelingende Integration gelten.

Tabelle 10: Entwicklung des Anteils der PISA-Risikogruppe unter MigrantInnen

|                          | Entwicklung 2003-09 in Lesen |               |               | Entwicklung 2003-12 in Mathematik |               |               | Entwicklung 2006-15 in NAWI |               |               |
|--------------------------|------------------------------|---------------|---------------|-----------------------------------|---------------|---------------|-----------------------------|---------------|---------------|
|                          | ALLE (Mig-HG j/n)            | 1.Gene-ration | 2.Gene-ration | ALLE (Mig-HG j/n)                 | 1.Gene-ration | 2.Gene-ration | ALLE (Mig-HG j/n)           | 1.Gene-ration | 2.Gene-ration |
| Schweden                 | +4,1%                        | + 9,0%        | + 14,9%       | +9,8%                             | + 12,1%       | + 14,8%       | +5,2%                       | + 6,6%        | + 4,8%        |
| Frankreich               | +2,3%                        | + 1,1%        | + 7,7%        | +5,8%                             | + 10,6%       | + 10,7%       | +0,9%                       | + 12,1%       | + 0,1%        |
| Kroatien                 |                              |               |               |                                   |               |               | +7,6%                       | + 9,7%        | + 12,3%       |
| Griechenl.               | -4,0%                        | + 1,5%        |               | -3,2%                             |               |               | +8,7%                       | + 16,3%       |               |
| Österreich <sup>56</sup> |                              |               |               | -0,1%                             | + 0,3%        | + 2,7%        | +4,5%                       | + 4,7%        | -9,4%         |
| Dänemark                 | -1,3%                        | + 11,4%       | -0,8%         | +1,4%                             | + 14,9%       | + 0,5%        | -2,5%                       | -13,7%        | -8,0%         |
| Slowenien                |                              |               |               |                                   |               |               | +1,1%                       |               | + 2,9%        |
| Estland                  |                              |               |               |                                   |               |               | +1,1%                       |               | + 1,7%        |
| Lettland                 | -0,4%                        |               |               | -3,8%                             |               |               | -0,2%                       |               | + 1,4%        |
| Luxemburg                | +3,3%                        |               | + 6,0%        | +2,6%                             | + 0,6%        | + 4,4%        | +3,8%                       | -3,7%         | -5,5%         |
| Niederlande              | +2,8%                        |               | -0,3%         | +3,9%                             | -0,5%         | + 9,2%        | +5,5%                       | + 12,5%       | -0,6%         |
| Großbritan.              |                              |               |               |                                   |               |               | +0,7%                       | -4,1%         | -3,0%         |
| Irland                   | +6,2%                        |               |               | +0,1%                             |               |               | -0,2%                       | -6,6%         |               |
| Italien                  | -2,9%                        |               |               | -7,2%                             |               |               | -2,1%                       | -10,8%        |               |
| Portugal                 | -4,3%                        |               |               | -5,2%                             |               |               | -7,1%                       | -32,1%        |               |
| Spanien                  | -1,5%                        |               |               | +0,6%                             |               |               | -1,3%                       | -10,7%        |               |
| Deutschland              | -3,8%                        | -7,3%         | -14,3%        | -3,9%                             | + 0,2%        | -17,6%        | +1,6%                       | 8,0%          | -8,8%         |
| Norwegen                 | -3,1%                        | -3,6%         | -8,9%         | +1,5%                             | -1,8%         | + 3,5%        | -2,4%                       | -10,4%        |               |
| Belgien                  | -0,2%                        | -12,6%        | -4,0%         | +2,5%                             | -1,6%         | -2,2%         | +2,8%                       | -3,3%         | -3,8%         |
| Schweiz                  | +0,1%                        | -10,6%        | -2,8%         | -2,1%                             | -9,2%         | -3,7%         | +2,4%                       | -9,1%         | -0,4%         |

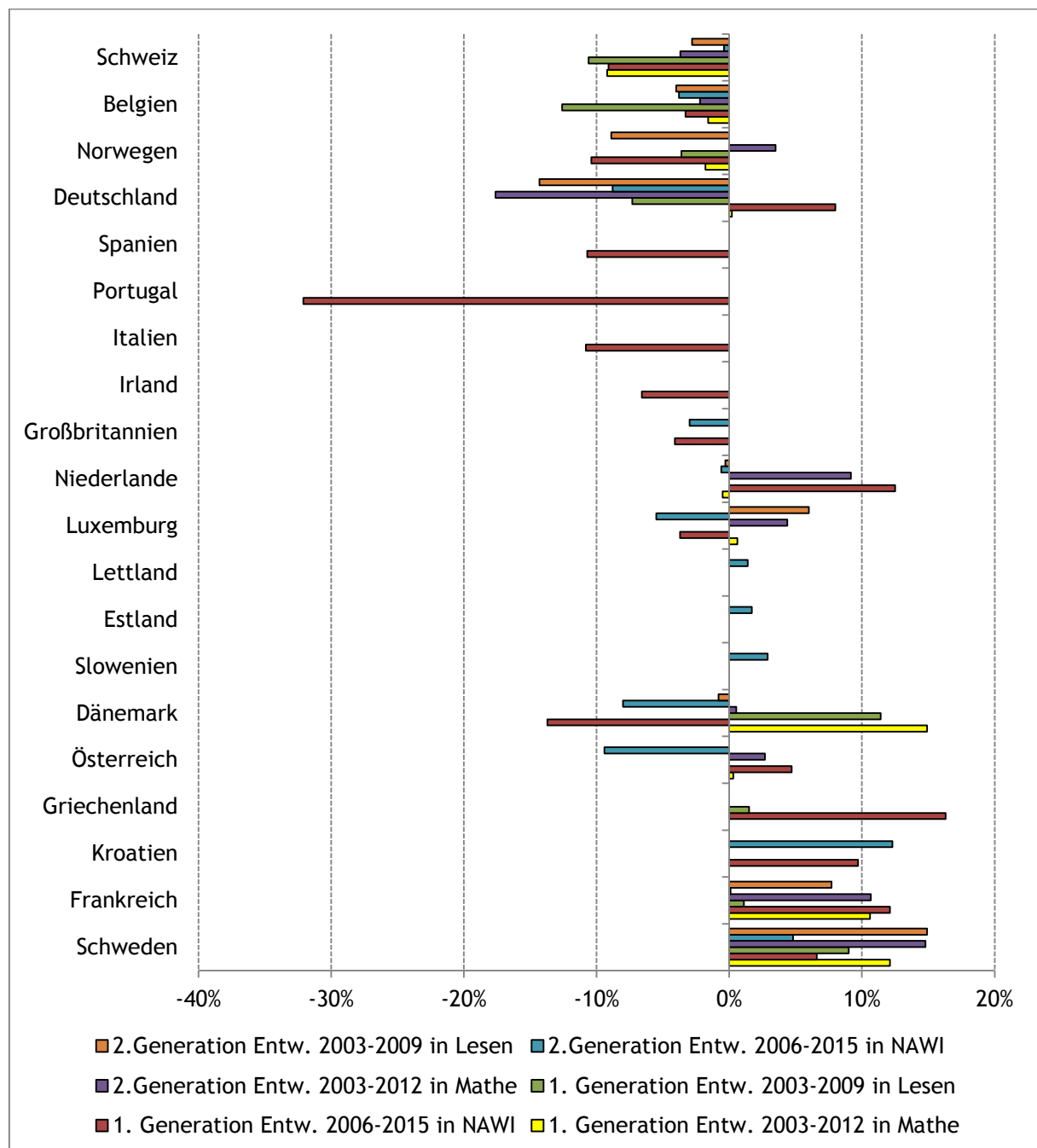
Quellen: OECD (2016, 2016b, 2013, 2010, 2007, 2006) / eigene Berechnungen

Insgesamt betrachtet - wie in Grafik 10 erkennbar - halten Zuwächse und Rückgänge in Europa einander aber rein optisch die Waage, sodass es auf Basis dieser Ergebnisse

<sup>56</sup> Die Risikogruppenanteileswerte in Lesen für Österreich im Erhebungsjahr 2009 wurden von der OECD im Rahmen einer nachträglichen Prüfung als nicht valide erachtet und daher nach einer ursprünglichen Veröffentlichung in späteren Publikationen nicht mehr verwendet.

zunächst schwer möglich ist, ein Urteil in Hinblick auf sozialen Fort- oder Rückschritt zu bilden. Die Möglichkeit von einem sozialen Fortschritt in diesem Bereich zu sprechen, wird letztlich auch dadurch erschwert, dass der Gesamtanteil der Risikogruppen steigt, wie dies im vorangegangenen Kapitel herausgearbeitet worden ist. Für eine genauere Analyse ist es notwendig, die Entwicklung des Risikogruppenüberhangs bei MigrantInnen zu diskutieren.

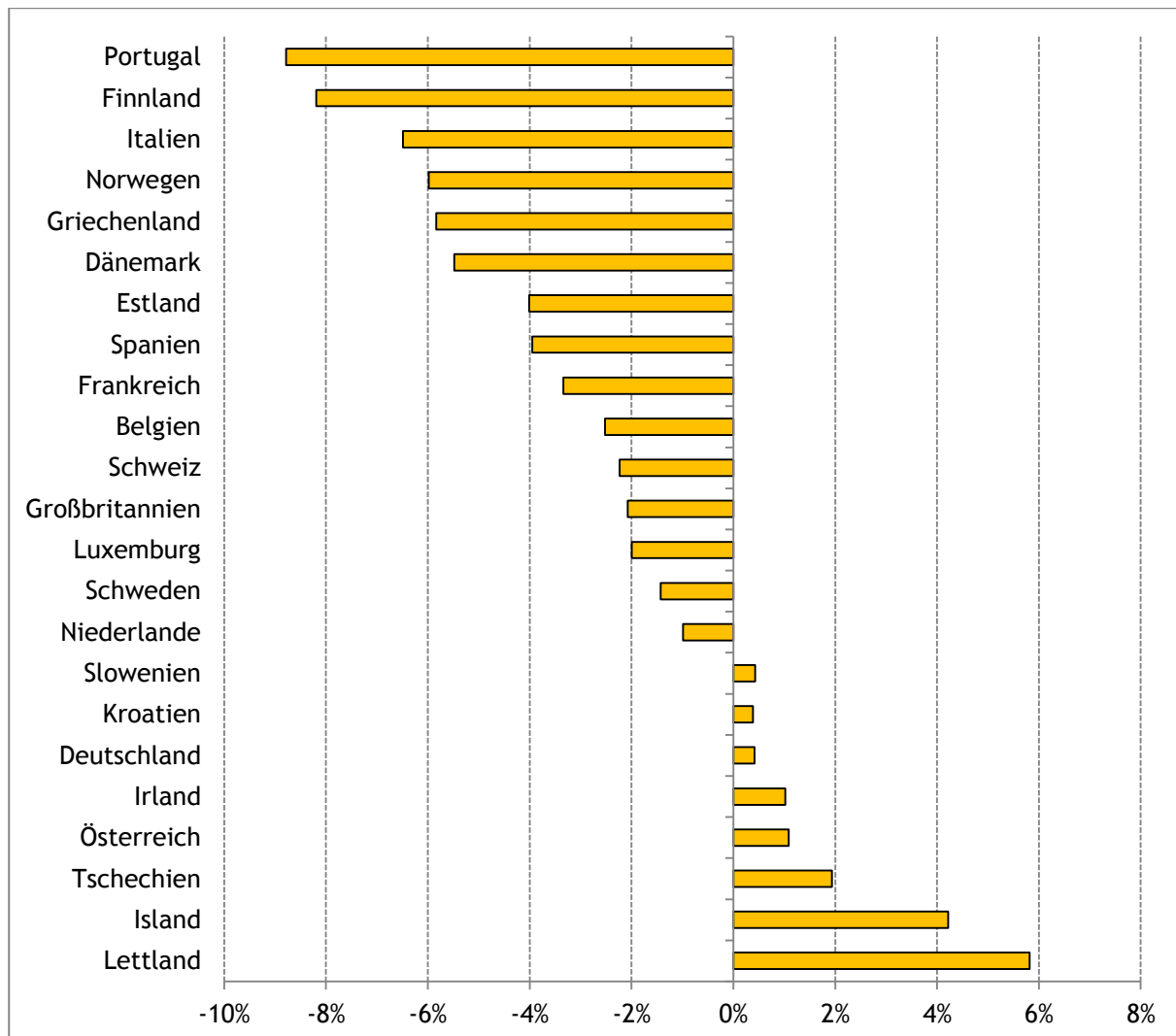
Grafik 10: Entwicklung des Anteils der PISA-Risikogruppe bei MigrantInnen erster und zweiter Generation



Quellen: OECD (2016), OECD (2016b), OECD (2013), OECD (2010), OECD (2007), OECD (2006)/ eigene Berechnungen

Die Diskussion des Risikogruppenüberhangs<sup>57</sup> von MigrantInnen erfolgt der Datenlage geschuldet ohne Differenzierung nach Generation und für nur einen ausgewählten Kompetenzbereich (Mathematik), um eine möglichst hohe Anzahl an Staaten in den Vergleich miteinbeziehen zu können. Dabei zeigt sich für Europa in Grafik 11 eine mehrheitlich positive Entwicklung, die auf einen sozialen Fortschritt hindeutet. Der Risikogruppenüberhang bei Jugendlichen mit Migrationshintergrund hat in Portugal und Finnland beispielsweise um mehr als 8%-Punkte abgenommen. Das Andere Ende der Skala markiert Lettland mit einem Anstieg des Überhangs um beinahe 6%-Punkten. Auch Österreich findet sich in der Gruppe jener Länder wieder, in der dieser Indikator für zunehmende Selektivität im Bereich der Bildungsarmut wenn auch nur gering aber so doch steigt.

Grafik 11: Entwicklung des Risikogruppenüberhangs von MigrantInnen im Kompetenzbereich Mathematik von 2012-2015



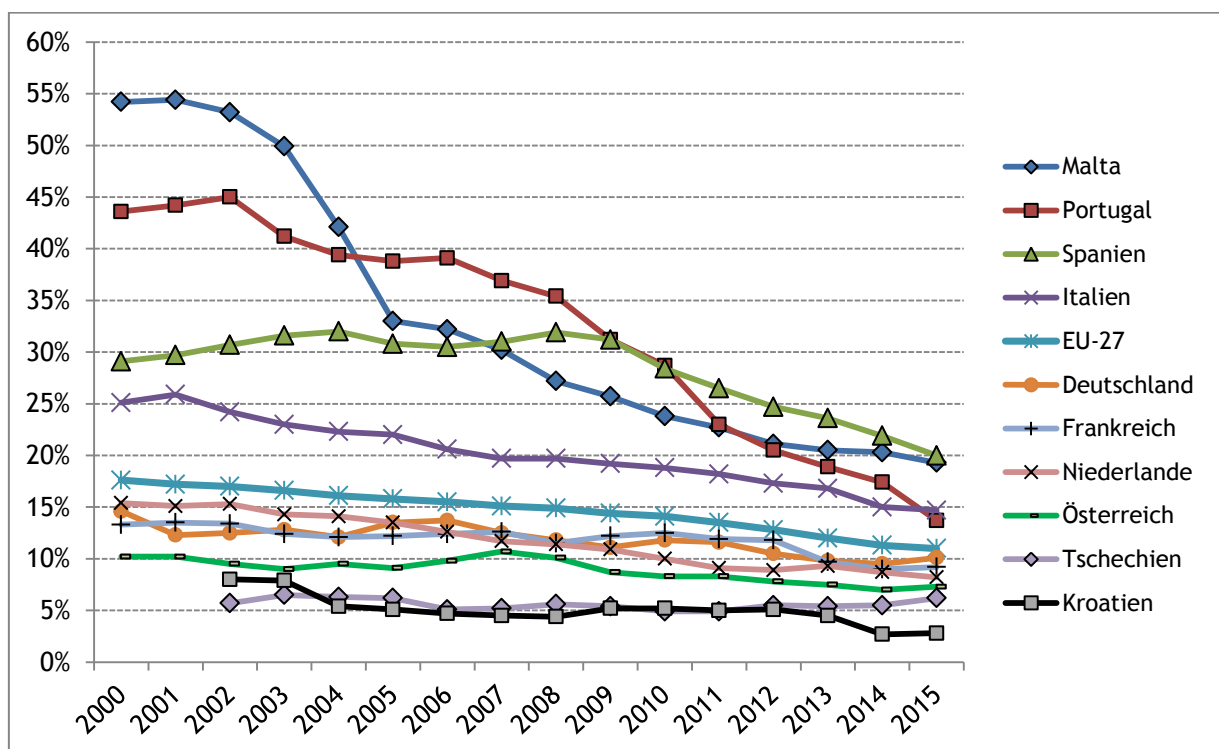
Quellen: OECD (2016), OECD (2016b) / eigene Berechnungen

<sup>57</sup> Ausmaß in Prozentpunkten um den der Anteil an Risikogruppen unter MigrantInnen den Anteil insgesamt überschreitet.

## 8.2. Ausmaß und Verteilung des frühen Bildungsabbruchs

Nach der kompetenzbasierten Variante erfolgt in diesem Abschnitt nun eine Diskussion der zertifikatsbasierten Bildungsarmut. Als Synonym dafür gelten die frühen BildungsabbrecherInnen (ESL - Early School Leavers). Dabei handelt es sich um Jugendliche im Alter von 18-24 Jahren, die sich nicht mehr in Ausbildung oder Training<sup>58</sup> befinden und keinen Abschluss auf der Sekundarstufe II erlangt haben.<sup>59</sup> Entsprechend der EU2020-Strategie (European Commission 2010)<sup>60</sup> soll dieser Anteil bis ins Jahr 2020 EU-weit unter 10% fallen. Dieses Ziel war bereits im Rahmen der Lissabon-Strategie (Europäischer Rat 2000)<sup>61</sup> formuliert worden und hätte ursprünglich bis 2010 erreicht sein sollen, was jedoch verfehlt wurde. Betrachtet man nun die europäische Entwicklung in Grafik 12<sup>62</sup>, erscheint es durchaus realistisch, dass der Zielwert bis 2020 erreicht und sogar unterschritten werden kann. Hatte der Anteil im Jahr 2000 innerhalb der EU-27-Staaten noch 17,6% betragen ist er bis 2015 kontinuierlich bis auf 11% gesunken. Noch deutlich ausgeprägter ist der Rückgang in einzelnen Staaten wie Malta oder Portugal, deren Anteile von rund 50% im Jahr 2000 bis 2015 um ca. 30%-Punkte gesunken sind. Leicht gestiegen ist der Anteil nur in Tschechien und der Slowakei. Das deutet insgesamt auf „Social Progress“ hin.

Grafik 12: Early School Leaving Raten im europäischen Vergleich 2000 - 2015



Quelle: EUROSTAT [edat\_lfse\_14], eigene Darstellung

<sup>58</sup> Darunter fallen Weiterbildungen im beruflichen oder privaten Bereich sowie Maßnahmen aktiver Arbeitsmarktpolitik.

<sup>59</sup> [http://ec.europa.eu/eurostat/statistics-explained/index.php/Glossary:Early\\_leaver\\_from\\_education\\_and\\_training](http://ec.europa.eu/eurostat/statistics-explained/index.php/Glossary:Early_leaver_from_education_and_training) [10.03.2017]

<sup>60</sup> <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=COM:2010:2020:FIN:EN:PDF> [10.03.2017]

<sup>61</sup> [http://www.europarl.europa.eu/summits/lis1\\_de.htm](http://www.europarl.europa.eu/summits/lis1_de.htm) [10.03.2017]

<sup>62</sup> Diese Grafik wurde mit älteren Daten erstmals publiziert in Steiner 2009b.

Insgesamt bewegt sich die Streuung des Anteils früher AbbrecherInnen in europäischen Staaten 2015 zwischen 2,8% in Kroatien und 20% in Spanien. Österreich ist mit einem Anteil von 7,3% relativ gut positioniert.

Differenziert nach Geschlecht sind die Anteile bei den jungen Männern mit nur wenigen Ausnahmen (Bulgarien, Türkei) höher als bei den jungen Frauen. In Österreich beispielsweise liegt die Differenz bei einem Prozentpunkt, im Durchschnitt der EU-27-Staaten aber deutlich höher bei annähernd 3%-Punkten zuungunsten der jungen Männer.

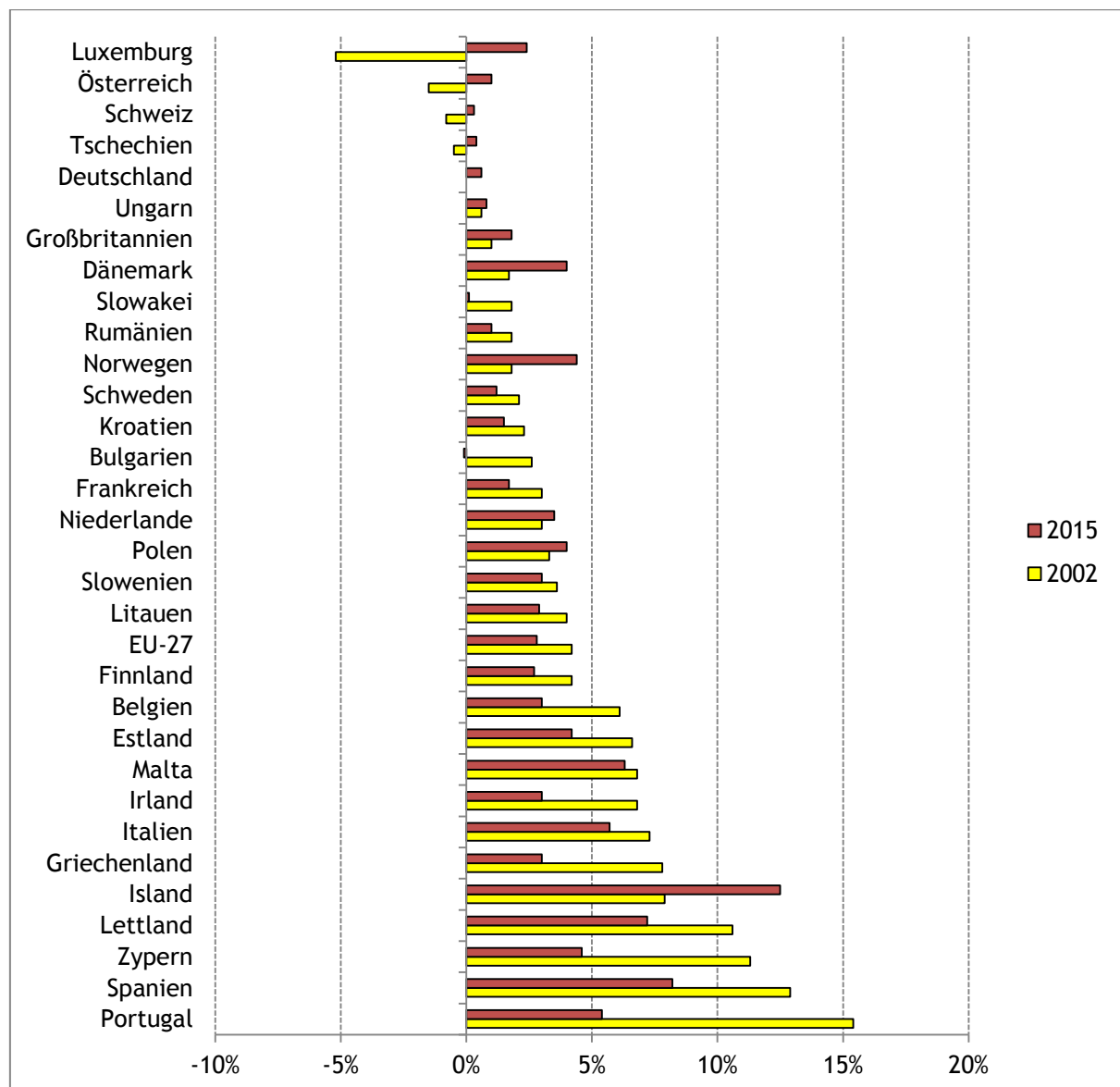
Tabelle 11: Anteil Early School Leavers 2015 nach Geschlecht

|                | Männer | Frauen | gesamt |
|----------------|--------|--------|--------|
| Kroatien       | 3,6%   | 2,1%   | 2,8%   |
| Slowenien      | 6,4%   | 3,4%   | 5,0%   |
| Schweiz        | 5,3%   | 5,0%   | 5,1%   |
| Zypern         | 7,7%   | 3,1%   | 5,2%   |
| Polen          | 7,2%   | 3,2%   | 5,3%   |
| Litauen        | 6,9%   | 4,0%   | 5,5%   |
| Tschechien     | 6,4%   | 6,0%   | 6,2%   |
| Slowakei       | 6,9%   | 6,8%   | 6,9%   |
| Irland         | 8,4%   | 5,4%   | 6,9%   |
| Schweden       | 7,6%   | 6,4%   | 7,0%   |
| Österreich     | 7,8%   | 6,8%   | 7,3%   |
| Dänemark       | 9,7%   | 5,7%   | 7,8%   |
| Griechenland   | 9,4%   | 6,4%   | 7,9%   |
| Niederlande    | 9,9%   | 6,4%   | 8,2%   |
| Finnland       | 10,6%  | 7,9%   | 9,2%   |
| Frankreich     | 10,1%  | 8,4%   | 9,2%   |
| Luxemburg      | 10,5%  | 8,1%   | 9,3%   |
| Lettland       | 13,4%  | 6,2%   | 9,9%   |
| Belgien        | 11,6%  | 8,6%   | 10,1%  |
| Deutschland    | 10,4%  | 9,8%   | 10,1%  |
| Norwegen       | 12,4%  | 8,0%   | 10,2%  |
| Großbritannien | 11,7%  | 9,9%   | 10,8%  |
| EU-27          | 12,4%  | 9,6%   | 11,0%  |
| Estland        | 13,2%  | 9,0%   | 11,2%  |
| Ungarn         | 12,0%  | 11,2%  | 11,6%  |
| Bulgarien      | 13,3%  | 13,4%  | 13,4%  |
| Portugal       | 16,4%  | 11,0%  | 13,7%  |
| Italien        | 17,5%  | 11,8%  | 14,7%  |
| Island         | 24,9%  | 12,4%  | 18,8%  |
| Rumänien       | 19,5%  | 18,5%  | 19,1%  |
| Malta          | 22,9%  | 16,6%  | 19,8%  |
| Spanien        | 24,0%  | 15,8%  | 20,0%  |
| Türkei         | 35,0%  | 37,6%  | 36,4%  |

Quelle: EUROSTAT [edat\_lfse\_14]

Um eine Aussage in Hinblick auf „Social Progress“ treffen zu können, bedarf es einer Betrachtung der zeitlichen Entwicklung der Geschlechterdifferenz. Dabei zeigt sich in Grafik 13, ein differenziertes Bild. Auf der einen Seite finden sich sehr viele Staaten, die im Vergleich zwischen den Jahren 2002 und 2015 eine Reduktion der Ungleichheit aufweisen. Darunter befindet sich beispielsweise Österreich, wo sich ein leichter Frauenüberhang (1,5%-Punkte) in einen leichten Männerüberhang (1%-Punkt) - also auf niedrigerem Niveau - verwandelt hat. Auf Ebene der EU-27-Staaten hat sich der Männerüberhang von 4,2% auf 2,8% reduziert. Demgegenüber stehen jedoch 8 Staaten (u.a. Dänemark, Norwegen, Island) in denen sich die Geschlechterdifferenz erhöht hat. Insgesamt kann aber von einer Verringerung der sozialen Ungleichheit und damit von einem sozialen Fortschritt gesprochen werden.

Grafik 13: Entwicklung der Geschlechterdifferenz in Prozentpunkten des ESL-Anteils dargestellt als Männerüberhang



Quelle: EUROSTAT [edat\_ifse\_14], eigene Berechnungen

Der Early School Leaving (ESL) Indikator wird auf Basis des Labor Force Survey, also auf Grundlage von Umfragedaten und einer Stichprobe berechnet und ist daher mit sozialer Erwünschtheit im Antwortverhalten und Stichprobenschwankungen verbunden. Seit 2014 steht jedoch mit dem BibEr (Bildungsbezogenes Erwerbskarrierenmonitoring) <sup>63</sup> auf nationaler Ebene eine alternative Berechnungsgrundlage für den frühen Bildungsabbruch auf Basis von Verwaltungsdaten und auf einer Vollerhebung beruhend zur Verfügung. Die Definition der frühen BildungsabbrecherInnen (FABA) bleibt die gleiche, es wird nur in der Kurzform von FABA anstelle von ESL gesprochen, um die Datengrundlage ihrer Berechnung differenzieren zu können.<sup>64</sup>

Die Berechnung des FABA-Anteils ergibt nun beinahe doppelt so hohe Werte als die Berechnung des ESL-Anteils. So werden für das Jahr 2012 einmal 6,5% oder gut 66.000 Early School Leavers und im Fall der FABA 12,3% oder beinahe 126.000 Jugendliche ausgewiesen. Es sprechen einige Indizien dafür, dass die FABA-Anteile die empirische Lage besser abbilden, als die ESL-Anteile. Zunächst einmal sind Verwaltungsdaten auf Basis einer Vollerhebung in den meisten Fällen robuster als Umfragedaten auf Grundlage einer Stichprobe. Darüber hinaus ist der höhere Anteil als realistischer einzuschätzen, wenn man den Vergleich mit anderen Berechnungsergebnissen wie dem Anteil mit Pflichtschule als höchstem Abschluss in der Altersgruppe der 20-24-Jährigen (18,2% im Jahr 2014) oder aber auch den Vergleich mit dem Ausmaß der im vorigen Abschnitt diskutierten Anteile von Risikogruppen vornimmt (rund 21% im Jahr 2015).

Tabelle 12: Vergleich von Datenbasen zur Berechnung früher BildungsabbrecherInnen

|      | ESL <sup>65</sup> |        | FABA   |         |
|------|-------------------|--------|--------|---------|
|      | Anteil            | Anzahl | Anteil | Anzahl  |
| 2010 | 7,2%              | 72.911 | 12,9%  | 131.231 |
| 2011 | 7,1%              | 71.903 | 12,6%  | 127.748 |
| 2012 | 6,5%              | 66.234 | 12,3%  | 125.695 |

Quellen: Statistik Austria - BibEr; LFS 2010, 2011, 2012; Registerzählung 2011; Abgestimmte Erwerbsstatistik 2012 / eigene Berechnungen

Dieses höhere Niveau der Problemlage ändert jedoch nichts an der relativen Position Österreichs im internationalen Vergleich, da angenommen werden darf, dass die aufgezeigte Unterschätzung des Anteils früher AbbrecherInnen auf Basis des ESL-Indikators nicht nur hierzulande zutrifft, wodurch das 10% Ziel der EU2020-Strategie auf dieser

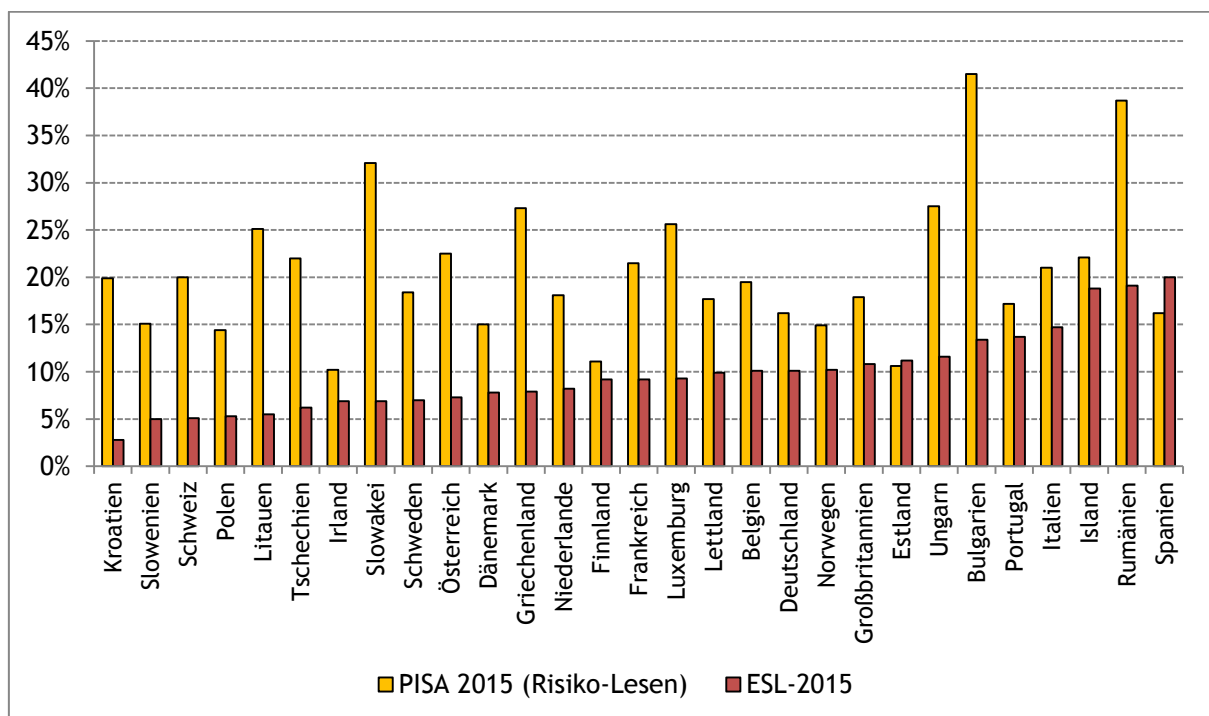
<sup>63</sup> [http://www.statistik.at/web\\_de/statistiken/menschen\\_und\\_gesellschaft/bildung\\_und\\_kultur/bildungsbezogenes\\_erwerbskarrierenmonitoring\\_biber/index.html](http://www.statistik.at/web_de/statistiken/menschen_und_gesellschaft/bildung_und_kultur/bildungsbezogenes_erwerbskarrierenmonitoring_biber/index.html)

<sup>64</sup> Die Berechnung des FABA-Anteils weicht etwas von jener des ESL-Anteils ab, weil im Fall der FABA „nur“ der Besuch von AMS-Maßnahmen als „in Training“ berücksichtigt wird, während beim ESL-Anteil all jene Jugendlichen ausgespart bleiben, die einer beruflichen oder privaten Weiterbildung nachgehen, wodurch ein Freizeitkurs ausreicht, um nicht als ESL zu gelten.

<sup>65</sup> Die hier ausgewiesenen ESL-Anteile weichen leicht von den publizierten Werten von EUROSTAT und Statistik Austria ab, weil für Vergleichszwecke mit den FABA-Anteilen, die Altersgruppe der 15-24-Jährigen herangezogen wurde. Diese alternative Altersabgrenzung entspricht auch der Struktur des österreichischen Bildungssystems, mit einem Ende der Schulpflicht nach neun Jahren, besser. Die Ausdehnung des Altersbereich auf jüngere Kohorten ist auch die Ursache dafür, dass die in Tabelle 12 ausgewiesenen ESL-Werte etwas unter den von EUROSTAT publizierten Werten liegen.

Grundlage in weitere Ferne rückt. Ein Vergleich der Risikogruppenanteile bei den PISA-Erhebungen mit den ESL-Anteilen der einzelnen Staaten - ein Vergleich der kompetenzbasierten mit der abschlussorientierten Definition von Bildungsarmut also - stützt diese These. Aus Grafik 14 wird ersichtlich, dass mit der Ausnahme Spaniens und Estlands der Risikogruppenanteil überall über dem ESL-Anteil liegt. In Österreich handelt es sich um einen Faktor drei, EU-weit um einen Faktor zwei, der die beiden Indikatoren trennt. Interessant ist auch die sich verändernde internationale Struktur im Vergleich der beiden Indikatoren. Während beim ESL-Indikator einige osteuropäische Staaten die Spitze bilden (Polen, Litauen, Tschechien) fallen diese Staaten in der Rangreihung der Risikogruppenanteile deutlich zurück. Demgegenüber gewinnen einige südeuropäische Staaten (Spanien, Italien, Portugal), die beim ESL-Indikator die Schlusslichter bilden, deutlich an Terrain, wenn in nachstehender Grafik der Risikogruppenanteil zur Grundlage für den Ländervergleich genommen wird.

Grafik 14: Anteil der Bildungsarmut in der EU im Definitionsvergleich 2015

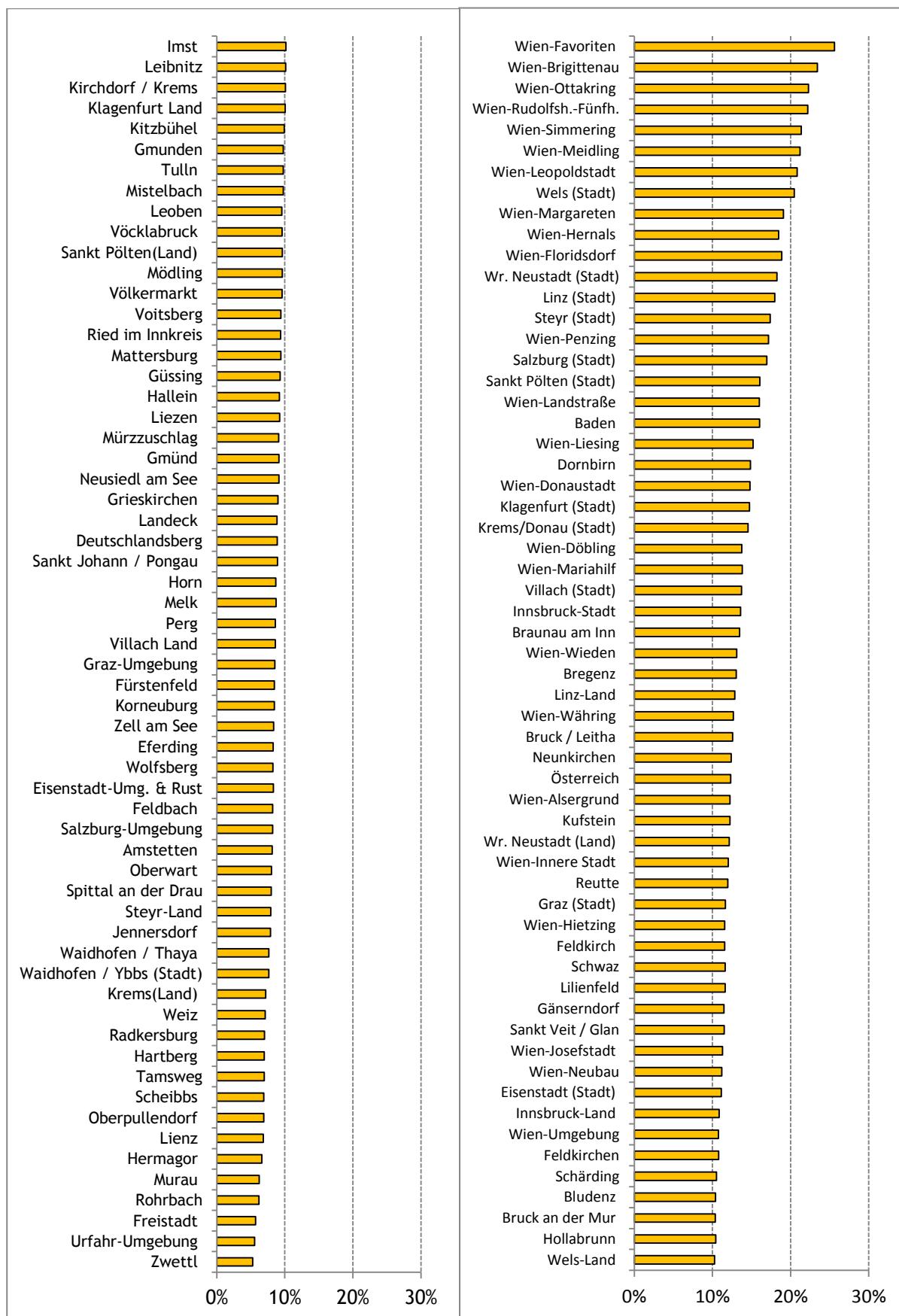


Quelle: OECD (2016) - PISA & EUROSTAT, eigene Darstellung

Zurück zur Situation in Österreich bietet die neue Datenbasis des „bildungsbezogenen Erwerbskarrierenmonitorings“, da es sich um eine Vollerhebung handelt und Schwankungsbreiten damit außer Acht bleiben können, auch deutlich verbesserte Möglichkeiten hinsichtlich der Analysetiefe. So wird es beispielsweise erstmals möglich den Anteil früher AbbrecherInnen stark regionalisiert zu berechnen. In Grafik 15 werden dementsprechend die Berechnungsergebnisse für das Jahr 2012 auf der Ebene von 119 politischen Bezirken in Österreich ausgewiesen:<sup>66</sup>

<sup>66</sup> Für die Berechnungsergebnisse aus dem Jahr 2010 siehe Steiner et al. (2016).

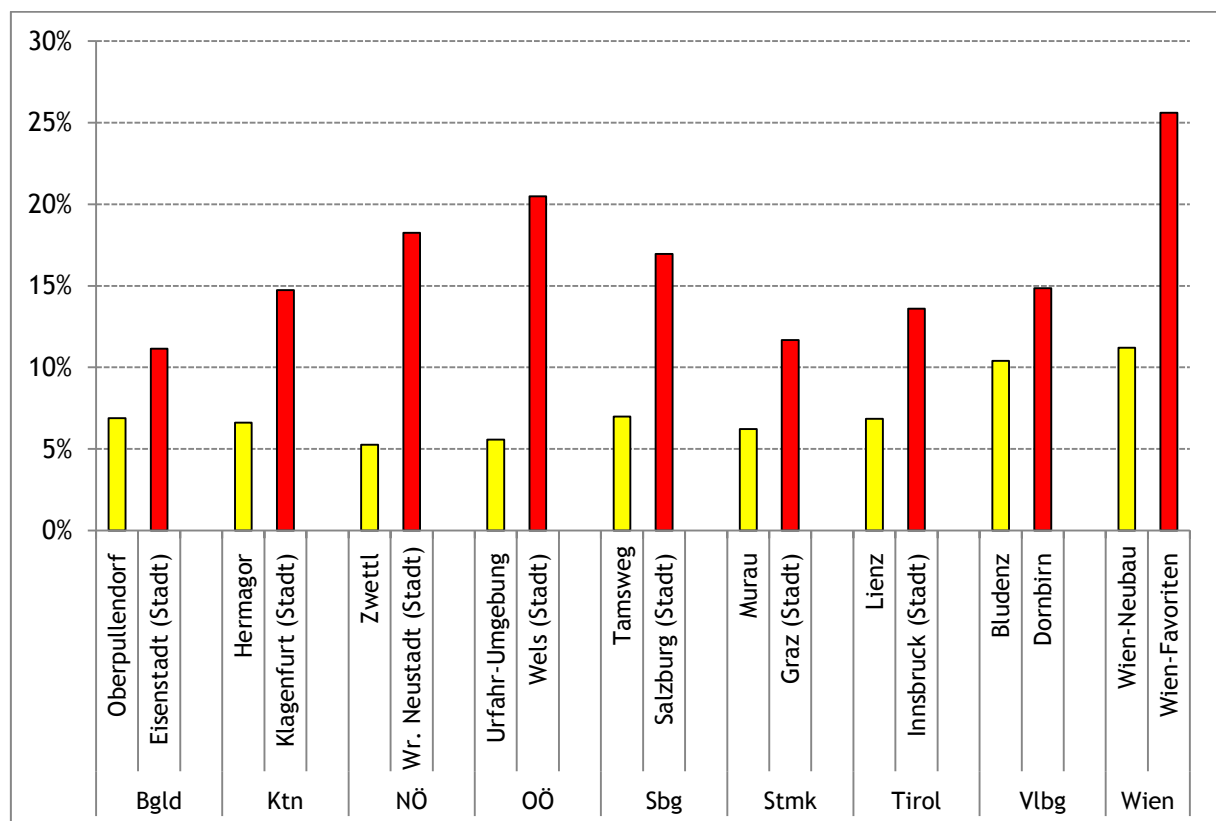
Grafik 15: Anteil FABA nach politischen Bezirken in Österreich 2012



Quelle: Statistik Austria, BibEr & Abgestimmte Erwerbsstatistik (2012); eigene Berechnungen

Dabei zeigen sich enorme Unterschiede quer über Österreich hinweg, die sich in einer Spanne von 5,3% FABA-Anteil in Zwettl (NÖ) bis 25,6% in Wien-Favoriten ausdrücken. Auffällig ist dabei, dass sich unterhalb des österreichweiten Durchschnitts keine einzige größere Stadt (mit mehr als 25.000 EinwohnerInnen) befindet und im Umkehrschluss alle Städte und Wiener Bezirke über dem Durchschnitt bzw. am oberen Ende der Verteilung zu liegen kommen. Der frühe Bildungsabbruch ist also rein deskriptiv ein stark städtisches Phänomen.<sup>67</sup> Diese große Spanne und Diskrepanz zwischen ländlichen und städtischen Gebieten zeigt sich auch innerhalb der meisten Bundesländer, wobei als Städte mit deutlich erhöhter Problemlage nicht nur tatsächliche Großstädte hervortreten. So markiert beispielsweise in Niederösterreich Wr. Neustadt mit 18,3% den höchsten Wert oder wird die bundeslandbezogene Spanne in Oberösterreich durch Urfahr-Umgebung mit 5,6% auf der einen Seite und Wels-Stadt mit 20,5% FABA-Anteil unter den 15-24-jährigen Jugendlichen am anderen Ende der Skala gebildet.

Grafik 16: Anteil FABA nach Bezirken und Bundesländern in Österreich 2012

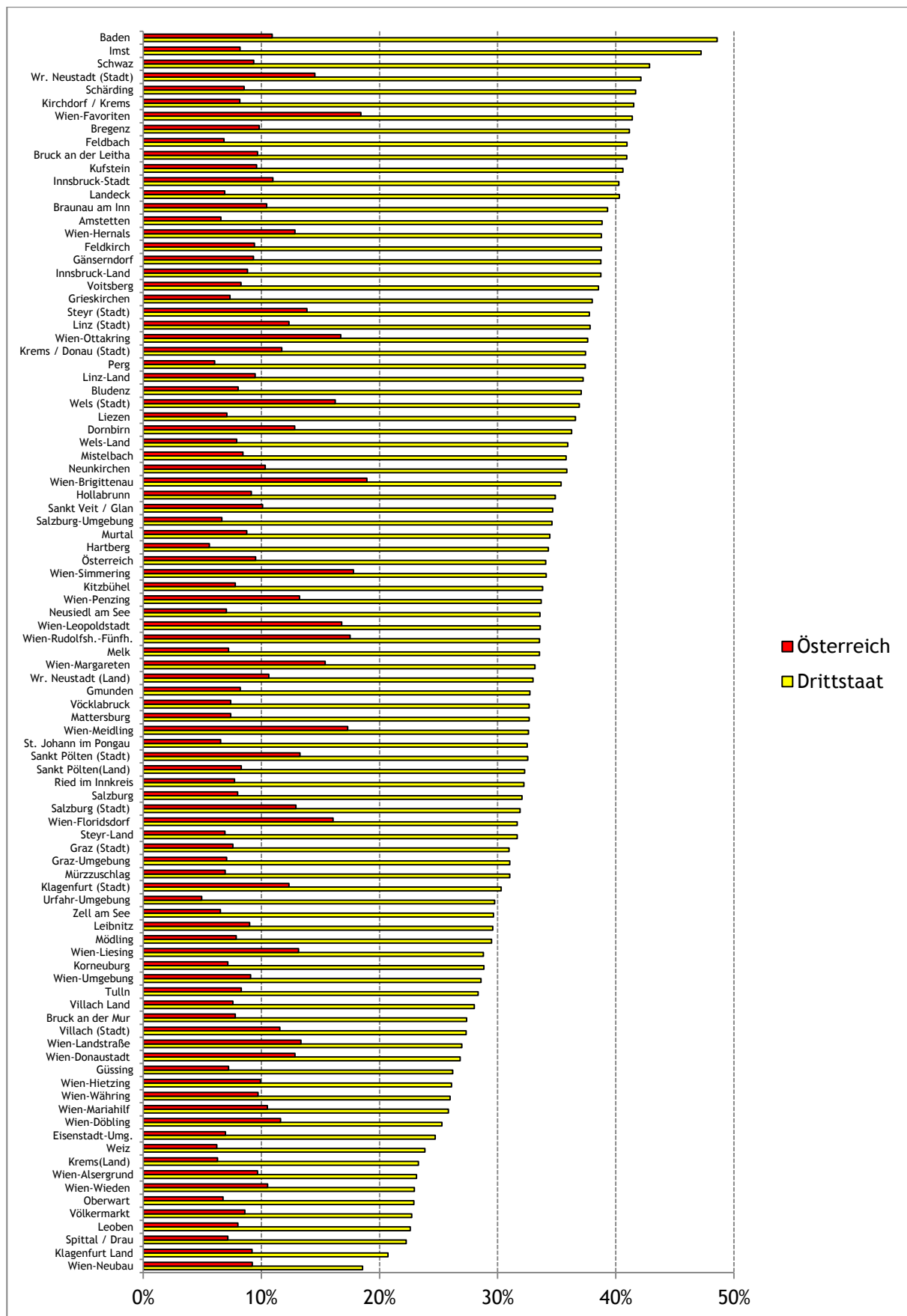


Quelle: Statistik Austria, BibEr & Abgestimmte Erwerbsstatistik (2012); eigene Berechnungen

Das Bild in Hinblick auf das Problemausmaß in der Stadt in Relation zu ländlichen Gebieten wandelt sich jedoch deutlich, wenn die Berechnungen nochmals vertieft werden und zur regionalen Betrachtung auch die Verteilung nach Geburtsland der Jugendlichen hinzugenommen wird.

<sup>67</sup> Wichtig ist es an dieser Stelle darauf hinzuweisen, dass nicht die Stadt an sich den frühen Bildungsabbruch nach sich zieht, sondern die spezifische Kombination soziodemographischer Merkmale, die hier anzutreffen ist. Dieser Gedankengang wird in weiterer Folge dieses Kapitels aufgegriffen.

Grafik 17: Anteil FABA nach politischen Bezirken und Geburtsland 2012



Quelle: Statistik Austria, BibEr & Abgestimmte Erwerbsstatistik (2012); eigene Berechnungen

Tabelle 13: Anteil und FABA-Risiko unter Drittstaatsgeborenen nach pol. Bezirken 2012

| BEZIRK             | FABA-<br>Quote<br>3.Staat-<br>Geb. | Relat.<br>FABA-<br>Risiko<br>zu Ö-<br>Geb. | <ISCED3<br>3.Sta.-<br>Geb.<br>Bev. | BEZIRK             | FABA-<br>Quote-<br>3.Staat-<br>Geb. | Relat.<br>FABA-<br>Risiko zu<br>Ö-Geb. | <ISCED3<br>3.Sta.-<br>Geb.<br>Bev. |
|--------------------|------------------------------------|--------------------------------------------|------------------------------------|--------------------|-------------------------------------|----------------------------------------|------------------------------------|
| Wien-Neubau        | 18,6%                              | 2,0                                        | 38,7%                              | Wien-Rudolfsh.-Fh. | 33,5%                               | 1,9                                    | 56,3%                              |
| Klagenfurt Land    | 20,7%                              | 2,2                                        | 44,2%                              | Wien-Leopoldstadt  | 33,6%                               | 2,0                                    | 51,6%                              |
| Spittal / Drau     | 22,3%                              | 3,1                                        | 48,4%                              | Neusiedl am See    | 33,6%                               | 4,8                                    | 49,5%                              |
| Leoben             | 22,6%                              | 2,8                                        | 49,1%                              | Wien-Penzing       | 33,7%                               | 2,5                                    | 52,4%                              |
| Völkermarkt        | 22,7%                              | 2,6                                        | 42,0%                              | Kitzbühel          | 33,8%                               | 4,3                                    | 56,0%                              |
| Oberwart           | 22,9%                              | 3,4                                        | 43,9%                              | Wien-Simmering     | 34,1%                               | 1,9                                    | 56,7%                              |
| Wien-Wieden        | 23,0%                              | 2,2                                        | 36,5%                              | <b>Österreich</b>  | <b>34,1%</b>                        | <b>3,6</b>                             | <b>54,0%</b>                       |
| Wien-Alsergrund    | 23,1%                              | 2,4                                        | 36,4%                              | Hartberg           | 34,3%                               | 6,1                                    | 50,1%                              |
| Krems(Land)        | 23,3%                              | 3,7                                        | 49,3%                              | Murtal             | 34,4%                               | 3,9                                    | 51,8%                              |
| Weiz               | 23,8%                              | 3,8                                        | 45,6%                              | Salzburg-Umg.      | 34,6%                               | 5,2                                    | 52,2%                              |
| Eisenstadt-Umg.    | 24,7%                              | 3,5                                        | 48,3%                              | Sankt Veit / Glan  | 34,7%                               | 3,4                                    | 50,0%                              |
| Wien-Döbling       | 25,3%                              | 2,2                                        | 36,5%                              | Hollabrunn         | 34,9%                               | 3,8                                    | 50,6%                              |
| Wien-Mariahilf     | 25,8%                              | 2,5                                        | 41,1%                              | Wien-Brigittenau   | 35,4%                               | 1,9                                    | 56,4%                              |
| Wien-Währing       | 26,0%                              | 2,7                                        | 43,3%                              | Neunkirchen        | 35,8%                               | 3,5                                    | 62,1%                              |
| Wien-Hietzing      | 26,1%                              | 2,6                                        | 37,8%                              | Mistelbach         | 35,8%                               | 4,2                                    | 50,7%                              |
| Güssing            | 26,2%                              | 3,6                                        | 48,0%                              | Wels-Land          | 35,9%                               | 4,5                                    | 56,3%                              |
| Wien-Donaustadt    | 26,8%                              | 2,1                                        | 44,4%                              | Dornbirn           | 36,3%                               | 2,8                                    | 72,9%                              |
| Wien-Landstraße    | 27,0%                              | 2,0                                        | 47,1%                              | Liezen             | 36,6%                               | 5,2                                    | 52,1%                              |
| Villach (Stadt)    | 27,3%                              | 2,4                                        | 44,8%                              | Wels (Stadt)       | 36,9%                               | 2,3                                    | 57,8%                              |
| Bruck / Mur        | 27,4%                              | 3,5                                        | 52,9%                              | Bludenz            | 37,1%                               | 4,6                                    | 65,6%                              |
| Villach Land       | 28,0%                              | 3,7                                        | 45,6%                              | Linz-Land          | 37,2%                               | 3,9                                    | 58,0%                              |
| Tulln              | 28,4%                              | 3,4                                        | 50,8%                              | Perg               | 37,4%                               | 6,2                                    | 58,8%                              |
| Wien-Umgebung      | 28,6%                              | 3,1                                        | 50,7%                              | Krems/Don. (Stadt) | 37,4%                               | 3,2                                    | 50,7%                              |
| Korneuburg         | 28,8%                              | 4,0                                        | 46,7%                              | Wien-Ottakring     | 37,6%                               | 2,3                                    | 58,5%                              |
| Wien-Liesing       | 28,8%                              | 2,2                                        | 49,3%                              | Linz (Stadt)       | 37,8%                               | 3,1                                    | 57,9%                              |
| Mödling            | 29,5%                              | 3,7                                        | 46,6%                              | Steyr (Stadt)      | 37,8%                               | 2,7                                    | 56,2%                              |
| Leibnitz           | 29,6%                              | 3,3                                        | 48,7%                              | Grieskirchen       | 38,0%                               | 5,2                                    | 58,8%                              |
| Zell am See        | 29,7%                              | 4,5                                        | 55,0%                              | Voitsberg          | 38,5%                               | 4,6                                    | 52,2%                              |
| Urfahr-Umgebung    | 29,7%                              | 6,0                                        | 44,5%                              | Innsbruck-Land     | 38,7%                               | 4,4                                    | 60,0%                              |
| Klagenfurt (Stadt) | 30,3%                              | 2,5                                        | 45,7%                              | Gänserndorf        | 38,7%                               | 4,1                                    | 55,7%                              |
| Mürzzuschlag       | 31,0%                              | 4,5                                        | 48,3%                              | Feldkirch          | 38,8%                               | 4,1                                    | 67,1%                              |
| Graz-Umgebung      | 31,0%                              | 4,4                                        | 42,0%                              | Wien-Hernals       | 38,8%                               | 3,0                                    | 56,0%                              |
| Graz (Stadt)       | 31,0%                              | 4,1                                        | 48,1%                              | Amstetten          | 38,8%                               | 5,9                                    | 56,1%                              |
| Steyr-Land         | 31,7%                              | 4,6                                        | 48,2%                              | Braunau am Inn     | 39,3%                               | 3,8                                    | 60,7%                              |
| Wien-Floridsdorf   | 31,7%                              | 2,0                                        | 53,5%                              | Landeck            | 40,3%                               | 5,8                                    | 67,0%                              |
| Salzburg (Stadt)   | 31,9%                              | 2,5                                        | 54,6%                              | Innsbruck-Stadt    | 40,3%                               | 3,7                                    | 57,7%                              |
| Ried im Innkreis   | 32,2%                              | 4,2                                        | 57,2%                              | Kufstein           | 40,6%                               | 4,2                                    | 60,7%                              |
| St. Pölten(Land)   | 32,3%                              | 3,9                                        | 57,4%                              | Bruck / Leitha     | 40,9%                               | 4,2                                    | 56,0%                              |
| St. Pölten (Stadt) | 32,5%                              | 2,5                                        | 61,7%                              | Feldbach           | 41,0%                               | 6,0                                    | 59,8%                              |
| St. Johann/Pong.   | 32,5%                              | 4,9                                        | 58,9%                              | Bregenz            | 41,1%                               | 4,2                                    | 69,0%                              |
| Wien-Meidling      | 32,6%                              | 1,9                                        | 56,1%                              | Wien-Favoriten     | 41,4%                               | 2,2                                    | 60,1%                              |
| Mattersburg        | 32,7%                              | 4,4                                        | 50,1%                              | Kirchdorf / Krems  | 41,5%                               | 5,1                                    | 58,9%                              |
| Vöcklabruck        | 32,7%                              | 4,4                                        | 53,7%                              | Schärding          | 41,7%                               | 4,9                                    | 61,3%                              |
| Gmunden            | 32,7%                              | 4,0                                        | 53,8%                              | Wr. Neust. (Stadt) | 42,1%                               | 2,9                                    | 64,1%                              |
| Wr.Neust. (Land)   | 33,0%                              | 3,1                                        | 60,9%                              | Schwaz             | 42,9%                               | 4,6                                    | 63,4%                              |
| Wien-Margareten    | 33,1%                              | 2,2                                        | 53,7%                              | Imst               | 47,2%                               | 5,8                                    | 62,4%                              |
| Melk               | 33,5%                              | 4,6                                        | 56,4%                              | Baden              | 48,6%                               | 4,4                                    | 56,4%                              |

Quelle: Statistik Austria, BibEr &amp; Abgestimmte Erwerbsstatistik (2012); eigene Berechnungen

Auch bei dieser Betrachtungsweise sticht zunächst die große Streuung des FABA-Anteils ins Auge. Unter den Jugendlichen, die in einem Drittstaat<sup>68</sup> geboren wurden, beträgt der Anteil früher BildungsabbrecherInnen in Wien-Neubau 18,6% und jener im Bezirk Baden (NÖ) 48,6%. Während sich diese beiden Extrempunkte noch mit externen Faktoren in Beziehung bringen lassen - so ist einerseits in Baden das österreichweit größte Erstaufnahmezentrum für AsylwerberInnen angesiedelt und andererseits in Wien-Neubau das Qualifikationsniveau der Bevölkerung überdurchschnittlich hoch - setzt sich dieses Bild jedoch fort. So befinden sich 17 von 23 Wiener Gemeindebezirken unter dem österreichweiten Durchschnitt von 34,1% FABA-Anteil unter drittstaatsgeborenen Jugendlichen. Dazu kommen noch andere Städte wie Villach, Klagenfurt, Graz, Salzburg und St. Pölten. Unter den 10 politischen Bezirken mit dem höchsten FABA-Anteil befinden sich demgegenüber sieben ländlich geprägte Gebiete wie Baden (NÖ), Imst (Tirol), Schwaz (Tirol), Schärding (OÖ), Kirchdorf an der Krems (OÖ), Feldbach (Steiermark) und Bruck an der Leitha (NÖ). Insgesamt kann also von einer Umkehrung der Stadt-Land-Unterschiede gesprochen werden. Während der insgesamt Anteil früher AbbrecherInnen in der Stadt noch höher ausfällt als am Land, sind die Anteile unter Jugendlichen mit Migrationshintergrund in der Stadt tendenziell niedriger ausgeprägt, als dies am Land der Fall ist. In diesem Zusammenhang spielen mehrere intervenierende Variablen eine entscheidende Rolle. Eine davon ist in Form des Qualifikationsniveaus der Bevölkerung mit Migrationshintergrund (ab 15 Jahren) in Tabelle 13 ersichtlich. So schwankt der regionale Anteil von Personen, die in einem Drittstaat geboren worden sind und deren Qualifikationsniveau unter ISCED 3 (das wäre ein Abschluss auf der Sekundarstufe II) bleibt, zwischen 38,7% in Wien-Neubau und rund 70% in Bregenz sowie Dornbirn. Insgesamt ist zu beobachten, dass hohe FABA-Anteile bei den Jugendlichen mit Migrationshintergrund dort zu beobachten sind, wo das Qualifikationsniveau der Bevölkerung mit Migrationshintergrund niedrig ist und umgekehrt. Das bedeutet nun auch für die zuvor beobachteten Unterschiede nach Stadt-Land, dass nicht die Urbanität der Region das entscheidende Kriterium darstellt, sondern das Qualifikationsniveau der Bevölkerung, womit bereits ein wesentlicher Einflussfaktor auf den frühen Bildungsabbruch vorweggenommen wird, der im Anschluss noch differenzierter betrachtet das Thema sein wird. Dass FABA-Quoten in städtischen Gebieten, wie zuvor gezeigt wurde, dennoch deutlich höher sind, lässt sich auf den höheren Anteil von Personen mit Migrationshintergrund in Städten verglichen zum Land zurückführen. Damit ist ein zweiter wichtiger Einflussfaktor vorab genannt.

---

<sup>68</sup> Darunter sind Jugendliche zu verstehen, die außerhalb der EU-27 sowie außerhalb des EWR (Schweiz, Liechtenstein, ...) geboren wurden. Diese Operationalisierung des Migrationshintergrundes musste gewählt werden, um eine Vergleichbarkeit zwischen dem Bildungsbezogenen Erwerbskarrierenmonitoring und der Abgestimmten Erwerbsstatistik herstellen zu können. Auf dieser Grundlage ist es unmöglich, entsprechende Werte für die zweite Generation zu berechnen. Angehörige der zweiten Generation werden der Gruppe mit Geburtsland Österreich hinzugerechnet. Da die zweite Generation von MigrantInnen verglichen zu autochthonen Jugendlichen aber deutlich erhöhte FABA-Anteile aufweist, werden die Unterschiede zwischen Personen mit und ohne Migrationshintergrund bei dieser Darstellungsweise nivelliert.

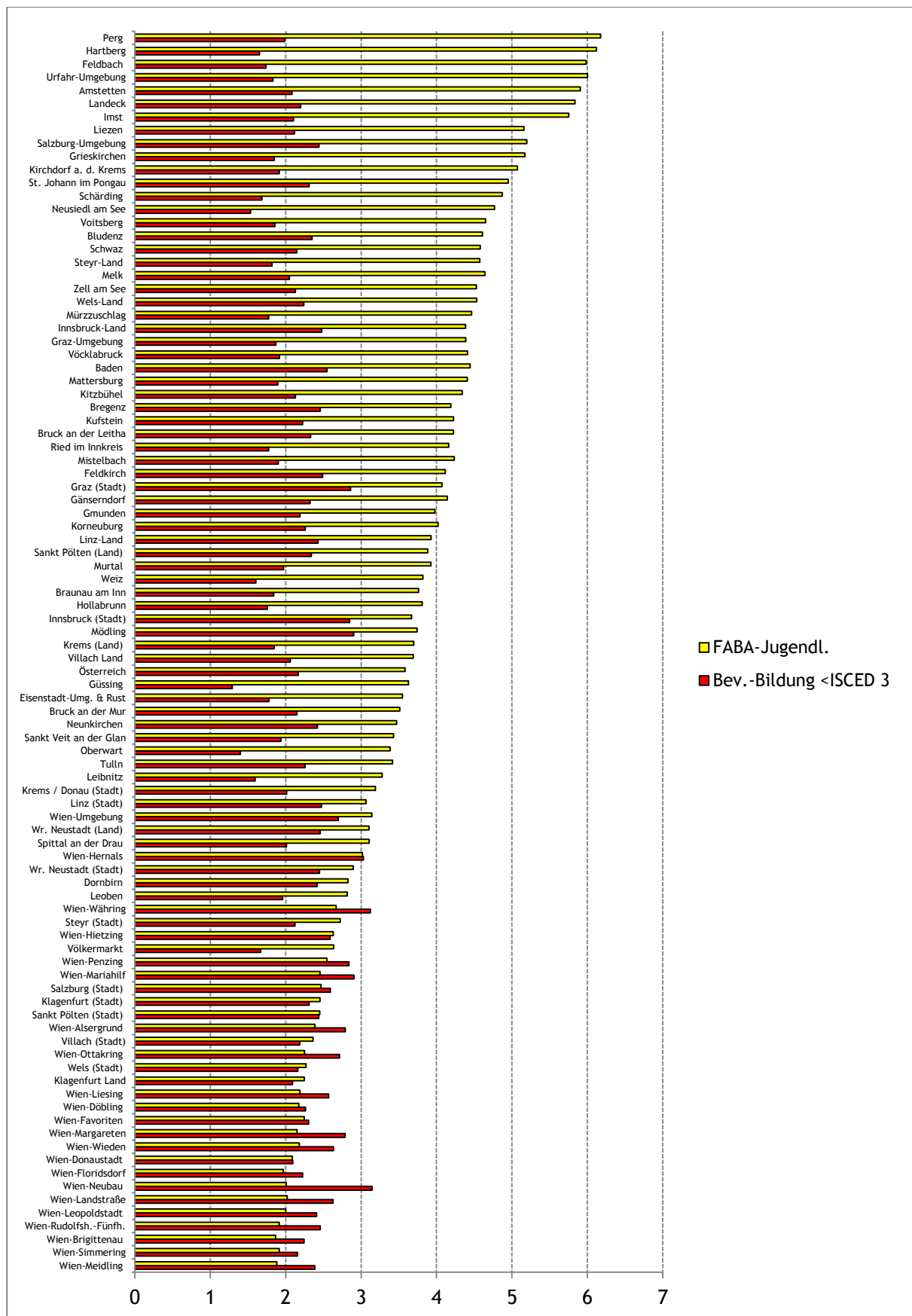
Bevor die soziale Ungleichverteilung des frühen Bildungsabbruchs und damit wieder ein Thema, das im Zusammenhang mit sozialem Fortschritt von Relevanz ist, ins Zentrum der Analysen rückt, ist es erforderlich, noch zwei Aspekte, die im Zuge der Regionalanalysen deutlich geworden sind, verstärkt zu betonen. Ein Aspekt ist die schlichte Höhe der Anteile früher BildungsabbrecherInnen. In der öffentlich-politischen Debatte zu diesem Thema wird ein Problemausmaß kommuniziert, das gering ist, unter dem internationalen Durchschnitt liegt und eine längst eingetretene Zielerreichung suggeriert:

*„Seit 2009 wird die 9% Marke [an frühen BildungsabbrecherInnen, StM.] jährlich unterschritten, im Jahr 2014 erreichte der Wert den bisherigen Tiefststand von 7% und 2015 beläuft sich der Wert auf 7,3%, wobei dieser Anstieg innerhalb der statistischen Schwankungsbreite liegt. Österreich befindet sich damit bereits deutlich unter der von der EU vorgegebenen 10% Benchmark sowie unter dem Mittelwert aller EU-Mitgliedstaaten.“ (BMB 2016:16)*

Obwohl diese Aussage bezogen auf seine international geteilte Berechnungsgrundlage des Labor Force Survey zutrifft, zeigt die Berechnung aufbauend auf Verwaltungsdaten (BibEr), dass eine systematische Unterschätzung der Problemlage vorliegt und der Anteil früher AbbrecherInnen mit mehr als 12% beinahe doppelt so hoch ist. Regional differenzierte Berechnungen weisen darüber hinaus darauf hin, dass in manchen Regionen Österreichs eine 25% FABA-Quote die Realität darstellen, also nochmals doppelt so viele. Schließlich fördert die zusätzliche Differenzierung nach Geburtsland und Bezirk Quoten von annähernd 50% zu Tage, wodurch in Teilbereichen eine nochmalige Verdopplung eintritt und somit insgesamt ein Faktor acht, im Vergleich zur zitierten Ausgangsbasis, was das Problemausmaß betrifft, vorliegt. Dies zieht konsequenter Weise auch einen deutlich stärkeren Handlungsimperativ nach sich, wenn der soziale Zusammenhalt der Gesellschaft gewährleistet und sozialer Fortschritt erzielt werden soll.

Der zweite abschließend noch erwähnenswerte Aspekt im Zusammenhang mit den Regionalanalysen bezieht sich auf das sehr unterschiedlich stark ausgeprägte relative Risiko des frühen Abbruchs von Jugendlichen, die in einem Drittstaat geboren wurden im Vergleich zu Jugendlichen, die in Österreich geboren worden sind, das in Grafik 17 optisch und in Tabelle 13 deskriptiv zum Vorschein kommt. Demnach bewegt sich die Spanne zwischen dem rund zweifachen Risiko von Jugendlichen mit Migrationshintergrund in Wien-Meidling, Rudolfsheim-Fünfhaus, Leopoldstadt, Brigittenau, Simmering, Neubau, Landstraße, Floridsdorf sowie Wien-Donaustadt bis hin zum rund sechsfachen Risiko in Urfahr-Umgebung, Hartberg, Perg, Amstetten, Landeck, Feldbach und Imst. Auch hier deutet sich wieder eine hohe Diskrepanz zwischen städtischen und ländlichen Regionen an, wobei es abermals erforderlich ist, den Einfluss einer womöglich unterschiedlichen Qualifikationsstruktur in der Bevölkerung zu berücksichtigen. Zu diesem Zweck werden in Grafik 18 sowohl das relative Risiko FABA zu sein von drittstaats- gegenüber in Österreich geborenen Jugendlichen, als auch das relative Risiko der drittstaatsgeborenen Bevölkerung, nur über eine niedrige Bildung zu verfügen, dargestellt.

Grafik 18: Risiko v. Drittstaats- zu in Ö-Geborenen für FABA und niedrige Qualifikation



Quelle: Statistik Austria, BibEr & Abgestimmte Erwerbsstatistik (2012); eigene Berechnungen

Bei einer weitgehenden Determination des FABA-Anteils unter Drittstaatsgeborenen in einem politischen Bezirk durch die jeweilige Qualifikationsstruktur der in diesem Bezirk ansässigen drittstaatsgeborenen Bevölkerung, müsste das relative FABA-Risiko dort hoch sein, wo das relative Risiko der entsprechenden Bevölkerung mit Migrationshintergrund das Pflichtschulniveau als höchste Qualifikation nicht zu überwinden (d.h. ISCED-Level 3 nicht zu erreichen) hoch ist, und umgekehrt.<sup>69</sup> Empirisch zeigt sich nun jedoch eine deutliche Entkopplung beider Risiken voneinander. Auf der einen Seite der Verteilung finden sich unter den 30 ausgewiesenen Bezirken am unteren Ende von Grafik 18 die meisten Städte Österreichs und beinahe alle Wiener Gemeindebezirke aber nur drei ländliche Regionen (Klagenfurt-Land, Völkermarkt, Leoben). Hier sind beide Risiken entweder annähernd gleich oder das FABA-Risiko der drittstaatsgeborenen Jugendlichen unterschreitet das Risiko geringer Qualifikation in der drittstaatsgeborenen Bevölkerung sogar. Am anderen Ende der Verteilung findet sich mit Bregenz nur eine Stadt im Gegenzug aber viele ausgesprochen ländliche Regionen wie Perg, Hartberg, Feldbach, Landeck, Imst, Liezen, Grieskirchen etc. In diesen Bezirken ist das Risiko von Jugendlichen, die in einem Drittstaat geboren wurden, vorzeitig die Bildungslaufbahn abubrechen gegenüber den in Österreich geborenen Jugendlichen fünf bis sechs Mal so hoch. Dies spiegelt sich nicht in einem ebenso stark erhöhten Risiko der in einem Drittstaat geborenen Bevölkerung (ab 15 Jahren) einen Bildungsabschluss über das Pflichtschulniveau hinaus zu verfehlen, nieder, sondern dieses liegt gleichauf und tendenziell sogar niedriger als in vielen städtischen Regionen. Aus dem Ergebnis kann nun der Schluss gezogen werden, dass das Risiko der Jugendlichen mit Migrationshintergrund die Bildungskarriere vorzeitig abubrechen, unabhängig vom Qualifikationsniveau der Eltern am Land deutlich stärker ausgeprägt ist als in der Stadt. Das kann nun auch als ein Hinweis auf unterschiedliche Selektivität des Bildungssystems und der darin handelnden Akteure abhängig vom Standort und der Region interpretiert werden. Dieser Systemeinfluss auf das Bildungsergebnis zeigt sich empirisch an dieser Stelle erstmals, wird in weiterer Folge jedoch noch häufiger zu Tage treten und damit den meritokratischen Argumentations- und Rechtfertigungsdiskurs der Funktion von Bildung in postmodernen Wissensgesellschaften unterhöhlen.

### **8.3. Soziale Ungleichverteilung der Betroffenheit von frühem Abbruch**

Im Zusammenhang mit sozialem Fortschritt stellt sich bei frühem Bildungsabbruch, nachdem das Ausmaß und dessen Entwicklung geklärt ist, vor allem die Frage nach der sozialen Verteilung. Deskriptiv ist dies mit der Analyse der regionalen Verteilung der Betroffenheit von Jugendlichen, die in einem Drittstaat geboren worden sind, zuvor bereits angeklungen. In diesem Abschnitt ist es nun das Ziel, die Analyse der Betroffenheit nach

---

<sup>69</sup> Dabei kann außer Betracht bleiben, dass bei dieser Berechnung Familien nicht rekonstruiert werden können bzw. die Kinder von drittstaatsgeborenen Eltern teilweise in Österreich geboren sein werden, da die interessierende Erkenntnis dieser Analyse nicht in der absoluten Größe der Säulen, sondern im Vergleich der Regionen zueinander liegt.

mehreren sozialen Merkmalen zu differenzieren.<sup>70</sup> Als Einflussvariablen bzw. soziale Merkmale anhand derer sich das Ausmaß frühen Bildungsabbruchs unterscheidet, werden in Studien (Allmendinger 1999, Bacher et al. 2013, Naiz-Wirth et al. 2014, Steiner et al. 2016) u.a. wiederholt das Geschlecht, der Wohnort, der Arbeitsmarktstatus und das Bildungsniveau von Eltern, der Migrationshintergrund sowie alleinerziehende Familienstrukturen genannt. Es sind dies alles Merkmale auf individueller Ebene, denen Einfluss zugesprochen wird, was jedoch nicht mit Ursachen des frühen Bildungsabbruchs verwechselt werden sollte. Die Ursache des frühen Abbruchs ist demnach beispielsweise nicht der Migrationshintergrund, sondern diese könnte auch in der mangelnden Fähigkeit des Bildungssystems, Diversität zu integrieren und zu fördern, gesehen werden. Nichts desto trotz ist der Migrationshintergrund ein Merkmal, anhand dessen sich ein spezifisches Risiko ausdrückt, von der Problemlage betroffen zu sein. Die Risikoverteilung auf all die genannten Merkmale hin kann auf Grundlage des Labor Force Survey nachgezeichnet werden. Methodisch eignet sich dafür die Regressionsanalyse<sup>71</sup>, mit deren Hilfe es möglich ist, das alleine auf ein bestimmtes soziales Merkmal zurückzuführende Risiko bereinigt um intervenierende und korrelierende Einflüsse anderer Variablen herauszudestillieren.<sup>72</sup> Dabei wird das spezifische Risiko immer in Relation zu einer Referenzgruppe (d.h. beispielsweise das spezifische Risiko von jungen Männern in Relation zu jungen Frauen) berechnet.<sup>73</sup>

Die Unterschiede in der Risikoverteilung erweisen sich, wie aus Tabelle 14 hervorgeht, bei allen Variablen, die in die Berechnungen eingeflossen sind, als statistisch signifikant. In Grafik 19 wiederum wird deutlich, dass die mit einem soziodemographischen Merkmal einhergehende Benachteiligung in Form eines erhöhten Risikos des frühen Bildungsabbruchs sehr unterschiedlich stark ausgeprägt ist. So stehen Jugendliche, die in der Stadt wohnen, dem 1,4-fache Risiko eines frühen Bildungsabbruchs gegenüber verglichen zu Jugendlichen am Land. 1,5-fach ist das Risiko für männliche Jugendliche, sowie für jene, die mit nur einem alleinerziehenden Elternteil aufwachsen. Jugendliche im Alter von 20-24 Jahren sind verglichen zu den 15-19-jährigen bereits einem 1,7-fach erhöhten Risiko ausgesetzt, weil mit zunehmendem Alter auch jene zu frühen AbbrecherInnen werden, die zwar eine Ausbildung auf der Sekundarstufe II begonnen, diese aber noch vor ihrem Abschluss abgebrochen haben. Nochmals höher wird das Risiko in Abhängigkeit vom Arbeitsmarktstatus der Eltern.<sup>74</sup> Während das Risiko für Kinder, deren Eltern zu den Nichterwerbspersonen (OLF - Out of Labor Force) gehören (also beispielsweise pensioniert

---

<sup>70</sup> Dafür ist es aufgrund der Verfügbarkeit soziodemographischer Einflussvariablen erforderlich die Datenbasis für die Berechnungen zu ändern und den Labor Force Survey anstelle des Bildungsbezogenen Erwerbskarrierenmonitorings heranzuziehen.

<sup>71</sup> In diesem Fall in Form der logistischen Regression.

<sup>72</sup> Für deskriptive Ergebnisse, die diesen Berechnungen zugrunde liegen vergleiche Tabelle 15.

<sup>73</sup> Für die gleichermaßen strukturierten und auf selbe Weise methodisch durchgeführten Berechnungen auf Basis älterer Daten vergleiche Steiner et al. 2016.

<sup>74</sup> Elternvariablen sind im Labor Force Survey nicht direkt enthalten, können jedoch, da es sich um eine Haushaltsstichprobe handelt, rekonstruiert werden. Dabei steht die Information nur für jene Jugendlichen zur Verfügung, die noch im elterlichen Haushalt wohnen. Bei der Bestimmung des Arbeitsmarktstatus der Eltern wurde primär auf die entsprechende Variable des Vaters und bei Fehlen dieser auf die Variablenausprägung der Mutter zurückgegriffen.

oder ausschließlich im Haushalt tätig sind) noch beim 1,6-fachen der Referenzgruppe (Jugendliche mit beschäftigten Eltern) liegt, beträgt es für Jugendliche arbeitsloser Eltern bereits das 1,9 fache.

Tabelle 14: Regressionsmodell von frühem Bildungsabbruch 2015

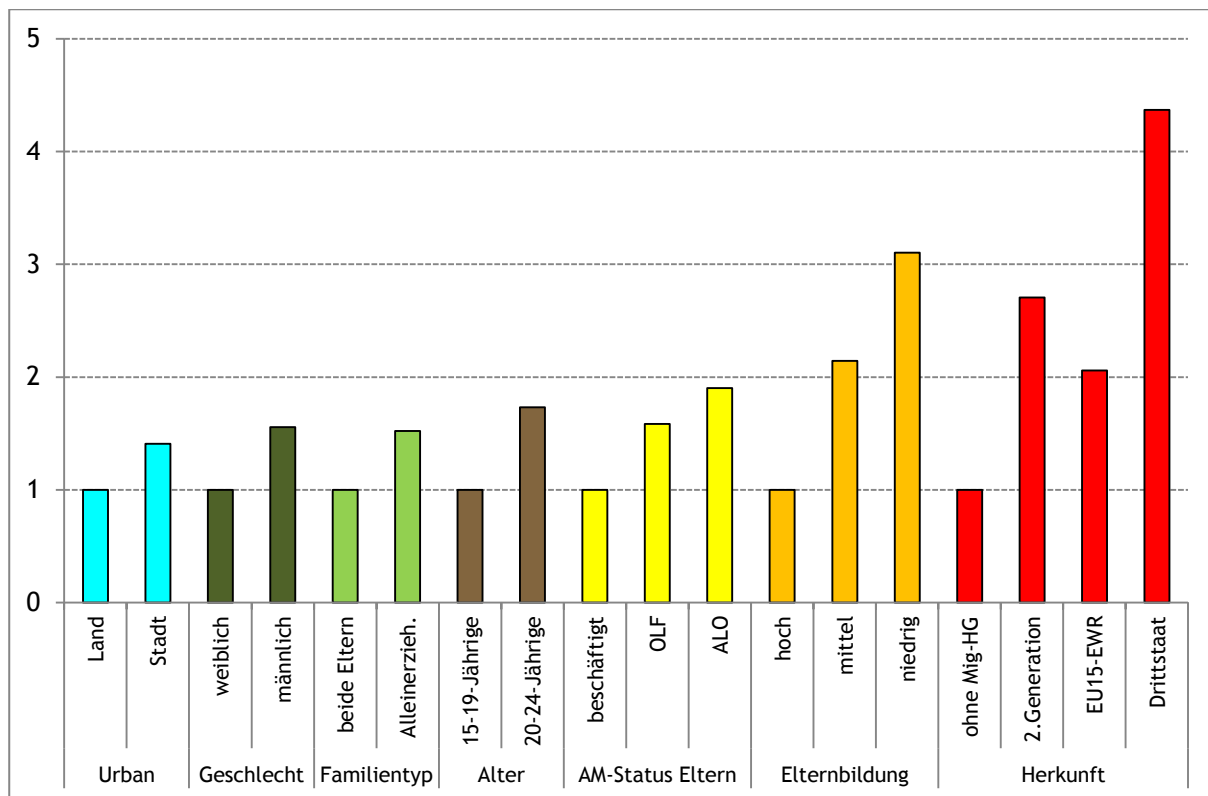
|                                  | Beta   | Exp(B) | Sig.    |
|----------------------------------|--------|--------|---------|
| Constant                         | -4,547 | 0,011  | < 0,001 |
| Wohnort = Stadt                  | 0,342  | 1,408  | < 0,001 |
| Geschlecht = männlich            | 0,442  | 1,555  | < 0,001 |
| Alleinerzieher = ja              | 0,420  | 1,522  | < 0,001 |
| Alter = 20-24 Jahre              | 0,549  | 1,731  | < 0,001 |
| Eltern = Nichterwerbsperson      | 0,460  | 1,585  | < 0,001 |
| Eltern = ALO                     | 0,644  | 1,903  | < 0,001 |
| Elternbildung = mittel           | 0,762  | 2,143  | < 0,001 |
| Elternbildung = niedrig          | 1,132  | 3,102  | < 0,001 |
| Herkunft = 2.Generation          | 0,995  | 2,705  | < 0,001 |
| Herkunft = EU/EWR                | 0,722  | 2,058  | < 0,001 |
| Herkunft = Drittstaat            | 1,474  | 4,368  | < 0,001 |
| Nagelkerke Pseudo R <sup>2</sup> | 0,144  |        |         |

Quelle: Statistik Austria, LFS-2015, eigene Berechnungen

Nochmals deutlicher akzentuiert sind die Unterschiede nach dem Qualifikationsniveau der Eltern.<sup>75</sup> Bei mittlerer Elternbildung beträgt das Risiko des frühen Abbruchs das 2,1-fache und bei niedriger Elternbildung gar das 3,1-fache verglichen zu Jugendlichen mit hochqualifizierten Eltern. Hierin deutet sich bis zu einem gewissen Grad eine Vererbung des frühen Bildungsabbruchs an. Die größten Diskrepanzen werden jedoch offensichtlich, wenn der Migrationshintergrund in den Blick genommen wird. Jugendliche der zweiten Generation haben obwohl sie ihre gesamte Bildungslaufbahn im österreichischen Bildungssystem absolviert haben, verglichen zu Jugendlichen, deren Eltern in Österreich geboren wurden, immer noch das 2,7-fache Risiko des frühen Bildungsabbruchs. Dieser Wert liegt sogar über jenem für Jugendliche, die aus einem EU-28/EWR-Staat stammen, deren Risiko „nur“ das Zweifache beträgt. Der stärksten Selektion stehen mit einem 4,4-fachen Risiko jedoch Jugendliche gegenüber, die in einem Drittstaat geboren worden sind. Damit bestätigt sich, was zuvor hinsichtlich der FABA-Quoten auf deskriptiver Basis aufgezeigt wurde.

<sup>75</sup> Das Qualifikationsniveau der Eltern bestimmt sich durch den höchsten Abschluss des höchstgebildeten Elternteils unabhängig vom Abschluss des anderen Elternteils. Als hoch gelten Abschlüsse ab Matura, unter mittleren Abschlüssen sind Berufsbildungen wie Lehre oder BMS eingeordnet. Niedrige Abschlüsse sind demnach jene, die über das Pflichtschulniveau nicht hinausreichen.

Grafik 19: Soziale Ungleichverteilung des Risikos (Odd-Ratios) von frühem Bildungsabbruch (ESL) 2015



Quelle: Statistik Austria, LFS-2015, eigene Berechnungen (Nagelkerke  $R^2 = 0,144$ )

Aus der Perspektive von „Social Progress“ betrachtet offenbart sich in den aufgezeigten Diskrepanzen ein enormes Ausmaß sozialer Ungerechtigkeit und Chancenungleichheit. In Hinblick auf den sozialen Fortschritt ist (neben aller Diskrepanzen) jedoch auch die Frage entscheidend, wie sich die zeitliche Entwicklung gestaltet, ob Ungleichheiten also zu- oder abnehmen. Dabei zeichnet sich in Tabelle 15 zunächst ein ermutigendes Bild ab.

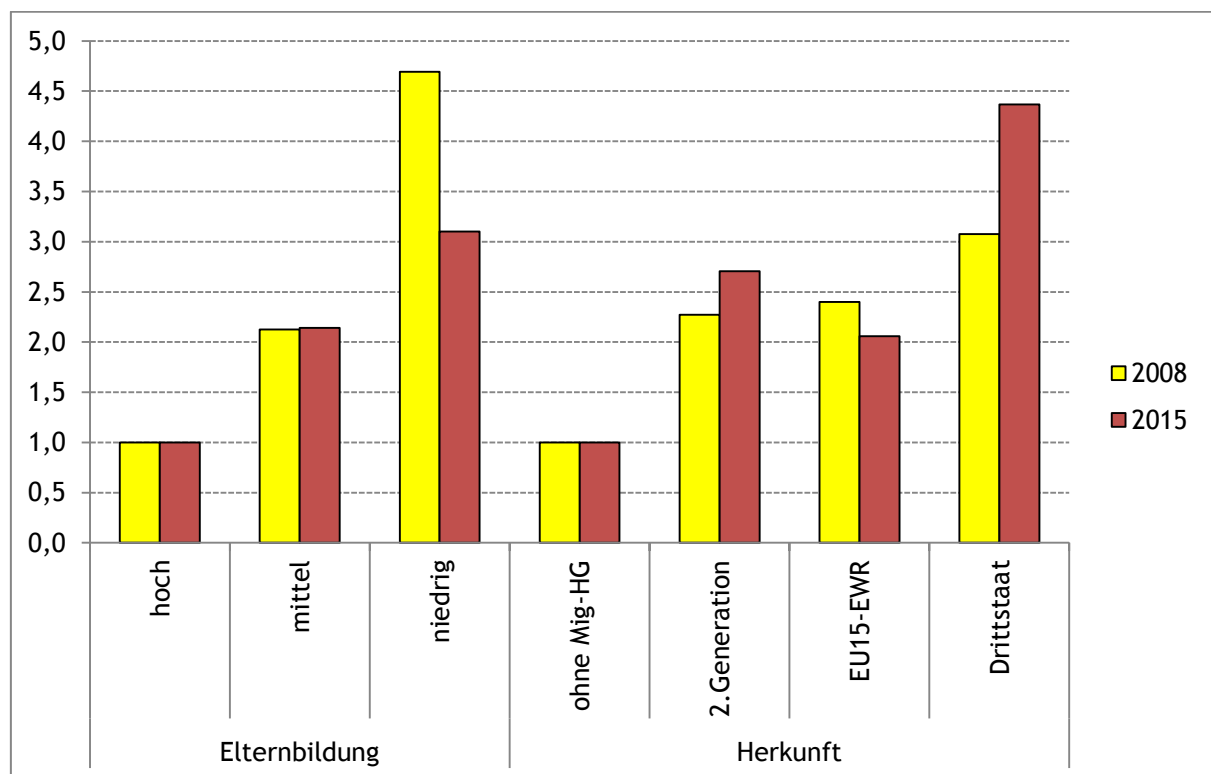
Tabelle 15: Entwicklung der Anteile von Early School Leavers nach Elternbildung und Herkunft

|               | 2008  | 2015  | Veränderung<br>2008-2015 |
|---------------|-------|-------|--------------------------|
| Elternbildung |       |       |                          |
| niedrig       | 23,2% | 17,4% | - 5,8%-Punkte            |
| mittel        | 7,4%  | 6,3%  | - 1,1%-Punkte            |
| hoch          | 3,7%  | 3,2%  | - 0,5%-Punkte            |
| Herkunft      |       |       |                          |
| Österreich    | 6,2%  | 4,4%  | - 1,8%-Punkte            |
| 2. Generation | 21,2% | 14,3% | - 6,9%-Punkte            |
| EU15/EWR      | 10,9% | 8,3%  | - 2,6%-Punkte            |
| Drittstaat    | 27,4% | 23,2% | - 4,2%-Punkte            |

Quelle: Statistik Austria, LFS-2008 & 2015, eigene Berechnungen

So hat zwischen den Beobachtungszeitpunkten 2008 und 2015 der Anteil früher BildungsabbrecherInnen unter den Jugendlichen aus bildungsfernen Elternhäusern um beinahe 6%-Punkte abgenommen, während er auf den anderen Bildungsniveaus deutlich geringer gesunken ist. Dies deutet auf eine insgesamt abnehmende Selektivität hinsichtlich dieses soziodemographischen Merkmals hin, das durch ein von 4,5 auf 3,1 gefallenes Risiko so auch in Grafik 20 erkennbar ist. Auch beim „Early School Leaving“-Risiko in Abhängigkeit vom Migrationshintergrund ist bei allen Ausprägungen ein Rückgang der Anteile früher AbbrecherInnen festzustellen. Der Rückgang ist jedoch auch unter Personen ohne Migrationshintergrund sehr deutlich ausgeprägt, weshalb es proportional betrachtet zwischen 2008 und 2015 sogar zu einer Verschärfung des Risikos für Jugendliche zweiter Generation sowie für Jugendliche aus Drittstaaten gekommen ist. Der Gesamtbefund in Hinblick auf „Social Progress“ ist demnach gemischt. Er ist für die Bildungsherkunft Jugendlicher zu bejahen, für den Migrationshintergrund jedoch zu verneinen.

Grafik 20: Risikoentwicklung (Odd-Ratios)<sup>76</sup> von ESL nach Herkunft und Elternbildung



Quelle: Statistik Austria, LFS-2008 & 2015, eigene Berechnungen

<sup>76</sup> Odd Ratios drücken das relative Risiko einer Gruppe im Vergleich zu einer anderen auf der Grundlage regressionsanalytischer Berechnungen aus. Das relative Risiko einer Gruppe kann dabei steigen (dargestellt in Grafik 20), obwohl das Ausmaß des frühen Abbruchs für diese Gruppe eigentlich gesunken ist (dargestellt in Tabelle 15). Der Fall kann dann eintreten (und tut es im angeführten Beispiel auch), wenn der Rückgang in der Vergleichsgruppe relativ größer ausgefallen ist.

## 8.4. Schulische Herkunft von AbbrecherInnen

Der Anteil früher BildungsabbrecherInnen wird in Österreich aufgrund des Pflichtschulendes nach der neunten Schulstufe sinnvoller Weise für die Gruppe der 15-24-Jährigen berechnet.<sup>77</sup> Demnach setzt sich diese Gruppe sowohl aus Personen zusammen, die nach Absolvierung der Schulpflicht ihre Bildungslaufbahn beendet haben, als auch aus Personen, die zwar eine Ausbildung auf der Sekundarstufe II begonnen, diese aber noch vor deren Abschluss abgebrochen haben. Konsequenter Weise ist auch die schulische Herkunft der Jugendlichen durchaus unterschiedlich. An dieser Stelle wird nun der Frage nachgegangen, welche Schulformen in einem wie hohem Ausmaß von ihren SchülerInnen ersatzlos (d.h. ohne Wechsel in eine andere Schulform) abgebrochen werden.<sup>78</sup> Implizit wird damit die Frage nach der schulischen Herkunft der frühen BildungsabbrecherInnen beantwortet. Aus Grafik 21 wird deutlich, dass dieser Anteil an der Kohorte einer Schulform sehr unterschiedlich stark ausgeprägt ist. Während der Anteil unter den PflichtschulabsolventInnen im Schuljahr 2014/15 „nur“ 6,2% beträgt, klettert er unter den (betrieblichen) Lehrlingen auf 20,9%.<sup>79</sup> Dazwischen reihen sich die höheren Schulen (AHS und BHS) mit 6,5% bzw. 5,5% sowie die berufsbildenden mittleren Schulen (BMS) mit 12,4% ein. Innerhalb der BMS ist die Streuung jedoch groß. So beträgt der Anteilswert der Handelsschulen (HAS) sogar 19,3%. Auf der Sekundarstufe II sind demnach die „niedrigeren“ Schulformen deutlich stärker betroffen als es die höheren sind. Dies bedeutet nun nicht, dass die „niedrigeren“ Schulformen die selektiveren sind, sondern steht im Zusammenhang mit einer sozial selektiven Wahl von Schulformen, die im Rahmen von Kapitel 9 noch genauer diskutiert werden wird.

Der Anteil an der Eintrittskohorte einer Schulform, der bei Abbruch die Bildungskarriere insgesamt beendet, spiegelt jedoch bei weitem nicht das gesamte Ausmaß des Schulabbruchs wieder. Deutlich wird dies, wenn man die Drop-Out-Quoten einzelner Schulformen (also den Anteil an der Neueintrittskohorte, der eine Schulform abbricht<sup>80</sup>) auf der Sekundarstufe II miteinander vergleicht. Dieser beträgt innerhalb eines Beobachtungszeitraums von 6 Jahren<sup>81</sup> dargestellt in Grafik 22 in den AHS-Oberstufen 22,7%, den BHS 31,9% und den BMS 47,2%.

---

<sup>77</sup> Der Anteil der „Early School Leavers“ (ESL) als Indikator innerhalb der EU2020-Strategie bezieht sich demgegenüber auf die 18-24-Jährigen.

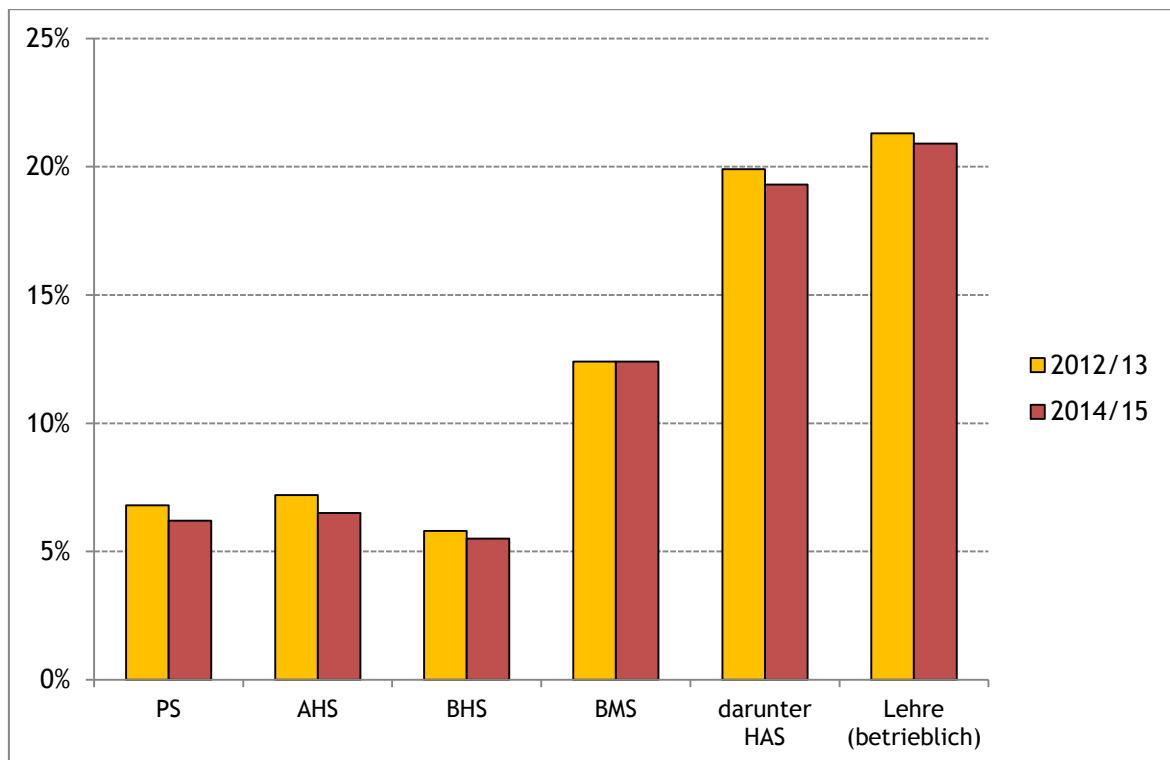
<sup>78</sup> Die dargestellten Daten entstammen aus unterschiedlichen Quellen, die z.T. unterschiedliche Definitionen und Abgrenzungen verwenden. Die Daten zur Lehre sind dem QML (Qualitätsmanagement Lehre der WKÖ-Wirtschaftskammer Österreich) entnommen und indizieren den Anteil an der „Abschluss“-Kohorte eines Jahres, der keinen Abschluss erlangt und binnen 12 Monaten keine weitere Lehre aufnimmt. Ein Wechsel in das Vollzeitschulwesen kann nicht nachvollzogen werden, ist empirisch jedoch relativ wenig bedeutsam. Die Daten zu den Schulformen entstammen der Schulstatistik der Statistik Austria und weisen den Anteil an der Neueintrittskohorte aus, der innerhalb eines Beobachtungszeitraums von 6 Jahren die entsprechende Schulform ersatzlos vor Abschluss abgebrochen hat (also ohne weitere Ausbildung geblieben ist). Die Jahresangaben beziehen sich auf das in der entsprechenden Publikation im Zentrum stehende Schuljahr und nicht zwingend auf das Schuljahr des Eintritts bzw. Austritts.

<sup>79</sup> Beim ausgewiesenen Anteil der Lehrlinge handelt es sich um als solche ausgewiesene AbbrecherInnen sowie um jene, die zwar ihre Lehrzeit abgeschlossen jedoch keine erfolgreiche Lehrabschlussprüfung (LAP) abgelegt haben.

<sup>80</sup> Die Drop-Out-Quote beinhaltet demnach AbbrecherInnen der Bildungslaufbahn und SchulwechslerInnen.

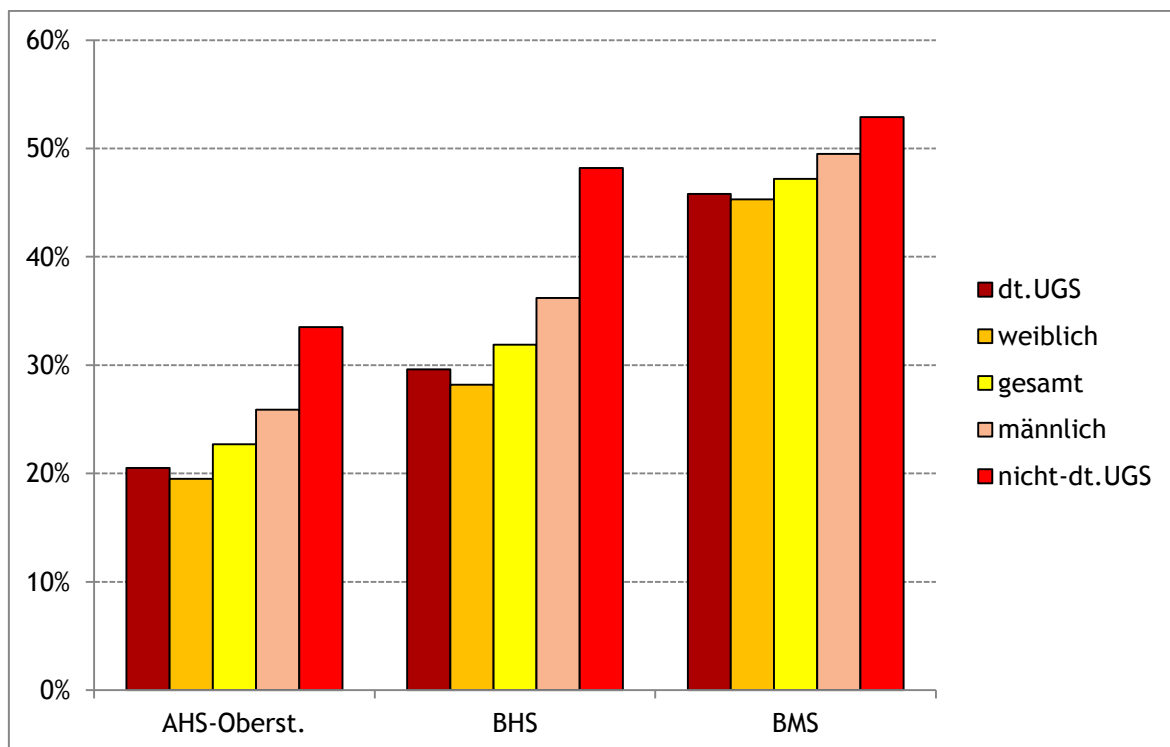
<sup>81</sup> Die Eintrittskohorte 2009/10 wird bis zum Schuljahr 2014/15 nachverfolgt.

Grafik 21: Anteil früher AbbrecherInnen an der Kohorte nach Schulformen



Quelle: Statistik Austria (2012, 2014, 2016): Bildung in Zahlen, WKÖ-QML (2015)/ eigene Berechnungen

Grafik 22: Anteil Drop-Outs nach Schulformen und persönlichen Merkmalen 2014/15



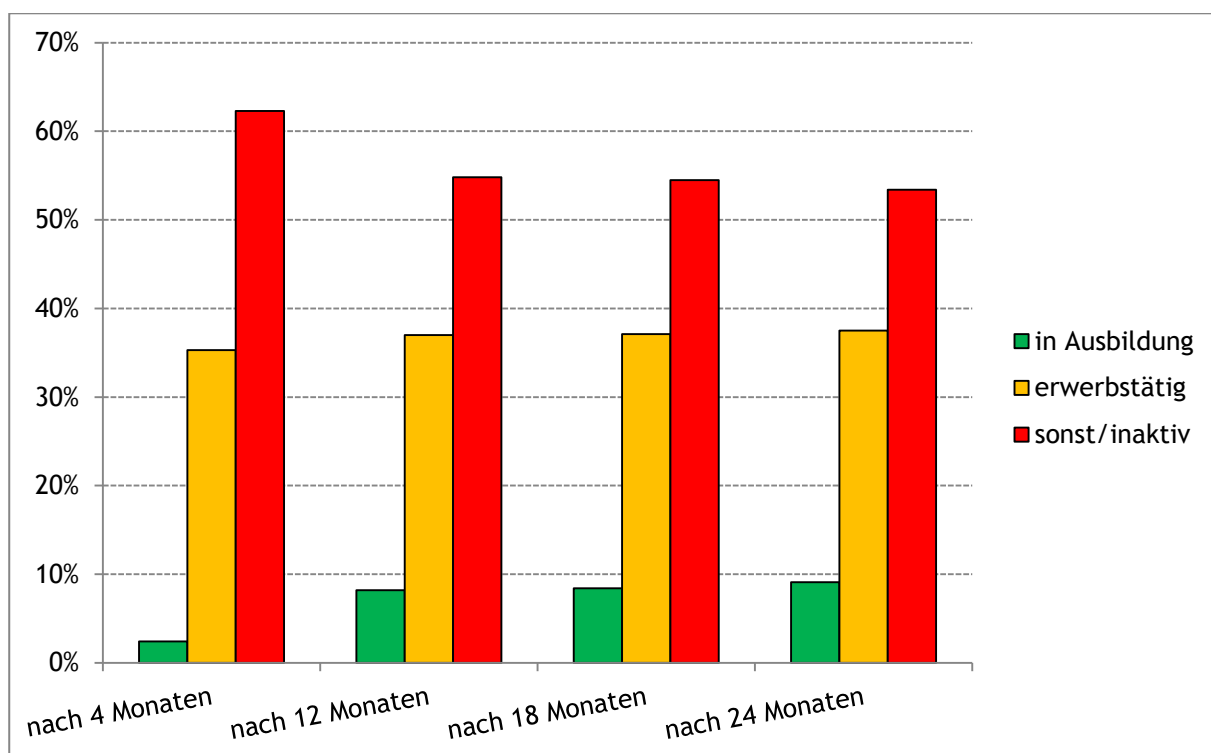
Quelle: Statistik Austria (2016): Bildung in Zahlen, WKÖ-QML (2015)/ eigene Berechnungen

Die Unterschiede nach Geschlecht und Umgangssprache sind enorm und beträgt in den BHS 8%-Punkte zuungunsten der männlichen Schüler sowie 19%-Punkte ebenso in den BHS zuungunsten der SchülerInnen mit nicht deutscher Umgangssprache. Die geringste soziale Differenzierung beim Abbruch tritt dabei in den Berufsbildenden Mittleren Schulen (BMS) zutage. Aus diesen Ergebnissen wird deutlich, dass sich soziale Unterschiede nicht nur beim Zugang zu Bildungsinstitutionen zeigen, sondern auch beim Abgang. Damit wird ebenso deutlich, dass ein Chancengleichheitskonzept, das alleine die Teilnahme an Bildungsformen misst, zu kurz greift, sondern zudem das Ergebnis in den Blick genommen werden muss (Coleman 1967).

## 8.5. Auswirkungen des frühen Abbruchs

Ein Ergebnis des frühen Abbruchs ist dessen desintegrative Auswirkung auf den Arbeitsmarktstatus. Während sich von den AbsolventInnen einer Ausbildung auf der Sekundarstufe II eineinhalb Jahre später 32,6% in Ausbildung, 51,1% in Erwerbstätigkeit und 15,3% in einem sonstigen oder inaktiven Status befinden<sup>82</sup> gestalten sich die entsprechenden Werte für frühe BildungsabbrecherInnen zum gleichen Zeitpunkt gänzlich anders: 8,4% in Ausbildung, 37,5% in Beschäftigung und 53,5% sonst/inaktiv.

Grafik 23: Entwicklung des AM-Status von frühen AbbrecherInnen 2012-2014



Quelle: Statistik Austria - BibEr-Sonderauswertung, eigene Berechnungen

<sup>82</sup> [http://statistik.at/web\\_de/statistiken/menschen\\_und\\_gesellschaft/bildung\\_und\\_kultur/bildungsbezogenes\\_erwerbskarrierenmonitoring\\_biber/index.html](http://statistik.at/web_de/statistiken/menschen_und_gesellschaft/bildung_und_kultur/bildungsbezogenes_erwerbskarrierenmonitoring_biber/index.html)

Die Auswirkungen des frühen Abbruchs zeigen sich also v.a. in der geringen Ausbildungsintegration und dem hohen Ausmaß an Inaktivität. Auch im Zeitverlauf der ersten 24 Monate nach dem Abbruch sind keine Anzeichen erkennbar, dass die Integrationswerte stark steigen. So erreicht der Anteil in Ausbildung niemals die 10%-Marke und unterschreitet die Inaktivität den 50%-Wert nicht. Demzufolge gelingt es innerhalb dieses Beobachtungszeitraums auch nur einer Minderheit von weniger als 10% den Status des frühen Ausbildungsabbruchs (durch die Aufnahme einer Ausbildung) zu verlassen, weshalb im Umkehrschluss von einem starken „Lock-In-Effekt“ und andauernd starken Benachteiligung gesprochen werden muss.<sup>83</sup>

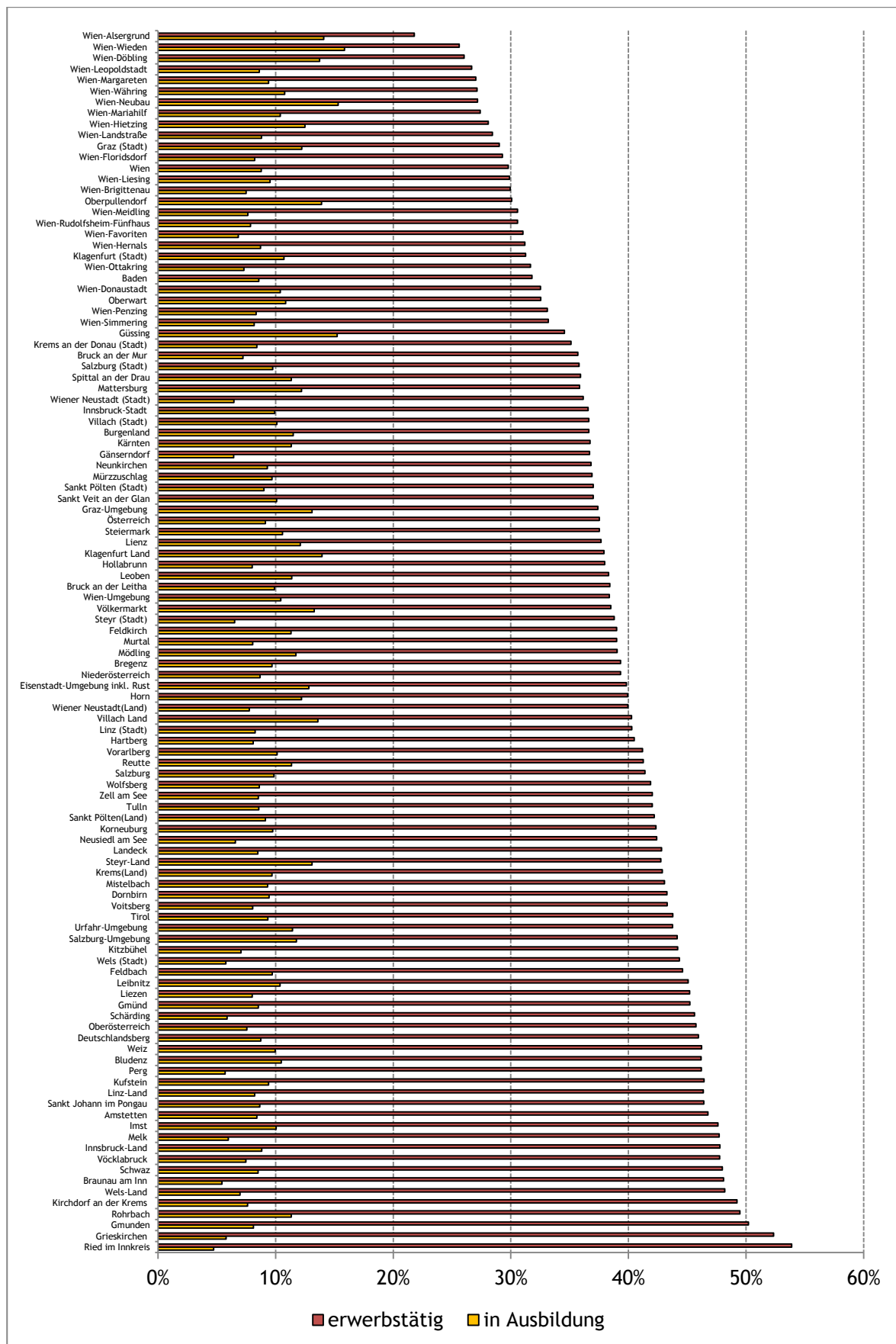
Damit wird innerhalb der „Bildungsarmut“ implizit auch die soziale Fortschrittsdimension der Anerkennung im Anschluss an Honneth (1992) und Fraser (1995) in Form der Integration in Ausbildung und Beschäftigung angesprochen. Diese ist - wie aufgezeigt - gering, fällt regional differenziert aber nochmals deutlich unterschiedlich aus. So bewegt sich der Anteil an Integration in Ausbildung 24 Monate nach dem frühen Abbruch zwischen 4,7% im politischen Bezirk Ried im Innkreis und 15,9% in Wien-Wieden. Der Anteil in Beschäftigung schwankt zwischen 21,8% in Wien-Alsergrund und 53,9% wiederum in Ried im Innkreis. Strukturell lässt sich hinsichtlich der regionalen Verteilung, die in Grafik 24 dargestellt wird, erkennen, dass sich hohe Anteile der Beschäftigungsintegration ungünstig auf den Anteil in Ausbildungsintegration auswirken, obwohl es sich dabei, wenn man den Status „inaktiv“ mit in die Überlegungen einbezieht, nicht zwangsläufig um kommunizierende Gefäße handeln müsste.

Die Verteilung lässt auch eher geringere Anteile der Integration in Beschäftigung in Städten erkennen, während relativ hohe Anteile der Integration in Ausbildung sowohl in städtisch (z.B. in Wien und Graz) als auch eher ländlich geprägten Bezirken (z.B. Oberpullendorf und Güssing) anzutreffen sind. Ein regionaler Vergleich der Anteile von FABA in Ausbildung mit den regional differenzierten FABA-Quoten, wie sie zuvor diskutiert wurden, lässt einen negativen Zusammenhang erkennen: Wo die FABA-Anteile hoch sind, sind die Anteile mit Integration in Ausbildung eher gering und umgekehrt. Beispiele für hohe FABA-Quoten in Kombination mit relativ geringen Ausbildungsintegrationsquoten nach 24 Monaten stellen Wien-Brigittenau und Wien-Floridsdorf dar. Beispiele für eine vergleichsweise hohe Ausbildungsintegration in Kombination mit relativ geringen FABA-Quoten sind demgegenüber die politischen Bezirke Oberpullendorf und Gänserndorf.

---

<sup>83</sup> Erstmals wurden diese Berechnungen auf Basis älterer Daten in Steiner et al. 2016 durchgeführt.

Grafik 24: Regionale Anteile FABA in Beschäftigung oder Ausbildung nach 24 Monaten



Quelle: Statistik Austria - BibEr-Sonderauswertung, eigene Berechnungen

Eine klassische Auswirkung frühen Abbruchs und damit ein weiterer Hinweis im Zusammenhang mit der sozialen Fortschrittsdimension der Bildungsarmut stellt die Arbeitslosenquote für Personen mit niedrigem Bildungsabschluss dar (Solga 2005). An diesem Punkt ergibt sich jedoch eine Überschneidung mit der sozialen Fortschrittsdimension der „Anerkennung“ an sich, weshalb die Diskussion der Auswirkungen an dieser Stelle beendet und in Kapitel 12.2 ab Seite 171 fortgesetzt wird.

## **8.6. Systemische Einflussfaktoren auf die Bildungsarmut**

Nicht nur im öffentlichen Diskurs, sondern auch in der wissenschaftlichen Analyse von Bildungslaufbahnen und der Verteilung von Bildungsergebnissen herrschen individualisierende Ansätze vor, wonach das Bildungsergebnis primär in der Verantwortung der Individuen (deren Fähigkeiten, Motivation oder Herkunft) liegt (kritisch dazu: Solga & Becker 2012, Krüger et al. 2010). Prinzipiell - so der meritokratische Grundkonsens - steht Bildung allen offen und finden alle die gleichen Chancen vor. Was sie aus den ihnen gebotenen Möglichkeiten machen, liegt in ihrer individuellen Gestaltungsmacht, Entscheidung und Verantwortung. In diesem Zusammenhang repräsentiert Bildungsarmut scheinbar ein besonderes Ausmaß an individuellem Versagen und ist mit besonderer Stigmatisierung verknüpft (Solga 2005).

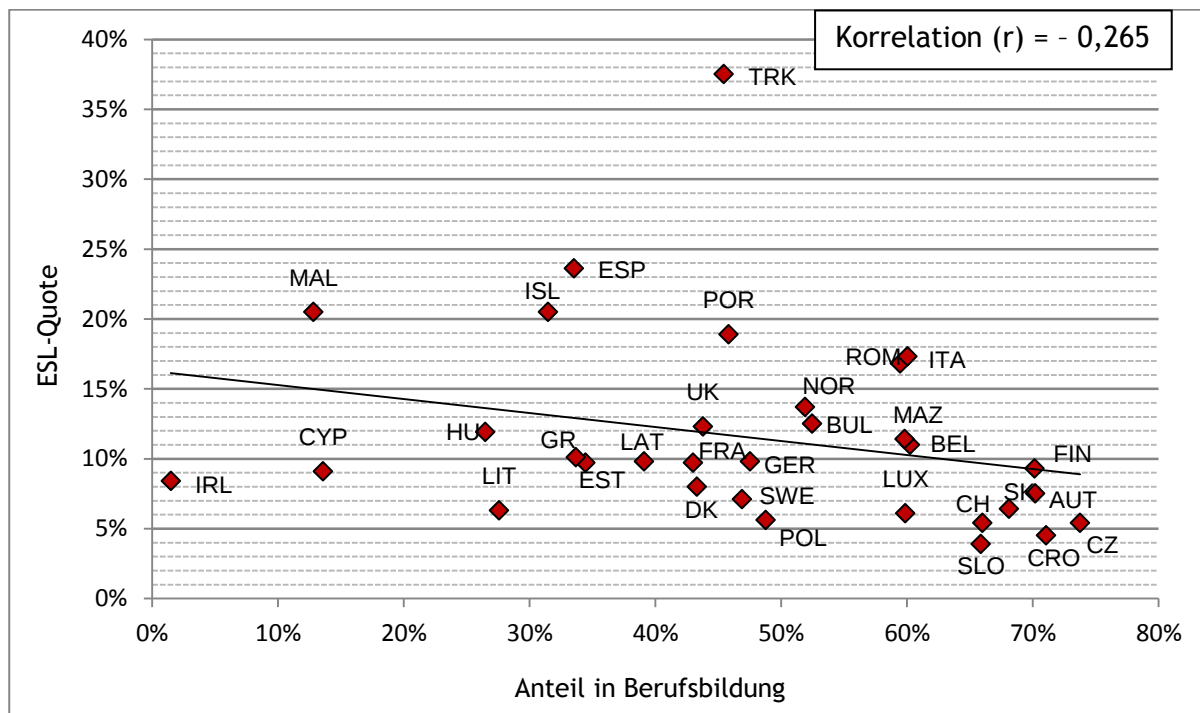
Die Zielsetzung in diesem Abschnitt ist es nun, dem systemischen Beitrag zum frühen Bildungsabbruch besonderes Augenmerk zu schenken und derart ein Gegenbild zum individualisierenden Mainstream zu zeichnen, ein Gegenbild, das auch durch die zunehmende Bedeutung internationaler Vergleichsstudien im Bildungsbereich (wie z.B. „PISA-Programme for International Student Assessment“ oder „TIMMS-Trends in International Mathematics and Science Study“) sowie die Bedeutung von Early School Leaving im Rahmen der EU2020-Strategie und den dadurch induzierten Vergleich von Bildungssystemen Unterstützung erfährt.

Im Vergleich von Bildungssystemen miteinander werden auf struktureller Ebene in der Literatur zwei Dimensionen hervorgehoben, die einen Einfluss auf den frühen Bildungsabbruch aufweisen. Es sind dies die Selektivität der Strukturen und die Attraktivität des Angebots. Im Zusammenhang mit der Selektivität der Strukturen, wird auf das „Tracking“ (also die Aufspaltung des Bildungsangebots in unterschiedlich anspruchsvolle Stränge) in frühen Jahren (in Österreich bei Übergang von der Primar- in die Sekundarstufe I, also im Alter von 10 Jahren) sowie die Wiederholung von Schulstufen hingewiesen (Wössmann & Schütz 2006, Kritikós & Ching 2005, Lyche 2010). Während in Hinblick auf das frühe „Tracking“ v.a. negative Auswirkungen auf die Chancengleichheit (ohne erkennbaren Nutzen für das Gesamtkompetenzausmaß) erkannt werden, deuten die Befunde für Klassenwiederholungen eindeutig auf einen negativen Effekt für das Bildungsergebnis hin (dazu vergleiche auch die Ausführungen in Kapitel 11). Was die Dimension der Attraktivität des Angebots betrifft, wird in der Literatur darauf

hingewiesen, dass über die Fortsetzung der Bildungslaufbahn auf der Sekundarstufe II auch mitentscheidend ist, wie attraktiv und relevant die Bildungswege sind, die angeboten werden (Lyche 2010). In diesem Zusammenhang immer wieder ins Treffen geführt wird die Berufsausbildung, da sie für viele Jugendliche Attraktivität aufweist und ihren Arbeitsmarktaspirationen entspricht. Angesichts hoher Dropout-Quoten in diesen Ausbildungsformen (siehe Kapitel 8.4) wird jedoch die Notwendigkeit einer qualitativ hochwertigen Ausbildung und die Anschlussfähigkeit innerhalb des Bildungssystems thematisiert (Dale 2010, Walter/Pohl 2005).

Empirisch deutlich wird der Einfluss von Systemstrukturen auf den Anteil früher BildungsabbrecherInnen, wenn man in Grafik 25 den Zusammenhang mit dem Anteil von SchülerInnen in Berufsbildung betrachtet (erstmalig in Steiner & Lassnigg 2009). Demnach sinkt der Anteil früher AbbrecherInnen mit einem steigenden Anteil von SchülerInnen, die auf der Sekundarstufe II eine berufsbildende Ausbildungsform (VET-Vocational Education and Training) besuchen. Österreich liegt mit einem VET-Anteil von über 70% am oberen Rand der Verteilung, Irland Malta und Zypern mit VET-Anteilen unter 20% am unteren Rand. Der Zusammenhang dieses Anteils mit dem Early School Leaving sollte bei einer Korrelation von -0,265 zwar nicht überbewertet werden, ist jedoch deutlich.

Grafik 25: Zusammenhang zw. d. Anteil an SchülerInnen in Berufsbildung und der ESL-Rate 2013

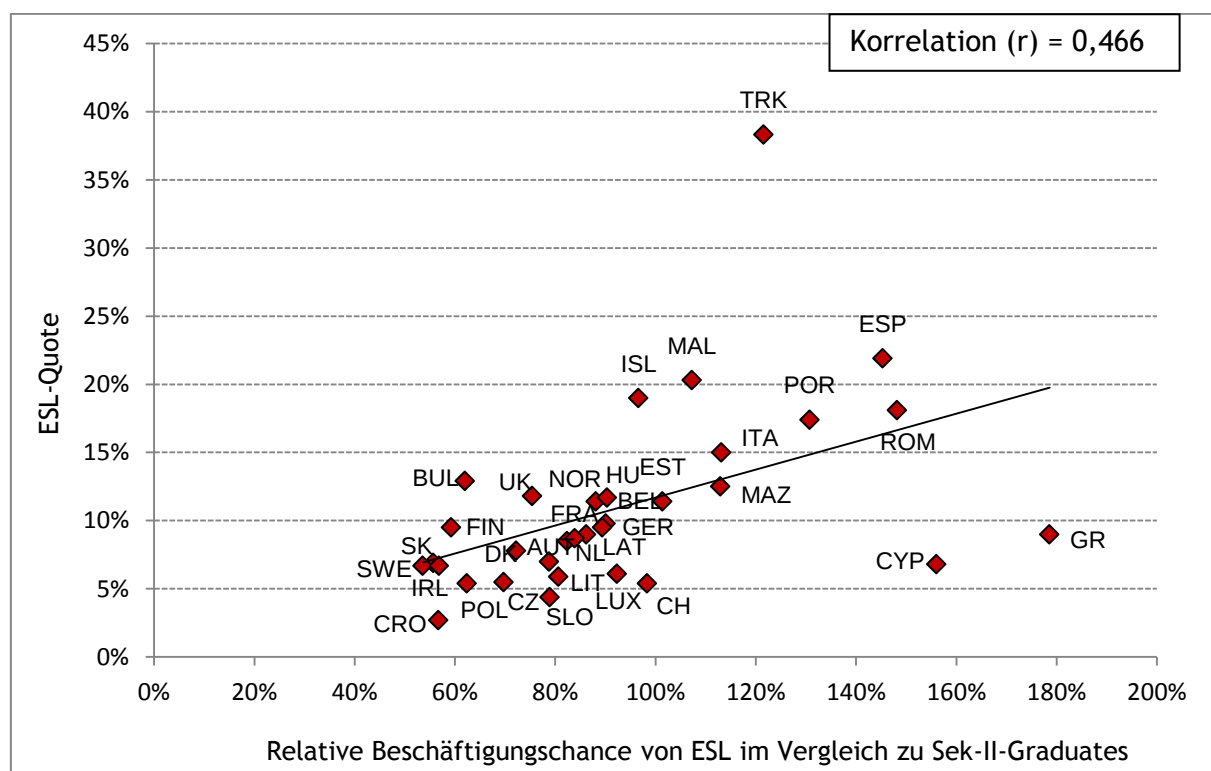


Quelle: EUROSTAT, eigene Berechnungen

Ein Systemeinfluss auf den Anteil früher BildungsabbrecherInnen wird auch durch den Arbeitsmarkt ausgeübt. So kann die Verfügbarkeit von Arbeitsplätzen für niedrig qualifizierte Jugendliche (bzw. die Notwendigkeit früh Geld verdienen und zum Haushaltseinkommen beitragen zu müssen) einen Pull-Faktor darstellen, das

Ausbildungssystem (frühzeitig) zu verlassen (Europäische Kommission 2011, OECD 2012b). In Grafik 26 wird dabei deutlich, wie unterschiedlich die Beschäftigungsmöglichkeiten für niedrig qualifizierte Jugendliche auf den Arbeitsmärkten verschiedener europäischer Staaten ausgeprägt sind. Die Bandbreite reicht von einer 60%igen Chance (in Relation zu Jugendlichen mit einem Abschluss auf der Sekundarstufe II) beispielsweise in der Slowakei, Schweden und Irland bis hin zu einer 150%-Chance (und mehr) in Spanien, Rumänien, Zypern und Griechenland. Der Zusammenhang mit der ESL-Quote der einzelnen Staaten drückt sich in einem Korrelationskoeffizienten von 0,466 aus und kann als relevant eingestuft werden: Je höher die Beschäftigungschancen von niedrig qualifizierten Jugendlichen sind, desto höher ist der Anteil an frühen BildungsabbrecherInnen.

Grafik 26: Zusammenhang von ESL-Rate und den Beschäftigungschancen<sup>84</sup> von ESL 2014



Quelle: EUROSTAT, eigene Berechnungen

Über den einfachen Zusammenhang zweier Variablen hinaus eröffnet die Analysemethode der linearen Regression die Möglichkeit multiple Zusammenhänge zwischen Variablen zu berücksichtigen und den Einfluss einzelner Erklärungsvariablen für sich zu berechnen. Die Entwicklung eines derartigen Modells setzt verschiedene Beobachtungen der abhängigen Variable (Anteil früher BildungsabbrecherInnen) und korrespondierende Messergebnisse für die erklärenden Variablen voraus. Diesem Umstand ist es geschuldet, dass solche Modelle bisher nur im internationalen Vergleich von Staaten zum Einsatz kommen konnten (Moser & Lindinger 2016). Mit dem Vorliegen von frühen Abbruchsquoten auch auf der Ebene von

<sup>84</sup> Die Beschäftigungschance errechnet sich durch eine Division der Erwerbstätigenquoten 20-24-Jähriger mit eine höchsten Abschluss auf ISCED-Ebene 0-2 durch die entsprechenden Erwerbstätigenquoten 20-24-Jähriger mit eine höchsten Abschluss auf ISCED-Ebene 3-4.

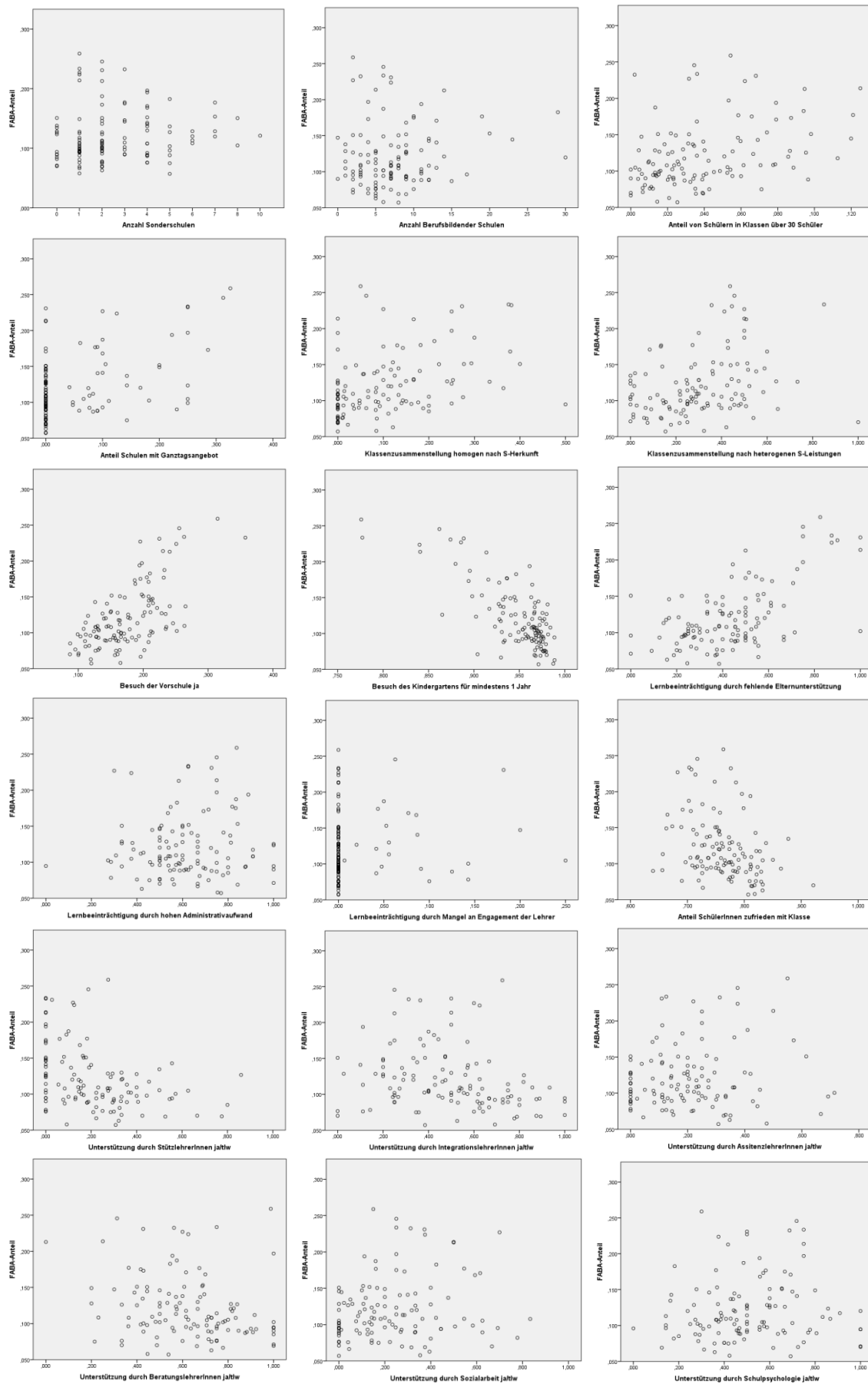
politischen Bezirken, die entsprechend der in Kapitel 8.2 vorgenommenen Analysen sehr heterogen ausfallen, ist es nun möglich, derartige Berechnungen alleine nur bezogen auf Österreich durchzuführen. Erstmals wurde ein derartiger Versuch im Nationalen Bildungsbericht 2015 unternommen (Steiner et al. 2016), hier erfolgt nun eine Weiterentwicklung und Diversifizierung dieser Modellbildung.

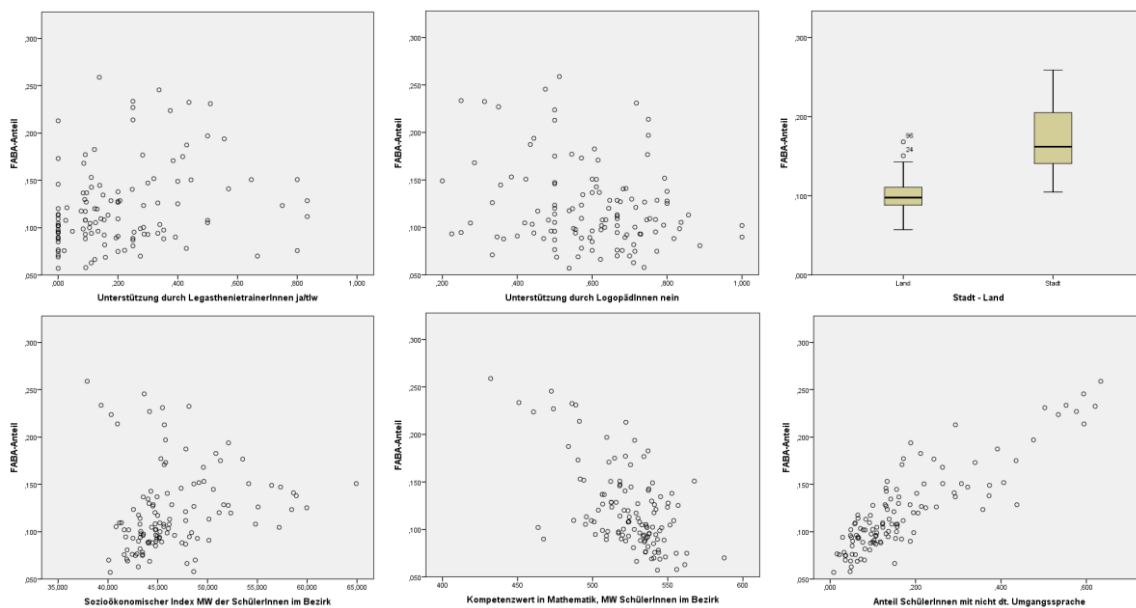
Der Vorteil dieses Ansatzes liegt nicht nur darin, dass Erkenntnisse in Hinblick auf spezifische Merkmale des österreichischen Bildungssystems erzielt werden können (z.B. der Einfluss von Sonderschulen), sondern auch darin, dass regional unterschiedliche Praktiken der Systemakteure, die zuvor bereits als relevant für die Selektivität herausgearbeitet werden konnten, hinsichtlich ihres Einflusses auf den frühen Bildungsabbruch hinterfragt werden können. Um dies zu ermöglichen, müssen die regionalen FABA-Daten aus dem BibEr-Bildungsbezogenen Erwerbskarrierenmonitoring mit den regionalen Ergebnissen aus den Bildungsstandards<sup>85</sup> (BIST-Ü-8) in Beziehung gesetzt werden. Es handelt sich dabei (vergleichbar zur entsprechenden Vorgehensweise im Rahmen der PISA-Studien) in vielen Fällen um Angaben von SchulleiterInnen beispielsweise zur Strategie bei der Zusammensetzung von Klassen (z.B. nach Herkunft der SchülerInnen), um Angaben zur am Schulstandort zur Verfügung stehenden Unterstützung (z.B. durch Schulpsychologie) bzw. um Angaben über Lernbeeinträchtigungen am Standort (beispielsweise durch hohen Administrationsaufwand). Die Angaben fließen als Durchschnittswert aller SchülerInnen aller Schulen im politischen Bezirk als erklärende Variablen in das lineare Regressionsmodell ein. Dazu kommen Angaben von SchülerInnen über ihre Schullaufbahn (beispielsweise zum Besuch der Vorschule) aus SchülerInnenfragebögen, die ebenfalls auf Bezirksebene aggregiert werden. Darüber hinaus fließen ebenso auf regionaler Ebene soziodemographische Angaben (beispielsweise über den Anteil von SchülerInnen mit nicht-deutscher Umgangssprache) sowie Variablen aus der Schulstatistik (wie die Anzahl von Sonderschulen im Bezirk) in das Modell ein. Insgesamt ist es auf diese Weise möglich, 24 erklärende Variablen in ein lineares Regressionsmodell zur Erklärung des Anteils früher BildungsabbrecherInnen auf Ebene von Bezirken aufzunehmen. Der rein deskriptive Zusammenhang dieser Variablen (dargestellt auf der X-Achse) mit dem frühen Abbruch (jeweils dargestellt auf der Y-Achse) wird in Grafik 27 visualisiert.

---

<sup>85</sup> <https://www.bifie.at/bildungsstandards> [30.03.2017]. Dieser Datensatz wurde vom BIFIE- Bundesinstitut für Bildungsforschung, Innovation & Entwicklung des österreichischen Schulwesens zum Verfassen dieser Arbeit dankenswerter Weise zur Verfügung gestellt.

Grafik 27: Deskription der Zusammenhänge des FABA-Anteils auf Bezirksebene





Das Erkenntnisinteresse der Modellbildung liegt nun einerseits darin, die Wirksamkeit der System- sowie Selektions- und Laufbahnvariablen<sup>86</sup> (Anzahl Sonderschulen, Anzahl berufsbildender Schulen, Anteil SchülerInnen in Klassen über 30 SchülerInnen, Anteil Schulen mit Ganztagsangebot, Klassenbildung nach Herkunft der SchülerInnen, Klassenbildung nach SchülerInnenleistung, Besuch der Vorschule, Besuch des Kindergartens) zu untersuchen und andererseits den Einfluss von Lernbeeinträchtigungen (fehlende Elternunterstützung, hoher Administrativaufwand, Mangel an LehrerInnen-Engagement, SchülerInnen(un-) zufriedenheit mit der Klasse) und am Standort vorhandene Unterstützungen (StützlehrerInnen, IntegrationslehrerInnen, AssistentenlehrerInnen, BeratungslehrerInnen, Sozialarbeit, Schulpsychologie, LegasthetietrainerInnen, LogopädInnen) zu analysieren. Die Frage dabei ist primär, ob diese Variablen signifikant einflussreich auf den frühen Bildungsabbruch sind, wenn die gemeinhin als hochgradig in Beziehung stehenden soziodemographischen Variablen wie der sozioökonomische Index der SchülerInnen, ihr Kompetenzwert (in Mathematik), der Anteil nicht-deutscher Umgangssprache und eine Stadt-Land-Variable als Kontrollvariablen ebenso ins Modell integriert werden.

Die in Tabelle 16 dargestellten Berechnungsergebnisse des linearen Regressionsmodells zeigen zunächst die für die soziodemographischen Merkmale erwarteten Ergebnisse. So ist - ausgedrückt durch ein signifikantes BETA<sup>87</sup> von 0,617 - ein steigender Anteil von SchülerInnen mit nicht-deutscher Umgangssprache mit einem deutlich steigenden Anteil früher AbbrecherInnen im Bezirk verbunden.<sup>88</sup> Eine ebenfalls signifikant „positive“ Beziehung besteht zur Stadt-Variable.

<sup>86</sup> Die Auflistung von Variablen entspricht ihrer Darstellung in Grafik 27. Die Ausprägung dieser Variablen wird dort auf der X-Achse (von links nach rechts angeordnet), der FABA-Anteil auf der Y-Achse dargestellt.

<sup>87</sup> Das für diese Variable ausgewiesene BETA von 0,617 bedeutet, dass der Anteil früher AbbrecherInnen um 0,617%-Punkte steigt, wenn der Anteil von SchülerInnen mit nicht-deutscher Umgangssprache im Bezirk um einen Prozentpunkt steigt.

<sup>88</sup> An dieser Stelle wird absichtlich von einer „Verbindung“ gesprochen, weil die Methode nicht dazu geeignet ist, Kausalitäten zu ergründen. Vielmehr kann der Grund für diesen Zusammenhang zwischen frühem Abbruch

Tabelle 16: Regression<sup>89</sup> des FABA-Anteils auf Bezirksebene 2012

|                               |                                                      | Beta  | Sig.  | Tol. |
|-------------------------------|------------------------------------------------------|-------|-------|------|
| SYSTEM-<br>STRUKTUR           | <b>Anzahl Sonderschulen</b>                          | ,105  | ,024  | ,507 |
|                               | Anzahl berufsbildender Schulen                       | -,012 | ,815  | ,400 |
|                               | <b>Anteil SchülerInnen in Klassen &gt;30 Schüler</b> | ,166  | <,001 | ,512 |
|                               | Anteil Schulen mit Ganztagsangebot                   | -,008 | ,858  | ,609 |
| SELEK-<br>TION                | <b>Klassenbildung nach Schüler/in-Herkunft</b>       | ,100  | ,023  | ,574 |
|                               | Klassenbildung nach heterog. S-Leistung              | ,006  | ,881  | ,600 |
| LAUF-<br>BAHN                 | <b>Besuch der Vorschule</b>                          | ,161  | ,001  | ,443 |
|                               | Besuch des Kindergartens > 1 Jahr                    | ,018  | ,813  | ,179 |
| LERNBEEIN-<br>TRÄCHTIGUNG     | Fehlende Elternunterstützung                         | -,050 | ,354  | ,369 |
|                               | Hoher Administrativaufwand                           | -,030 | ,451  | ,690 |
|                               | Mangel an LehrerInnen-Engagement                     | -,003 | ,929  | ,783 |
|                               | Anteil SchülerInnen zufrieden mit Klasse             | ,020  | ,673  | ,458 |
| UNTERSTÜTZUNGEN <sup>90</sup> | StützlehrerInnen                                     | ,040  | ,368  | ,552 |
|                               | IntegrationslehrerInnen                              | -,055 | ,339  | ,326 |
|                               | AssistenzlehrerInnen                                 | -,031 | ,440  | ,661 |
|                               | BeratungslehrerInnen                                 | ,026  | ,582  | ,481 |
|                               | Sozialarbeit                                         | ,040  | ,308  | ,702 |
|                               | Schulpsychologie                                     | ,041  | ,313  | ,658 |
|                               | LegasthetietrainerInnen                              | -,068 | ,170  | ,444 |
|                               | LogopädInnen                                         | ,024  | ,547  | ,670 |
| SOZIODEMO-<br>GRAPHIE         | <b>Bezirk ist eine Stadt</b>                         | ,299  | <,001 | ,184 |
|                               | <b>Sozioökonomischer Index SchülerInnen</b>          | -,147 | ,022  | ,266 |
|                               | <b>Kompetenzwert in Mathematik</b>                   | -,156 | ,028  | ,218 |
|                               | <b>Anteil nicht-deutscher Umgangssprache</b>         | ,617  | <,001 | ,115 |
|                               | R <sup>2</sup> -Kor                                  | 0,876 |       |      |
|                               | Durbin-Watson                                        | 1,975 |       |      |

Quelle: Statistik Austria (Schulstatistik & BibEr), BIFIE (BIST-Ü-M8); eigene Berechnungen

und Migrationshintergrund in der Unfähigkeit des Bildungssystems liegen, mit Diversität umzugehen und muss nicht zwangsläufig aus dem Merkmal des Migrationshintergrunds herrühren.

<sup>89</sup> Die erklärte Variable des Modells ist der FABA-Anteil im jeweiligen politischen Bezirk. Bei den erklärenden Variablen werden die Bezirksdurchschnitte aller SchülerInnen (bzw. die Anzahl) in der jeweiligen Region angegeben.

<sup>90</sup> Die Dimensionen der Unterstützungen, Lernbeeinträchtigungen und Selektion sind auf die Angaben der SchulleiterInnen im Rahmen der Erhebungen der Bildungsstandards zurückzuführen. In das Modell eingeflossen ist der Anteil der SchülerInnen (als Bezirksdurchschnitt, deren SchulleiterInnen ausgesagt haben, die jeweilige Unterstützungsleistung ist zumindest teilweise (das inkludiert auch durchgängig) verfügbar, die jeweilige Lernbeeinträchtigung ist zumindest manchmal gegeben bzw. die entsprechende Selektionsweise wird zumindest manchmal angewendet.

Signifikant sind auch die Zusammenhänge des frühen Bildungsabbruchs mit dem sozioökonomischen Index der SchülerInnen sowie ihrem Kompetenzwert in Mathematik, nur ändert sich in diesen Fällen das Vorzeichen. Demnach sind ein steigender Index und steigende Kompetenzen mit einem sinkenden FABA-Anteil verbunden.

Im Gegensatz dazu erweisen sich sämtliche Variablen der am Standort vorhandenen Unterstützungsleistungen sowie Lernbeeinträchtigungen als nicht signifikant einflussreich. Das ist nun nicht zwangsläufig gleichzusetzen damit, dass sie wirkungslos wären, vielmehr kann die Operationalisierung (es steht kein direkt-objektives Maß zur Verfügung, sondern SchulleiterInnen schätzen dies indirekt ein) zu diesem Ergebnis beitragen. So kann sich das subjektive Bewertungsschema, ob ein Angebot in hohem Ausmaß vorhanden und damit ausreichend ist, als sensitiv hinsichtlich des wahrgenommenen Problemausmaßes am Standort erweisen. Das kann sich methodisch im Extremfall auch in einem „positiven“ Zusammenhang zwischen FABA-Quote und Unterstützungsangeboten ausdrücken. Eine unkritische Verwendung dieser Ergebnisse könnte zu der Schlussfolgerung führen, dass ein mehr an Unterstützung ein Mehr an frühem Abbruch nach sich zieht. Vielmehr ist die Kausalitätsrichtung jedoch genau umgekehrt zu vermuten, dass ein hohes Ausmaß an frühem Abbruch eine verstärkte Konzentration von Unterstützungsmaßnahmen nach sich zieht. Hier wären also vertiefende Analysen angezeigt, um mit größerer Sicherheit Aussagen über die Auswirkungen von Lernbeeinträchtigungen und Unterstützungsleistungen treffen zu können.

Von den System-, Selektions- und Laufbahnvariablen erweisen sich demgegenüber die Anzahl an Sonderschulen, der Anteil an SchülerInnen in Klassen mit mehr als 30 SchülerInnen, die Klassenbildung nach Herkunft der SchülerInnen sowie der Besuch der Vorschule als signifikant einflussreich. Das ist umso bemerkenswerter als das Modell auch die „schwergewichtigen“ individuenbezogenen Einfluss- und Kontrollvariablen auf den frühen Abbruch (Kompetenzniveau, Migrationshintergrund, sozioökonomischer Hintergrund) enthält. Eine Zunahme in jeder dieser Variablen ist mit einer Erhöhung des Anteils früher BildungsabbrecherInnen im Bezirk verbunden. Damit kann aber nicht nur der Nachweis erbracht werden, dass Systemstrukturen wie die Anzahl an Sonderschulen oder die Größe von Schulklassen einen Einfluss ausüben, sondern auch das Handeln der Systemakteure, denn das Kriterium für die Zusammensetzung der Klassen oder die Entscheidung, Kinder in Vorschulen zurückzustufen obliegt Akteuren vor Ort. Dieses Ergebnis erweitert jedoch auch das Spektrum der Einflussdimensionen auf Bildungslaufbahnen um eine neue Komponente. So gilt es nicht nur die individuellen Voraussetzungen und Strukturen des Systems, sondern auch die Handlungsmuster sowie Bewertungs- und Entscheidungsschemata der Systemakteure zu beachten.<sup>91</sup>

---

<sup>91</sup> Wie unterschiedlich diese Bewertungs- und Entscheidungsschemata innerhalb ein und des selben Bildungssystems ausfallen können, wird spätestens an dem Punkt in dieser Arbeit sichtbar, wenn das regional stark unterschiedliche Ausmaß der Überrepräsentation von Jugendlichen mit Migrationshintergrund in Sonderschulen analysiert wird (dazu vergleiche die Ausführungen in Kapitel 9.1 ab Seite 125).

Da die Daten für den frühen Bildungsabbruch auf Bezirksebene nicht nur insgesamt, sondern auch differenziert nach Migrationshintergrund vorliegen (vergleiche Kapitel 8.2) stellt es den nächsten Schritt dar, auch ein Modell dafür zu entwickeln. Dabei muss jedoch beachtet werden, dass Variablen, die sich auf die gesamte Population der SchülerInnen beziehen und nicht spezifisch auf jene mit Migrationshintergrund (z.B. der Kompetenzwert in Mathematik sowie die Laufbahnvariablen, die als Bezirksdurchschnitte in das Modell einfließen<sup>92</sup>), nur sehr bedingt zur Erklärung des FABA-Anteils beitragen können. Aus dem Grund sind sie nicht in das in Tabelle 17 dargestellte Modell zur Erklärung des FABA-Anteils unter Drittstaatsgeborenen eingeflossen.

Unter den in Modell 1 verbliebenen 19 Variablen erweisen sich wie bereits zuvor der Anteil an SchülerInnen in Klassen mit mehr als 30 Kinder, die Stadt-Variable und der Anteil an SchülerInnen mit nicht-deutscher Umgangssprache als signifikant einflussreich. Was die Selektionsvariablen betrifft ist nunmehr nicht die Zusammenstellung nach Herkunft, sondern die Zusammenstellung nach (heterogenen) Leistung der SchülerInnen einflussreich. Ein Unterschied zeigt sich auch bei den Sonderschulen, die nunmehr keinen signifikanten Einfluss mehr aufweisen. Bemerkenswert ist die Änderung des Vorzeichens beim Einfluss der Stadt-Variable. War die Stadt-Ausprägung im Modell zur Erklärung des FABA-Gesamtanteils im Bezirk noch gleichbedeutend mit einem steigenden Anteil früher AbbrecherInnen, sinkt im Modell zur Erklärung des FABA-Anteils unter drittstaatsgeborenen Jugendlichen im Bezirk der Anteil früher AbbrecherInnen, wenn sie in Städten statt am Land wohnen. Dieses Ergebnis deckt sich mit den deskriptiven Erkenntnissen und Schlussfolgerungen im Rahmen von Kapitel 8.2 und deutet darauf hin, dass das Bildungssystem - respektive seine Akteure - am Land Jugendlichen mit Migrationshintergrund gegenüber deutlich selektiver ist bzw. sind als in der Stadt.

All diese Zusammenhänge werden jedoch insignifikant, wenn in Modell 2 als Variable das Qualifikationsniveau der in einem Drittstaat geborenen Bevölkerung (ab 15 Jahren), konkret der Anteil niedrigqualifizierter Personen, in die Regression aufgenommen wird.<sup>93</sup> Zudem verdoppelt sich beinahe die Erklärungskraft des Modells, indem das Ausmaß erklärter Varianz (korrigiertes  $R^2$ ) von 33,7% auf 60,2% steigt. Die Aussage von Modell 2 ist demnach, dass der Anteil früher BildungsabbrecherInnen unter Jugendlichen mit Migrationshintergrund deutlich steigt, wenn der Anteil niedrigqualifizierter Personen in der Bevölkerung, die in einem Drittstaat geboren worden ist, steigt. Damit wird ein Ergebnis bestätigt, das bereits im Kontext von Kapitel 8.3 erzielt werden konnte: In nicht unerheblichem Ausmaß wird der frühe Bildungsabbruch auf die nachfolgende Generation vererbt.

---

<sup>92</sup> Um eine Identifizierung einzelner Schulstandorte zu verunmöglichen wurden die Daten der Bildungsstandards, die hier die Grundlage darstellen vom BIFIE nur in Form von Bezirksdurchschnitten zur Verfügung gestellt.

<sup>93</sup> Dieser Anteil schwankt zwischen 27% im Bezirk Wien-Innere Stadt und 72% in Dornbirn (Vorarlberg).

Tabelle 17: Regression<sup>94</sup> des FABAs-Anteils Drittstaatsgeborener auf Bezirksebene 2012

|                               |                                                      | Modell 1     |             | Modell 2    |                 |
|-------------------------------|------------------------------------------------------|--------------|-------------|-------------|-----------------|
|                               |                                                      | Beta         | Sig.        | Beta        | Sig.            |
| SYSTEM-STRUKTUR               | Anzahl Sonderschulen <sup>95</sup>                   | ,189         | ,119        | ,049        | ,614            |
|                               | Anzahl berufsbildender Schulen                       | -,006        | ,967        | -,072       | ,554            |
|                               | Anteil SchülerInnen in Klassen >30 Schüler           | <b>,387</b>  | <b>,004</b> | ,198        | ,068            |
|                               | Anteil Schulen mit Ganztagsangebot                   | ,187         | ,106        | ,081        | ,409            |
| SELEKTION                     | Klassenbildung nach Schüler/in-Herkunft              | ,085         | ,451        | ,127        | ,151            |
|                               | Klassenbildung nach heterog. S-Leistung              | <b>,229</b>  | <b>,031</b> | ,021        | ,810            |
| Lernbeeinträchtigt.           | Fehlende Elternunterstützung                         | -,173        | ,222        | -,121       | ,285            |
|                               | Hoher Administrativaufwand                           | -,137        | ,188        | ,040        | ,639            |
|                               | Mangel an LehrerInnen-Engagement                     | ,151         | ,111        | ,000        | ,998            |
| UNTERSTÜTZUNGEN <sup>96</sup> | StützlehrerInnen                                     | ,164         | ,160        | ,128        | ,158            |
|                               | IntegrationslehrerInnen                              | -,121        | ,399        | ,071        | ,552            |
|                               | AssistenzlehrerInnen                                 | -,058        | ,593        | -,013       | ,874            |
|                               | BeratungslehrerInnen                                 | ,095         | ,494        | -,118       | ,303            |
|                               | Sozialarbeit                                         | ,149         | ,140        | -,029       | ,724            |
|                               | Schulpsychologie                                     | -,102        | ,385        | -,068       | ,459            |
|                               | LegasthienetrainerInnen                              | -,070        | ,565        | ,006        | ,952            |
|                               | LogopädlInnen                                        | ,124         | ,204        | ,076        | ,326            |
| SOZIODEMOGRAPHIE              | Bezirk ist eine Stadt                                | <b>-,353</b> | <b>,046</b> | ,082        | ,612            |
|                               | Anteil nicht-deutscher Umgangssprache                | <b>,506</b>  | <b>,028</b> | ,140        | ,455            |
|                               | ALO-Quote unter Jugendlichen im Bezirk <sup>97</sup> |              |             | -,191       | ,168            |
|                               | Bev.Anteil <ISCED 3 unter Drittstaatsgeb.            |              |             | <b>,732</b> | <b>&lt;,001</b> |
| R <sup>2</sup> -Kor           |                                                      | 0,337        |             | 0,602       |                 |
| Durbin-Watson                 |                                                      | 1,686        |             | 1,701       |                 |

Quelle: Statistik Austria (Schulstatistik, abgestimmte Erwerbsstatistik & BibEr), BIFIE (BIST-Ü-M8); eigene Berechnungen

<sup>94</sup> Die erklärte Variable des Modells ist der FABA-Anteil unter Drittstaatsgeborenen im jeweiligen politischen Bezirk. Bei den erklärenden Variablen wird wie im Modell zuvor verfahren.

<sup>95</sup> Zielführender wäre gewesen als Variable den Anteil von SchülerInnen mit Migrationshintergrund, die sonderpädagogischen Förderbedarf haben, in das Modell aufzunehmen. Mangels Datenverfügbarkeit dient die Anzahl der Sonderschulen als Proxy.

<sup>96</sup> Siehe Fußnote 90.

<sup>97</sup> Zielführender wäre gewesen als Variable die Arbeitslosenquote von Jugendlichen mit Migrationshintergrund in das Modell aufzunehmen. Mangels Datenverfügbarkeit dient die ALO-Quote unter Jugendlichen an sich als Näherungsvariable.

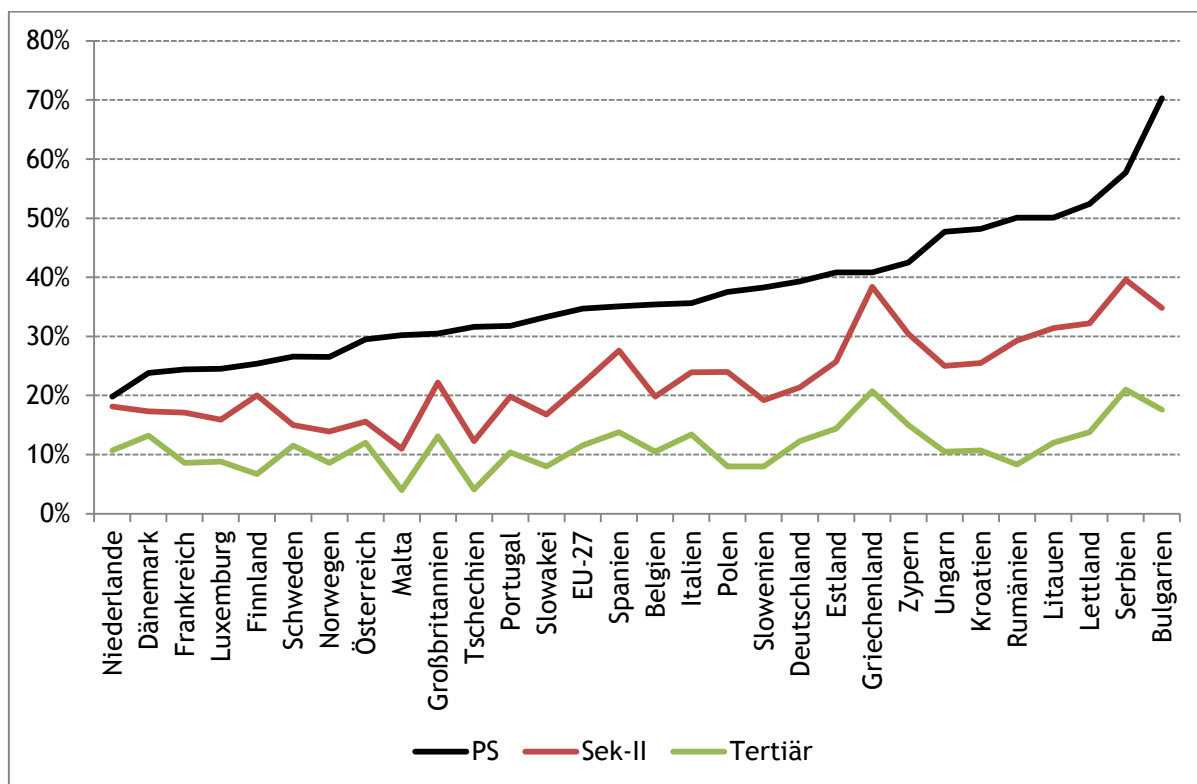
## 8.7. Bildung und materielle Armut

Den Abschluss des Kapitels über Bildungsarmut stellt die Analyse der Frage dar, inwieweit diese mit materieller Armut einhergeht bzw. in einem breiteren Kontext betrachtet, welche Zusammenhänge sich zwischen Bildungsniveau und Armutsgefährdung zeigen. Damit wird auch bereits ein Vorgriff auf die soziale Fortschrittsdimension der (gleichen) Anerkennung (von Personen mit unterschiedlichen Bildungsabschlüssen) realisiert.

Die Anzahl der von Armut oder Ausgrenzung gefährdeten Personen soll in der EU entsprechend der EU2020-Strategie bis ins Jahr 2020 um 20 Millionen sinken (EC 2010). Mit aktuell (d.h. bezogen auf das Jahr 2015) 119 Millionen Personen, die in der EU armuts- bzw. ausgrenzungsgefährdet sind, was einem Bevölkerungsanteil von 23,7% entspricht (EC 2017), erscheint dieses Ziel angesichts des Ausgangswerts von 120 Millionen Personen im Jahr 2010 nur mehr schwer erreichbar.

Die angegebenen Werte beziehen sich jedoch nur auf den Durchschnitt und schwanken wie man in Grafik 28 erkennen kann nach dem Bildungsniveau der betroffenen Personen enorm. So beträgt der Anteil Armutsgefährdeter im Jahr 2015 unter Teritärgebildeten 11,6%, bei Vorliegen eines Abschlusses auf der Sekundarstufe II 22,1% und unter Personen mit Pflichtschule als höchstem Abschluss 34,7%. In Österreich ist die Differenz zwischen den Bildungsstufen mit den Werten 12,0% zu 15,6% zu 29,5% weniger deutlich ausgeprägt.

Grafik 28: Anteil Armuts-/Ausgrenzungsbedrohter nach Bildungsniveau 2015



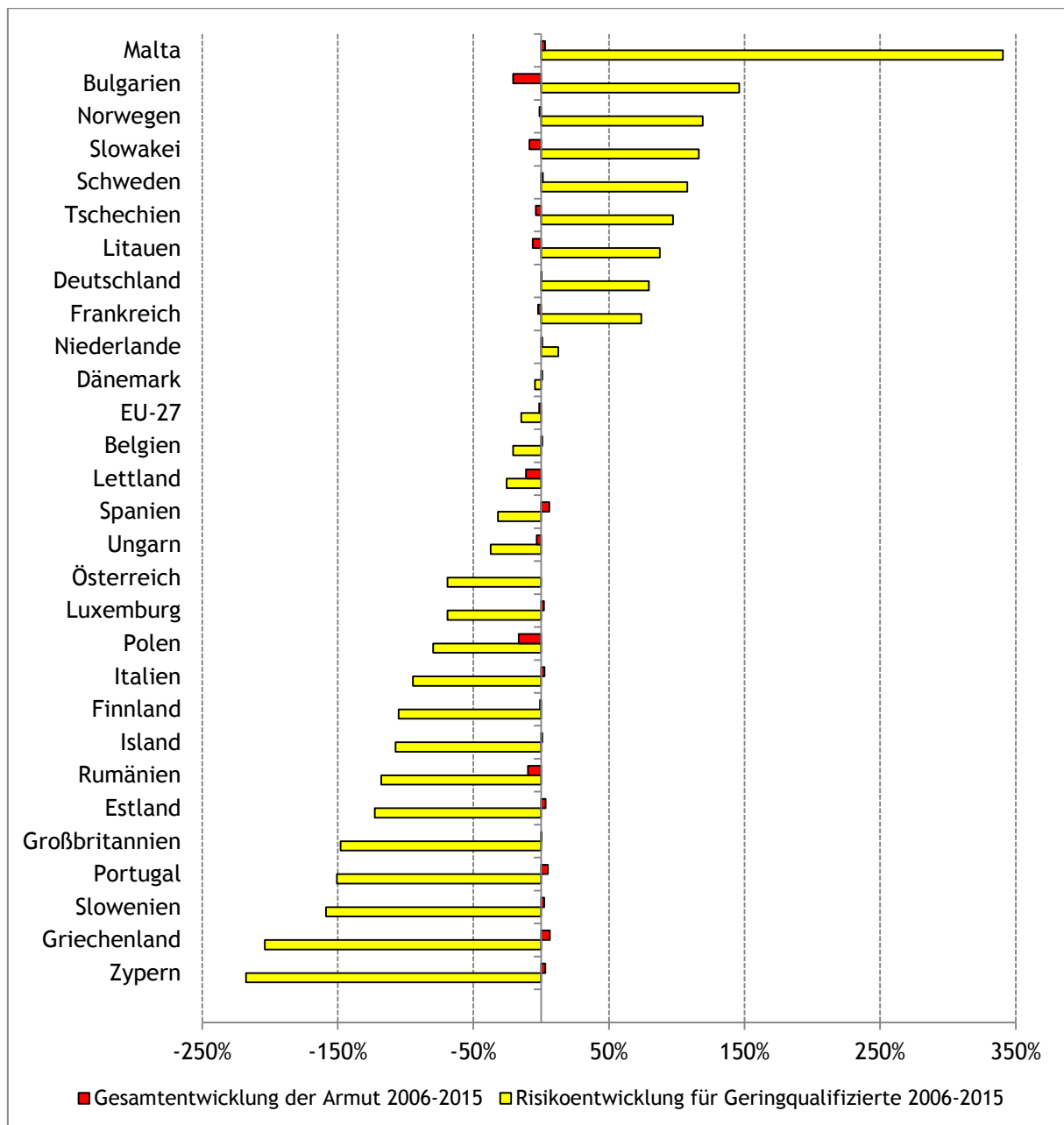
Quelle: EUROSTAT (EU-SILC: ilc\_peps04), eigene Darstellung

Insgesamt ist die Spanne in Europa jedoch enorm und erstreckt sich von 15,4% Armutsgefährdung unter niedriger qualifizierten Personen in Island bis hin zu 70,3% in Bulgarien. Das relative Armutsrisiko der niedrig im Vergleich zu den hochqualifizierten Personen ist in den Niederlanden mit einem Faktor von 1,85 am niedrigsten und in Tschechien mit einem Faktor von 7,71 am höchsten ausgeprägt. Österreich liegt mit einem Faktor von 2,45 in der Nähe des europäischen Durchschnitts von 2,99. Das Potential für sozialen Fortschritt ist angesichts dieser massiven Unterschiede also enorm.

Ob im Laufe der Zeit ein sozialer Fortschritt festgestellt werden kann, zeigt sich allgemein in einem Rückgang des Anteils armutsgefährdeter Personen und speziell in einem sinkenden Risiko niedrigqualifizierter Personen. Die entsprechenden Ergebnisse für die Entwicklung von 2006 bis 2015 sind in Grafik 29 abgebildet. Dabei zeigt sich für Österreich ein stagnierender Anteil von 17,4% armutsgefährdeter Personen, während sich das Risiko Niedrigqualifizierter von einem Faktor 3,15 im Jahr 2006 auf einen Faktor 2,45 im Jahr 2015 reduziert hat. Aus dieser Perspektive kann also von einem sozialen Fortschritt gesprochen werden. Mit Blick auf die Gesamtheit der europäischen Staaten ist dieser Befund weniger eindeutig.

So ist nur in 12 Staaten die Armutsquote insgesamt gesunken (z.B. in Bulgarien, Lettland, Polen, Slowakei), während sie in 17 Staaten gestiegen ist (z.B. in Griechenland, Spanien, Italien). Meist jedoch sind in der einen Staatengruppe höhere Rückgänge als in der anderen Staatengruppe Zuwächse zu beobachten, weshalb im EU-Durchschnitt ein Rückgang von 1,5%-Punkten festgestellt werden kann. Auch das relative Risiko von Personen mit höchstens Pflichtschulabschluss (ISCED-Ebene 0-2) ist in 19 Staaten gesunken und nur in 10 Staaten gestiegen. Betrug also beispielsweise das relative Risiko Geringqualifizierter im Jahr 2006 in Zypern noch 501% (oder das 5,01-fache) des Werts der Hochqualifizierten, so hat sich bis ins Jahr 2015 dieses relative Risiko auf 283% reduziert und ist somit um 218%-Punkte gefallen. Insgesamt kann also auch für Europa von einem sozialen Fortschritt gesprochen werden.

Grafik 29: Entwicklung der Armut/Ausgrenzung und des relativen Armuts-/Ausgrenzungsrisikos Geringqualifizierter von 2006-2015



Quelle: EUROSTAT (EU-SILC: ilc\_peps04), eigene Berechnungen

Auffällig beim Vergleich der Entwicklungen in Europa in Tabelle 18 ist es, dass die Armut v.a. in (ehemals) osteuropäischen Staaten abgenommen und in südeuropäischen Staaten zugenommen hat. Bei der Gruppe von Staaten, die eine wachsende Disparität nach Bildungsniveau erkennen lassen, fällt auf, dass sich viele Staaten mit überdurchschnittlichem Einkommensniveau und Bruttoinlandsprodukt (wie Norwegen, Schweden, Deutschland, Frankreich und Niederlande) darunter befinden. Dies kann als Indiz dafür gewertet werden, dass mit zunehmendem gesellschaftlichem Reichtum soziale Disparitäten nicht notwendiger Weise fallen müssen (weil es mehr zu verteilen gäbe), sondern sogar steigen können (Cingano 2014).

Tabelle 18: Ausmaß und Entwicklung der Armut & Ausgrenzung abhängig vom Bildungsniveau

|                | Armut/Ausgrenzung<br>gesamt 2015 | Armut/Ausgrenzung<br>2015 für<br>ISCED0-2 | Entw. d. Armuts-<br>Ausgr. Risikos von<br>Gering- gegen-über<br>Hochqualifizierten<br>2006-15 | Gesamt-<br>entwicklung der<br>Armut/Ausgr.<br>2006-2015 |
|----------------|----------------------------------|-------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------|
| Zypern         | 28,9%                            | 42,5%                                     | -217,8%                                                                                       | +3,0%                                                   |
| Griechenland   | 35,1%                            | 40,8%                                     | -203,9%                                                                                       | +6,4%                                                   |
| Slowenien      | 19,8%                            | 38,3%                                     | -158,8%                                                                                       | +2,2%                                                   |
| Portugal       | 26,0%                            | 31,8%                                     | -150,6%                                                                                       | +5,0%                                                   |
| Großbritannien | 22,0%                            | 30,5%                                     | -148,0%                                                                                       | +0,2%                                                   |
| Estland        | 24,7%                            | 40,8%                                     | -122,8%                                                                                       | +3,2%                                                   |
| Rumänien       | 35,1%                            | 50,1%                                     | -117,9%                                                                                       | -9,8%                                                   |
| Island         | 12,4%                            | 15,4%                                     | -107,5%                                                                                       | +0,8%                                                   |
| Finnland       | 16,8%                            | 25,4%                                     | -105,1%                                                                                       | -0,8%                                                   |
| Italien        | 27,7%                            | 35,6%                                     | -94,6%                                                                                        | +2,4%                                                   |
| Polen          | 22,7%                            | 37,5%                                     | -79,7%                                                                                        | -16,50%                                                 |
| Luxemburg      | 17,2%                            | 24,5%                                     | -69,2%                                                                                        | +2,1%                                                   |
| Österreich     | 17,4%                            | 29,5%                                     | -69,2%                                                                                        | +0,0%                                                   |
| Ungarn         | 26,4%                            | 47,7%                                     | -37,3%                                                                                        | -3,4%                                                   |
| Spanien        | 27,4%                            | 35,1%                                     | -31,8%                                                                                        | +5,9%                                                   |
| Lettland       | 30,8%                            | 52,4%                                     | -25,4%                                                                                        | -11,1%                                                  |
| Belgien        | 20,5%                            | 35,4%                                     | -20,6%                                                                                        | +0,7%                                                   |
| EU-27          | 22,9%                            | 34,6%                                     | -14,8%                                                                                        | -1,5%                                                   |
| Dänemark       | 17,4%                            | 23,8%                                     | -4,6%                                                                                         | +0,7%                                                   |
| Niederlande    | 16,2%                            | 19,8%                                     | 12,7%                                                                                         | +0,7%                                                   |
| Frankreich     | 16,5%                            | 24,4%                                     | 73,8%                                                                                         | -2,3%                                                   |
| Deutschland    | 20,3%                            | 39,3%                                     | 79,5%                                                                                         | +0,3%                                                   |
| Litauen        | 28,8%                            | 50,1%                                     | 87,4%                                                                                         | -6,2%                                                   |
| Tschechien     | 13,0%                            | 31,6%                                     | 97,3%                                                                                         | -3,9%                                                   |
| Schweden       | 15,9%                            | 26,6%                                     | 107,7%                                                                                        | +1,3%                                                   |
| Slowakei       | 16,9%                            | 33,3%                                     | 116,3%                                                                                        | -8,8%                                                   |
| Norwegen       | 15,3%                            | 26,5%                                     | 119,2%                                                                                        | -1,3%                                                   |
| Bulgarien      | 40,7%                            | 70,3%                                     | 146,0%                                                                                        | -20,7%                                                  |
| Malta          | 21,2%                            | 30,2%                                     | 340,5%                                                                                        | +2,8%                                                   |

Quelle: EUROSTAT (EU-SILC: ilc\_peps04), eigene Berechnungen

## **9) Equity und Chancengleichheit im Bildungssystem**

Bei Equity und Chancengleichheit im Bildungssystem handelt es sich um eine der zentralsten Dimensionen von Gerechtigkeitstheorien und demnach auch von einer Auseinandersetzung mit sozialem Fortschritt im Bildungssystem. Dabei gilt es nicht nur die sozialen Unterschiede im Zugang zu Bildung zu untersuchen, sondern auch Gleichheit bzw. Diskriminierung hinsichtlich des Ergebnisses (Coleman 1967). Der dritten Chancengleichheitsdimension - jener der Bedingungsgleichheit (Dworkin 1981, Roemer 1998) - wird darüber hinaus ein eigenes Kapitel (Unterstützung Benachteiligter) gewidmet sein.

Aufgrund der Zentralität des Themas für bildungssoziologische Forschungen, die sich in einer jahrzehntelangen Auseinandersetzung damit ausdrückt (Bourdieu 1971, Gambetta 1987, Shavit & Blossfeld 1993, Becker 2003, Breen et al. 2010) erfolgt in diesem Kapitel eine vertiefte d.h. über die unmittelbaren Erfordernisse einer Untersuchung des sozialen Fortschritts hinausreichende Analyse der Fragestellung von Ergebnis- und Chancengleichheit. Dabei stehen (neu) für Österreich Chancengleichheitsunterschiede differenziert nach Bundesländern und (neu) für internationale Analysen die intergenerationale Vererbung von Bildungsabschlüssen im Vergleich europäischer Staaten im Zentrum der Diskussion.

### **9.1. Chancengleichheit beim Zugang zu Bildung**

Die Chancengleichheit beim Zugang zu Bildung wird in diesem Abschnitt auf unterschiedlichen Ebenen des Bildungssystems und differenziert nach mehreren soziodemographischen Merkmalen analysiert. Am Beginn steht eine Untersuchung des Zugangs zu den Schulformen auf der Sekundarstufe (insbesondere Sonderschulen und AHS-Allgemeinbildenden Höheren Schulen) in Abhängigkeit vom Migrationshintergrund (nicht-deutsche Umgangssprache). Dem folgt auf Österreich bezogen eine Auseinandersetzung mit dem Zugang zu Universitäten in Abhängigkeit vom Geschlecht und der Bildung der Eltern und anschließend daran, allerdings auf einer anderen empirischen Grundlage, im internationalen Vergleich.

#### **9.1.1. Ausbildungen auf der Sekundarstufe**

Die Analyse der unterschiedlichen sozialen Zusammensetzung von SchülerInnen auf der Sekundarstufe ist ein klassisches Thema der soziologischen Bildungsforschung (Fischer-Kowalski 1982), wobei oftmals die Unterschiede zwischen SchülerInnen in Gymnasien und Hauptschulen im Zentrum der Betrachtungen stehen. Soziale Unterschiede werden dabei mit der beruflichen Stellung der Eltern oder ihrem Qualifikationsniveau operationalisiert. In einer rezenten Untersuchung wird beispielsweise der Anteil an SchülerInnen, die aus Familien kommen, deren Haushaltsvorstand über Pflichtschule als höchsten Abschluss verfügt, in den AHS mit 5%, den BHS mit 7%, den BMS mit 19% und in der Lehre mit 24%

ausgewiesen. Gleichzeitig beträgt der Anteil von SchülerInnen mit hochgebildeten Eltern in der Lehre 8%, in den BMS 18%, in den BHS 32% und in den AHS 59% (Lassnigg 2011).

In den letzten Jahr(-zehnt)en nimmt parallel dazu die Bedeutung des Migrationshintergrunds als Ungleichheitsdimension zu. SchülerInnen mit nicht-deutscher Umgangssprache sind - so kann man die in Tabelle 19 dargestellten Ergebnisse in Kurzform zusammenfassen - in den (meisten) niedrigeren Schulformen überrepräsentiert und in den höheren Schulformen unterrepräsentiert.<sup>98</sup> Ein Paradebeispiel dafür ist der Vergleich der Berufsbildenden Mittleren Schulen (BMS) mit den Berufsbildenden Höheren Schulen (BHS). Während SchülerInnen mit Migrationshintergrund in den BMS mit 7,7% (leicht) überrepräsentiert sind, sind sie in den BHS mit (-) 22,8% (stark) unterrepräsentiert. Die Unterrepräsentation fällt unter den höheren Schulformen in den AHS mit (-) 23,2% im Vergleich etwas stärker aus, erreicht mit (-) 38,3% in den Berufsschulen aber einen nochmals deutlich höheren Wert. Angesichts des dämpfenden Effekts auf den Anteil früher AbbrecherInnen, der mit der Berufsbildung verbunden ist (vergleiche Grafik 25 auf Seite 112), kann in ihrer Unterrepräsentation im Berufsbildungssystem eine Erklärung für die deutlich erhöhten FABA-Anteile von Jugendlichen mit Migrationshintergrund gefunden werden.

Tabelle 19: Ausmaß der Über-/Unterrepräsentation von SchülerInnen mit nicht deutscher Umgangssprache in verschiedenen Schulformen 2014/15

|                         | Sonder-<br>schule <sup>99</sup> | BMS   | AHS    | BHS    | Berufs-<br>schule | Lehrerb.<br>Höh. Sch. |
|-------------------------|---------------------------------|-------|--------|--------|-------------------|-----------------------|
| Bgld.                   | 16,4%                           | 36,3% | -15,8% | -15,1% | -27,4%            | -61,6%                |
| Ktn.                    | -6,5%                           | -5,6% | -19,4% | -1,6%  | -28,2%            | -58,1%                |
| NÖ                      | 46,7%                           | 26,3% | -48,9% | -10,2% | -65,0%            | -81,0%                |
| OÖ                      | 58,1%                           | 5,0%  | -41,3% | -26,3% | -52,5%            | -88,3%                |
| Sbg.                    | 53,4%                           | -8,9% | -42,9% | -20,4% | -20,9%            | -81,7%                |
| Stmk.                   | 68,6%                           | 32,1% | -19,0% | -10,9% | -43,8%            | -93,4%                |
| Tirol                   | 89,1%                           | -4,1% | -38,1% | -21,8% | -35,0%            | -23,2%                |
| Vlbg.                   | 61,5%                           | 8,1%  | -48,3% | -26,5% | -53,8%            | -18,7%                |
| Wien                    | 20,4%                           | 20,6% | -26,9% | -77,6% | -79,9%            | -76,2%                |
| Ö-gesamt <sup>100</sup> | 45,5%                           | 7,7%  | -23,2% | -22,8% | -38,3%            | -77,9%                |

Quelle: Statistik Austria (2016)- Bildung in Zahlen, eigene Berechnungen

Lese-/Berechnungsbeispiel: Beträgt angenommen das Ausmaß von SchülerInnen mit nicht-deutscher Umgangssprache im gesamten Bildungssystem 20% in einer spezifischen Schulform jedoch nur 10%, dann liegt eine Unterrepräsentation von (-) 50% vor.

<sup>98</sup> Die präsentierten Ergebnisse beziehen sich auf öffentliche Schulen. Vergleichsmaßstab ist der Anteil von SchülerInnen mit nicht-deutscher Umgangssprache im gesamten Bildungssystem. Ist der Anteil von MigrantInnen in einer Schulform höher als im gesamten System, liegt eine Überrepräsentation vor. Ist ihr Anteil niedriger, handelt es sich um eine Unterrepräsentation.

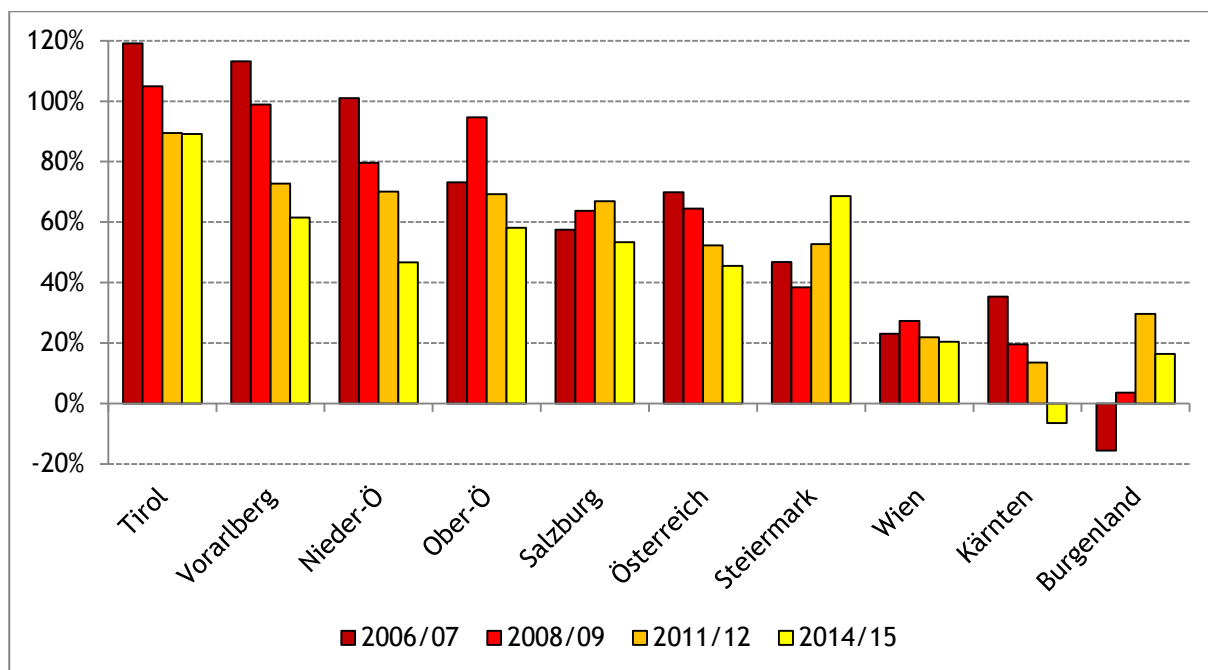
<sup>99</sup> Sonderschule meint hier nicht nur den Besuch einer Sonderschule als Schulform, sondern schließt auch jene SchülerInnen mit ein, die in einer anderen Schulform nach Sonderschullehrplan unterrichtet werden.

<sup>100</sup> Da es sich um eine mehrfache Relativberechnung handelt (die Bedeutung einer Schulform schwankt über die Bundesländer hinweg, der Anteil mit nicht dt. Umgangssprache ist in den einzelnen Bundesländern unterschiedlich und die Unter-/Überrepräsentationsberechnung ist niveauabhängig) repräsentieren die österreichischen Gesamtwerte nicht den Durchschnitt der Länderwerte.

Erwähnenswert ist auch die nochmals deutlicher ausgeprägte Unterrepräsentation von SchülerInnen mit nicht-deutscher Umgangssprache in Lehrerbildenden Höheren Schulen (LBHS), die sich auf (-) 77,9% beläuft. Auch darin kann ein benachteiligender Effekt für MigrantInnen erkannt werden, da auf diese Weise die Entwicklung von Role-Models mit entsprechend motivierenden Effekten auf nachfolgende Generationen behindert wird. Schließlich bedarf die Überrepräsentation von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund in den Sonderschulen im Ausmaß von 45,5% noch einer gesonderten Hervorhebung, weil auch damit Bildungslaufbahnen massiv beeinflusst werden. So ist der Besuch einer Sonderschule (bzw. der Unterricht nach Sonderschullehrplan) gleichbedeutend damit, dass (solange kein Übertritt in einen Lehrplan der NMS erfolgt) kein Abschluss erlangt werden kann, der den Besuch einer Schulform auf der Sekundarstufe II ermöglichen würde. Abschlüsse nach Sonderschullehrplan reichen als Eintrittsvoraussetzungen beispielsweise in eine BMS de jure nicht aus, weshalb die Fortsetzung der Bildungslaufbahn auf der Sekundarstufe II für Jugendliche mit Migrationshintergrund oft alleine an einer mangelnden Berechtigung scheitert. Einzig die duale Ausbildung könnte ohne dieses formale Qualifikationsminimum in Angriff genommen werden. Dass diese Chance für MigrantInnen eine theoretische bleibt, belegt ihre Unterrepräsentation in Berufsschulen. Damit konnte ein weiterer Wirkungszusammenhang herausgearbeitet werden, der zu einer strukturellen Benachteiligung von SchülerInnen mit Migrationshintergrund und den hohen Anteilen früher AusbildungsabbrecherInnen unter ihnen beiträgt. Insgesamt zeigt sich in diesem Ergebnis demnach großes (noch ungenütztes) Potential für sozialen Fortschritt. Ob und inwieweit die zeitliche Entwicklung zumindest eine Verbesserung ausweist, soll nun in Hinblick auf die Überrepräsentation von SchülerInnen mit nicht-deutscher Umgangssprache in Sonderschulen und deren Unterrepräsentation in AHS geklärt werden.

Was die Überrepräsentation von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund in Sonderschulen betrifft, so ist in Grafik 30 über einen Beobachtungszeitraum von 10 Jahren ein deutlicher Rückgang von 69,9% auf 45,5% feststellbar. Dies ist ein klares Anzeichen für sozialen Fortschritt, der sich so auch in den meisten Bundesländern widerspiegelt. Was im Vergleich der Bundesländer zueinander jedoch auffällt, sind die großen Unterschiede im Ausmaß der Überrepräsentation, die von knapp 90% in Tirol bis hin zu einer knappen Unterrepräsentation in Kärnten reichen.

Grafik 30: Entwicklung der Überrepräsentation von SchülerInnen mit nicht-deutscher Umgangssprache in Sonderschulen 2006-2015



Quelle: Statistik Austria (2008, 2010, 2013, 2016) - Bildung in Zahlen, eigene Berechnungen

Tabelle 20: Qualifikationsstruktur der nicht in Österreich geborenen Wohnbevölkerung ab 15 Jahren

|                  | ISCED 0-2 | ISCED 3-4 | ISCED 5-6 | Summe |
|------------------|-----------|-----------|-----------|-------|
| Burgenland       | 37,0%     | 51,3%     | 11,7%     | 100%  |
| Kärnten          | 35,4%     | 50,5%     | 14,0%     | 100%  |
| Niederösterreich | 40,6%     | 45,4%     | 14,0%     | 100%  |
| Oberösterreich   | 45,9%     | 43,8%     | 10,3%     | 100%  |
| Salzburg         | 40,7%     | 45,5%     | 13,9%     | 100%  |
| Steiermark       | 39,1%     | 46,4%     | 14,5%     | 100%  |
| Tirol            | 39,6%     | 46,0%     | 14,4%     | 100%  |
| Vorarlberg       | 50,8%     | 38,1%     | 11,1%     | 100%  |
| Wien             | 40,7%     | 41,6%     | 17,6%     | 100%  |
| Österreich       | 41,4%     | 43,8%     | 14,9%     | 100%  |

Quelle: Statistik Austria - Abgestimmte Erwerbsstatistik 2012, eigene Berechnungen

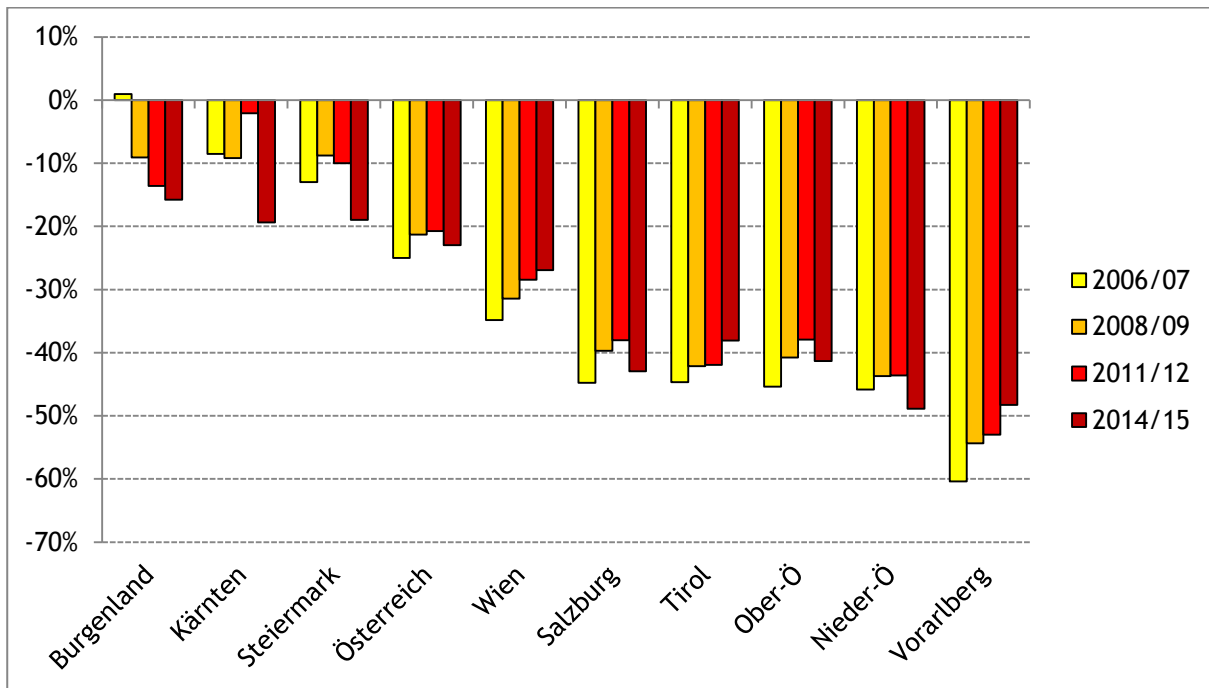
Bevor diese bemerkenswerten Unterschiede nach Bundesländer interpretiert werden können, ist es erforderlich, die Qualifikationsstruktur der nicht in Österreich geborenen Wohnbevölkerung in Vergleich dazu zu setzen. So kann nach Indizien dafür gesucht werden, ob eventuell eine über- bzw. unterdurchschnittliche Qualifikation der Personen mit Migrationshintergrund über die bereits im Zusammenhang mit dem frühen Abbruch der Bildungslaufbahn nachgewiesene Vererbung von Bildungsabschlüssen zur Überrepräsentation von Kindern mit nicht-deutscher Umgangssprache in Sonderschulen beiträgt. Entsprechend der in Tabelle 20 ausgewiesenen Ergebnisse lässt sich dieser

Zusammenhang nur teilweise herstellen und über weite Strecken sogar verneinen. So könnte beispielsweise in Vorarlberg ein überdurchschnittlich hoher Anteil von Personen mit einem höchsten Abschluss auf ISCED-Ebene 0-2 unter der Wohnbevölkerung, die nicht in Österreich geboren worden ist, Einfluss darauf haben, dass das Ausmaß der Überrepräsentation von SchülerInnen mit nicht-deutscher Muttersprache hier über dem österreichischen Durchschnitt liegt. Ein derartiger Zusammenhang lässt sich aber für Tirol, die Steiermark, Kärnten, Wien und das Burgenland nicht einmal ansatzweise feststellen. So ist z.B. in Wien der Anteil niedrigqualifizierter Personen unter den MigrantInnen bei weitem nicht so unterdurchschnittlich, wie es die (vergleichsweise geringe) Überrepräsentation von Kindern mit nicht-deutscher Umgangssprache in Sonderschulen ist. Demzufolge kann davon ausgegangen werden, dass eine mehr oder minder stark ausgeprägte sozial- bzw. herkunftsspezifische Selektionspraxis der Systemakteure zu den aufgezeigten Unterschieden zwischen den Bundesländern beiträgt. Während die formalen Bestimmungen, wann sonderpädagogischer Förderbedarf vorliegt und demnach Unterricht nach Sonderschullehrplan angezeigt ist, de jure in ganz Österreich die gleichen sind, sind es die Kriterien der handelnden Akteure in der Praxis offensichtlich nicht. Zumindest lässt dies das regional sehr unterschiedliche Ergebnis vermuten. Damit wird jedoch zum wiederholten Male aufgezeigt, dass eine Chancengleichheitsdebatte, die nur Systemstrukturen oder das Individuum in den Blick nimmt, zu kurz greift. Vielmehr gilt es darüber hinaus auch die Ebene der über Schullaufbahnen entscheidungsbefugten Akteure des Schulsystems, d.h. ihre Wert- und Selektionskriterien, zu berücksichtigen. In diesem Zusammenhang zeigt sich ein Konnex zur bereits klassischen Studie von Weiss (1965, nach: Allerbeck & Rosenmayr, 1976: 124). In dieser Studie konnte bereits vor 50 Jahren gezeigt werden, dass sich die Beurteilung von Deutschaußsätzen durch LehrerInnen auch in Abhängigkeit danach änderte, von wem sie glaubten, dass diese Leistungen stammen würden. Damit war ein Beweis dafür erbracht, dass nicht nur individuelle Leistungen die Beurteilung und somit die Selektionsmechanismen in Bildungsinstitutionen bestimmen, sondern dass auch sozial selektive Kriterien ausschlaggebend sind. Geraume Zeit später zeigen sich vergleichbare Muster, die an der Vorstellung eines zwischenzeitlich erfolgten sozialen Fortschritts Zweifel aufkommen lassen.

Mehr oder minder spiegelgleiche Ergebnisse zeigen sich in Grafik 31 bei der Analyse der Unterrepräsentation von SchülerInnen mit nicht-deutscher Umgangssprache in Gymnasien (AHS) nur sind in diesem Fall eben die Vorzeichen andere. Österreichweit beträgt ihre Unterrepräsentation 23% wobei die Spanne von 15,8% im Burgenland bis 48,3% in Vorarlberg reicht. Auch diese regionale Streuung bei der Unterrepräsentation lässt sich nur schwer mit den Unterschieden in der Qualifikationsstruktur der jeweiligen Wohnbevölkerung mit Migrationshintergrund erklären, worin ein weiteres Indiz für regional unterschiedliche Selektionspraktiken der Akteure erkennbar wird. Zeitlich ist bezogen auf ganz Österreich ein Rückgang der sozialen Selektivität von 25% Unterrepräsentation im Schuljahr 2006/07 auf die erwähnten 23% im Schuljahr 2014/15 feststellbar. Obwohl dieser Rückgang gering ausfällt und sich in einzelnen Bundesländern auch Zeichen wieder steigender Selektivität

erkennen lassen, zeigt sich in den Daten insgesamt ein sozialer Fortschritt, wobei das Potential für weitere Verbesserungen groß bleibt.

Grafik 31: Entwicklung des Ausmaßes der Unterrepräsentation von SchülerInnen mit nicht-deutscher Umgangssprache in AHS 2006-2015



Quelle: Statistik Austria (2008, 2010, 2013, 2016)- Bildung in Zahlen, eigene Berechnungen

### 9.1.2. Tertiärbildung

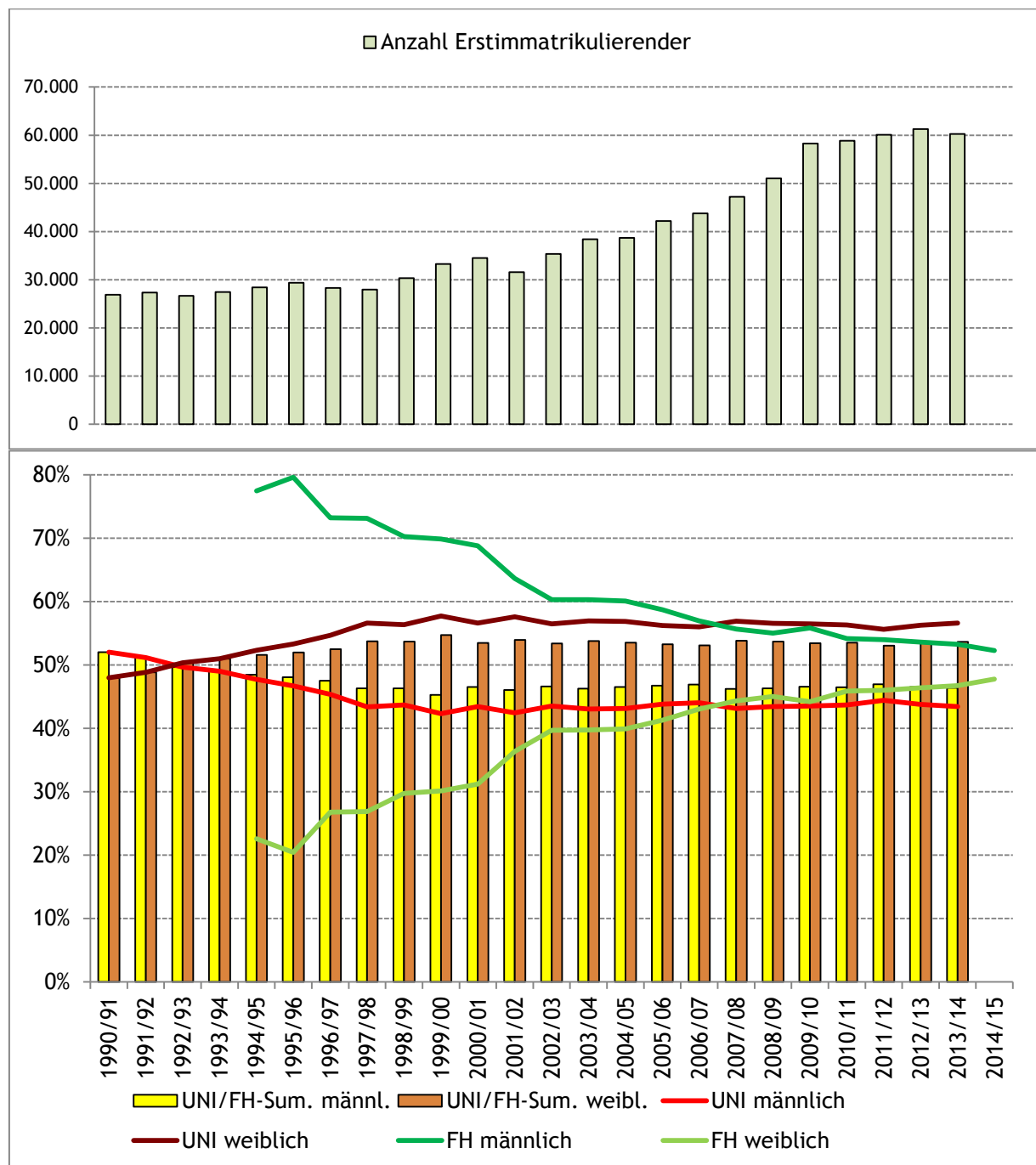
Die Spitze der Bildungshierarchie stellt traditionell die Hochschulbildung und insbesondere jene an Universitäten dar. Insofern ist der Zugang zu Universitäten auch ein zentrales Thema der Chancengleichheitsforschung und unterliegt seit geraumer Zeit einem regelmäßigen Monitoring in Form der Studierendensozialerhebung bzw. den Eurostudent-Studien (Middendorff 2016, Zaussinger et al. 2016, Hauschildt et al. 2015). Im Zuge der Bildungsexpansion wurde der Universität eine vergleichsweise geringere quantitative und soziale Öffnung konstatiert, weshalb es im Zusammenhang mit sozialem Fortschritt von besonderem Interesse ist, die Entwicklung der Bildungsbeteiligung in dieser Bildungsinstitution zu analysieren.

*Educational systems appear to open up more fully at the bottom than at higher educational levels. (...) Higher levels of education still remain fairly exclusive. (...) A persistent rationing of higher credentials restricts the pool of candidates to positions of privilege at the top of the occupational hierarchy, and thus legitimizes inequality of job opportunities” (Shavit/Blossfeld, 1993:14).*

Rein quantitativ betrachtet erfährt diese Feststellung durch die in Grafik 32 dargestellten Ergebnisse zur Anzahl Erstimmatrikulierender an österreichischen Universitäten und Fachhochschulen keine Unterstützung. Vielmehr hat sich die Anzahl an StudienanfängerInnen innerhalb von 25 Jahren mehr als verdoppelt. Auch hinsichtlich der

Zusammensetzung nach Geschlecht hat sich der Anfang der 1990er Jahre noch bestehende Nachteil von Frauen inzwischen in einen Vorteil verwandelt. Lag der Anteil weiblicher Erstimmatrikulierender in tertiären Bildungseinrichtungen im Studienjahr 1990/91 noch bei (nur) 48% liegt er seit dem Studienjahr 1996/97 konstant leicht über 53%. Dabei zeigen sich interessante Unterschiede zwischen Universitäten und den Mitte der 1990er-Jahre neu etablierten Fachhochschulen. So hat sich der Frauenanteil unter StudienanfängerInnen an den Universitäten von 48% (1990/91) auf 56,6% (2013/14) erhöht. Zugleich ist er in den Fachhochschulen von 22,6% (1994/95) auf 47,7% (2014/15) gestiegen.

Grafik 32: Anzahl Erstimmatrikulierender an Uni/FH und Verteilung nach Geschlecht



Quelle: Statistik Austria (2016)- Bildung in Zahlen, eigene Berechnungen

Die Entwicklung des Frauenanteils an den Fachhochschulen steht auch in starkem Zusammenhang mit den dort angebotenen Studienrichtungen und der geschlechtsspezifisch unterschiedlichen Studienfachwahl. Während die Fachhochschulentwicklung anfänglich technisch dominiert war, haben inzwischen wirtschaftliche Studienfächer stark an Bedeutung gewonnen und ist zu erwarten, dass sich nicht zuletzt durch die Integration traditionell stark weiblich dominierter Fächer (z.B. Pflege) in den FH-Bereich auch die Geschlechterstruktur an Fachhochschulen weiter zugunsten von Frauen entwickeln wird. Dieses traditionelle Feld der Benachteiligung von Frauen im Bildungsbereich hat sich - Fachhochschulen und Universitäten gemeinsam betrachtet - (rein quantitativ) sogar in einen leichten Vorteil verwandelt, wobei dieser Vorteil auf den (tertiären) Bildungsbereich beschränkt bleibt und sich am Arbeitsmarkt (ersichtlich beispielsweise am Gender-Pay-Gap) <sup>101</sup> nicht fortsetzt (Bayard et al. 2003). Insofern ist es gerechtfertigt für den Bildungsbereich von einem sozialen Fortschritt bei diesem geschlechtsspezifischen Indikator zu sprechen. Für eine mit dem Fortschritt der Frauen einhergehende Benachteiligung von Männern zeigen sich im Hochschulbereich zumindest in Österreich keine Evidenzen. Diese konzentriert sich hierzulande eher auf den Bereich der Bildungsarmut und wurde dort auch thematisiert (Kapitel 8.2 und Kapitel 8.3). Im internationalen Vergleich wurde in Kapitel 7.1 jedoch sehr wohl deutlich, dass in vielen Staaten der aktuelle Anteilsüberhang an Tertiärbildung von Frauen jenen der Männer in früheren Kohorten deutlich übertrifft.

Ein weiteres soziodemographisches Merkmal anhand dessen in der bildungssoziologischen Forschung aufgrund traditioneller Benachteiligung der Zugang zur Hochschulbildung differenziert wird, ist der Bildungshintergrund der Eltern (Maaz 2006). Die in Tabelle 21 dargestellten Berechnungsergebnisse lassen auf den ersten Blick eine aktuell nach wie vor hohe Diskrepanz im Hochschulzugang abhängig von der Bildungsaffinität des Elternhauses erkennen. Als Beleg für diese Aussage dient ein Vergleich des Qualifikationsniveaus der 45-64-jährigen (potentiellen) Elterngeneration in der Bevölkerung und der tatsächlichen Qualifikation der Eltern von inländischen erstimmatrikulierenden ordentlichen HörerInnen an öffentlichen (wissenschaftlichen) Universitäten in Österreich. Demnach ist der Anteil von Personen mit niedriger Qualifikation (Pflichtschulbildung) in der Bevölkerung mehr als doppelt so hoch (19,8% zu 8,5%) und erreicht der Anteil Tertiärgebildeter in der Elterngeneration der Bevölkerung nicht einmal die Hälfte (10,1% zu 21,4%) der entsprechenden Anteile unter den Eltern von Erstimmatrikulierenden. Die Eltern von Studierenden sind also deutlich höher qualifiziert als es die Referenzpopulation ist, was auf einen stark sozial selektiven Hochschulzugang hinweist.

---

<sup>101</sup> Der Gender-Pay-Gap drückt die unterschiedliche (d.h. schlechtere) Entlohnung von Frauen in Relation zu Männern aus.

Tabelle 21: Universitätszugang in Abhängigkeit von Elternbildung und Geschlecht

|                                                            |                | 1990/<br>91 <sup>102</sup> | 1994/<br>95 | 1999/<br>2000 | 2004/<br>05 | 2009/<br>10 | 2014/<br>15 | Entw. 1990<br>-2015 |
|------------------------------------------------------------|----------------|----------------------------|-------------|---------------|-------------|-------------|-------------|---------------------|
| Elterngeneration in Bevölkerung <sup>103</sup>             | Pflichtschule  | 44,3%                      | 39,2%       | 33,9%         | 28,5%       | 22,3%       | 19,8%       | -24,5%              |
|                                                            | Berufsbildung  | 44,5%                      | 48,4%       | 50,9%         | 53,3%       | 55,2%       | 54,6%       | +10,1%              |
|                                                            | Matura/Akad.   | 7,2%                       | 7,9%        | 9,1%          | 11,1%       | 13,7%       | 15,5%       | +8,3%               |
|                                                            | Tertiärbildung | 4,0%                       | 4,6%        | 6,0%          | 7,1%        | 8,8%        | 10,1%       | +6,1%               |
|                                                            | Summe          | 100%                       | 100%        | 100%          | 100%        | 100%        | 100%        |                     |
| Elternteile von inl. Erstimmatrikulierenden <sup>104</sup> | Pflichtschule  | 64,3%                      | 63,0%       | 13,0%         | 13,9%       | 11,9%       | 8,5%        | -14,1%              |
|                                                            | Berufsbildung  |                            |             | 44,9%         | 40,7%       | 41,4%       | 41,7%       |                     |
|                                                            | Matura/Akad.   | 20,1%                      | 20,2%       | 23,4%         | 27,5%       | 29,0%       | 28,4%       | +8,1%               |
|                                                            | Tertiär        | 15,6%                      | 16,7%       | 18,7%         | 17,9%       | 17,7%       | 21,4%       | +4,7%               |
|                                                            | Summe          | 100%                       | 100%        | 100%          | 100%        | 100%        | 100%        |                     |
| Elternteile von inl. weiblichen Erstimmatrikul.            | Pflichtschule  |                            |             | 13,1%         | k.A.        | 12,1%       | 8,8%        |                     |
|                                                            | Berufsbildung  | 63,3%                      | 63,0%       | 47,0%         | k.A.        | 43,0%       | 43,5%       | -11,0%              |
|                                                            | Matura/Akad.   | 20,2%                      | 20,1%       | 22,7%         | k.A.        | 28,7%       | 27,5%       | +7,3%               |
|                                                            | Tertiär        | 16,6%                      | 17,0%       | 17,2%         | k.A.        | 16,3%       | 20,1%       | +3,5%               |
|                                                            | Summe          | 100%                       | 100%        | 100%          | k.A.        | 100%        | 100%        |                     |
| Elternteile von inl. männlichen Erstimmatrikul.            | Pflichtschule  |                            |             | 13,0%         | k.A.        | 11,7%       | 8,0%        |                     |
|                                                            | Berufsbildung  | 65,3%                      | 63,1%       | 41,8%         | k.A.        | 39,1%       | 39,4%       | -17,9%              |
|                                                            | Matura/Akad.   | 20,2%                      | 20,4%       | 24,4%         | k.A.        | 29,5%       | 29,4%       | +9,2%               |
|                                                            | Tertiär        | 14,7%                      | 16,5%       | 20,8%         | k.A.        | 19,7%       | 23,1%       | +8,4%               |
|                                                            | Summe          | 100%                       | 100%        | 100%          | k.A.        | 100%        | 100%        |                     |

Quelle: Statistik Austria (1992, 1995, 2000, 2006, 2011, 2016) Hochschulstatistik, Bildung in Zahlen, Volkszählung 1971, 1991, 2001, Registerzählung 2011 / eigene Berechnungen

Im Verlauf der letzten 25 Jahre<sup>105</sup> ist diese Selektivität aber deutlich zurückgegangen, wenn man die Veränderung der Qualifikationsstruktur der Elterngeneration in der

<sup>102</sup> Anstelle des Wintersemesters 1989/90, das eine äquidistante Einteilung auf der Zeitachse ergeben hätte, musste das Wintersemester 1990/91 verwendet werden, weil ein Jahr zuvor eine abweichende Schulformeneinteilung verwendet worden ist.

<sup>103</sup> Als potentielle Elterngeneration wird die 45-64-jährige Bevölkerung herangezogen. Die Bildung dieser Bevölkerungsgruppe wird auf Basis der Volks- und Registerzählungen 1991-2011 berechnet. Dazu vergleiche Tabelle 43 im Anhang auf Seite 217.

<sup>104</sup> Um einen validen Vergleich zur Bevölkerung herzustellen, wird an dieser Stelle die summierte Qualifikation der Elternteile (also die Qualifikation der Mütter und die Qualifikation der Väter für sich genommen) dargestellt. Aus diesem Grund ist das hier ausgewiesene Qualifikationsniveau auch unterschiedlich zu den folgenden Darstellungen, wo allein die Väter für die Berechnung herangezogen wurden.

<sup>105</sup> Die dargestellte Zeitreihe bezieht sich nicht über den gesamten Beobachtungszeitraum auf die gleiche Grundgesamtheit. So werden am Beginn die inländischen ordentlichen Erstimmatrikulierenden der wissenschaftlichen Universitäten und am Ende des Beobachtungszeitraum die inländischen ordentlichen Erstimmatrikulierenden der öffentlichen Universitäten (d.h. inklusive der Universitäten der Künste) herangezogen.

Bevölkerung und jene der Eltern von Erstimmatrikulierenden zugleich betrachtet.<sup>106</sup> Erkennen kann man dies beispielsweise daran, dass der Anteil Niedrigqualifizierter in der Referenzpopulation zwischen 1990 und 2015 stärker gesunken (minus 24,5% zu minus 14,1%) und der Anteil Tertiärgebildeter stärker gestiegen ist (plus 6,1% zu plus 4,7%) als unter den Eltern erstmalig aufgenommener Studierender an Universitäten, wodurch sich die Differenz zwischen den beiden Gruppen verringert. Auch bei diesem Indikator zeigt sich also sozialer Fortschritt, obwohl die soziale Ungleichheit nach wie vor hoch ist.

Interessant ist auch noch eine differenzierte Betrachtung der Elternbildung in Abhängigkeit vom Geschlecht der jungen StudentInnen. So war am Beginn des Beobachtungszeitraums im Studienjahr 1990/91 die Qualifikation der Eltern weiblicher Studentinnen noch höher als die Qualifikation der Eltern männlicher Studenten. Dies ist gleichzusetzen damit, dass die soziale Selektivität bei jungen Frauen hinsichtlich des Hochschulzugangs (etwas) stärker ausgeprägt war, als bei jungen Männern. Beim letztmöglichen in den Daten verfügbaren Zeitpunkt hat sich dieser Befund in sein Gegenteil gedreht, d.h. die Qualifikationsstruktur der Eltern von männlichen Studienanfängern ist inzwischen (leicht) höher als jene der Eltern von weiblichen Anfängerinnen. In Rückbezug auf die zuvor diskutierten Anteile der jungen StudentInnen nach Geschlecht bedeutet dies, dass das Auf- und Überholen der Männer durch die Frauen auch darauf zurückzuführen ist, dass nunmehr auch die Töchter aus bildungsferneren Elternhäusern eher dazu tendieren, einen Tertiärbildungsabschluss anzustreben.

Wenn anstelle der Eltern nur die Väter von Erstimmatrikulierenden herangezogen werden, lässt sich der Beobachtungszeitraum für die Fragestellung der Entwicklung sozialer Selektivität beim Hochschulzugang noch weiter ausdehnen. In Grafik 33 wird die Entwicklung der Qualifikation in der Referenzbevölkerung sowie der Väter von StudienanfängerInnen vom Studienjahr 1977/78 bis 2014/15, also ein Zeitraum von beinahe 40 Jahren dargestellt. Auch in dieser dichotomisierten Darstellung des Qualifikationsniveaus<sup>107</sup> zeigt sich für die gesamte Beobachtungsperiode ein kontinuierlicher Rückgang in der sozialen Selektivität des Hochschulzugangs. Betrug der Anteil niedrig qualifizierter Väter von StudienanfängerInnen im Studienjahr 1977/78 noch 56,2% sank er bis zum Studienjahr 2014/15 auf 50,3% (also um 5,9%-Punkte) während im gleichen Zeitraum der Anteil dieses Qualifikationsniveaus in der (potentiellen) Vätergeneration der Bevölkerung um 13,7%-Punkte gesunken ist. Das höhere Qualifikationsniveau verhält sich demnach genau spiegelverkehrt dazu. Durch diese zeitliche Entwicklung reduziert sich der Anteilsunterschied zwischen den beiden Gruppen und nähert sich die Qualifikationsstruktur der Studierenden-Eltern der Vergleichsbevölkerung an. Insgesamt erlaubt dieses empirische

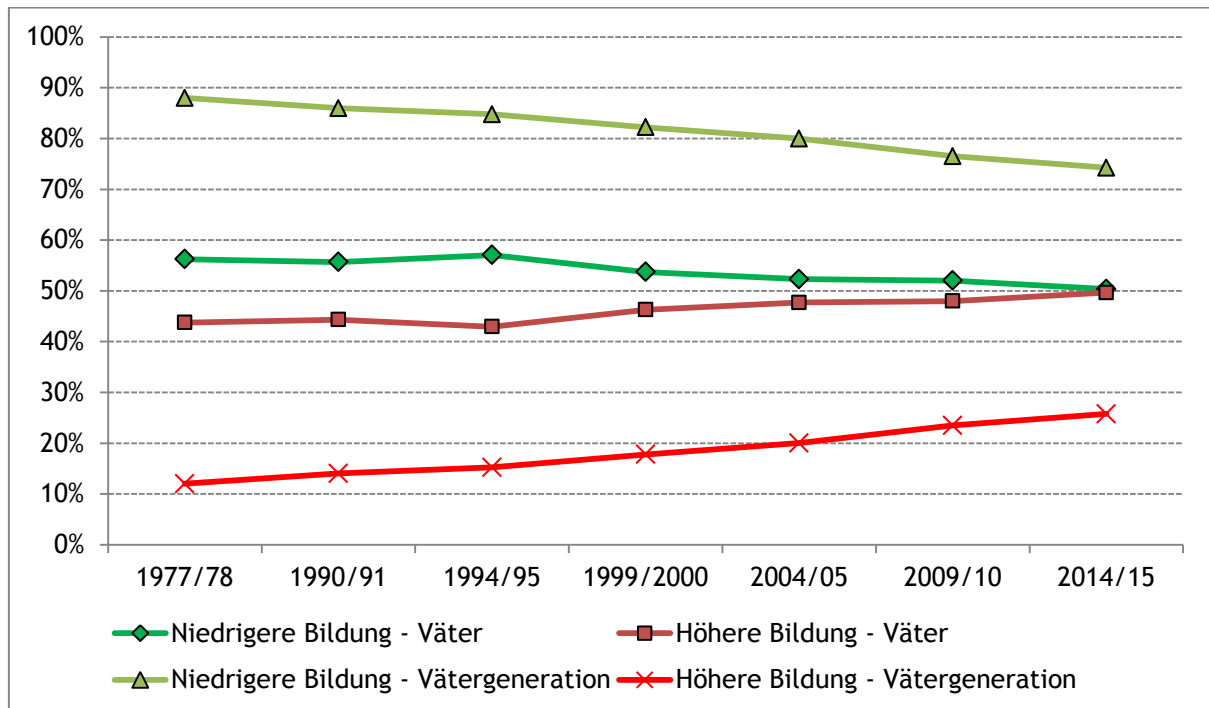
---

<sup>106</sup> Die Anteile bestimmter Qualifikationsniveaus der Eltern von Studierenden alleine sind in ihrer Veränderung über die Zeit nicht aussagekräftig, da auch der Bildungsstand der Bevölkerung dynamisch ist und sich laufend in Richtung einer Höherqualifikation entwickelt (vergleiche Kapitel 7).

<sup>107</sup> Aufgrund unterschiedlicher Zurechnungen und Differenzierungen von Schulformen im Laufe des Beobachtungszeitraumes war es nur möglich zwischen höherer und niedrigerer Qualifikation zu differenzieren, wobei „höher“ für Abschlüsse ab Matura und „niedriger“ für Abschlüsse bis zum Berufsbildungsniveau (Lehre, Fachschule) steht.

Ergebnis von einem bereits langwährenden sozialen Fortschritt im Sinne abnehmender sozialer Selektivität beim Hochschulzugang zu sprechen.

Grafik 33: Entwicklung der Bildung der Väter Erstimmatrikulierender aus dem Inland an wiss./öffentlichen Universitäten in Relation zur Vätergeneration<sup>108</sup>



Quelle: Statistik Austria (1980, 1992, 1995, 2000, 2006, 2011, 2016) - Bildung in Zahlen, Hochschulstatistik, Volkszählung 1971, 1991, 2001, Registerzählung 2011 / eigene Berechnungen

Anmerkung: Die Tabelle zur Elternbildung der inländischen ordentlichen Erstinskribierenden im Wintersemester 1977/78 wurde nie im Rahmen der Hochschulstatistik veröffentlicht, sondern stammt aus den Archiven der Statistik Austria.

Ein noch präziseres Maß für die soziale (Un-)Gleichheit im Zugang zu tertiären Bildungseinrichtungen stellen die Rekrutierungsquoten dar. Mit dieser Maßzahl wird zum Ausdruck gebracht, wie viele Erstinskribierende eine bestimmte Bevölkerungsgruppe (pro 1.000 Personen) hervorbringt. In Tabelle 22 wird ausgewiesen, dass die Rekrutierungsquote von StudienanfängerInnen für die Bevölkerung (Väter) mit niedrigerer Qualifikation im Studienjahr 1977/78 bei nur 9,7 lag während sie für die Bevölkerung (Väter) mit hoher Qualifikation 55,3 betrug. Das ergibt einen Wahrscheinlichkeitsfaktor von 5,7 zugunsten der höherqualifizierten Bevölkerung (Väter). Dieser Wahrscheinlichkeitsfaktor ist bis ins Studienjahr 2014/15 kontinuierlich bis auf 2,8 gesunken, was sich aus einer Rekrutierungsquote von 13,0 bei niedriger Väterqualifikation und 37,0 bei hoher

<sup>108</sup> Als Vätergeneration wurde grundsätzlich die männliche Bevölkerung im Alter von 45-64-Jahren herangezogen. Je nach Datenquelle und Vergleichszeitpunkt variiert die analysierte Altersgruppe aber entsprechend. So dient beispielsweise als Vergleichsgruppe zu den Vätern der Erstimmatrikulierenden im Wintersemester 1990/91 die männliche Bevölkerung im Alter von 45-64-Jahren innerhalb der Volkszählung 1991. Die Referenzgruppe für das Wintersemester 2014/15 wiederum sind die 40-59-Jährigen im Rahmen der Registerzählung 2011. Die Elterngeneration der Erstinskribierenden 1977/78 schließlich bildet die in der Volkszählung 1971 40-59-jährige männliche Bevölkerung. Eine genaue Zuordnung der Datenquellen und Altersgruppen ist Tabelle 43 im Anhang auf Seite 217 zu entnehmen.

Väterqualifikation ergibt. Angesichts dieser Zahlen kann die These einer „persistent inequality“ (Shavit/Blossfeld 1993, Becker 2003) nicht vollinhaltlich unterstützt werden. Vielmehr sind die sozialen Unterschiede im Zugang zu tertiären Bildungseinrichtungen zwar nach wie vor groß und insofern „persistent“, sie verringern sich jedoch seit vielen Jahren kontinuierlich, was einer Entwicklung in Richtung eines sozialen Ausgleichs und damit sozialen Fortschritts gleichkommt.

Tabelle 22: Rekrutierungsquoten<sup>109</sup> von inländischen ordentlichen Erstimmatrikulierenden an wissenschaftlichen Universitäten nach Bildung des Vaters

|                                 | 1977/<br>78 | 1990/<br>91 | 1994/<br>95 | 1999/<br>2000 | 2004/<br>05 | 2009/<br>10 | 2014/<br>15 |
|---------------------------------|-------------|-------------|-------------|---------------|-------------|-------------|-------------|
| RQ-niedrigere Bildung           | 9,7         | 14,2        | 12,8        | 12,7          | 12,1        | 14,9        | 13,0        |
| RQ-höhere Bildung               | 55,3        | 69,2        | 53,6        | 50,7          | 44,1        | 44,9        | 37,0        |
| RQ-gesamt                       | 15,2        | 21,9        | 19,0        | 19,5          | 18,5        | 22,0        | 19,2        |
| RQ-gesamt mit FH <sup>110</sup> | 15,2        | 21,9        | 19,7        | 23,0          | 25,1        | 32,8        | 31,3        |
| WKT-Faktor                      | 5,7         | 4,9         | 4,2         | 4,0           | 3,6         | 3,0         | 2,8         |

Quelle: Statistik Austria (1980, 1992, 1995, 2000, 2006, 2011, 2016) - Bildung in Zahlen, Hochschulstatistik, Volkszählung 1971, 1991, 2001, Registerzählung 2011 / eigene Berechnungen

Um die Verhältnisse in Österreich einordnen zu können, ist es hilfreich, einen internationalen Vergleich hinsichtlich der Wahrscheinlichkeit des Besuchs einer tertiären Bildungseinrichtung in Abhängigkeit vom Qualifikationsniveau der Eltern vorzunehmen<sup>111</sup>, wobei die Operationalisierungen sich im internationalen Vergleich etwas unterscheiden (beim Alter und Bildungsniveau) und die Berechnungsergebnisse (im Fall von Österreich) nicht direkt mit den vorangegangenen vergleichbar sind. Daher liegt die primäre Erkenntnis im internationalen Vergleich und nicht darin, eine Ergänzung zur innerösterreichischen Analyse zu erhalten. Im Vergleich der Staaten zeigt sich in Grafik 34, dass (trotz aller zuvor aufgezeigten rückläufigen Tendenzen) die soziale Reproduktivität des Universitätszugangs im Sinne der Wahrscheinlichkeit für Kinder aus bildungsaffinen Elternhäusern<sup>112</sup> den Zugang zu einer Tertiärbildungseinrichtung zu erlangen, in Österreich mit zu den höchsten in Europa zählt. Mit einer beinahe 250%-igen Überrepräsentation<sup>113</sup> liegt Österreich an einem Ende und (abgesehen von Litauen) die Schweiz mit einem Wert von 122% am anderen Ende der Verteilung. Gleichzeitig ist jedoch die soziale Selektivität des Zugangs zur höchsten

<sup>109</sup> Rekrutierungsquoten bezeichnen die Anzahl von HochschulneuzugängerInnen pro 1.000 (im gegenständlichen Fall) Väter (bzw. Männer) in der Bevölkerung. Eine geschlechtliche Unterscheidung von Rekrutierungsquoten zwischen Vätern und Müttern bleibt inhaltlich unergiebig, weil die jeweiligen Quoten nur geringfügig schwanken (Zaussinger et al. 2016:50)

<sup>110</sup> Zur Berechnung einer „gesamten“ Hochschulzugangsquote wurden die Erstaufgenommenen an Fachhochschulen ab 1994/95 (dem Jahr ihrer Einführung) den Erstimmatrikulierenden an Universitäten hinzugerechnet.

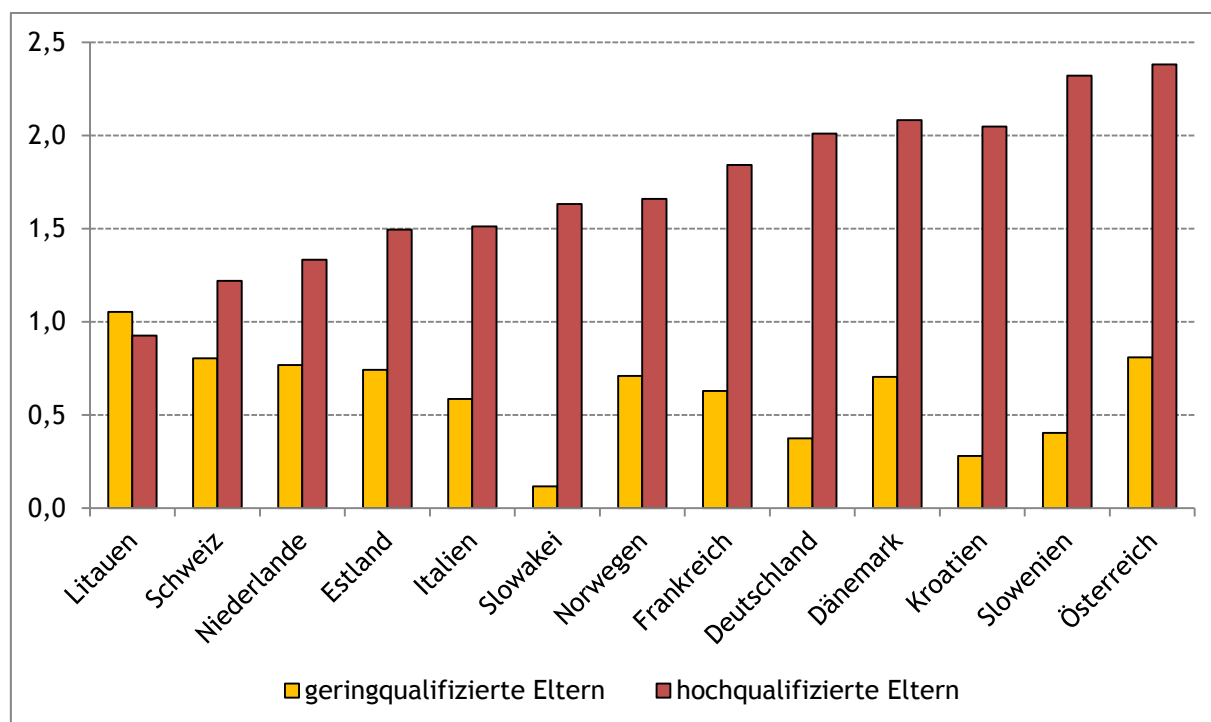
<sup>111</sup> Die Datenbasis, die dies erlaubt, ist der EUROSTUDENT (Hauschildt et al. 2015) dessen Operationalisierungen hier auch übernommen werden.

<sup>112</sup> Die Bildungsaffinität wird hier mit einem Tertiärbildungsabschluss (ISCED 5-6) der Väter operationalisiert.

<sup>113</sup> Dieser Wert errechnet sich, wenn die Qualifikationsstruktur der Väter von Studierenden mit der Qualifikationsstruktur der potentiellen Vätergeneration (das sind die 40-59 Jährigen männlichen Personen der Bevölkerung) verglichen wird. Die Väter von Studierenden weisen zu 28,8% einen Tertiärbildungsabschluss auf und die männliche Bevölkerung im entsprechenden Alter nur zu 12,1%.

Bildungsstufe in Österreich für Jugendliche aus bildungsfernen Elternhäusern<sup>114</sup> nicht so stark ausgeprägt wie in vielen anderen europäischen Staaten. Während die diesbezügliche Chance in Österreich immerhin noch bei 81% liegt reduziert sie sich in der Slowakei auf nur 11%. Das Potential für weiteren sozialen Fortschritt ist also sowohl in Österreich als auch in vielen anderen europäischen Staaten hoch, wobei sich in nachstehender Grafik erkennen lässt, dass Litauen als Beispiel für eine egalitäre Chancenverteilung des Hochschulzugangs unabhängig vom Qualifikationsniveau der Eltern gelten kann.

Grafik 34: Chancenverteilung für den Besuch einer Tertiärausbildung im EU-Vergleich



Quelle: Hauschildt et al. 2015 & <http://database.eurostudent.eu/> [12.06.2017] / eigene Berechnungen

## 9.2. Ergebnis(un)gleichheit bei Abschlüssen

Neben den sozialen Ungleichheiten beim Zugang zu Bildungseinrichtungen ist es im Zusammenhang mit sozialem Fortschritt genauso relevant, die soziale Verteilung des Ergebnisses von Bildungsprozessen in Form von Abschlüssen zu betrachten. Damit wird die zweite Dimension der Chancengleichheit im Sinne einer Ergebnisgleichheit angesprochen (Coleman 1967).<sup>115</sup>

Das Thema als solches ist für die Bildungsforschung nicht neu und weist auch in Form international vergleichender Ansätze Tradition auf (Müller & Karle 1993, Shavit & Blossfeld 1993). Jedoch nimmt sie sich öfter die Teilnahme als das Ergebnis zum Gegenstand und in den meisten Fällen wird der Einfluss des sozioökonomischen Hintergrunds auf die

<sup>114</sup> Die Bildungsferne drückt sich in einer höchsten Väterbildung auf den ISCED-Stufen 0-2 aus.

<sup>115</sup> Der dritten Dimension von Chancengleichheit - der Bedingungsgleichheit - ist das anschließende Kapitel 10 (Unterstützung Benachteiligter) gewidmet.

Bildungsbeteiligung (beispielsweise in Gymnasien) berechnet (Netter et al. 2008 für Österreich, Arens 2007 und Becker 2010 für Deutschland). Das oft geteilte Ergebnis ist es dabei, dass eine deutliche Ausweitung der Beteiligung an höheren Schulformen stattgefunden hat, v.a. Mädchen davon profitiert und ihre Benachteiligung teilweise sogar gedreht haben. Auch differenziert nach Schichten konnten alle von der Expansion profitieren, sodass die soziale Ungleichheit tendenziell abnimmt. Es bleibt trotz der massiven Expansion aber immer noch ein enormes Ausmaß sozialer Selektivität und Reproduktion bestehen, sodass in der Literatur häufig und kontroversiell das Phänomen der „persistent inequality“ diskutiert wird (Becker 2003, Breen et al. 2010).

*„Insgesamt erbrachte die Bildungsexpansion einen Zuwachs an Bildungschancen für alle Sozialgruppen, aber keinen umfassenden Abbau der sozialen Ungleichheit von Bildungschancen (...).“ (Becker & Lauterbach 2010: 13)*

In der vorliegenden Arbeit wird die wissenschaftliche Analyse und Diskussion durch eine Fokussierung auf die soziale Ungleichheit im Bildungsergebnis und die direkte Vererbung von Abschlüssen ergänzt. Die Forschung zur intergenerationalen Bildungsmobilität (Knittler 2011, Altzinger et al. 2013) wird dabei durch eine Analyse des Zeitverlaufs und durch den Vergleich verschiedener europäischer Staaten ergänzt.

#### 9.2.1. Bildungsvererbung in Österreich

Eine der wenigen Datenquellen, die eine direkte Analyse der intergenerationalen Bildungsmobilität auf breiter empirischer Basis erlaubt, weil sowohl die Bildung der Befragten als auch die Bildung der Eltern erhoben wird, stellt die EU-SILC-Erhebung, also die „Statistics on Income and Living Conditions“<sup>116</sup> (insbesondere die Erhebungswellen 2011 und 2015) dar. Durch die direkte Erhebung der Information über die Elternbildung entfällt die Notwendigkeit einer Rekonstruktion, die bei Haushaltsstichproben wie dem Mikrozensus möglich wäre, aber der Verzerrung unterliegt, da nur für noch haushaltszugehörige Kinder die Bildung der Eltern bestimmt werden kann. Ein Beispiel für eine solche Rekonstruktion auf Basis von Volkszählungsdaten findet sich bei Becker & Zanegger (2013).

Im österreichischen Datensatz der EU-SILC-Erhebung<sup>117</sup> steht die Information der Elternbildung in detaillierter Abstufung für alle Altersjahrgänge der Befragten zur Verfügung, wodurch es möglich wird, aus einer Querschnittserhebung eine Längsschnittsanalyse vorzunehmen, indem die Ergebnisse von Alterskohorten miteinander verglichen werden. Dementsprechend werden in Tabelle 23 zunächst zwei „Generationen“ von Befragten (30-54-Jährige und 55-plus-Jährige) differenziert nach vier Bildungsebenen hinsichtlich des eigenen höchsten Abschlusses sowie des höchsten Abschlusses ihrer Eltern dargestellt. Dabei wird im Vergleich der Kohorten zueinander zunächst offensichtlich, dass insgesamt eine starke Höherqualifikation stattgefunden hat, was darin zum Ausdruck

---

<sup>116</sup> [http://ec.europa.eu/eurostat/statistics-explained/index.php/Glossary:EU\\_statistics\\_on\\_income\\_and\\_living\\_conditions\\_%28EU-SILC%29/de](http://ec.europa.eu/eurostat/statistics-explained/index.php/Glossary:EU_statistics_on_income_and_living_conditions_%28EU-SILC%29/de) [20.04.2017]

<sup>117</sup> Dieser Datensatz wurde von der Statistik Austria zum Verfassen dieser Arbeit dankenswerter Weise zur Verfügung gestellt.

kommt, dass sich der Anteil mit nur Pflichtschulabschluss halbiert und der Anteil mit Tertiär- bzw. Postsekundärausbildung beinahe verdoppelt hat. Die stärksten Rückgänge des Pflichtschulbildungsniveaus sind bei jenen Befragten erkennbar, deren Eltern ein relativ niedriges Bildungsniveau aufweisen (ebenfalls Pflichtschule oder Berufsbildung). Der stärkste Anstieg des höchsten Bildungsniveaus (Uni/FH/Postsekundär) wiederum zeigt sich bei jenen Befragten, deren Eltern schon eine relativ hohe Bildung hatten (Matura). Ein erstes Ergebnis der Analyse intergenerationaler Bildungsmobilität ist also, dass sich die Bildungsexpansion mehrheitlich in einem kollektiven Aufstieg um jeweils eine Stufe ausdrückt, womit das Bild des Fahrstuhleffekts (Beck 1986) eine empirische Untermauerung erfährt. Zwar steigt auch der Anteil Hochgebildeter mit pflichtschulgebildeten Eltern um 2%-Punkte, doch steigt dieser Anteil unter Befragten mit Berufsbildungs-Eltern eben um 6%-Punkte und bei den Befragten mit Eltern auf Maturaniveau gar um 16%-Punkte (von 29,0% auf 44,3% Anteil). Das höchste Ausmaß der Reproduktion des Bildungsabschlusses zwischen den Befragten und ihren Eltern und damit die geringste Dynamik zeigt sich, wenn die Eltern über Berufs- oder Hochschulbildung verfügen. Bei beiden Gruppen deckt sich das intergenerationale Bildungsniveau in rund 60% aller Fälle und weist im Vergleich der beiden Alterskohorten auch eine nur relativ geringe Veränderung auf.

Tabelle 23: Intergenerationale Reproduktion und Mobilität von Bildungsabschlüssen in Österreich I

|                   | Bildung der Kinder<br>↓ | Höchster Abschluss der Eltern <sup>118</sup> |                                   |        |                     |        |       |
|-------------------|-------------------------|----------------------------------------------|-----------------------------------|--------|---------------------|--------|-------|
|                   |                         | Pflicht-<br>schule                           | Berufs-<br>bildung <sup>119</sup> | Matura | Uni/FH/<br>PostSek. | Gesamt |       |
| 30-54-<br>Jährige | Pflichtschule           | 30,2%                                        | 6,4%                              | k.A.   | 5,5% <sup>120</sup> | k.A.   | 13,4% |
|                   | Berufsbildung           | 55,0%                                        | 61,5%                             | 22,8%  | 18,3%               |        | 52,4% |
|                   | Matura                  | 8,5%                                         | 16,9%                             | 30,2%  | 20,5%               |        | 15,7% |
|                   | Uni/FH/PostSek.         | 6,3%                                         | 15,1%                             | 44,3%  | 58,4%               |        | 18,5% |
|                   | Summe                   | 100%                                         | 100%                              | 100%   | 100%                |        | 100%  |
| 55++<br>Jährige   | Pflichtschule           | 44,2%                                        | 14,5%                             | k.A.   | 7,7%                | k.A.   | 27,7% |
|                   | Berufsbildung           | 47,1%                                        | 66,3%                             | 36,6%  | 18,0%               |        | 52,1% |
|                   | Matura                  | 4,5%                                         | 9,7%                              | 30,6%  | 20,6%               |        | 9,1%  |
|                   | Uni/FH/PostSek.         | 4,2%                                         | 9,4%                              | 29,0%  | 57,6%               |        | 11,1% |
|                   | Summe                   | 100%                                         | 100%                              | 100%   | 100%                |        | 100%  |

Quelle: Statistik Austria - EU-SILC 2015, eigene Berechnungen

Wird in der Analyse der Differenzierungsgrad des Bildungsabschlusses auf nur drei Ausprägungen reduziert (d.h. die Ausprägungen Matura sowie Uni/FH/Postsekundär zu einem Niveau höherer Bildung zusammengefasst) wird es auf der anderen Seite möglich die

<sup>118</sup> Die Bildung der Eltern wird aus der Bildung von Vater und Mutter gebildet, wobei die jeweils höchste Bildung eines Elternteils die Bildung der Eltern an sich bestimmt.

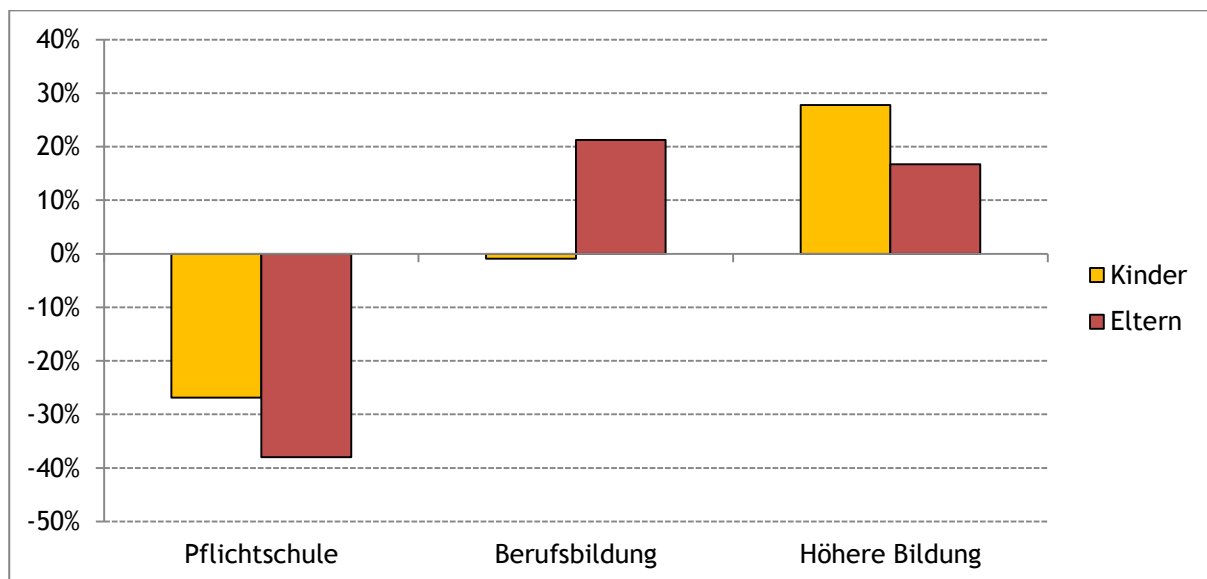
<sup>119</sup> Berufsbildung umfasst Lehre und Fachschule (BMS) als höchsten Abschluss.

<sup>120</sup> Die Werte für die beiden Bildungsstufen „Matura“ sowie „Uni/FH/PostSek“ wurden addiert, weil die Einzelwerte die kritische Größe einer Zellenbesetzung von 20 Personen in der Nettostichprobe unterschritten hätte (vgl. Altzinger et al. 2013).

Alterskohorten der Befragten stärker zu differenzieren, wodurch zeitliche Entwicklungen besser nachgezeichnet werden können.<sup>121</sup>

Bei dieser Betrachtung wird in Tabelle 24 zunächst deutlich, dass das Gesamtniveau der Bildung kontinuierlich von Alterskohorte zu Alterskohorte steigt. Liegt der Anteil mit Pflichtschulbildung unter den über 70 Jährigen noch bei knapp 40%, reduziert er sich bei den 21-30-Jährigen auf beinahe 10%. Im Gegenzug steigt der Anteil mit einem hohen Bildungsabschluss von 15% auf beinahe 45%. Bei den Eltern der Befragten zeigt sich in Grafik 35, dass diese Entwicklung im Vergleich der beiden Extrempole in der Altersskala etwas anders verläuft. Hier nimmt das niedrige Bildungsniveau noch deutlicher ab (von über 50% auf unter 15%), als bei den Kindern, dafür steigt das hohe Bildungsniveau weniger stark an (von knapp über 10% bis knapp unter 30%), wie es bei ihren Kindern der Fall ist. Die stärksten Zuwächse verzeichnet die Elterngeneration noch bei den mittleren (berufsbildenden) Abschlüssen (plus 20%-Punkte), während bei ihren Kindern bereits die höhere Bildung (plus 28%-Punkte) die stärksten Wachstumsraten aufweist. Demnach zeigt sich auch in dieser summativen Betrachtungsweise das stufenweise voranschreiten der Bildungsexpansion, wie sie zuvor für die intergenerationale Mobilität ebenso festgestellt wurde.

Grafik 35: Entwicklung des Qualifikationsniveaus zwischen 21-30 zu 71++Jährigen im Vergleich der Eltern zu ihren Kindern



Quelle: Statistik Austria - EU-SILC 2015, eigene Berechnungen

Die Bildungsexpansion schreitet demnach scheinbar kontinuierlich voran, doch im absoluten Niveau liegt an dieser Stelle nicht das primäre Erkenntnisinteresse, sondern in der relativen Entwicklung in Abhängigkeit vom Bildungsniveau der Eltern. Dabei kann man in Tabelle 24 erkennen, dass das Ausmaß der Reproduktion des Bildungsabschlusses der Eltern durch die Kinder auf Pflichtschulniveau zunächst von den über 70-Jährigen bis zu

<sup>121</sup> Indem das hohe Bildungsniveau nun bereits mit der Matura beginnt, kann die Betrachtung einerseits mit der Altersgruppe der 21-jährigen begonnen werden und können andererseits 6 Alterskohorten unterschieden werden, ohne die statistische Unsicherheit aufgrund der Schwankungsbreite der Umfragedaten zu sehr auszudehnen (vgl. Altzinger et al. 2013).

den 51-60-Jährigen von deutlich über 50% um mehr als die Hälfte (auf einen Wert von rund 25%) abnimmt. Von den 51-60-Jährigen bis zu den 21-30-Jährigen nimmt dieser Anteil der Reproduktion jedoch wieder deutlich auf über 35% zu. In Grafik 36 zeigt sich nun, dass dieser Reproduktionsanstieg nicht nur auf das niedrige Bildungsniveau beschränkt bleibt, sondern sich tendenziell auch bei den hochgebildeten Befragten zeigt, sodass an einem Anstieg der Reproduktion in der Summe betrachtet auch der Rückgang der Reproduktion bei Berufsbildungsabschlüssen nichts ändert.

Tabelle 24: Intergenerationale Reproduktion und Mobilität von Bildungsabschlüssen in Österreich II

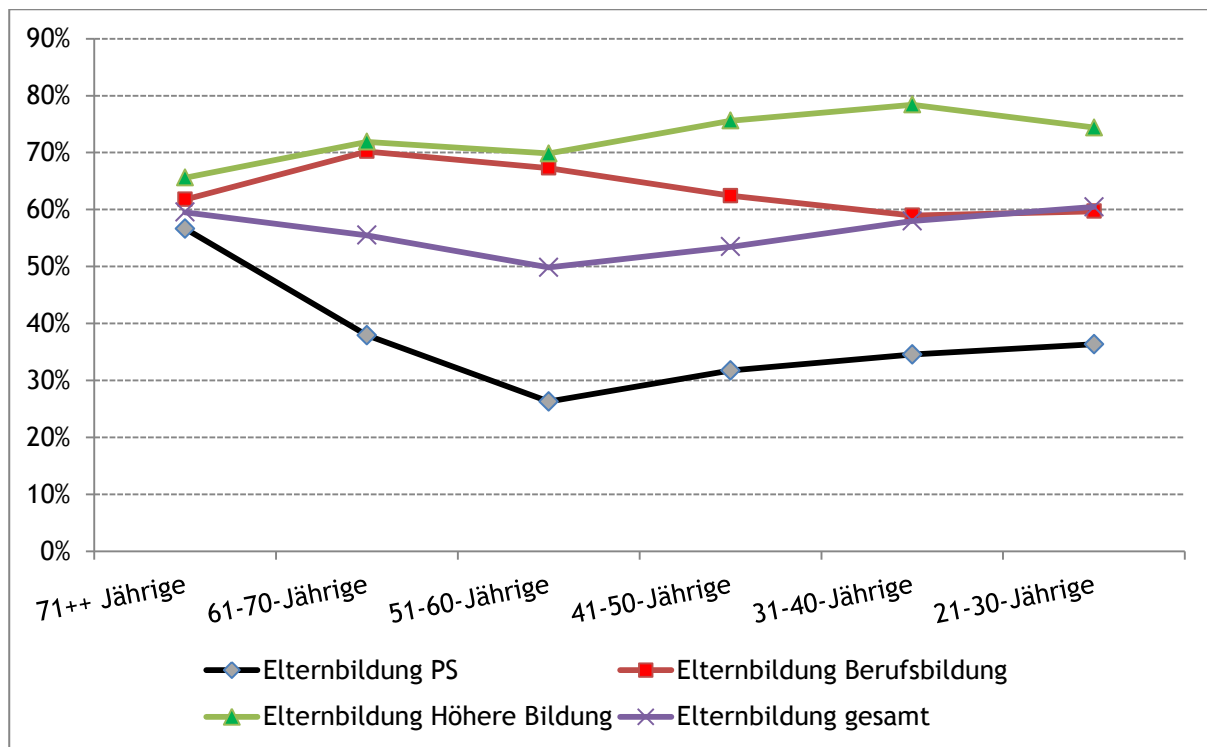
|                  | Bildung der Kinder<br>↓ | Höchster Abschluss der Eltern <sup>122</sup> |               |                |        |
|------------------|-------------------------|----------------------------------------------|---------------|----------------|--------|
|                  |                         | Pflichtschule                                | Berufsbildung | Höhere Bildung | Gesamt |
| 21-30-Jährige    | Pflichtschule           | 36,3%                                        | 7,0%          | 8,2%           | 11,7%  |
|                  | Berufsbildung           | 41,0%                                        | 59,7%         | 17,4%          | 44,8%  |
|                  | Höhere Bild.            | 22,6%                                        | 33,3%         | 74,4%          | 43,5%  |
|                  | Summe                   | 100%                                         | 100%          | 100%           | 100%   |
| 31-40-Jährige    | Pflichtschule           | 34,5%                                        | 5,5%          | (3,6%)*        | 11,8%  |
|                  | Berufsbildung           | 45,8%                                        | 59,0%         | 18,0%          | 45,9%  |
|                  | Höhere Bild.            | 19,7%                                        | 35,5%         | 78,4%          | 42,3%  |
|                  | Summe                   | 100%                                         | 100%          | 100%           | 100%   |
| 41-50-Jährige    | Pflichtschule           | 31,7%                                        | 5,8%          | (2,4%)*        | 14,5%  |
|                  | Berufsbildung           | 53,2%                                        | 62,4%         | 22,0%          | 53,4%  |
|                  | Höhere Bild.            | 15,0%                                        | 31,8%         | 75,6%          | 32,1%  |
|                  | Summe                   | 100%                                         | 100%          | 100%           | 100%   |
| 51-60-Jährige    | Pflichtschule           | 26,3%                                        | 8,9%          | (1,8%)*        | 15,6%  |
|                  | Berufsbildung           | 61,2%                                        | 67,3%         | 28,4%          | 60,2%  |
|                  | Höhere Bild.            | 12,6%                                        | 23,8%         | 69,8%          | 24,1%  |
|                  | Summe                   | 100%                                         | 100%          | 100%           | 100%   |
| 61-70-Jährige    | Pflichtschule           | 37,9%                                        | 9,1%          | (5,2%)*        | 21,9%  |
|                  | Berufsbildung           | 51,8%                                        | 70,2%         | 22,9%          | 55,1%  |
|                  | Höhere Bild.            | 10,3%                                        | 20,7%         | 71,9%          | 22,9%  |
|                  | Summe                   | 100%                                         | 100%          | 100%           | 100%   |
| 71 ++<br>Jährige | Pflichtschule           | 56,6%                                        | 23,4%         | (3,0%)*        | 38,5%  |
|                  | Berufsbildung           | 38,3%                                        | 61,8%         | 31,4%          | 45,8%  |
|                  | Höhere Bild.            | 5,1%                                         | 14,8%         | 65,6%          | 15,7%  |
|                  | Summe                   | 100%                                         | 100%          | 100%           | 100%   |

Quelle: Statistik Austria - EU-SILC 2015, eigene Berechnungen

\* Unsichere Werte, weil die Zellenbesetzung bei diesen Ausprägungen von insgesamt 10.935 Befragten unter 20 Personen liegt (vgl. Altzinger et al. 2013).

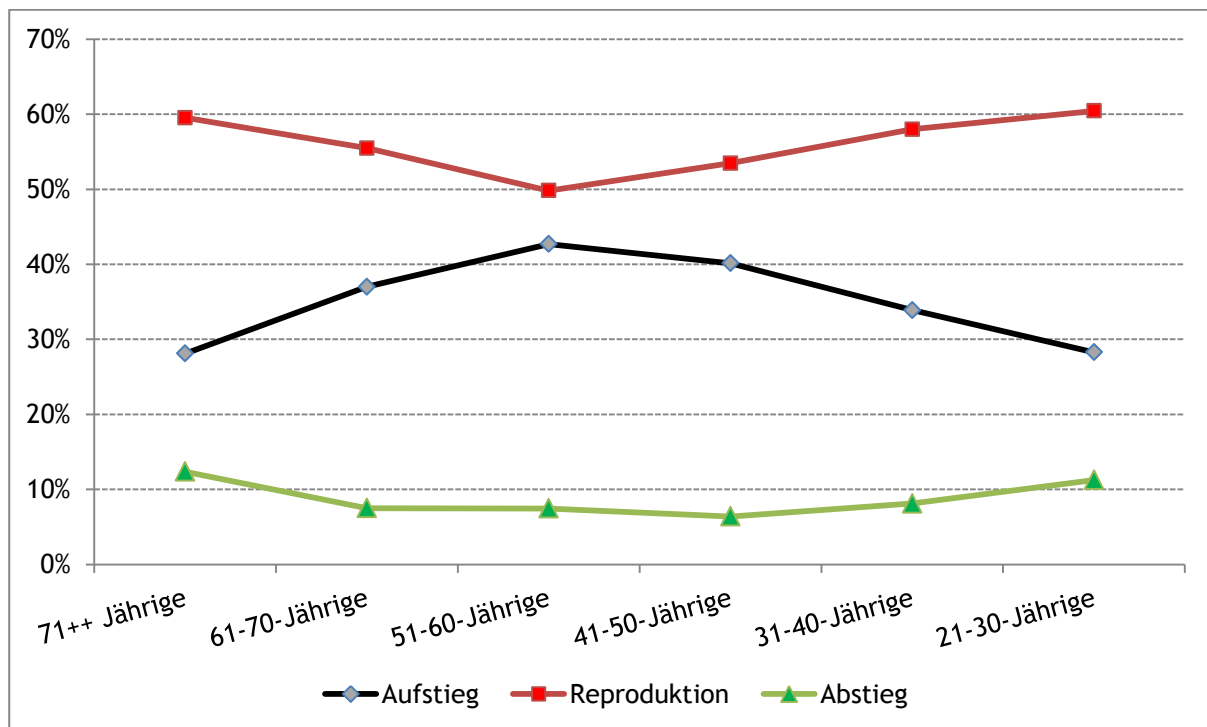
<sup>122</sup> Die Bildung der Eltern wird aus der Bildung von Vater und Mutter gebildet, wobei die jeweils höchste Bildung eines Elternteils die Bildung der Eltern insgesamt bestimmt.

Grafik 36: Ausmaß der intergenerationalen Reproduktion von Bildungsabschlüssen in Österreich



Quelle: Statistik Austria - EU-SILC 2015, eigene Berechnungen

Grafik 37: Bildung der Kinder in Relation zur Bildung ihrer Eltern in Österreich



Quelle: Statistik Austria - EU-SILC 2015, eigene Berechnungen

Aus diesem Analyseergebnis kann nun der Schluss gezogen werden, dass die intergenerationale Bildungsmobilität in der Altersgruppe der 51-60-Jährigen, die in den

1970er-Jahren ihre Bildungskarrieren auf der Sekundarstufe II und im Tertiärbereich absolvierten, seinen Höhepunkt erreichte und seither wieder rückläufig ist. Dies ist nun nicht gleichbedeutend damit, dass die Bildungsexpansion zum Erliegen gekommen wäre. Vielmehr wird in Grafik 37 deutlich, dass der Anteil derer, die verglichen zu ihren Eltern einen Bildungsaufstieg realisieren können, über dem Anteil derer liegt, die einen Abstieg hinnehmen müssen. Der Trend hat sich jedoch umgekehrt: Ist jahrzehntelang der Anteil der Aufsteiger gewachsen und der der Absteiger gesunken, sinkt nun der Anteil der Aufsteiger, während der Anteil der Absteiger ebenso wie die Reproduktion steigt.

Im steigenden Anteil von Personen, die verglichen zu ihren Eltern das Bildungsniveau nicht halten können, deutet sich an, dass die soziale Aufwärtsmobilität nicht immer nachhaltig ist (Fuchs & Sixt 2007) beziehungsweise der „Fahrstuhl“ für manche auch nach unten fährt. Hinsichtlich des sozialen Fortschritts ist es (noch) nicht gerechtfertigt, ihn bei diesem Indikator der intergenerationalen Bildungsmobilität in Frage zu stellen. Immer noch überwiegt der soziale Aufstieg den Abstieg, die Trendumkehr ist jedoch deutlich und ein Umschlagen in „Social Regress“ absehbar, wenn die aktuellen Entwicklungen anhalten.

Eine klassische Dimension der Analyse von Chancengleichheit und Bildungsvererbung war (und ist) in der bildungssoziologischen Forschung das Geschlecht. Zahlreiche Studien weisen jedoch nach, dass die Geschlechtsdisparitäten zuungunsten von Frauen überwunden sind, während schichtabhängige Disparitäten zwar auch rückläufig sind, sich aber als deutlich resistenter erweisen (Breen et al. 2010). So sind es v.a. die Töchter aus Arbeiter- und Mittelschichtfamilien, die aufholen konnten, weil die sekundären Herkunftseffekte aufgrund steigender Frauenerwerbstätigkeit und damit gestiegenem Nutzen aus Ausbildung an Bedeutung verlieren (Becker/Müller 2011). Teilweise haben sich die Geschlechtsunterschiede in ihr Gegenteil verwandelt und haben die Frauen die Männer im Bildungserfolg überholt.

*„Die Kumulation der mehrdimensionalen Benachteiligung hat sich von der Arbeitertochter zum Migrantensohn aus bildungsschwachen Familien verschoben“ (Geißler 2005: 95)*

Viele dieser Befunde lassen sich durch die in Tabelle 25 dargestellten Berechnungsergebnisse zur intergenerationalen Bildungsmobilität nach Geschlecht bestätigen und darüber hinaus können sie auch erweitert werden. Zunächst zeigt sich das auch bereits in Kapitel 7 herausgearbeitete Ergebnis, dass in der jüngeren Kohorte (21-40-Jährige) der Anteil Hochgebildeter unter den Frauen mit einem Anteil von 47% deutlich über dem entsprechenden Wert der Männer mit 39% liegt. Die Frauen haben die Männer in diesem Bereich also überholt. Ebenso evident (und im Einklang mit den in anderen Studien erzielten Erkenntnissen) ist die Quelle dieses Wachstums höherer Bildung, die u.a. bei den Töchtern aus bildungsfernen Elternhäusern zu finden ist. Allen voran beachtlich ist darüber hinaus der Anstieg höherer Bildung bei Töchtern aus „berufsgebildeten“ Elternhäusern. Liegt der Anteil des Bildungsaufstiegs bei dieser Gruppe unter den 61+-Jährigen noch bei 13%, steigt er bei den 41-60-jährigen Frauen mit diesem Hintergrund auf 29% und erreicht

bei den 21-40-Jährigen gar 41%. Damit liegt er satte 14%-Punkte über dem entsprechenden Referenzwert der Männer.

Tabelle 25: Intergenerationale Reproduktion und Mobilität von Bildungsabschlüssen nach Geschlecht

| Bildung der Kinder  |                   |                | Bildung der Eltern <sup>123</sup> |                    |                   |        |
|------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------|----------------|-----------------------------------|--------------------|-------------------|--------|
|                                                                                                      |                   |                | Pflicht-<br>schule                | Berufs-<br>bildung | Höhere<br>Bildung | Gesamt |
| Männer                                                                                               | 21-40-<br>Jährige | Pflichtschule  | 25,9%                             | 6,7%               | (5,0%)*           | 9,7%   |
|                                                                                                      |                   | Berufsbildung  | 53,5%                             | 66,2%              | 19,4%             | 51,6%  |
|                                                                                                      |                   | Höhere Bildung | 20,7%                             | 27,2%              | 75,6%             | 38,7%  |
|                                                                                                      |                   | Summe          | 100%                              | 100%               | 100%              | 100%   |
|                                                                                                      | 41-60-<br>Jährige | Pflichtschule  | 21,1%                             | 3,9%               | (3,1%)*           | 10,5%  |
|                                                                                                      |                   | Berufsbildung  | 63,8%                             | 68,3%              | 23,7%             | 60,9%  |
|                                                                                                      |                   | Höhere Bildung | 15,1%                             | 27,8%              | 73,2%             | 28,6%  |
|                                                                                                      |                   | Summe          | 100%                              | 100%               | 100%              | 100%   |
|                                                                                                      | 61++<br>Jährige   | Pflichtschule  | 34,9%                             | 7,0%               | (1,0%)*           | 20,5%  |
|                                                                                                      |                   | Berufsbildung  | 53,9%                             | 69,8%              | 23,9%             | 55,9%  |
|                                                                                                      |                   | Höhere Bildung | 11,3%                             | 23,2%              | 75,1%             | 23,6%  |
|                                                                                                      |                   | Summe          | 100%                              | 100%               | 100%              | 100%   |
| Frauen                                                                                               | 21-40-<br>Jährige | Pflichtschule  | 44,0%                             | 6,1%               | (6,8%)*           | 14,0%  |
|                                                                                                      |                   | Berufsbildung  | 35,4%                             | 52,5%              | 15,9%             | 39,2%  |
|                                                                                                      |                   | Höhere Bildung | 20,7%                             | 41,4%              | 77,3%             | 46,8%  |
|                                                                                                      |                   | Summe          | 100%                              | 100%               | 100%              | 100%   |
|                                                                                                      | 41-60-<br>Jährige | Pflichtschule  | 36,0%                             | 10,4%              | (1,3%)*           | 19,2%  |
|                                                                                                      |                   | Berufsbildung  | 51,8%                             | 60,5%              | 25,2%             | 52,6%  |
|                                                                                                      |                   | Höhere Bildung | 12,2%                             | 29,1%              | 73,6%             | 28,2%  |
|                                                                                                      |                   | Summe          | 100%                              | 100%               | 100%              | 100%   |
|                                                                                                      | 61++<br>Jährige   | Pflichtschule  | 60,7%                             | 24,2%              | (6,6%)*           | 39,6%  |
|                                                                                                      |                   | Berufsbildung  | 35,2%                             | 62,4%              | 29,9%             | 44,9%  |
|                                                                                                      |                   | Höhere Bildung | 4,0%                              | 13,4%              | 63,5%             | 15,6%  |
|                                                                                                      |                   | Summe          | 100%                              | 100%               | 100%              | 100%   |

Quelle: Statistik Austria - EU-SILC 2015, eigene Berechnungen

\* Unsichere Werte, weil die Zellenbesetzung bei diesen Ausprägungen von insgesamt 10.935 Befragten unter 20 Personen liegt (vgl. Altzinger et al. 2013).

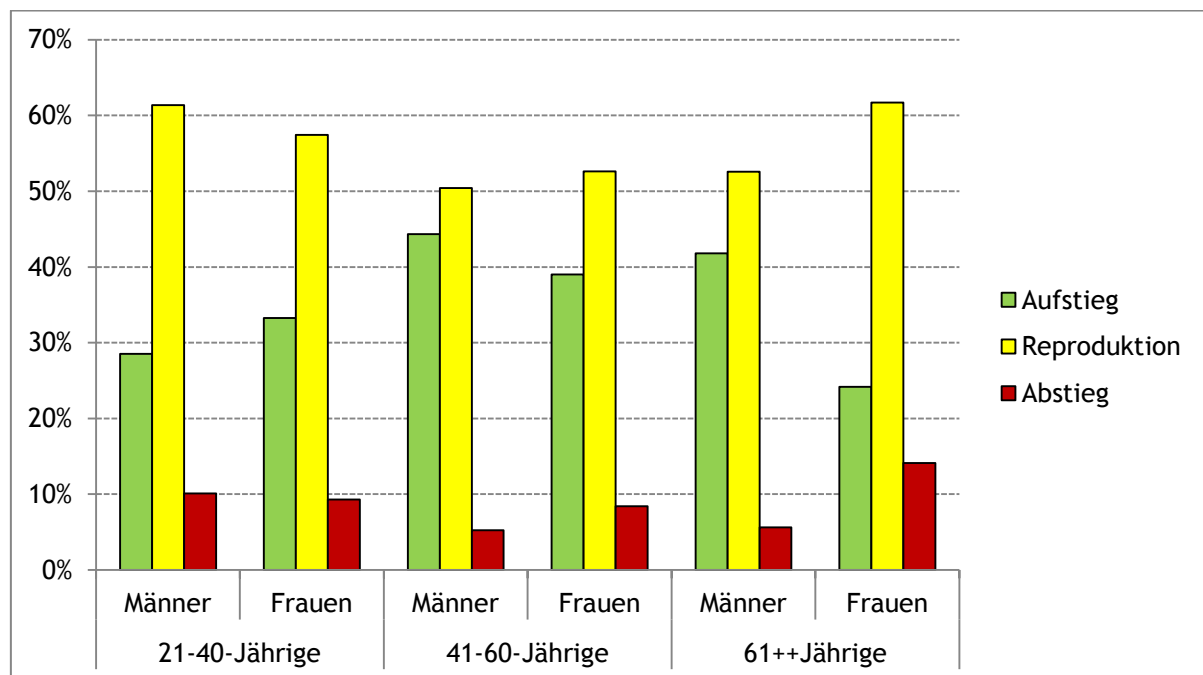
Die Entwicklung der Kinder aus bildungsfernen Elternhäusern gestaltet sich jedoch ambivalent. Auch hier steigt der Anteil jener, die höhere Bildung erlangen, deutlich an, wobei der Anstieg bei den Frauen stärker als bei den Männern ausfällt, sodass Frauen ihre Benachteiligung in dieser Gruppe kompensieren können. Zuvor wurde aber bereits

<sup>123</sup> Die Bildung der Eltern wird aus der Bildung von Vater und Mutter gebildet, wobei die jeweils höchste Bildung eines Elternteils die Bildung der Eltern insgesamt bestimmt.

festgestellt, dass bei dieser Herkunftsgruppe auch das Ausmaß der Reproduktion des Bildungsabschlusses und damit die „Vererbung“ von Bildungsarmut steigt. Diese Vererbung der Bildungsarmut ist nun nach Geschlecht ungleich verteilt. So liegt das Reproduktionsausmaß der Männer aus bildungsfernen Elternhäusern bei nur 26% während es bei den Frauen 44% beträgt. Zudem ist bei den Frauen von einer Alterskohorte zur nächsten ein stärkerer Anstieg des Reproduktionsanteils festzustellen (plus 8%-Punkte) als bei den Männern (plus 5%-Punkte).

Der in der Bildungsforschung vielfach festgestellte Aufholprozess der Frauen, der v.a. bei unteren und mittleren Schichten festgestellt wurde, kann demnach einerseits bestätigt werden. Andererseits gilt es aber diesen Befund auch mit der empirischen Beobachtung zu ergänzen, dass in den jüngeren Kohorten wieder eine stärkere Vererbung von Bildungsarmut zuungunsten von Frauen zu beobachten ist.

Grafik 38: Intergenerationale Reproduktion und Mobilität von Bildungsabschlüssen nach Geschlecht



Quelle: Statistik Austria - EU-SILC 2015, eigene Berechnungen

Werden alle Auf- und Abstiegsbewegungen sowie das Ausmaß der Reproduktion von Bildungsabschlüssen zwischen Eltern und Kindern in Grafik 38 simultan betrachtet, entgehen diese Detailbeobachtungen der Aufmerksamkeit und tritt der Aufholprozess von Frauen im Bildungsbereich insgesamt stärker in den Vordergrund. Konnten in der Generation der 61-plus-Jährigen nur 24% der Frauen gegenüber ihren Eltern in der Bildungshierarchie aufsteigen, wobei dies für 42% der Männer der Fall war, liegen die entsprechenden Anteile für die Frauen unter den 21-40-Jährigen bei 33% und die der Männer bei nur noch 29%. Für beide Geschlechter ist dies verglichen zu den entsprechenden Werten in der Generation der 41-60-Jährigen (Aufstiegsanteil Frauen 39% und Aufstiegsanteil Männer 44%) ein Rückgang, doch fällt dieser bei den Männern gravierender

aus als bei den Frauen, sodass die Frauen nunmehr höhere Aufstiegsanteile aufweisen. Zugleich zeigt sich auch in dieser Darstellung, dass das Ausmaß der Reproduktion von Bildungsabschlüssen wieder steigt, doch kam es hier ebenso zu einer Umdrehung der Geschlechterverhältnisse. Während in den älteren Kohorten das Reproduktionsausmaß unter Frauen höher war als unter Männern, sind unter den 21-40-Jährigen die Bildungsabschlüsse von Frauen weniger von ihrer Herkunft dominiert als die der Männer.

Insgesamt haben die Frauen ihren Nachteil hinsichtlich der Bildungsabschlüsse aufgeholt, was v.a. auf überproportionale Aufstiegsanteile von Töchtern aus berufsgebildeten und bildungsfernen Elternhäusern zurückzuführen ist. Dies ist als sozialer Fortschritt zu werten, insbesondere da er auch nicht mit entsprechender Benachteiligung der Söhne einhergeht. Die Benachteiligung männlicher Jugendlicher liegt eher im Bereich der Bildungsarmut und wurde auch dort diskutiert. Die Gruppe der Söhne und Töchter aus bildungsfernen Elternhäusern ist es auch, die kontradiktorische Tendenzen zur Feststellung eines sozialen Fortschritts bei der intergenerationalen Bildungsmobilität nach Geschlecht andeutet. Dies begründet sich im steigenden Reproduktionsanteil des (fehlenden) Abschlusses bei dieser benachteiligten Subgruppe, der bei den Frauen zudem nochmals stärker ausfällt.

### 9.2.2. Bildungsreproduktion im europäischen Vergleich

Da die Datenbasis des EU-SILC auch europaweit verfügbar ist, kann an dieser Stelle auf Basis der 6. Erhebungswelle aus dem Jahr 2011 eine Untersuchung der intergenerationalen Bildungsmobilität im internationalen Vergleich erfolgen.<sup>124</sup> Da die Analyse für alle Staaten auf dem gleichen Datensatz aufbaut, der in allen Ländern auf gleiche Weise generiert wurde, stellen sich Vergleichbarkeitsprobleme in geringerem Ausmaß als dies der Fall ist, wenn verschiedene Datensätze miteinander kombiniert werden müssen (Becker 2003). Um die länderspezifischen Erhebungen europaweit zu harmonisieren, wurden im Vergleich zu den vorher für Österreich präsentierten Ergebnisse die Bildungsabschlüsse jedoch auf die ISCED-Ebenen umkodiert und die Altersgruppe der Befragten auf die 25 bis 59-Jährigen eingeschränkt.<sup>125</sup>

Ein Indikator für Durchlässigkeit des Bildungssystems in Hinblick auf intergenerationale Bildungsmobilität ist der Anteil an niedrigqualifizierten Eltern, deren Kinder eine hohe Qualifikation (in diesem Fall einen Tertiärabschluss)<sup>126</sup> erlangen können. Dieser Anteil schwankt in Europa zwischen 4% der Eltern von den 27-37-jährigen Befragten (d.h. den Kindern) in Bulgarien bis 41% in Großbritannien (vgl. Grafik 39). Österreich ist mit einem Anteil von 9% am unteren Ende der Verteilung zu finden. Insgesamt weisen die Bildungssysteme osteuropäischer Staaten (z.B. Bulgarien, Ungarn, Tschechien) eher geringe

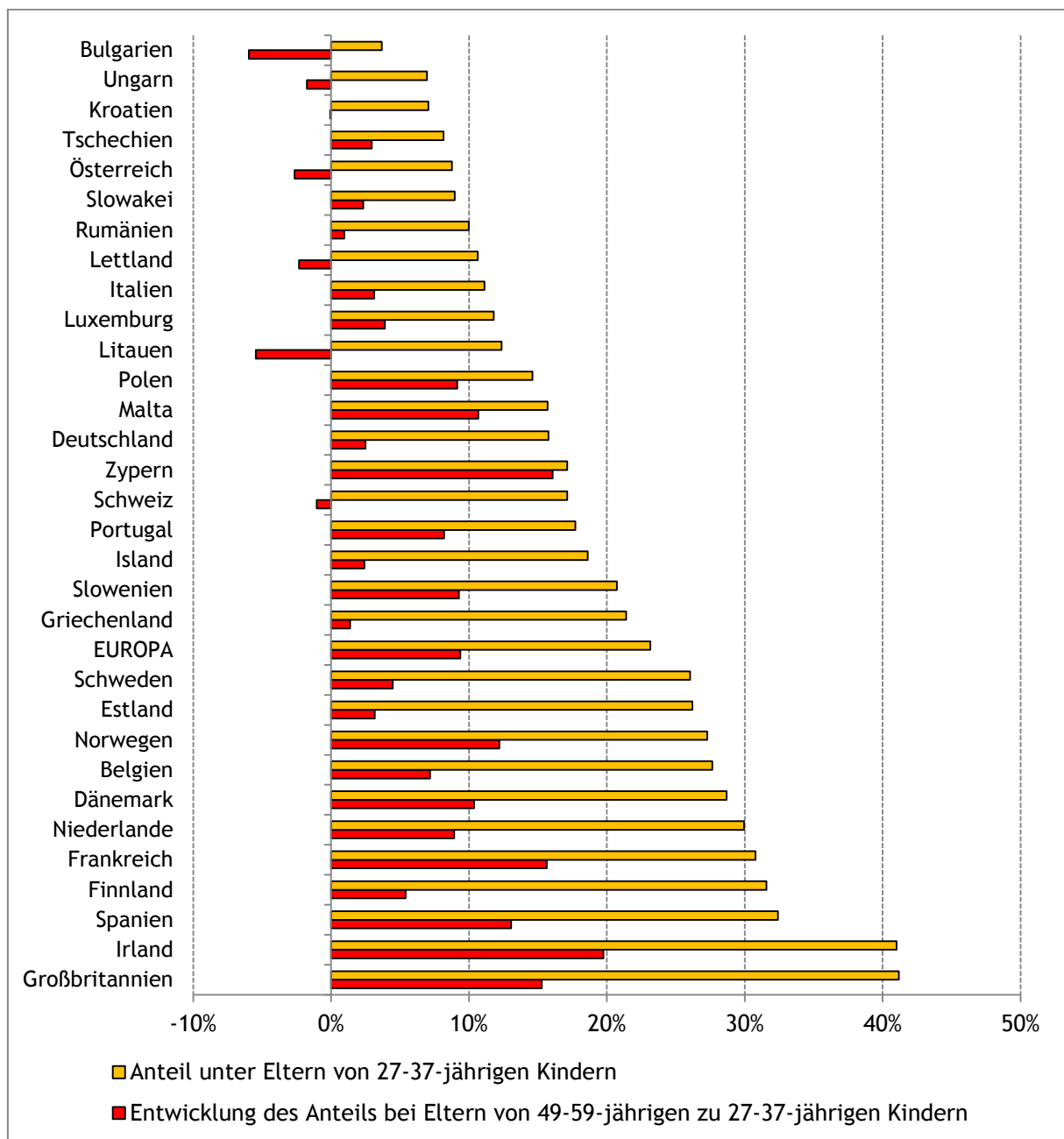
<sup>124</sup> Dieser Datensatz wurde von EUROSTAT für diese Arbeit dankenswerter Weise zur Verfügung gestellt.

<sup>125</sup> Eine Darstellung der gesamten Berechnungsergebnisse für die drei Alterskohorten der 27-37-Jährigen, der 38-48-Jährigen und der 49-59-Jährigen hinsichtlich des erreichten Qualifikationsniveaus der Befragten bei gegebenem Qualifikationsniveau der Eltern findet sich in Tabelle 42 im Anhang ab Seite 214.

<sup>126</sup> In diesem Fall wird durch die Daten eine sehr selektive Abgrenzung des hohen Abschlusses vorgegeben, der nur die ISCED-Level 5 sowie 6 und daher weder postsekundäre Bildungseinrichtungen noch das Maturaniveau umfasst. Das ist auch der Grund dafür, warum sich die Werte für Österreich bei dieser von der vorangegangenen Berechnung der Situation in Österreich auf Basis der EU-SILC 2015-Daten unterscheiden.

Durchlässigkeit für bildungsferne Schichten auf, jene der nord- und westeuropäischen Staaten (z.B. Finnland, Irland, Großbritannien) dafür vergleichsweise hohe Durchlässigkeit.

Grafik 39: Anteil niedrigqualifizierter Eltern mit hochqualifizierten Kindern



Quelle: EUROSTAT (EU-SILC 2011), eigene Berechnungen

In Summe betrachtet bleibt angesichts eines Anteils von 23% an bildungsfernen Eltern im europäischen Durchschnitt deren Kinder diese Form des Bildungsaufstiegs schaffen, großes Potential für sozialen Fortschritt. Dieses Potential wurde im Vergleich der jüngeren mit der älteren Kohorte teilweise auch genutzt. So ist europaweit der Anteil von bildungsfernen Elternhäusern, die tertiärgebildete Kinder hervorbringen, innerhalb einer Zeitspanne von rund 20 Jahren um beinahe 9%-Punkte angestiegen. Der höchste Anstieg wurde mit 20%-Punkten in Irland realisiert. Die schlechtesten Werte weisen Bulgarien und Litauen auf, die

sogar einen Rückgang verzeichnen. Insgesamt kann jedoch in Europa von einem sozialen Fortschritt gesprochen werden.<sup>127</sup>

Ein Indikator für Reproduktion und damit das Gegenteil von intergenerationaler Bildungsmobilität stellt der Anteil an hochgebildeten Eltern dar, deren Kinder ebenfalls einen Tertiärabschluss erreichen können. Dieser Anteil ist in allen europäischen Staaten um ein vielfaches höher als der Anteil aus bildungsfernen Elternhäusern und bewegt sich zwischen 47% in Kroatien und 86% in Rumänien bei einem Durchschnitt von 66% in Europa (siehe Grafik 40).

Der Anteil von 51% in Österreich fällt vergleichsweise niedrig aus. Die Entwicklung dieses Anteils im Vergleich der Kohorten fällt quer über die europäischen Staaten hinweg sehr uneinheitlich aus und streut zwischen einem Zuwachs von 19%-Punkten in Schweden und einem Rückgang von 13%-Punkten in Bulgarien. Dieser Indikator ist interessant für die Analyse der Reproduktion von Bildungsabschlüssen über die Generationen hinweg, birgt jedoch keinen Erkenntnisgewinn hinsichtlich des sozialen Fortschritts, da die Reproduktion der einen nicht notwendiger Weise den sozialen Aufstieg der anderen limitiert.

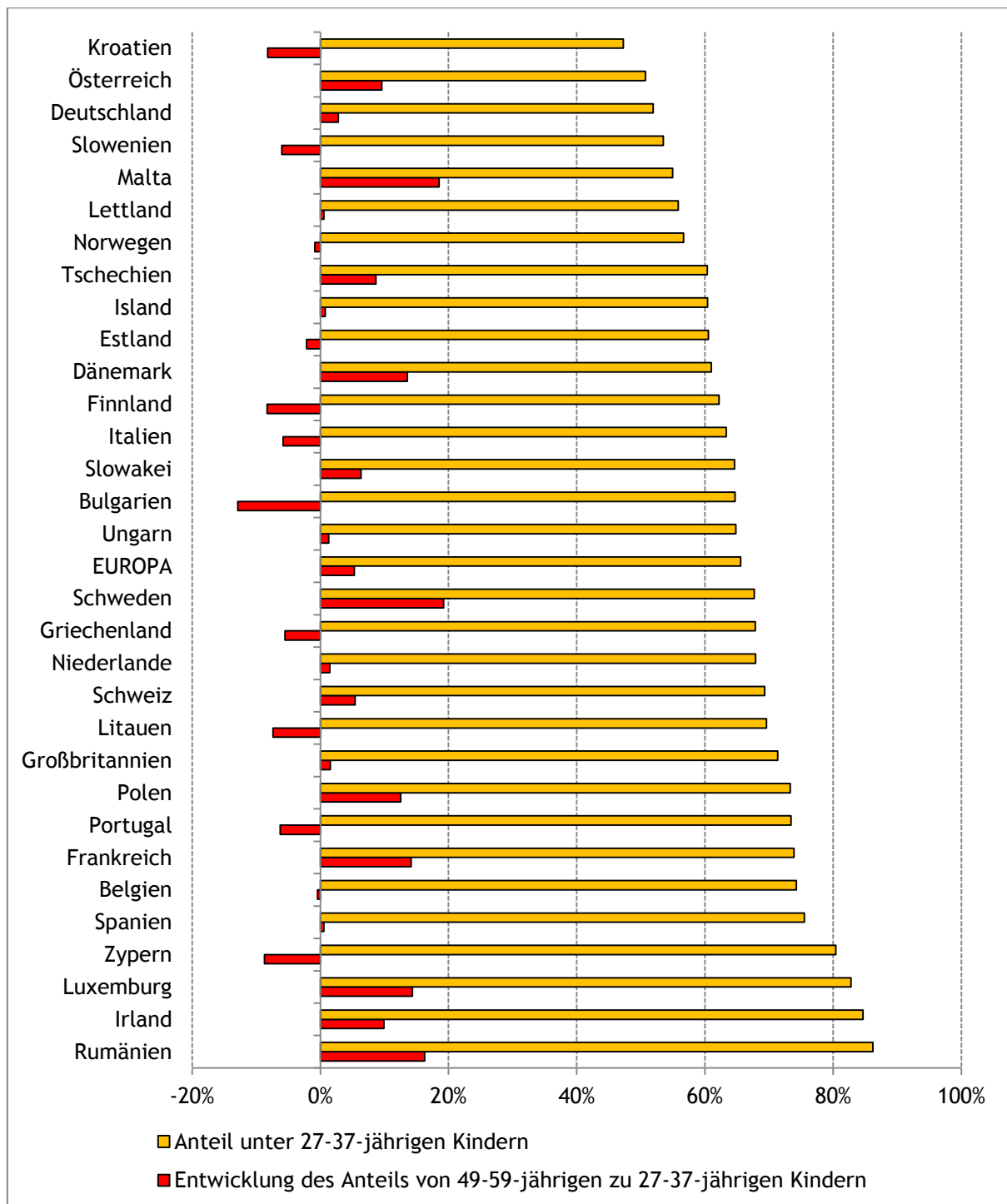
Wie dies zuvor bereits bei der Analyse der Situation in Österreich geschehen ist, ist es auch aus gesamteuropäischer Sicht interessant, der Frage nachzugehen, wie sich die Anteile von Bildungsauf- und -absteigerInnen im Laufe der Zeit, d.h. im Vergleich zwischen verschiedenen alten Kohorten gestalten. Hinsichtlich dieser Fragestellung ist in Grafik 41 evident, dass das Ausmaß des Bildungsaufstiegs jenes des Bildungsabstiegs in den meisten Staaten deutlich überschreitet. So steht in Europa beispielsweise quer über die Alterskohorten hinweg ein Aufstiegsanteil von über 40% einem Abstiegsanteil von unter 10% gegenüber. Auch in Österreich gestalten sich die Zahlen ähnlich, obwohl der Aufstiegsanteil unter und der Abstiegsanteil über dem europäischen Durchschnitt zu liegen kommt. Die verhaltendsten Aufwärtsentwicklungen zeigen sich dabei in Deutschland und in Norwegen.<sup>128</sup>

---

<sup>127</sup> Die Werte für Österreich weisen auf Grundlage dieser Datenbasis einen leichten Rückgang von der älteren auf die jüngere Kohorte auf, was gleichbedeutend mit einer wieder steigenden sozialen Selektivität des Tertiärabschlusses wäre. Dieses Ergebnis steht auf den ersten Blick im Widerspruch zu den Analysen, die zuvor über den Zugang zu Universitäten in Österreich präsentiert wurden. Auf den zweiten Blick muss darauf hingewiesen werden, dass einmal der Zugang im Zentrum der Analyse stand und das andere Mal der Abschluss. Bevor jedoch der Schluss gezogen werden kann, dass die Selektivität zwischen Universitäts-/FH-Zugang und -Abschluss zunimmt, muss auch die Stichprobenschwankung als mögliche Ursache in Erwägung gezogen werden.

<sup>128</sup> Die mögliche Dynamik dieser Entwicklung hängt auch vom Qualifikationsniveau der Bevölkerung an sich ab, die bei der Diskussion dieses relativen Maßes der Auf- und Abwärtsentwicklung jedoch nicht den Gegenstand darstellt.

Grafik 40: Anteil hochqualifizierter Eltern mit hochqualifizierten Kindern

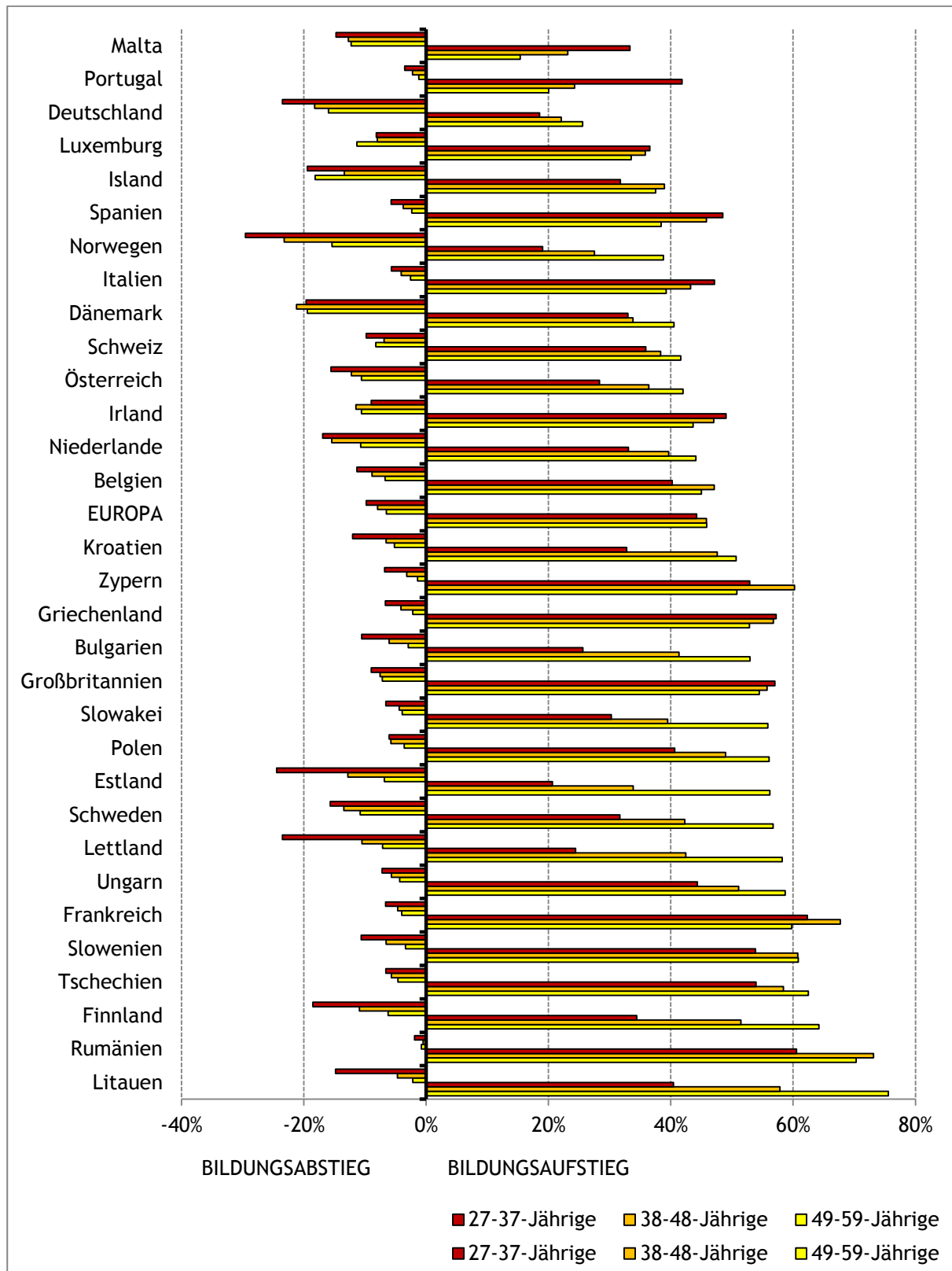


Quelle: EUROSTAT (EU-SILC 2011), eigene Berechnungen

Im Vergleich der Alterskohorten miteinander fällt auf, dass die Aufstiegsanteile bei den Älteren in vielen Staaten höher ausfallen als bei den Jüngeren und dass korrespondierend dazu die Abstiegsanteile bei der jüngeren Kohorte höhere sind als bei der älteren. Die größte diesbezügliche Dynamik zeigt sich interessanter Weise in osteuropäischen (Litauen, Ungarn, Lettland, Estland, Slowakei, Bulgarien) und nordeuropäischen (Finnland, Schweden, Norwegen) Staaten. Teilweise gegenteilige Trends (im Sinne wachsender

Aufstiegsanteile je jünger die Befragten sind) lassen viele südeuropäische Staaten (Malta, Portugal, Spanien, Italien) erkennen.

Grafik 41: Bildungsaufstieg und -abstieg im Vergleich zu den Eltern nach Alter



Quelle: EUROSTAT (EU-SILC 2011), eigene Berechnungen

Insgesamt jedoch zeigt sich auf gesamteuropäischer Ebene ein Bild, das zuvor bereits bei der Analyse Österreichs sichtbar wurde: Die Bildungsexpansion schreitet voran, aber die Wachstumskurve schwächt sich deutlich ab. Die größte Dynamik hat die Bildungsexpansion also bereits deutlich hinter sich gelassen. Eine (quasi natürliche) Erklärung dafür kann jedoch kaum im bereits erreichten Qualifikationsniveau der Bevölkerung gefunden werden, da Bildungsziele im Rahmen der EU2020-Strategie wie die Senkung des Anteils früher BildungsabbrecherInnen unter 10% und die Hebung des Anteils mit Tertiärabschlüssen auf 40% bei den aktuellen AbsolventInnenkohorten noch immer nicht erreicht sind.

In Hinblick auf den sozialen Fortschritt lautet das Resümee, dass er hinsichtlich der intergenerationalen Bildungsmobilität in Europa nach wie vor aber nicht mehr ungebrochen anhält.

### **9.3. Kompetenzunterschiede von Benachteiligten**

Das Ergebnis von Bildungsprozessen sind jedoch nicht nur Abschlüsse, wie sie im vorangegangenen Abschnitt diskutiert wurden, sondern auch Kompetenzen, wie sie im Rahmen der bekannten internationalen Vergleichsstudien (z.B. PISA - Programme for International Student Assessment) gemessen werden und in der vorliegenden Arbeit bereits wiederholt angeführt und zitiert wurden (vgl. Kapitel 7.2 zum Kompetenzniveau und Kapitel 8.1 zur Kompetenzarmut). Hier sind nunmehr die Kompetenzunterschiede nach soziodemographischen Merkmalen insbesondere in Abhängigkeit von Migration und sozioökonomischem Hintergrund das Thema. Im Sinne der Bedingungsgleichheit handelt es sich bei diesen beiden Merkmalen um die klassischen Benachteiligtengruppen, deren Startnachteile das Bildungssystem aufgerufen ist auszugleichen, wenn ein „leveling of the playing field“, das mit sozialem Fortschritt gleichzusetzen ist, das Ziel darstellt (Roemer 1998).

Im Durchschnitt aller OECD-Staaten beträgt der Kompetenznachteil von Jugendlichen mit Migrationshintergrund nach Kontrolle um den sozioökonomischen Status und anderer Einflussgrößen beim Lesen 14, in Mathematik 16 und in den Naturwissenschaften 19 Kompetenzpunkte.<sup>129</sup> In allen drei Bereichen hat sich dieser Nachteil innerhalb der Beobachtungsperiode von 10 Jahren im internationalen Durchschnitt leicht reduziert. Die in Österreich zu beobachtenden und in Tabelle 26 ausgewiesenen Werte hinsichtlich des Kompetenznachteils sind vom aktuellen Niveau her vergleichbar, allerdings ist die Entwicklung hierzulande deutlich dynamischer und auch nicht einheitlich. Während sich der Nachteil von MigrantInnen im Kompetenzbereich Lesen deutlich vergrößert hat, ist er in Mathematik und den Naturwissenschaften deutlich zurückgegangen.

---

<sup>129</sup> Zur Einordnung und Interpretation dieser Werte ist es notwendig darauf hinzuweisen, dass eine Kompetenzstufe (von denen im Rahmen von PISA 6 bzw. 7 unterschieden werden) rund 70 Kompetenzpunkt umfasst.

Tabelle 26: Kompetenznachteile von Jugendlichen mit Migrationshintergrund nach Kontrolle ESCS

|               | LESEN                        |                       | MATHEMATIK                   |                        | NATURWISSENSCHAFTEN          |                       |
|---------------|------------------------------|-----------------------|------------------------------|------------------------|------------------------------|-----------------------|
|               | Kompetenz-nachteil (KN) 2015 | Entw. d. KN 2006-2015 | Kompetenz-nachteil (KN) 2015 | Entw. d. KN. 2006-2015 | Kompetenz-nachteil (KN) 2015 | Entw. d. KN 2006-2015 |
| Österreich    | 15                           | 8                     | 20                           | -8                     | 18                           | -17                   |
| Belgien       | 22                           | -39                   | 30                           | -38                    | 28                           | -32                   |
| Tschechien    | 4                            | -17                   | 1                            | -7                     | 2                            | -20                   |
| Dänemark      | 25                           | 15                    | 30                           | 16                     | 38                           | 7                     |
| Estland       | 25                           | -22                   | 23                           | 3                      | 28                           | -2                    |
| Finnland      | 31                           | -9                    | 31                           | -13                    | 36                           | -11                   |
| Frankreich    | 9                            | 11                    | 14                           | 6                      | 20                           | 10                    |
| Deutschland   | 16                           | 10                    | 17                           | 5                      | 28                           | 7                     |
| Griechenl.    | 11                           | 13                    | 17                           | 3                      | 14                           | 5                     |
| Ungarn        | -15                          | -24                   | -14                          | -4                     | -11                          | -13                   |
| Island        | 65                           | 42                    | 34                           | 5                      | 53                           | 24                    |
| Irland        | 7                            | 1                     | 8                            | -2                     | 3                            | 6                     |
| Italien       | 22                           | -10                   | 14                           | -14                    | 11                           | -32                   |
| Lettland      | 13                           | -11                   | 23                           | 21                     | 14                           | 7                     |
| Luxemburg     | 20                           | -15                   | 16                           | -8                     | 22                           | -16                   |
| Niederlande   | 10                           | -10                   | 14                           | -14                    | 23                           | -10                   |
| Norwegen      | 11                           | 11                    | 17                           | -1                     | 23                           | 8                     |
| Portugal      | -2                           | -54                   | 19                           | -37                    | 8                            | -49                   |
| Slowakei      | 52                           |                       | 36                           |                        | 40                           |                       |
| Slowenien     | -2                           | 4                     | 7                            | 7                      | 14                           | 1                     |
| Spanien       | 21                           | -23                   | 30                           | -18                    | 26                           | -23                   |
| Schweden      | 25                           | 17                    | 32                           | 9                      | 40                           | 13                    |
| Schweiz       | 11                           | -10                   | 14                           | -24                    | 16                           | -20                   |
| Großbritan.   | 7                            | 8                     | 6                            | 1                      | 15                           | 9                     |
| Bulgarien     | 64                           |                       | 48                           |                        | 49                           |                       |
| Kroatien      | 9                            | 5                     | 5                            | 3                      | 14                           | 7                     |
| Litauen       | 2                            | -12                   | -12                          | 15                     | 2                            | 11                    |
| OECD - $\phi$ | 14                           | -4                    | 16                           | -2                     | 19                           | -4                    |

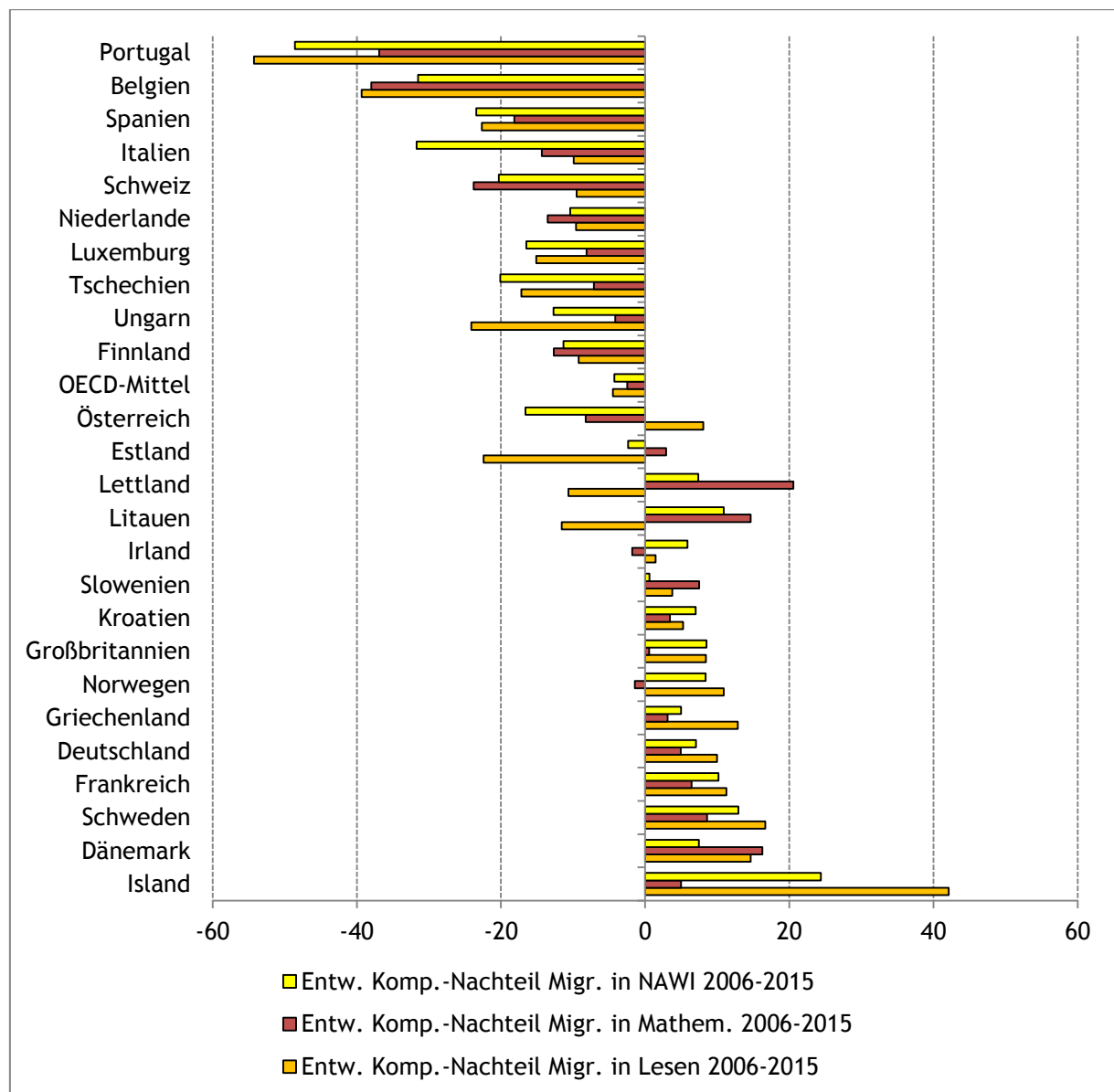
Quelle: OECD (2016) PISA, eigene Berechnungen

Lesebeispiel: Der Kompetenznachteil von Jugendlichen mit Migrationshintergrund beträgt 2015 in Österreich in Mathematik 20 Kompetenzpunkte, die alleine nur auf ihren Migrationshintergrund zurückzuführen sind. Parallele Einflüsse durch sozioökonomischen Status (ESCS) und andere Variablen sind bereits in Abzug gebracht worden. Dieser Kompetenznachteil hat sich zwischen 2006 und 2015 um 8 Kompetenzpunkte verringert.

Die Spanne hinsichtlich dieses Indikators zwischen den einzelnen europäischen Staaten ist breit und reicht beim Lesen von einem 65 Kompetenzpunktenachteil in Island und einem 64 Punkte Nachteil in Bulgarien bis zu einem 15 Punkte Vorteil für MigrantInnen in Ungarn. In den anderen Kompetenzbereichen sind die Unterschiede weniger stark ausgeprägt. Es lässt sich aber beinahe überall großes Potential für sozialen Fortschritt, der in einer Reduktion

des Kompetenznachteils liegt, feststellen. Die tatsächliche Entwicklung des Kompetenznachteils innerhalb der letzten 10 Jahre wird in Grafik 42 visualisiert und zeigt ein sehr heterogenes Bild im Vergleich der Staaten. Hier stehen einander beispielsweise Portugal mit Rückgängen im Kompetenznachteil von bis zu 50 Punkten sowie Island mit einer Verschärfung des Kompetenznachteils von bis zu 40 Punkten gegenüber. Insgesamt weisen genauso viele Staaten Verschlechterungen auf wie Verbesserungen aufweisen. Die Verbesserungen fallen von der Anzahl der Kompetenzpunkte her betrachtet jedoch höher aus, als die Verschlechterungen, womit sich das zuvor referierte OECD-Gesamtergebnis erklärt. In der Gesamtverteilung auffällig ist, dass sich unter den Ländern mit starken Verbesserungen überproportional viele südeuropäische Staaten und unter den Ländern mit Verschlechterungen überproportional viele skandinavische Staaten befinden.

Grafik 42: Entwicklung der Kompetenznachteile von Jugendlichen mit Migrationshintergrund (in Punkten)



Quelle: OECD (2016) PISA, eigene Berechnungen

In Hinblick auf den sozialen Fortschritt ist das Ergebnis nicht eindeutig positiv. Zwar nimmt der Kompetenzrückstand von MigrantInnen OECD-weit ab, doch ist die Zahl der Länder mit Fortschritten der Zahl an Ländern mit Rückschritten gleich.

Das zweite relevante (und einem Monitoring unterzogene) Merkmal in Hinblick auf damit verbundene Kompetenz-Vor- und -Nachteile ist der sozioökonomische Hintergrund der Jugendlichen. Dieser wird in PISA (OECD 2016: 205) mit dem sozioökonomischen Index gemessen.<sup>130</sup> Mit dem ESCS sind verglichen zum zuvor diskutierten Migrationshintergrund deutlich höhere Auswirkungen auf das Kompetenzniveau verbunden. OECD-weit ist es ein Anstieg von 37 Kompetenzpunkten und in Österreich sogar von 45, die ein Anstieg um eins auf der ESCS-Skala mit sich bringt (vergleiche Tabelle 27). Das entspricht umgelegt auf Schuljahre ca. einem Vorsprung von 18 Monaten an Ausbildung (OECD 2016: 65). Die Streuung des Kompetenzvorteils sozioökonomisch bevorzugter Jugendlicher ist im Vergleich der europäischen Staaten miteinander beim Lesen jedoch nochmals stärker und bewegt sich zwischen 26 Kompetenzpunkten in Spanien und 59 Kompetenzpunkten in Frankreich. Insgesamt betrachtet ist der Kompetenznachteil von Jugendlichen aus bescheidenen sozioökonomischen Verhältnissen enorm. Demnach gelingt es den Bildungssystemen in Europa kaum, einen Ausgleich zwischen unterschiedlich privilegierten Herkunftsmilieus herzustellen und damit zu einer Bedingungsgleichheit beizutragen. Das Potential für sozialen Fortschritt ist also enorm. Dieses Potential wird - betrachtet man die zeitliche Entwicklung des Kompetenzvorteils sozioökonomisch besser gestellter Jugendlicher in Grafik 43 - jedoch kaum genützt. So ist im OECD-Mittel sogar ein Anstieg des Vorteils im Kompetenzbereich Lesen von 2006 auf 2015 von 9 Punkten festzustellen. Österreich weist demgegenüber so gut wie keine zeitliche Entwicklung bei diesem Indikator auf, liegt aber wie bereits erwähnt ohnehin auf einem höheren (und damit in Hinblick auf sozialen Fortschritt schlechteren) Niveau. Deutlich negative Entwicklungen zeigen sich beispielsweise in Finnland und Frankreich, deutlich positive Entwicklungen in Deutschland, Großbritannien und Kroatien.

Insgesamt betrachtet ist es bei diesem Indikator nicht möglich von einem sozialen Fortschritt, aber auch nicht möglich von einem sozialen Rückschritt zu sprechen. Vielmehr halten einander die positiven wie negativen Entwicklungen in Europa die Waage, wodurch das enorme Potential für sozialen Fortschritt (ebenso wie in Österreich) ungenutzt bleibt. Sozioökonomisch bevorzugte Jugendliche haben demnach im Vergleich zum Durchschnitt einen Entwicklungsvorteil von 18 Monaten und sozioökonomisch benachteiligte Jugendliche einen ebensolchen Nachteil, was im Vergleich der Extremgruppen bedeutet, dass sie bei gleichem Alter drei Jahre an Ausbildungszeit trennt.

---

<sup>130</sup> "In PISA, a student's socio-economic status is estimated by the PISA index of economic, social and cultural status (ESCS), which is derived from several variables related to students' family background: parents' education, parents' occupations, a number of home possessions that can be taken as proxies for material wealth, and the number of books and other educational resources available in the home." (OECD 2016: 205). Der ESCS ist rechnerisch standardisiert auf einen Mittelwert von null und einer Standardabweichung von eins.

Tabelle 27: Kompetenzvorteil mit Anstieg des sozioökonomischen Index (ESCS+1)

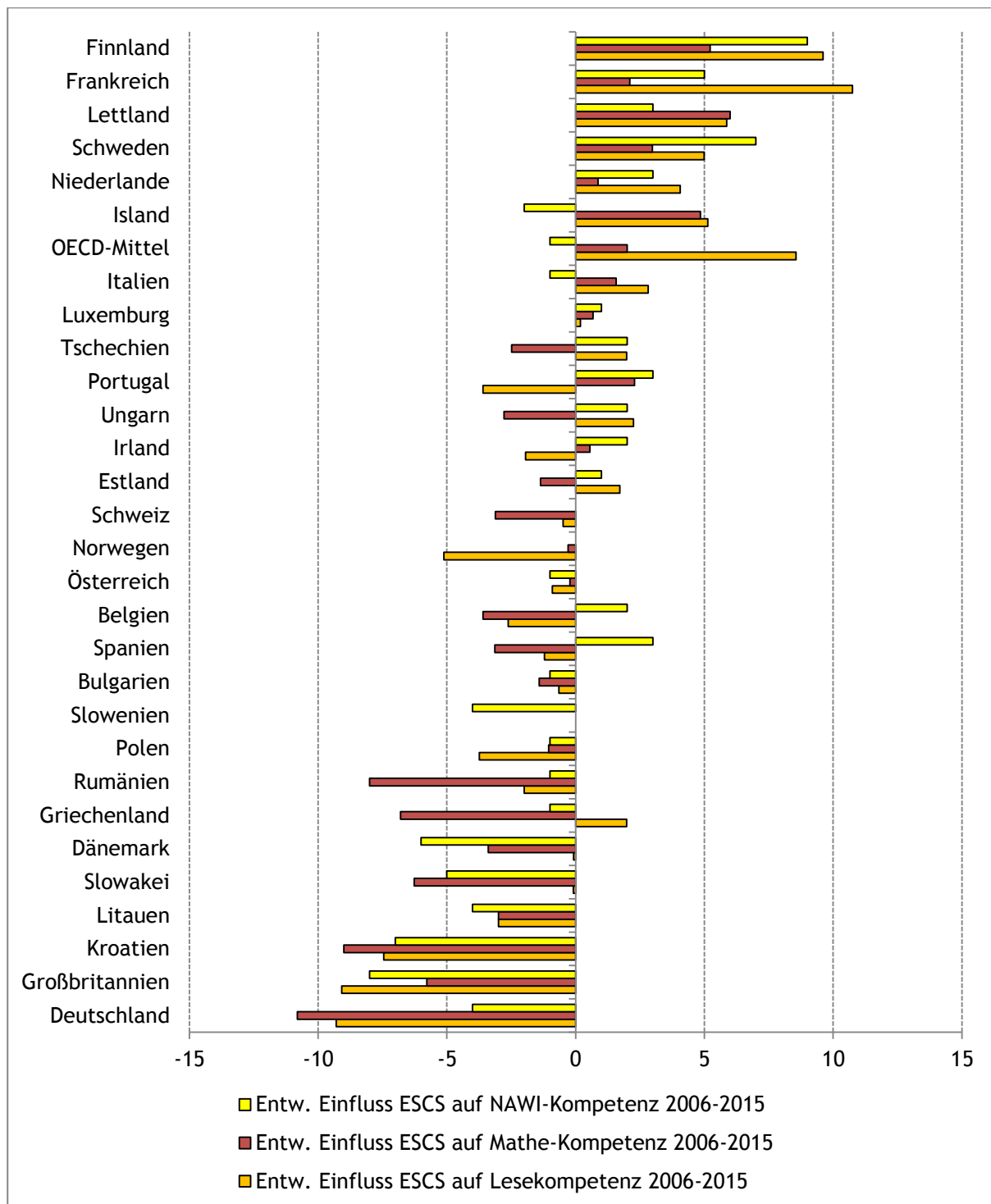
|                            | Komp+ bei<br>ESCS+ in<br>Lesen 2015 | Entw.<br>2006-<br>2015 | Komp+ bei<br>ESCS+ in<br>Mathe 2015 | Entw.<br>2006-<br>2015 | Komp+ bei<br>ESCS+ in<br>NAWI 2015 | Entw.<br>2006-<br>2015 |
|----------------------------|-------------------------------------|------------------------|-------------------------------------|------------------------|------------------------------------|------------------------|
| Österreich                 | 45                                  | -1                     | 43                                  | 0                      | 45                                 | -1                     |
| Belgien                    | 45                                  | -3                     | 45                                  | -4                     | 48                                 | 2                      |
| Tschechien                 | 53                                  | 2                      | 52                                  | -2                     | 52                                 | 2                      |
| Dänemark                   | 32                                  | 0                      | 31                                  | -3                     | 34                                 | -6                     |
| Estland                    | 31                                  | 2                      | 33                                  | -1                     | 32                                 | 1                      |
| Finnland                   | 39                                  | 10                     | 37                                  | 5                      | 40                                 | 9                      |
| Frankreich                 | 59                                  | 11                     | 53                                  | 2                      | 57                                 | 5                      |
| Deutschland                | 38                                  | -9                     | 36                                  | -11                    | 42                                 | -4                     |
| Griechenl.                 | 36                                  | 2                      | 30                                  | -7                     | 34                                 | -1                     |
| Ungarn                     | 47                                  | 2                      | 45                                  | -3                     | 47                                 | 2                      |
| Island                     | 29                                  | 5                      | 33                                  | 5                      | 28                                 | -2                     |
| Irland                     | 36                                  | -2                     | 36                                  | 1                      | 38                                 | 2                      |
| Italien                    | 33                                  | 3                      | 31                                  | 2                      | 30                                 | -1                     |
| Luxemburg                  | 41                                  | 0                      | 37                                  | 1                      | 41                                 | 1                      |
| Niederlande                | 44                                  | 4                      | 40                                  | 1                      | 47                                 | 3                      |
| Norwegen                   | 33                                  | -5                     | 35                                  | 0                      | 37                                 | 0                      |
| Polen                      | 38                                  | -4                     | 37                                  | -1                     | 40                                 | -1                     |
| Portugal                   | 29                                  | -4                     | 31                                  | 2                      | 31                                 | 3                      |
| Slowakei                   | 45                                  | 0                      | 40                                  | -6                     | 41                                 | -5                     |
| Slowenien                  | 38                                  | k.A.                   | 35                                  | k.A.                   | 43                                 | -4                     |
| Spanien                    | 26                                  | -1                     | 27                                  | -3                     | 27                                 | 3                      |
| Schweden                   | 41                                  | 5                      | 41                                  | 3                      | 44                                 | 7                      |
| Schweiz                    | 39                                  | 0                      | 37                                  | -3                     | 43                                 | 0                      |
| Großbritan.                | 34                                  | -9                     | 35                                  | -6                     | 37                                 | -8                     |
| Bulgarien                  | 48                                  | -1                     | 38                                  | -1                     | 41                                 | -1                     |
| Kroatien                   | 38                                  | -7                     | 38                                  | -9                     | 38                                 | -7                     |
| Lettland                   | 28                                  | 6                      | 28                                  | 6                      | 26                                 | 3                      |
| Litauen                    | 37                                  | -3                     | 33                                  | -3                     | 36                                 | -4                     |
| Rumänien                   | 41                                  | -2                     | 39                                  | -8                     | 34                                 | -1                     |
| OECD-Mittel <sup>131</sup> | 37                                  | 9                      | 37                                  | 2                      | 38                                 | -1                     |

Quelle: OECD (2016) & OECD (2006), eigene Berechnungen

Lesebeispiel: Der Kompetenzvorteil/-nachteil von Jugendlichen mit einem um einen Punkt höheren/niedrigeren sozioökonomischen Index beträgt 2015 in Österreich in Mathematik 43 Kompetenzpunkte. Dieser Kompetenzvorteil/-nachteil hat sich zwischen 2006 und 2015 nicht verringert, sondern ist konstant geblieben.

<sup>131</sup> Die OECD umfasst deutlich mehr Staaten (Australien, USA, Japan etc.) als die hier ausgewiesenen Länder, wo eine Konzentration rein auf europäische Staaten erfolgt ist. Aus diesem Grund bildet der OECD-Wert auch nicht die Mitte der Verteilung der ausgewählten Staaten ab.

Grafik 43: Entwicklung des Kompetenzvorteils (in Punkten) mit Anstieg des sozioökonomischen Index (ESCS+1)



Quelle: OECD (2016) & OECD (2006), eigene Berechnungen

## 10) Unterstützung Benachteiligter

Auch die soziale Fortschrittsdimension der (überproportionalen) Unterstützung Benachteiligter steht im Zusammenhang mit der Bedingungsungleichheit (Dworkin 1981, Roemer 1998). Während im vorangegangenen Kapitel untersucht wurde, welcher Nachteil z.B. mit einem unterprivilegierten soziökonomischen Hintergrund verbunden ist, steht hier nun die Frage im Zentrum, was und wieviel innerhalb des Bildungssystems unternommen wird, um Bedingungsungleichheit herzustellen. Diese Frage mit Indikatoren zu untermauern, ist kein leichtes Unterfangen. Grundsätzlich können hier viele Interventionen und Unterstützungsformen wie beispielsweise Förder- und Zusatzstunden oder reduzierte Klassen- oder Lerngruppengrößen als Unterstützungen für Benachteiligte gesehen werden, sofern diese auf das Aufholen von (in die Ausbildung mitgebrachten) Entwicklungsrückständen hin ausgerichtet sind. In vielen Fällen ist das verfügbare Monitoring dazu jedoch gering ausgeprägt, weshalb es zur Beurteilung eines sozialen Fortschritts in diesem Bereich indirekter Operationalisierungen und Messungen bedarf.

Ein indirektes Maß kann in den in verschiedene Schulformen investierten Finanzmitteln in Abhängigkeit von Benachteiligungen und Herausforderungen, mit denen die jeweilige Schulform operiert, gefunden werden. Als klassisches Beispiel für die Unterstützung Benachteiligter können hier, wenn man rein die finanzielle Komponente sieht und die Diskussion um integrativen Unterricht und besondere Bedürfnisse zunächst außen vor lässt (Prengel 1993), Sonderschulen gelten, die - wie aus Tabelle 29 hervorgeht - ein Vielfaches an pro Schüler/in investierten Finanzmitteln aufweisen als andere Schulformen. Der Gedanke der (zusätzlichen) Unterstützung Benachteiligter drückt sich jedoch auch in der indexbasierten Finanzierung (Bacher 2015) aus, deren Kern darin besteht, Schulstandorte mit einer unterprivilegierten Sozialstruktur (bzw. SchülerInnen die verstärkten Unterstützungsbedarf aufweisen) finanziell besser auszustatten. Da es sich dabei jedoch um ein Konzept handelt, das der Umsetzung harrt und demnach auch keinen Monitoring unterzogen werden kann, können zwischenzeitlich nur öffentlich investierte Mittel in verschiedene Schulformen relativ zum Wissen um die Benachteiligung oder Privilegierung der darin beschulten Kinder analysiert und als Näherungsindikator für diese soziale Fortschrittsdimension verwendet werden.

Ein oft verwendetes Beispiel für die Selektion in privilegierte und weniger privilegierte SchülerInnen ist der Besuch des Gymnasiums (Becker, Zanegger 2013). Für Österreich kann dieser Unterschied zwischen Gymnasium (AHS) und (damals noch) Hauptschule sogar anhand eines Index für soziale Benachteiligung festgemacht werden (Bruneforth et al. 2012). Demnach befinden sich beinahe 95% aller AHS-Standorte auf einem niedrigen Niveau des Index sozialer Benachteiligung (gemessen an der Sozialstruktur der SchülerInnen), während dies nur auf etwas mehr als die Hälfte der Hauptschulen zutrifft. Ein hohes oder sehr hohes Ausmaß sozialer Benachteiligung weisen nur 2% der Standorte „Allgemeinbildender Höherer Schulen“ aber jeder achte Hauptschulstandort auf. Der

Schluss aus diesen in Tabelle 28 dargestellten Analyseergebnissen ist deutlich: Die SchülerInnenpopulation in Gymnasien ist deutlich privilegierter als die in Hauptschulen.

Tabelle 28: Sozialstruktur der SchülerInnen von AHS und Hauptschule

| INDEX SOZIALER BENACHTEILIGUNG <sup>132</sup> | AHS   | HAUPTSCHULE |
|-----------------------------------------------|-------|-------------|
| niedrig                                       | 94,7% | 53,1%       |
| mittel                                        | 3,1%  | 31,1%       |
| hoch                                          | 2,2%  | 10,1%       |
| sehr hoch                                     | 0%    | 6,3%        |
| Summe                                         | 100%  | 100%        |

Quelle: Bildungsstandards, zit. nach Bruneforth et al. (2012)

Umgelegt auf die soziale Fortschrittsdimension der Unterstützung Benachteiligter bedeutet dies, dass die in Hauptschulen investierten Mittel höhere sein müssten, um die mit sozialer Benachteiligung einhergehenden (und im vorangegangenen Kapitel empirisch dargestellten) Kompetenzrückstände auszugleichen. Entsprechend der in Tabelle 29 ausgewiesenen Bildungsausgaben für Schüler/in geschieht dies in Österreich auch. Lagen die Ausgaben für Hauptschulen und Gymnasien im Jahr 2006 noch weitgehend gleich auf, sind bis 2013 (auch unter dem Einfluss der Etablierung von neuen Mittelschulen und dem dort u.a. vorgesehenen Teamteaching) die Ausgaben im Bereich der Haupt- und neuen Mittelschulen viel deutlicher gestiegen als in den Gymnasien, was als sozialer Fortschritt gewertet werden kann. Diese Aussage kann unabhängig von der Frage, wie effizient diese Mittel eingesetzt sind und welcher Effekt damit real erzielt wird (Eder et al. 2015), getroffen werden.

Tabelle 29: Bildungsausgaben pro Schüler/in

| SCHULFORM         | 2006     | 2010     | 2013     | INDEX 2013<br>(2006 = 100) |
|-------------------|----------|----------|----------|----------------------------|
| Volksschule       | € 4.935  | € 6.115  | € 6.956  | 141,0                      |
| Hauptschule       | € 6.884  | € 9.150  | € 10.313 | 149,8                      |
| Neue Mittelschule | k.A.     |          | € 11.431 |                            |
| AHS-Unterstufe    |          | € 7.327  | € 8.417  | (116,1)                    |
| AHS-Oberstufe     | € 7.249  | € 8.755  | € 9.306  | (128,4)                    |
| Sonderschule      | € 25.582 | € 30.905 | € 34.097 | 133,3                      |

Quelle: Nationaler Bildungsbericht (Sprecht 2009, Bruneforth et al. 2012 & 2015)

<sup>132</sup> Der Index sozialer Benachteiligung einer Schule bzw. der SchülerInnenpopulation an einem Standort setzt sich zusammen aus dem Anteil der Kinder, die dem untersten Quintil der Sozialstruktur entstammen, dem Anteil, die aus bildungsfernen Elternhäusern stammen, dem Anteil der Kinder mit Migrationshintergrund und dem Anteil der Kinder mit anderer Muttersprache. Die Anteilsverteilung bezieht sich auf die 8. Schulstufe und wurde im Rahmen der Bildungsstandardsüberprüfungen erhoben (Bruneforth et al. 2012).

## 11) Bildungsorganisation

Die Bildungsorganisation kann im Vergleich zu den bisher behandelten Dimensionen als indirekte soziale Fortschrittsdimension gesehen werden. Demnach stellt die Art der Organisation als solche keinen sozialen Fortschritt dar, aber unterschiedliche Organisationsformen können zu einem unterschiedlichen Bildungsergebnis beitragen und die soziale (Un-)Gleichverteilung dieses Ergebnisses beeinflussen, womit ein Bezug zum sozialen Fortschritt hergestellt ist (Spiel et al. 2016). So beeinflussen Struktur, Governance, Ressourcen und Qualität von Ausbildungssystemen und Schulformen das erworbene Ausmaß von Kompetenzen und können Unterschiede zwischen privilegierten und benachteiligten SchülerInnen fördern oder reduzieren. Im Anschluss an die Analyseergebnisse in Hinblick auf die diesbezüglich wirksamsten und empirisch verfügbaren Aspekte der Bildungsorganisation (OECD 2014c) werden im Rahmen dieser sozialen Fortschrittsdimension exemplarisch drei Indikatoren besprochen. Es ist dies zunächst als Operationalisierung der Bildungsstruktur der Anteil an KlassenwiederholerInnen und der mit dem Wiederholen verbundene Kompetenznachteil. Sozialer Fortschritt kann sich hierbei im sinkenden Anteil von SchülerInnen, die von dieser strukturelle Selektionsform der Klassenwiederholung betroffen sind, ausdrücken. Als Operationalisierung der Bildungsressourcen kann (besser als die alleinige Menge der investierten Finanzen, da dies noch nichts über die Effektivität der eingesetzten Mittel aussagt) zweitens der Besuch des Kindergartens fungieren. Weil ein fehlender Kindergartenbesuch mit deutlichen Kompetenznachteilen verbunden ist und sich die Teilnahme an dieser früherzieherischen Einrichtung zudem stark sozial ungleich verteilt, liegt in diesem Indikator großes Potential, Hinweise auf sozialen Fortschritt zu geben. Schließlich erweist sich drittens die Motivation der handelnden Akteure und deren „Commitment“ als hochgradig einflussreich auf das Bildungsergebnis.<sup>133</sup> Wenn man davon ausgeht, dass Motivation nicht rein intrinsisch entsteht, sondern auch durch äußere Gegebenheiten beeinflusst wird, kann darin ein Hinweis auf die Qualität der Ausbildung erkannt werden. Motivation wiederum drückt sich darin aus, dem Unterricht beizuwohnen, Demotivation darin ihn zu vermeiden (truancy) oder verspätet dazu zu erscheinen. Dementsprechend bildet der Anteil an SchülerInnen, die verspätet zum Unterricht erscheinen und der damit verbundene Kompetenznachteil den dritten Indikator im Kontext der Bildungsorganisation.<sup>134</sup> Sozialer Fortschritt drückt sich dabei v.a. in der Veränderung des Anteils Zu-spät-Kommender (und damit gering motivierter) SchülerInnen aus.

---

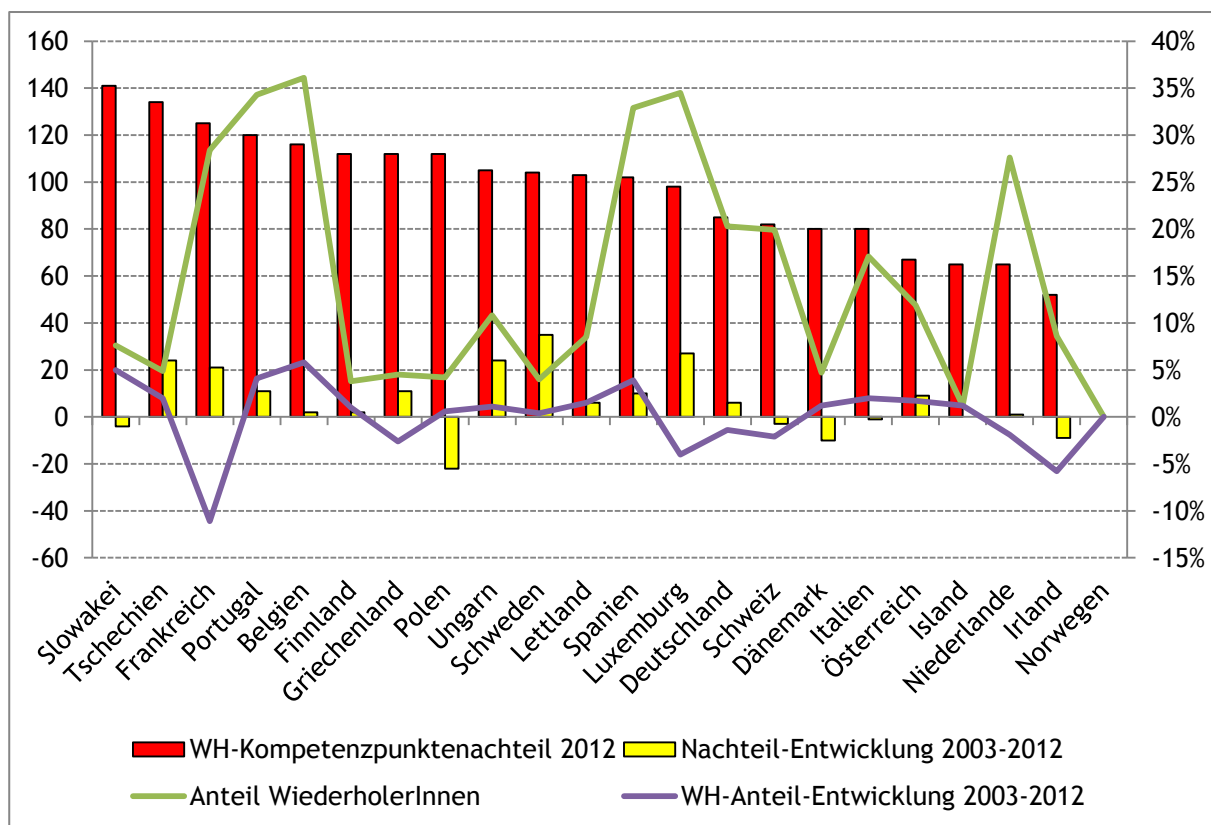
<sup>133</sup> Die Governance von ganzen Bildungssystemen und einzelnen Bildungseinrichtungen bleibt auch nicht ohne Einfluss auf das Bildungsergebnis (OECD 2014c), jedoch zeigen sich keine derart eindeutigen und durchgängigen Zusammenhänge, wie dies bei den anderen drei hier verwendeten Einflussbereichen und den dafür herangezogenen Indikatoren der Fall ist. Aus diesem Grund bleibt die Governance in dieser sozialen Fortschrittsdimension weitgehend ausgeblendet.

<sup>134</sup> Zu spät in den Unterricht zu kommen und Schulstunden zu „schwänzen“ sind zwei Indikatoren, die im Rahmen der PISA-Erhebungen darauf abzielen die gleiche Dimension zu messen, das SchülerInnenverhalten innerhalb der Dimension „Qualität des Lernumfeldes“. Da die (zeitlich vergleichende) Datenlage zu den damit verbundenen Auswirkungen hinsichtlich der Kompetenz beim Indikator des Zu-Spät-Kommens eine bessere wie beim „Schwänzen“ ist, wird ersterer in dieser Arbeit herangezogen.

Sinn und Unsinn von Klassenwiederholungen sind ein stark diskutiertes Thema, wobei die empirisch-wissenschaftlichen Befunde in den meisten Fällen eine klare Aussage zur Wirkungslosigkeit des Repetierens in Hinblick auf das Ziel, Leistungsrückstände aufzuholen, zulassen (Klemm 2009). Es wird u.a. ins Treffen geführt, dass Klassenwiederholungen nicht nur nicht effektiv, sondern ineffizient sind, eine sozial ausgrenzende Wirkung haben und das Selbstvertrauen der Jugendlichen untergraben (Landgrebe 2006).

Die Bildungssysteme in Europa unterscheiden sich stark, was die formalen Regeln hinsichtlich des Repetierens von Schulstufen betrifft. Die Bandbreite reicht von automatischem Aufsteigen bzw. Repetieren nur in Ausnahmefällen (z.B. in Dänemark, Großbritannien, Ungarn) über die Möglichkeit des Wiederholens an Übergängen bzw. am Ende von Bildungsabschnitten (z.B. in Frankreich und Spanien) bis hin zu jederzeit möglichen Schuljahreswiederholungen bei Leistungsdefiziten z.B. in Österreich, Rumänien, Belgien (EACEA, Eurydice, Eurostat 2009). Dementsprechend unterschiedlich sind auch die in Grafik 44 ausgewiesenen Anteile an SchülerInnen, die bis zum Alter von 15 Jahren zumindest einmal ein Schuljahr wiederholt haben.

Grafik 44: Kompetenznachteile von Klassen-WiederholerInnen<sup>135</sup>



Quelle: OECD (2014c) PISA, eigene Darstellung

<sup>135</sup> Die angegebenen Kompetenzpunkte/-nachteile beziehen sich auf den Kompetenzbereich Mathematik, also das Schwerpunktthema der PISA-2012 Erhebungen. Die Kompetenzunterschiede ergeben sich aus dem Vergleich der Jugendlichen ohne eine Schuljahreswiederholung mit jenen, die zumindest ein Jahr wiederholt haben.

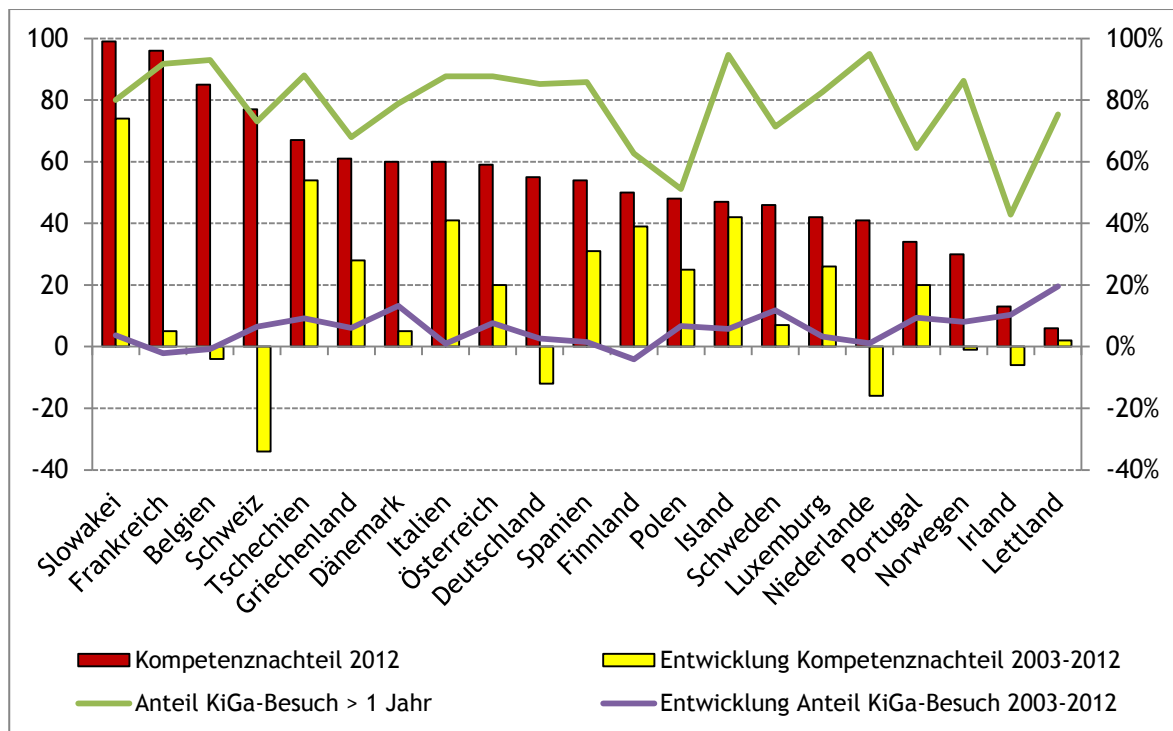
Dieser Anteil reicht von 0% in Norwegen und 1% in Island über 12% in Österreich bis hin zu Werten über 30% in Portugal, Spanien, Belgien und Luxemburg. Nicht in diesem Ausmaß aber dennoch auch dynamisch gestaltet sich die Entwicklung des Anteils von RepetentInnen. Während er zwischen 2003 und 2012 in Frankreich um 11%-Punkte sinkt, steigt er in Belgien um 6%-Punkte an. Auch in Österreich ist ein Anstieg von knapp 2%-Punkten zu verzeichnen. Im Verhältnis von 14 zu 7 kommt insgesamt zum Ausdruck, dass die Anzahl der Staaten mit einem steigenden Anteil an WiederholerInnen jene mit einem sinkenden Anteil deutlich überwiegt. Dies ist gleichbedeutend damit, dass anstelle eines sozialen Fortschritts nicht nur in Österreich, sondern in der Mehrheit der europäischen Staaten bei diesem Indikator ein Rückschritt beobachtet werden kann. Dass es sich bei dieser Beobachtung um einen sozialen Rückschritt handelt, wird durch die enormen Kompetenznachteile, die mit einem Repetieren verbunden sind, unterstrichen. Die Spanne in Europa reicht hier von 52 Kompetenzpunkten Nachteil in Irland bis hin zu 141 Kompetenzpunkten in der Slowakei, wobei der Nachteil in Österreich mit 67 Punkten noch relativ moderat ausfällt. Inhaltlich betrachtet sind diese Kompetenznachteile mit Entwicklungsrückständen im Ausmaß von zwei bis fünf Ausbildungsjahren gleichzusetzen, was an sich schon einen hohen Wert darstellt aber durch den Umstand, dass es sich um Jugendliche, die sich in ihrem neunten „kalendarischen“ Ausbildungsjahr befinden, nochmals unterstrichen wird. Nun ist das Argument, dass nicht das Wiederholen der Schuljahre die Ursache für diese Entwicklungsrückstände darstellt, sondern „nur“ leistungsschwächere SchülerInnen mit entsprechenden Rückständen überhaupt in die Situation gelangen, wiederholen zu müssen, vordergründig nicht von der Hand zu weisen. Untersuchungen zeigen jedoch, dass SchülerInnen bei gleicher Ausgangsbasis in ihrer weiteren Entwicklung signifikante Leistungsunterschiede aufweisen, wenn man jene miteinander vergleicht, die repetieren mussten oder aufsteigen durften (Klemm 2009).

Der Kindergartenbesuch fungiert im Rahmen der Dimension Bildungsorganisation als Operationalisierung des Einflussbereichs Ressourcen. Im Kontext von Ressourcen wären andere Indikatoren denkbar und es wurden im Rahmen der OECD-Kompetenzstudien (OECD 2014c) auch andere Indikatoren erhoben (Unterrichtszeit, LehrerInnengehälter, Infrastruktur etc.). Die empirischen Ergebnisse deuten auf Zusammenhänge hin, doch sind jene in Hinblick auf den Kindergartenbesuch deutlicher ausgeprägt. Dies deckt sich mit den Erkenntnissen der erziehungswissenschaftlichen Forschung, die eine positive Auswirkung des Kindergartenbesuchs auf die Lernentwicklung der Kinder feststellt und einen Ausgleich von sozialen Benachteiligungen darin erkennt (Roßbach et al. 2009). Ein „Multiplikationseffekt“ frühen Lernens führt darüber hinaus zu stetig wachsenden Unterschieden zwischen Personen, die in den Genuss früher Förderung gekommen sind und jenen, bei denen dies nicht der Fall war. So geht frühes Lernen in späteres Lernen ein und erhöht zudem frühes Lernen den Output von späterem Lernen (Lassnigg 2011b).

Die negative Auswirkung eines fehlenden Kindergartenbesuchs zeigt sich auch in Grafik 45, wo die Kompetenznachteile in Punkten, wie sie in den PISA-Studien erhoben werden konnten, dargestellt werden. Die Bandbreite zwischen den europäischen Staaten ist dabei

wieder enorm und bewegt sich von nur 6 Kompetenzpunkten in Lettland bis 99 Punkte in der Slowakei. Für Österreich wird ein Wert von 59 Punkten, was gleichbedeutend mit einem Rückstand von zwei Ausbildungsjahren ist, ausgewiesen.<sup>136</sup> In der Mehrheit der Staaten steigt dieser Kompetenznachteil zudem im Vergleichszeitraum zwischen 2003 und 2012 auch an. Starke Anstiege des Nachteils (zwischen 40 und 70 Kompetenzpunkten) können in der Slowakei, in Tschechien und in Polen beobachtet werden. Aber auch der Anstieg des Nachteils um 20 Kompetenzpunkte wie er in Österreich zu verzeichnen ist, liegt über dem Durchschnitt der OECD, der bei 12 Punkten liegt. Eine deutliche Abnahme der Kompetenzdifferenz zeigt sich demgegenüber in den Niederlanden, in Deutschland und in der Schweiz. Mit dem Nachweis dieser Kompetenzdifferenz ist der Grundstein für die Verwendung dieses Indikators im Rahmen der Diskussion von sozialem Fortschritt gelegt. Indem der Kindergartenbesuch dazu beiträgt, die Kompetenzentwicklung der Kinder zu fördern, kann ein hoher bzw. steigender Anteil des Kindergartenbesuchs als sozialer Fortschritt interpretiert werden. Auch dieser wird in nachstehender Grafik ausgewiesen:

Grafik 45: Anteil und Kompetenznachteil bei fehlendem Kindergartenbesuch<sup>137</sup>



Quelle: OECD (2014c) PISA, eigene Darstellung

<sup>136</sup> Wie später noch zu zeigen sein wird, ist der Kindergartenbesuch nicht unabhängig vom sozioökonomischen Hintergrund zu sehen, weshalb es nicht gerechtfertigt ist, die Gesamtsumme des ausgewiesenen Kompetenzunterschieds der Variable des Kindergartenbesuchs ursächlich zuzurechnen.

<sup>137</sup> Die angegebenen Kompetenzpunkte/-nachteile beziehen sich auf den Kompetenzbereich Mathematik, also das Schwerpunktthema der PISA-2012 Erhebungen. Die Kompetenzunterschiede ergeben sich aus dem Vergleich der Jugendlichen ohne einen Besuch des Kindergartens (pre-school attendance) mit jenen, die den Kindergarten (auch wenn dies weniger als ein Jahr war) besucht haben. Die ausgewiesenen Anteile des Kindergartenbesuchs beziehen sich jedoch auf jene SchülerInnen, die den Kindergarten für zumindest ein Jahr besucht haben.

Der Anteil Jugendlicher in Österreich, die den Kindergarten für zumindest ein Jahr (oder länger) besucht haben, liegt bei 88% und damit auch im internationalen Vergleich sehr hoch. In den untersuchten europäischen Staaten reicht die Spanne von 43% in Irland bis 95% in den Niederlanden. In der überwiegenden Mehrheit der Staaten steigt dieser Anteil an, in Österreich z.B. um 8%-Punkte im Zeitraum von 2003 bis 2012. Der Anteil mit Kindergartenbesuch für zumindest ein Jahr bewegt sich also auf hohem Niveau und steigt noch weiter. Dies ist ein klares Indiz für einen sozialen Fortschritt bezogen auf diesen Indikator.

Obwohl die Teilnahme an dieser vorschulischen Institution also sehr weit verbreitet ist, ist die (Nicht-)Teilnahme sozial selektiv verteilt, wie dies durch die in Tabelle 30 dargestellten Unterschiede im sozioökonomischen Index zwischen denen, die das Angebot nützen und denen, wo dies nicht der Fall ist, zum Ausdruck kommt.

Tabelle 30: Soziale Unterschiede beim Besuch des Kindergartens

|                       | Mittlere ESCS <sup>138</sup> Differenz (Abweichung nach oben) der Kindergarten-besucherInnen im Vergleich zu Kindern ohne KiGa-Besuch |                       |
|-----------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------|
|                       | 2012                                                                                                                                  | Entwicklung 2003-2012 |
| Slowakische Republik  | <b>0,86</b>                                                                                                                           | <b>0,54</b>           |
| Österreich            | <b>0,85</b>                                                                                                                           | 0,33                  |
| Griechenland          | <b>0,76</b>                                                                                                                           | <b>0,38</b>           |
| Frankreich            | <b>0,71</b>                                                                                                                           | 0,10                  |
| Island                | <b>0,69</b>                                                                                                                           | 0,24                  |
| Belgien               | <b>0,61</b>                                                                                                                           | 0,05                  |
| Schweiz               | <b>0,59</b>                                                                                                                           | -0,17                 |
| Portugal              | <b>0,53</b>                                                                                                                           | <b>-0,17</b>          |
| Luxemburg             | <b>0,52</b>                                                                                                                           | <b>0,34</b>           |
| Finnland              | <b>0,50</b>                                                                                                                           | <b>0,30</b>           |
| Spanien               | <b>0,48</b>                                                                                                                           | 0,02                  |
| Dänemark              | <b>0,46</b>                                                                                                                           | 0,08                  |
| Norwegen              | <b>0,41</b>                                                                                                                           | 0,04                  |
| Schweden              | <b>0,38</b>                                                                                                                           | 0,04                  |
| Italien               | <b>0,37</b>                                                                                                                           | 0,16                  |
| Polen                 | <b>0,36</b>                                                                                                                           | <b>0,32</b>           |
| Lettland              | <b>0,36</b>                                                                                                                           | <b>0,21</b>           |
| Irland                | <b>0,35</b>                                                                                                                           | -0,08                 |
| Tschechische Republik | <b>0,34</b>                                                                                                                           | 0,15                  |
| Niederlande           | <b>0,34</b>                                                                                                                           | 0,01                  |
| Deutschland           | <b>0,32</b>                                                                                                                           | <b>-0,36</b>          |

***Fett-gedruckt:** signifikante Werte*

*Quelle: OECD (2014c) PISA*

<sup>138</sup> Der ESCS ist ein Index, der aus dem Berufsstatus und der Bildung der Eltern sowie aus den kulturellen und materiellen Ressourcen der Herkunftsfamilie gebildet wird. Seine Ausprägung ist (je Land) standardisiert auf einen Mittelwert von 0 bei einer Standardabweichung von 1.

Dieser Unterschied im sozioökonomischen Index zwischen den Jugendlichen, die einen Kindergarten besucht haben und jenen, die dies nicht getan haben, liegt in Österreich und der Slowakei mit rund 0,85 Mittelwertsdifferenz des ESCS (das entspricht beinahe einer ganzen Standardabweichung<sup>139</sup>) vergleichsweise hoch und beträgt nur knapp über 0,3 in Deutschland, womit das andere Ende der Streuung in Europa bezeichnet ist. Diese ESCS-Differenz und damit die soziale Selektivität des Kindergartenbesuchs steigt in der Mehrzahl der europäischen Staaten und so auch in Österreich an. Zwar sind nicht alle diese Entwicklungen signifikant (u.a. jene in Österreich), die Tendenz ist jedoch eindeutig, so eindeutig wie der Schluss in Hinblick auf sozialen Fortschritt der daraus gezogen werden muss. Anstelle eines „Social Progress“ liegt hier also ein „Social Regress“ vor, weshalb sich insgesamt betrachtet ein uneindeutiges Bild ergibt. Der Anteil der Jugendlichen mit Kindergartenbesuch ist hoch und steigt noch weiter, aber zugleich steigt auch die soziale Selektivität des Kindergartenbesuchs, weshalb die damit verbundenen (und steigenden) Vorteile ebenso sozial ungleich verteilt werden.

Der dritte Indikator innerhalb der sozialen Fortschrittsdimension der Bildungsorganisation fokussiert auf die Qualität des Lernumfelds. In diesem Zusammenhang werden bei den PISA-Kompetenzstudien (OECD 2014c: 165 ff) das Schulklima und das unerlaubte Fernbleiben vom Unterricht (truancy) einem Monitoring unterzogen. Das Fernbleiben wiederum wird durch zwei Indikatoren operationalisiert, einem für „Schuleschwänzen“ und einem für „Zu-spät-Kommen“. In dieser Arbeit wird aufgrund der für Zwecke der Einschätzung eines sozialen Fortschritts besseren Datenlage und zeitlichen Verfügbarkeit von Daten der Indikator für das Zu-spät-Kommen verwendet.

Das unerlaubte Fernbleiben vom Unterricht (und damit das Zu-spät-Kommen) ist mit erheblichen Kompetenzrückständen bei den Jugendlichen verbunden. Die Spanne reicht von fünf Kompetenzpunkten Rückstand bei jenen Jugendlichen, die in den letzten zwei Wochen vor der Befragung zumindest einmal zu-spät in den Unterricht gekommen sind<sup>140</sup>, in Griechenland bis 50 Kompetenzpunkte in Ungarn. Österreich liegt mit zehn Kompetenzpunkten eher am unteren Rand der Verteilung. Diese Kompetenznachteile sind in der Mehrzahl der Staaten und so auch in Österreich im Steigen begriffen. Im Umkehrschluss bedeutet dies, dass der regelmäßige Schulbesuch zunehmend wichtiger für den Kompetenzerwerb wird. Auf Basis dieser Kompetenzauswirkungen ergibt sich eine klare Richtung, welche Entwicklung als sozialer Fortschritt gesehen werden kann: ein geringer bzw. sinkender Anteil von SchülerInnen, die dem Unterricht unerlaubt Fernbleiben (d.h. in diesem Fall zu spät erscheinen). Dieser Anteil wird in Grafik 46 für Österreich mit

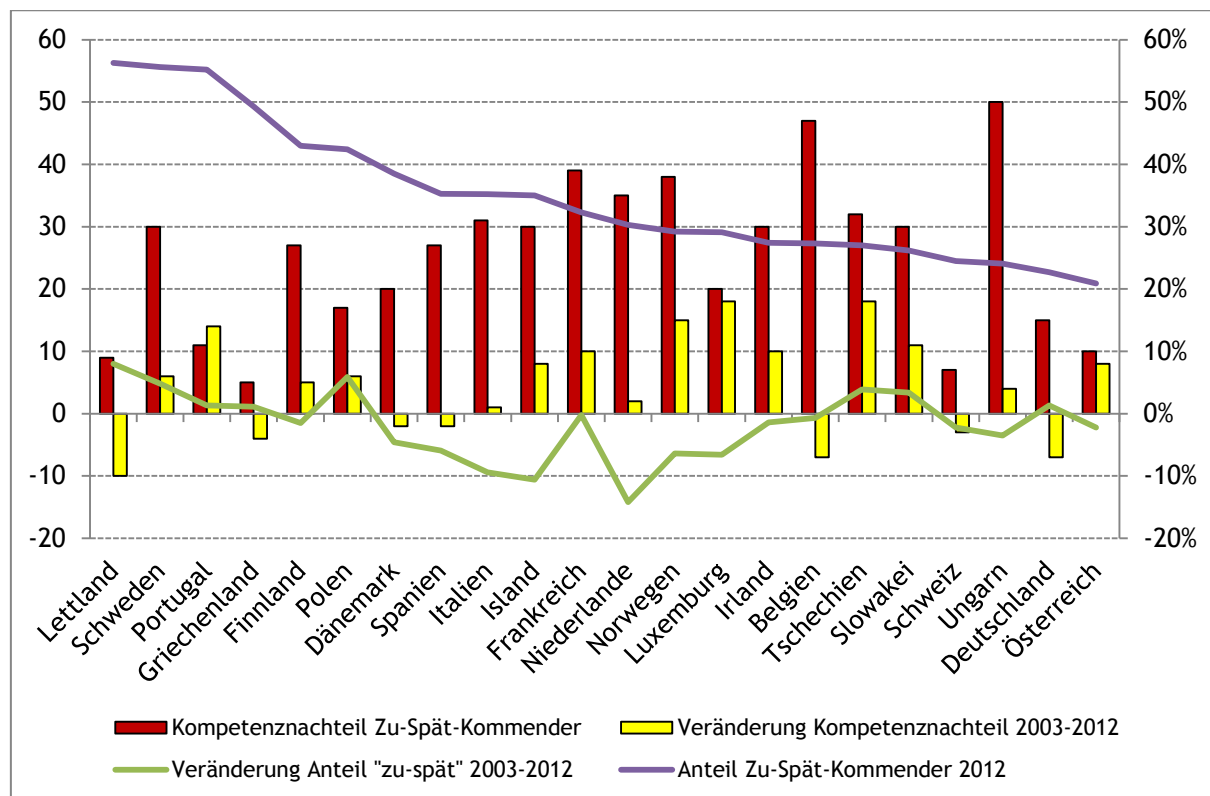
---

<sup>139</sup> Die inhaltliche Bedeutung einer Standardabweichung liegt darin im Rahmen einer Normalverteilung den Wertebereich rund um den Mittelwert aufzuzeigen, innerhalb dessen sich zwei Drittel der Beobachtungen befinden. Umgelegt auf den standardisierten ESCS bedeutet dies, dass knapp 67% aller gemessenen sozioökonomischen Hintergründe der getesteten SchülerInnen sich im Wertebereich von minus 1 bis plus eins bewegen.

<sup>140</sup> In dieser Gruppe mit inkludiert sind auch Jugendlichen, die zufällig in diesem Zeitraum zu spät kamen. Würde im Rahmen der Befragung eine Selektion auf jene Jugendlichen hin erfolgen, die regelmäßig und damit systematisch zu spät kommen, wäre angesichts der schon bei der gemischten Gruppe beobachteten Kompetenzunterschiede zu erwarten, dass die Differenzen noch wesentlich deutlicher ausfallen.

20% am niedrigsten ausgewiesen, in Lettland, Schweden und Portugal mit je rund 55% am höchsten. Interessanter Weise ist in den Staaten mit den höchsten Anteilen im zeitlichen Verlauf ein Anstieg und in Österreich ein Rückgang festzustellen. In Summe betrachtet überwiegt die Anzahl der Staaten mit einem Rückgang des Anteils zu-spät zum Unterricht kommender Jugendlicher, weshalb nicht nur bezogen auf Österreich sondern für „ganz“ Europa bei diesem Indikator von einem sozialen Fortschritt gesprochen werden kann, womit auch zum Ausdruck gebracht wird, dass sich die Qualität des Lernumfeldes verbessert hat.

Grafik 46: Anteil und Kompetenznachteil Zu-Spät-Kommender<sup>141</sup>



Quelle: OECD (2014c) PISA, eigene Darstellung

<sup>141</sup> Die angegebenen Kompetenzpunkte/-nachteile beziehen sich auf den Kompetenzbereich Mathematik, also das Schwerpunktthema der PISA-2012 Erhebungen. Die Kompetenzunterschiede ergeben sich aus dem Vergleich der Jugendlichen, die in den zwei Wochen vor der Befragung nie zu spät zur Schule kamen mit jenen, bei denen dies in den zwei Wochen vor der Befragung zumindest einmal der Fall war.

## 12) Anerkennung und Ausgrenzung von (fehlenden) Abschlüssen

Die Anerkennung als soziale Fortschrittsdimension lässt sich direkt auf den gerechtigkeits-theoretischen Ansatz von Honneth (1992) und Fraser (1995) zurückführen. Diesem Ansatz zufolge haben alle Individuen auf einer reziproken Basis das Recht auf Anerkennung als gleichwertig unabhängig von sozialen oder biologischen Merkmalen, unabhängig von ihren ethischen oder religiösen Überzeugungen und auch unabhängig von ihrem Kompetenz- und Qualifikationsniveau. Dieses Recht auf Anerkennung lässt sich dabei in das Recht auf eine individuelle, rechtliche und soziale Anerkennung differenzieren. Ungerecht ist es demnach, ihnen diese Anerkennung auf welcher Ebene auch immer zu verweigern, sie abzuwerten und nicht als vollwertige Interaktionspartner anzuerkennen. Direkt darauf aufbauend werden „Esteem and Recognition“ (also Wertschätzung und Anerkennung) als grundlegende Werte und Prinzipien eines Konzepts des sozialen Fortschritts herausgearbeitet (Richardson et al. 2016). In postindustriellen Wissensgesellschaften drückt sich die Anerkennung oder Ausgrenzung primär am Arbeitsmarkt bzw. beim Einkommen aus. Dementsprechend werden in im Vergleich zum Bruttoinlandsprodukt alternativen Konzepten zur Messung von „Well-Beeing“ u.a. auch Einkommen und Arbeitsmarktzugang als wesentliche Bereiche erkannt und einem Monitoring unterzogen (OECD 2015, Schraad-Tischler 2015). Da nun auch die Qualifikation einen wesentlichen Einfluss auf den Arbeitsmarktzugang (bzw. die Ausgrenzung beim Fehlen bestimmter Zertifikate) und das Einkommen ausübt, ist es naheliegend, im Zusammenhang mit der Fragestellung nach sozialem Fortschritt in, durch sowie in Abhängigkeit von Bildung Indikatoren für diese beiden Bereiche heranzuziehen.

Die Annahme ist es, dass die Abnahme der Einkommensunterschiede in Abhängigkeit vom Bildungsabschluss ebenso einen sozialen Fortschritt darstellt, wie die Angleichung der Chancen auf Arbeitsmarktzugang unabhängig vom Qualifikationsniveau. Damit steht dieser Ansatz in direkter Opposition beispielsweise zur Humankapitaltheorie, die Einkommen und Arbeitsmarktintegration als direkte (quasi „natürliche“) Folge von Investitionen in die eigene Arbeitskraft und damit verbundene Produktivitätssteigerungen begreift. Je höher die Investition in die eigene Arbeitskraft z.B. in Form von investierten Schuljahren ausfällt, desto höher ist deren Produktivität und damit auch ihr Wert am Arbeitsmarkt, was sich wiederum in erhöhten Chancen auf Integration in Beschäftigung und höherem erzielttem Einkommen ausdrückt (Sesselmeier et al. 2010). Bei der Erklärung von AkademikerInnenarbeitslosigkeit und der Berücksichtigung struktureller Aspekte, die den Verlauf von Bildungskarrieren beeinflussen, erreicht dieser individualistische Ansatz jedoch seine Grenzen. Entgegen dieser Wertung und unterschiedlichen Wertigkeit von Bildung, die dem Humankapitalansatz zugrunde liegt, verfolgt der Ansatz des sozialen Fortschrittes das Prinzip der Gleichwertigkeit.

## 12.1. Einkommen in Abhängigkeit vom Bildungsniveau

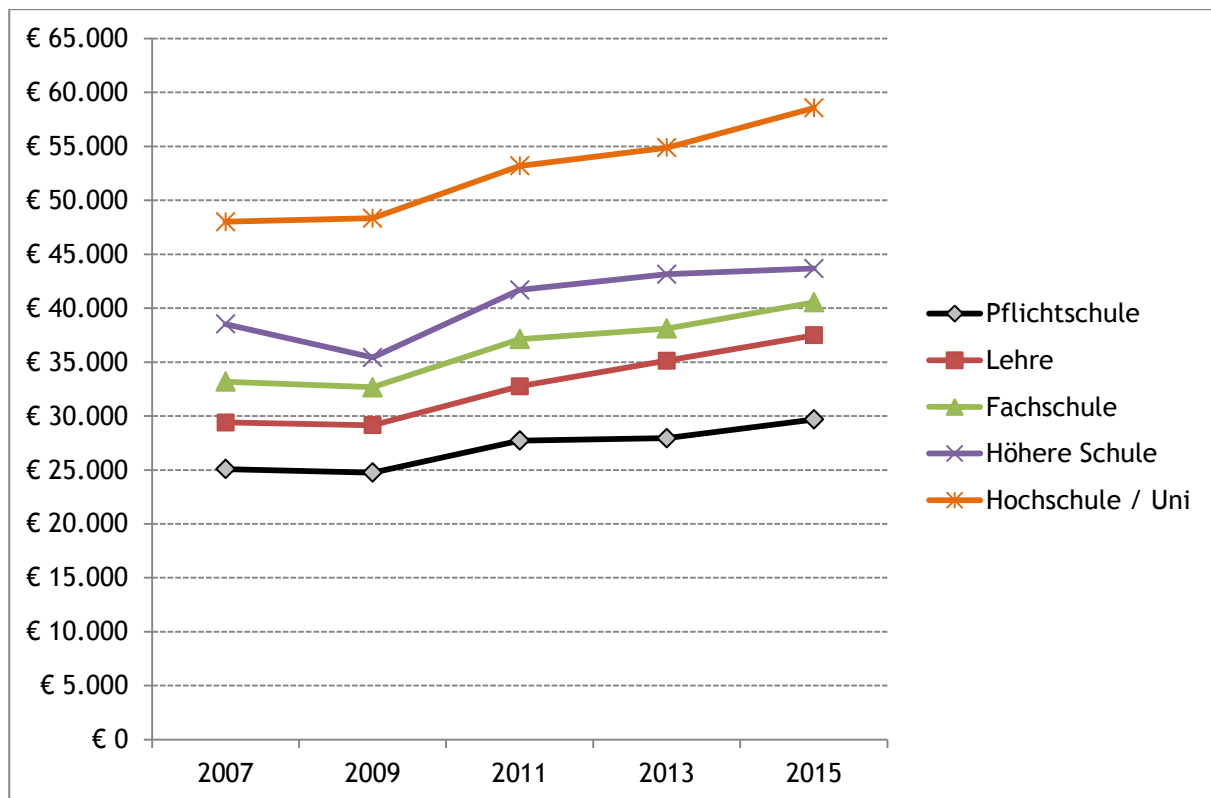
Bei ansonsten gleichen Beschäftigungsbedingungen (vollzeit und ganzjährig) schwankt das Einkommen (für Erwerbstätigkeit) dennoch sehr stark und zwar in Abhängigkeit vom Bildungsniveau und Geschlecht, wobei die Unterschiede nach Bildungsniveau jene nach Geschlecht überwiegen. Den Angaben in Tabelle 31 entsprechend verdienen in Österreich im Jahr 2015 Beschäftigte mit einem Universitäts- oder Fachhochschulabschluss beinahe doppelt so viel als Personen mit einem Pflichtschulabschluss. Insgesamt betrachtet gleicht das unterschiedliche Einkommensniveau beinahe einer Stufenleiter von einem Bildungsabschluss zum nächst höheren, wobei der größte Sprung (wie dies in Grafik 47 anschaulich dargestellt wird) zu den Tertiärausbildungen hin zu verzeichnen ist. Die gesellschaftliche Anerkennung der verschiedenen Bildungsabschlüsse (sofern sie sich monetär im Verdienst ausdrückt) ist demnach sehr ungleich verteilt, was entsprechend der Theorie sozialen Fortschritts ein großes Potential zur Verbesserung eben dieser zum Ausdruck bringt. Dieses Potential wird jedoch nicht genutzt, sondern die Einkommensunterschiede in Abhängigkeit vom Bildungsniveau steigen im Laufe der Zeit noch weiter an. Betrugten diese Unterschiede im Bruttojahresverdienst zwischen Beschäftigten mit Pflichtschul- und Beschäftigten mit Tertiärabschluss im Jahr 2007 durchschnittlich noch € 23.000.- sind sie bis zum Jahr 2015 auf € 28.000.- angestiegen. Indem die Lohnschere sich zunehmend weiter öffnet, kann auf Grundlage dieses Indikators von einem Anzeichen für „Social Regress“ gesprochen werden.

Tabelle 31: Bruttojahresverdienst unselbständig ganzjährig-vollzeit Beschäftigter

|      |              | Pflicht-<br>schule | Lehre    | Fach-<br>schule | Höhere<br>Schule | Uni/FH   |
|------|--------------|--------------------|----------|-----------------|------------------|----------|
| 2007 | Frauen       | € 21.535           | € 22.549 | € 29.709        | € 30.562         | € 41.400 |
|      | Männer       | € 28.112           | € 31.676 | € 37.986        | € 44.534         | € 51.555 |
|      | Durchschnitt | € 25.087           | € 29.394 | € 33.185        | € 38.526         | € 48.001 |
| 2009 | Frauen       | € 23.024           | € 23.647 | € 31.603        | € 31.185         | € 44.093 |
|      | Männer       | € 26.123           | € 30.879 | € 34.138        | € 38.499         | € 50.835 |
|      | Durchschnitt | € 24.759           | € 29.143 | € 32.668        | € 35.427         | € 48.340 |
| 2011 | Frauen       | € 24.297           | € 25.700 | € 34.689        | € 32.970         | € 47.641 |
|      | Männer       | € 30.224           | € 34.873 | € 42.486        | € 48.970         | € 57.827 |
|      | Durchschnitt | € 27.718           | € 32.748 | € 37.135        | € 41.682         | € 53.182 |
| 2013 | Frauen       | € 25.680           | € 27.487 | € 35.108        | € 34.949         | € 48.589 |
|      | Männer       | € 30.075           | € 37.086 | € 43.575        | € 51.257         | € 59.601 |
|      | Durchschnitt | € 27.943           | € 35.128 | € 38.107        | € 43.134         | € 54.871 |
| 2015 | Frauen       | € 26.698           | € 29.154 | € 37.828        | € 35.717         | € 48.953 |
|      | Männer       | € 32.748           | € 39.361 | € 43.992        | € 52.477         | € 67.508 |
|      | Durchschnitt | € 29.679           | € 37.484 | € 40.544        | € 43.672         | € 58.554 |

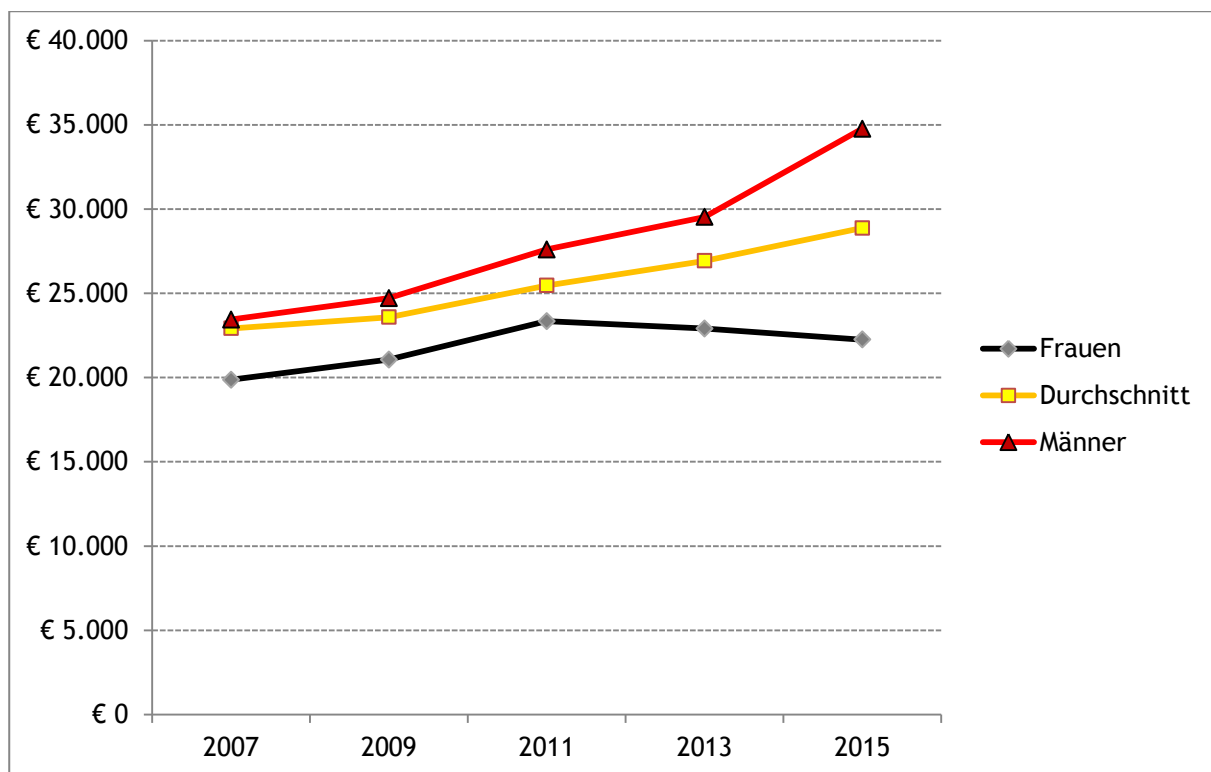
Quelle: Rechnungshof (2008, 2010, 2012, 2014, 2016)

Grafik 47: Einkommen unselbständig (vollzeit-ganzjährig) Beschäftigter nach Bildung



Quelle: Rechnungshof (2008, 2010, 2012, 2014, 2016), eigene Darstellung

Grafik 48: Einkommensunterschiede zwischen unselbständig (vollzeit-ganzjahr) Beschäftigten mit Pflichtschul- und Universitätsabschluss nach Geschlecht



Quelle: Rechnungshof (2008, 2010, 2012, 2014, 2016), eigene Berechnungen

Bei diesem Öffnen der Lohnschere zeigt sich eine - differenziert nach Geschlecht - interessante Entwicklung. Zunächst kann festgestellt werden, dass Frauen auf allen Bildungsniveaus weniger verdienen als Männer. Dieser Gender-Pay-Gap (Eiker 2017) steigt von rund € 6.000.- im Vergleich von Männern und Frauen mit Pflichtschulabschluss auf rund € 19.000.- bei der Kontrastierung von männlichen und weiblichen Beschäftigten mit Hochschulabschluss.<sup>142</sup> Der Gender-Pay-Gap steigt dabei mit zunehmendem Bildungsniveau nicht nur nominell sondern auch dem Anteil nach. Darüber hinaus wird in Grafik 48 was den zeitlichen Verlauf betrifft deutlich, dass die steigende Lohndifferenz zwischen hoch- und niedriggebildeten Beschäftigten einzig und allein auf die männlichen ArbeitnehmerInnen zurückzuführen ist, während dieser „Bildungs-Gap“ bei Frauen stagniert bzw. sogar leicht rückläufig ist.

Für einen internationalen Vergleich der Einkommensunterschiede nach Bildungsniveau im zeitlichen Verlauf muss die Datenbasis (von österreichischen Rechnungshof- zu OECD-Daten) gewechselt werden, womit sich sowohl die Art (relative statt absolute Unterschiede) als auch die Zeitspanne der Betrachtung (von 2000 bis 2012) leicht verändern. In Tabelle 32 zeigt sich für alle Staaten, zu denen Daten im Zeitverlauf verfügbar sind, dass erwachsene erwerbstätige Personen (25-64 Jahre alt) mit einem höchsten Abschluss auf der unteren Sekundarstufe (< Sek-II) weniger verdienen als Beschäftigte mit einem Abschluss auf der Sekundarstufe II und diese wiederum weniger wie Erwerbstätige<sup>143</sup> mit einem tertiären Bildungsabschluss. Die Spanne reicht dabei im Jahr 2012 (wenn das mittlere Bildungsniveau als Referenz gilt, die 100% beträgt) von 70% für niedrigqualifizierte Beschäftigte in Österreich bis 208% für tertiärgebildete ArbeitnehmerInnen in Ungarn. Die geringsten Lohnspreizungen innerhalb eines Landes (nach Steuern) finden sich in Belgien, Dänemark und Schweden mit einem Range von rund 80% bis 130%, die größte in Ungarn mit einem Wertebereich von 78% bis 208% des Einkommens von Beschäftigten mit mittleren Bildungsniveau. Die Einkommensdifferenz nach Bildungsniveau in Österreich befindet sich mit einem Wert von 70% für niedrigqualifizierte und einem Wert von 171% für hochgebildete Beschäftigte am oberen Ende der Verteilung bei den Lohnunterschieden. Es wird also auch im internationalen Vergleich deutlich, dass das Ausmaß von Einkommensungleichheit abhängig vom Bildungsniveau und dementsprechend das Potential für sozialen Fortschritt groß ist.

---

<sup>142</sup> Als Gender-Pay-Gap wird der Lohn-/Verdienstunterschied zwischen Männern und Frauen bezeichnet, wobei zwischen einem unbereinigten und bereinigten Wert unterschieden wird. Der unbereinigte Wert drückt einzig das Verdienstgefälle in Abhängigkeit vom Geschlecht aus, während beim bereinigten Wert das Verdienstgefälle, nachdem für intervenierende Variablen kontrolliert wurde, betrachtet wird. Derartige intervenierende Variablen sind beispielsweise das Bildungsniveau und das Beschäftigungsausmaß. Beide Variablen sind in der obigen Darstellung standardisiert. Darüber hinaus tragen jedoch auch über Männer und Frauen nicht gleichverteilte Faktoren wie die Dauer der Betriebszugehörigkeit, die Unterbrechung von Erwerbskarrieren, die Branchenstruktur, die Position im Unternehmen, das Ausmaß an Überstunden usw. zum geschlechtsspezifischen Verdienstgefälle bei. Der Gender-Pay-Gap fällt niedriger aus, wenn um all diese Variablen zusätzlich kontrolliert wird, bleibt jedoch dennoch bestehen und gilt sodann als Ausmaß der Lohndiskriminierung in Abhängigkeit vom Geschlecht. Da jedoch auch beispielsweise die Aufgaben- und Positionsverteilung im Betrieb nicht geschlechtsunabhängig erfolgt, kann das Diskriminierungsausmaß auch höher angesetzt werden (Eiker 2017).

<sup>143</sup> Bei dieser Betrachtung erfolgt keine Standardisierung auf vollzeit-ganzjährig Beschäftigte.

Tabelle 32: Relative Einkommensunterschiede Erwerbstätiger nach Qualifikationsniveau

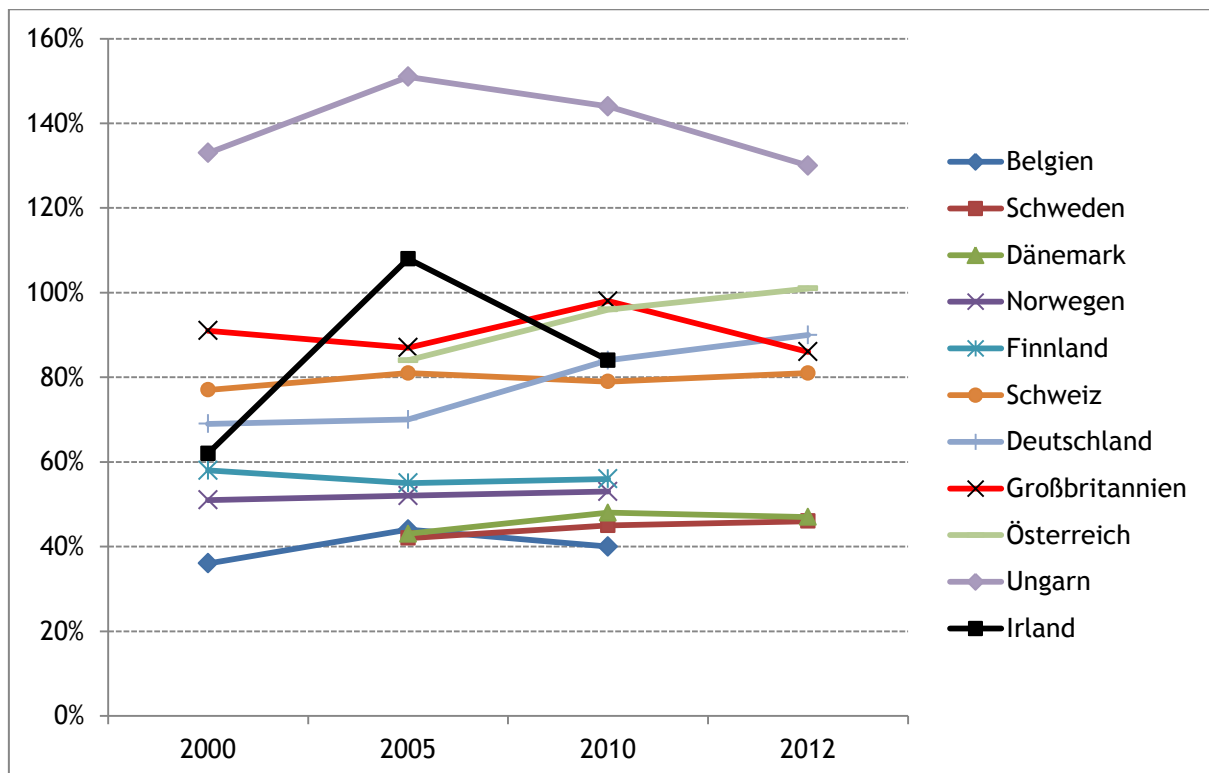
|                |          | 2000 | 2005 | 2010 | 2012 |
|----------------|----------|------|------|------|------|
| Österreich     | < Sek-II | k.A. | 74%  | 69%  | 70%  |
|                | Sek II   | k.A. | 100% | 100% | 100% |
|                | Tertiär  | k.A. | 158% | 165% | 171% |
| Belgien        | < Sek-II | 92%  | 89%  | 91%  | k.A. |
|                | Sek II   | 100% | 100% | 100% | k.A. |
|                | Tertiär  | 128% | 133% | 131% | k.A. |
| Dänemark       | < Sek-II | k.A. | 82%  | 81%  | 81%  |
|                | Sek II   | k.A. | 100% | 100% | 100% |
|                | Tertiär  | k.A. | 125% | 129% | 128% |
| Finnland       | < Sek-II | 95%  | 94%  | 92%  | k.A. |
|                | Sek II   | 100% | 100% | 100% | k.A. |
|                | Tertiär  | 153% | 149% | 148% | k.A. |
| Deutschland    | < Sek-II | 76%  | 89%  | 88%  | 84%  |
|                | Sek II   | 100% | 100% | 100% | 100% |
|                | Tertiär  | 145% | 159% | 172% | 174% |
| Irland         | < Sek-II | 87%  | 84%  | 81%  | k.A. |
|                | Sek II   | 100% | 100% | 100% | k.A. |
|                | Tertiär  | 149% | 192% | 165% | k.A. |
| Ungarn         | < Sek-II | 77%  | 78%  | 77%  | 78%  |
|                | Sek II   | 100% | 100% | 100% | 100% |
|                | Tertiär  | 210% | 229% | 221% | 208% |
| Norwegen       | < Sek-II | 80%  | 79%  | 78%  | k.A. |
|                | Sek II   | 100% | 100% | 100% | k.A. |
|                | Tertiär  | 131% | 131% | 131% | k.A. |
| Schweden       | < Sek-II | k.A. | 88%  | 84%  | 82%  |
|                | Sek II   | k.A. | 100% | 100% | 100% |
|                | Tertiär  | k.A. | 130% | 129% | 128% |
| Schweiz        | < Sek-II | 75%  | 76%  | 76%  | 77%  |
|                | Sek II   | 100% | 100% | 100% | 100% |
|                | Tertiär  | 152% | 157% | 155% | 158% |
| Großbritannien | < Sek-II | 69%  | 71%  | 67%  | 70%  |
|                | Sek II   | 100% | 100% | 100% | 100% |
|                | Tertiär  | 160% | 158% | 165% | 156% |

Quelle: OECD (2014b)

Im Zeitverlauf, der in Grafik 49 dargestellt wird, zeigen sich im europäischen Vergleich unterschiedliche Entwicklungen der Einkommensdifferenz abhängig vom Bildungsniveau in den einzelnen Staaten. Während die meisten Staaten eine mehr oder minder stabile Entwicklung aufweisen, steigt die Differenz in Österreich und Deutschland, während sie in Ungarn (allerdings auf dem vergleichsweise höchsten Niveau) sinkt.

Die Analyse des Indikators zeigt also, dass das Potential für sozialen Fortschritt demnach quer über Europa nicht genützt wird. Für Österreich (und Deutschland) kann im Gegenteil sogar von einem sozialen Rückschritt gesprochen werden.

Grafik 49: Einkommensdifferenz Erwerbstätiger im Vergleich von tertiärgebildeten Personen mit Personen ohne Abschluss auf der Sekundarstufe II



Quelle: OECD (2014b), eigene Darstellung

## 12.2. Arbeitslosigkeit in Abhängigkeit vom Bildungsniveau

Die Anerkennung eines Bildungsabschlusses kommt am Arbeitsmarkt neben dem damit zu erzielenden Verdienst auch in der Möglichkeit an sich, Beschäftigung zu erlangen, zum Ausdruck. Demzufolge drückt sich ein Mangel an Anerkennung in Arbeitslosigkeit aus. Die Messung von Arbeitslosigkeit folgt unterschiedlichen Konzepten. Die Registerarbeitslosigkeit (oder nationale Arbeitslosenquote) beruht auf Verwaltungsdaten, wobei die Anzahl beim Arbeitsmarktservice (AMS) arbeitslos gemeldeter und für eine Arbeitsaufnahme verfügbare Personen (im Zähler und im Nenner) auf die beim Hauptverband der österreichischen Sozialversicherungsträger unselbständig beschäftigten Personen (im Nenner) bezogen wird.<sup>144</sup> Die internationale, an den Vorgaben der ILO (Internationale Labor Organisation)<sup>145</sup> orientierte Definition und Berechnung von Arbeitslosigkeit baut auf Umfragedaten im Rahmen der Arbeitskräfteerhebung<sup>146</sup> auf. Als erwerbslos gilt dort, wer aktuell keiner Beschäftigung nachgeht, aber für eine Arbeitsaufnahme binnen definierter Frist verfügbar wäre und aktiv danach sucht. Die Erwerbslosenquote ist sodann als Anteil der Erwerbslosen an den Erwerbspersonen

<sup>144</sup> [http://www.statistik.at/web\\_de/statistiken/menschen\\_und\\_gesellschaft/arbeitsmarkt/arbeitslose\\_arbeitssuchende/arbeitslose\\_nationale\\_definition/index.html](http://www.statistik.at/web_de/statistiken/menschen_und_gesellschaft/arbeitsmarkt/arbeitslose_arbeitssuchende/arbeitslose_nationale_definition/index.html) [12.05.2017]

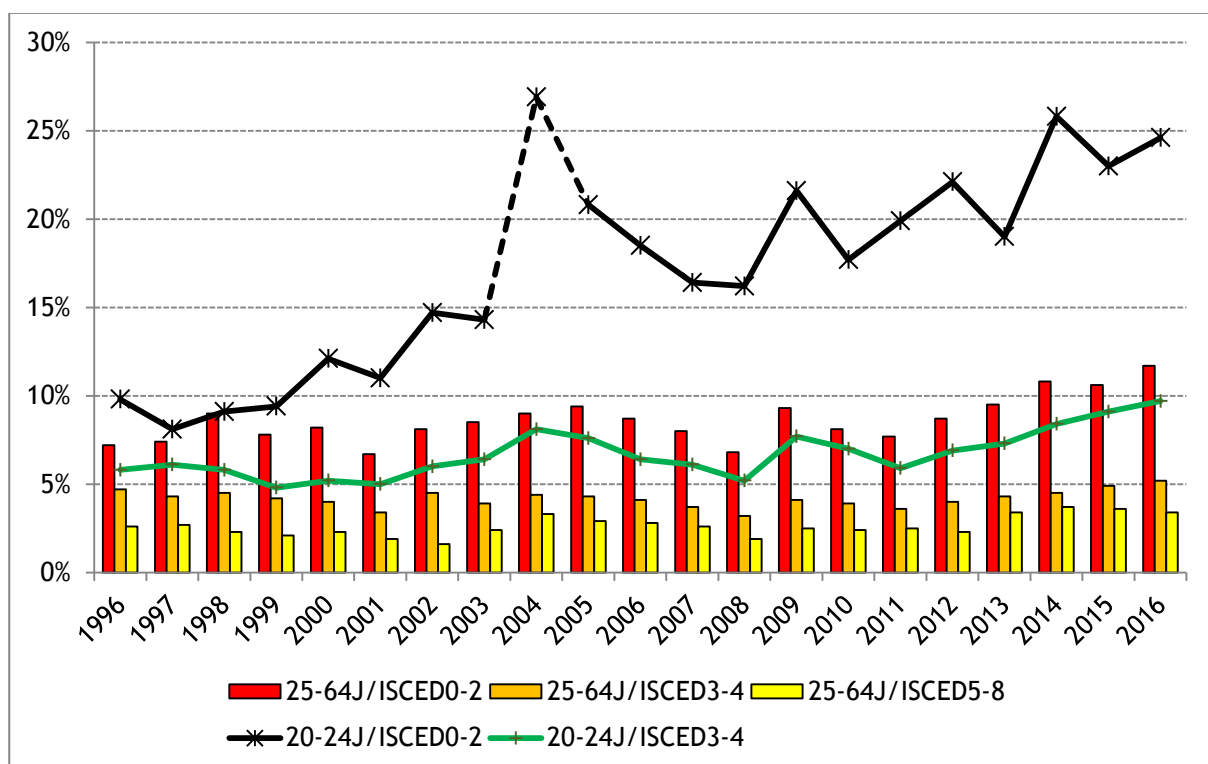
<sup>145</sup> <http://www.ilo.org/global/lang-en/index.htm> [12.05.2017]

<sup>146</sup> <http://ec.europa.eu/eurostat/de/web/microdata/european-union-labour-force-survey> [12.05.2017]

definiert, d.h. als Anteil an den erwerbstätigen (das sind Erwerbspersonen ab 15 Jahren, die tatsächlich einer selbständigen/mithelfenden oder unselbständigen Erwerbstätigkeit im Ausmaß von zumindest einer Stunde gegen Entgelt nachgehen oder nur wegen Karenz nicht gearbeitet haben) und erwerbslosen Personen in Summe.<sup>147</sup> Die unterschiedliche Definition bzw. Datenbasis zur Berechnung hat auch zur Konsequenz, dass die nationale und internationale Arbeitslosenquote vom Niveau her sehr unterschiedlich ausfallen.

In Grafik 50 wird die Entwicklung der Arbeitslosenquote (entsprechend der ILO-Definition) nach Bildungsniveau und Alter dargestellt. Betrachtet man die rezentesten Daten, dann fällt auf, dass das Arbeitslosigkeitsniveau für Jugendliche (20-24-Jährige) deutlich über jenem der Erwachsenen liegt und sich zudem nach Qualifikation zuungunsten niedrigerer Bildungsabschlüsse stark unterscheidet. Demnach liegt die Arbeitslosenquote für Jugendliche mit höchstens Pflichtschulabschluss im Jahr 2016 bei 24,6% während sie für Jugendliche mit einem Abschluss auf der Sekundarstufe II „nur“ 9,7% beträgt.<sup>148</sup> Das relative Arbeitslosigkeitsrisiko Geringqualifizierter beträgt demnach unter den 20-24-Jährigen zwischen der ersten und zweiten ausgewiesenen Bildungsstufe das 2,5-fache, während bei den Erwachsenen der Unterschied zwischen den Bildungsniveaus ISECD 0-2 und ISCED 3-4 geringer ausfällt und sich die großen Differenzen in Relation zum Tertiärabschluss (ISCED 5-6) zeigen.

Grafik 50: Arbeitslosenquoten (ILO) nach Bildungsniveau und Alter in Österreich



Quelle: EUROSTAT [lfsa\_urgaed], eigene Darstellung

<sup>147</sup> [http://www.statistik.at/web\\_de/statistiken/menschen\\_und\\_gesellschaft/arbeitsmarkt/arbeitslose\\_arbeitssuchende/arbeitslose\\_internationale\\_definition/index.html](http://www.statistik.at/web_de/statistiken/menschen_und_gesellschaft/arbeitsmarkt/arbeitslose_arbeitssuchende/arbeitslose_internationale_definition/index.html) [12.05.2017]

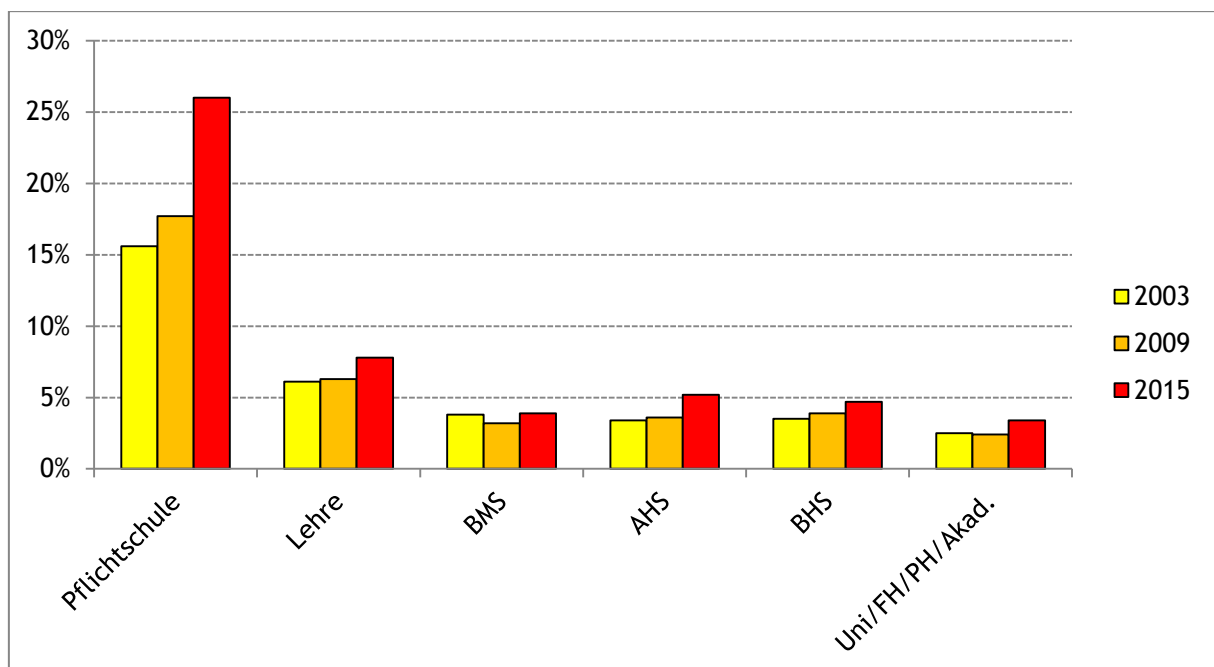
<sup>148</sup> Eine Arbeitslosenquote unter Jugendlichen auf tertiärem Bildungsniveau auszuweisen ist nicht sinnvoll, da in diesem Alter ein Großteil der Kohorte den entsprechenden Abschluss noch nicht erlangen konnte.

Im zeitlichen Verlauf kann eine Zuspitzung dieser Diskrepanzen in Abhängigkeit vom Bildungsniveau beobachtet werden. Während das relative Arbeitslosigkeitsrisiko geringqualifizierter Jugendlicher Ende der 1990er Jahre noch das 1,5-fache betragen hat ist es binnen 20 Jahren deutlich auf das 2,5-fache Risiko angestiegen.<sup>149</sup>

Mit Blick auf den sozialen Fortschritt bedeutet dies, dass nicht nur das Potential dafür groß wäre, wenn die Ausgrenzung Jugendlicher mit einem niedrigeren Bildungsabschluss aus dem Arbeitsmarkt geringer ausfallen würde, sondern dass die zeitliche Entwicklung sogar auf eine Verschärfung dieser Ausgrenzung hinweist und damit als „Social Regress“ interpretiert werden kann.

Dieser Trend kann durch die Darstellung in Grafik 51 auch auf Basis der nationalen Daten zur Arbeitslosigkeit, die eine stärkere Differenzierung der Bildungsabschlüsse erlauben, bestätigt werden. Demnach beträgt im Jahr 2015 die Arbeitslosenquote von Personen mit Pflichtschulabschluss 26%, bei einem Lehrabschluss 7,8%, dem Abschluss einer BMS (Berufsbildende Mittlere Schule) 3,9%, mit AHS-Abschluss 5,2%, bei einem BHS-Abschluss 4,7% und schließlich bei Vorliegen einer tertiären (oder postsekundären) Bildung 3,4%. Deutlich an diesen Zahlen wird, dass sich die Problematik im stark überwiegenden Ausmaß auf das niedrigste Bildungsniveau konzentriert. Damit wird offenkundig, welche Nachteile mit Bildungsarmut in der Wissensgesellschaft verbunden sind und weshalb es gerechtfertigt scheint, von sozialer Ausgrenzung zu sprechen (Allmendinger 1999, Solga 2005, Quenzel & Hurrelmann 2010).

Grafik 51: Arbeitslosenquoten (Register) abhängig vom Bildungsabschluss<sup>150</sup>



Quelle: AMS: Arbeitsmarkt & Bildung, eigene Darstellung

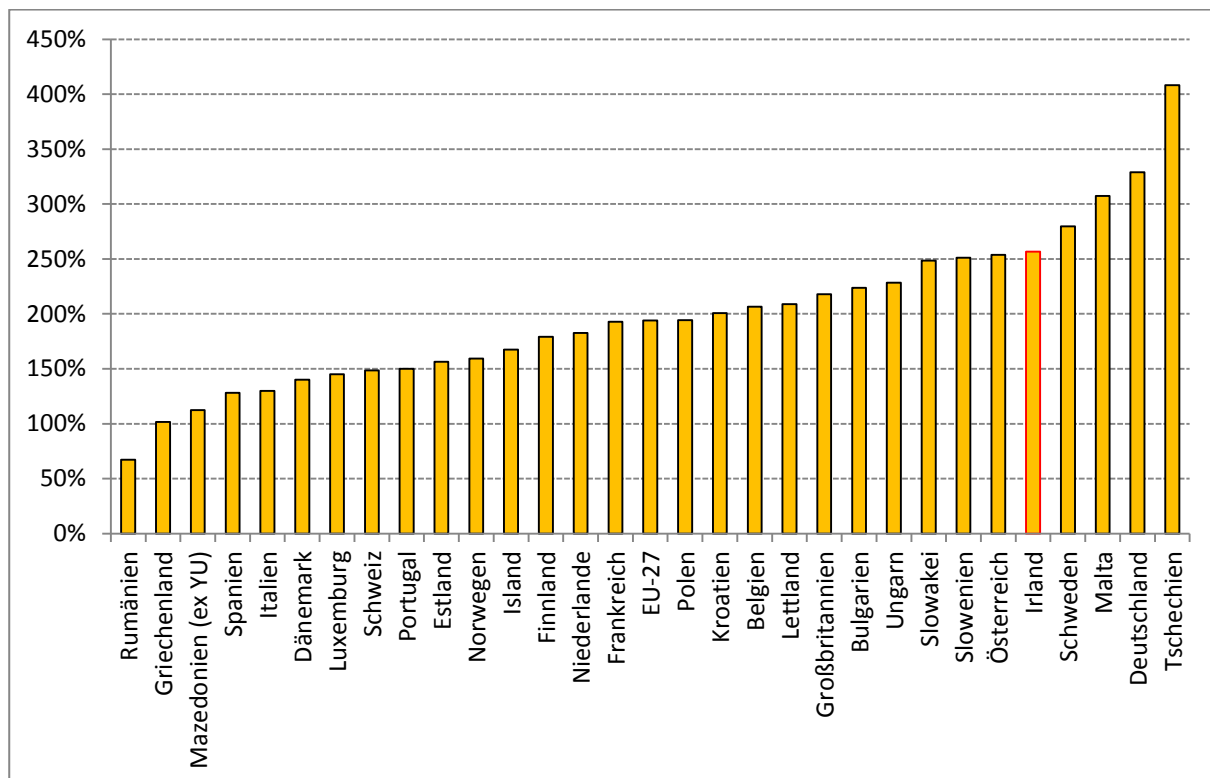
<sup>149</sup> Der Extremwert für das Jahr 2004 kann nicht inhaltlich interpretiert werden, weil eine Umstellung in der Datenbasis der Arbeitskräfteerhebung die Verantwortung für diese abweichenden Zahlen trägt.

<sup>150</sup> Die Quoten beziehen sich auf die Altersgruppe der 15-64-Jährigen.

Bildlich gesprochen drückt sich die Ausgrenzung darin aus, im Kontext des Fahrstuhleffekts (Beck 1986) keinen Platz im gesellschaftlichen Aufzug mit dem Weg nach oben gefunden bzw. bekommen zu haben. Damit vergrößert sich für bildungsarme Personen die Distanz zum durchschnittlichen Bildungsniveau der Gesellschaft und steigt ihre soziale Ausgrenzung, was unter anderem an deutlich erhöhten und insgesamt wie relativ weiter steigenden Arbeitslosigkeitsquoten sichtbar wird.

Dieses vergleichsweise hohe und noch weiter steigende Arbeitslosigkeitsrisiko von geringqualifizierten jungen Erwachsenen ist jedoch kein isoliert in Österreich zu beobachtendes Phänomen, sondern lässt sich, wenn auch mit einer deutlichen Schwankungsbreite zwischen den einzelnen Staaten in beinahe ganz Europa feststellen. Den in Grafik 52 ausgewiesenen Berechnungen zufolge liegt das relative Arbeitslosigkeitsrisiko geringqualifizierter junger Erwachsener im Alter von 20-24 Jahren in Relation zu Jugendlichen mit einem Abschluss auf der Sekundarstufe II europaweit bei 194%. Die Spanne ist dabei groß und reicht auf der einen Seite von Rumänien, wo geringqualifizierte Jugendliche sogar ein geringeres Arbeitslosigkeitsrisiko vorfinden, wie höherqualifizierte 20-24-Jährige. Auf der anderen Seite des Kontinuums befinden sich Deutschland und Tschechien, wo das Arbeitslosigkeitsrisiko über 300% zu liegen kommt. Auch Österreich ist mit den zuvor bereits erwähnten 250% am oberen Ende des Kontinuums zu finden und offenbart damit wie die Mehrzahl europäischer Staaten erhebliches Potential für sozialen Fortschritt.

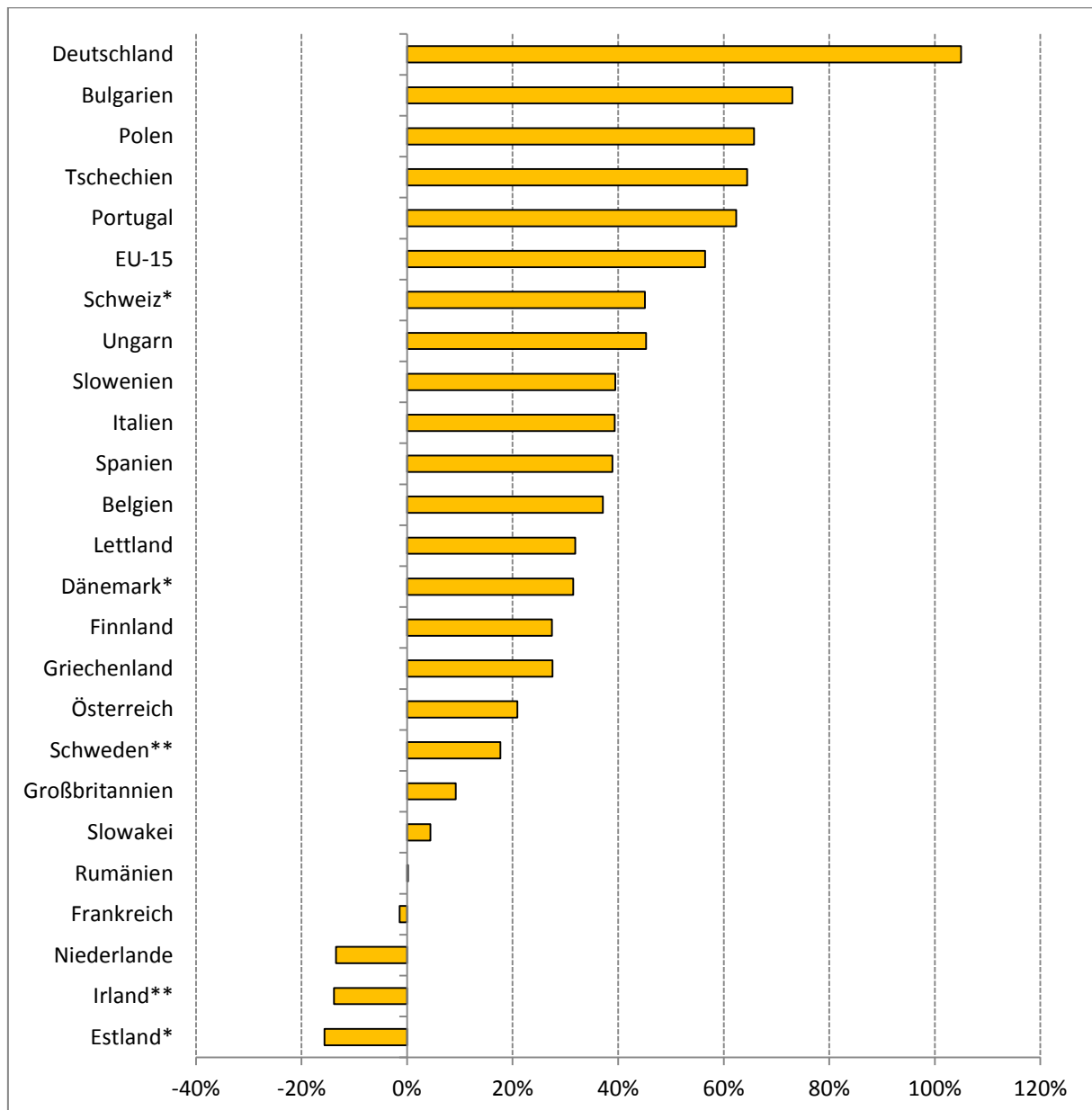
Grafik 52: Relatives Arbeitslosigkeitsrisiko (ILO) von Geringqualifizierten (20-24j) relativ zu Jugendlichen mit Sek-II-Abschluss 2016



Quelle: EUROSTAT [Ifsa\_urgaed], eigene Berechnungen

Dieses Potential für sozialen Fortschritt wird jedoch mit Ausnahme von Estland, Irland und den Niederlanden nicht genützt. Im Gegenteil steigt das Arbeitslosigkeitsrisiko Geringqualifizierter innerhalb der EU-15-Staaten vom Jahr 2000 bis ins Jahr 2016 um 57%-Punkte an, wobei Deutschland mit über 100%-Punkten Risikoanstieg an der „Spitze“ dieser Entwicklung steht und Österreich immer noch einen Anstieg von 20%-Punkten aufweist (Grafik 53). Diese Entwicklung steigender Ausgrenzung geringqualifizierter Personen in der Wissensgesellschaft (Solga 2005) kann europaweit als zunehmender sozialer Rückschritt bezeichnet werden.

Grafik 53: Entwicklung des relativen Arbeitslosigkeitsrisikos von Geringqualifizierten (20-24j) im Vergleich zu Jugendlichen mit Sek-II-Abschluss 2000-2016



Quelle: EUROSTAT [lfsa\_urgaed], eigene Berechnungen

\* 1999-2016

\*\* 2001-2016

### 13) Gesellschaftliche Beteiligung und Bildung

Die soziale Fortschrittsdimension der gesellschaftlichen Beteiligung lässt sich primär auf den gerechtigkeits-theoretischen Ansatz von Honneth (1992) und Fraser (1995) zurückführen. Sie stellen das Recht auf Anerkennung ins Zentrum ihrer Überlegungen und arbeiten eben diese Anerkennung als Grundlage für die soziale Teilhabe heraus. Erst die Anerkennung ermöglicht die Partizipation am Aushandlungsprozess der Werte, die der Anerkennung zugrunde liegen. Auf diese Weise wird die soziale Beteiligung zu einem Grundelement von Gerechtigkeit und sozialem Fortschritt. Dementsprechend findet die gesellschaftliche Beteiligung auch breiten Eingang in alternative Konzepte zur Messung von „Well Being“ (Stiglitz et al. 2009, OECD 2015).

Gesellschaftliche Beteiligung kann sich nun in verschiedensten Formen ausdrücken und reicht von zivilgesellschaftlichem Engagement bis hin zur Partizipation am politischen System. Dabei unterliegt die Wahlbeteiligung dem intensivsten Monitoring<sup>151</sup>, weshalb als Indikator für gesellschaftliche Beteiligung und damit als Indikator für sozialen Fortschritt in Abhängigkeit vom Bildungsniveau auch diese herangezogen wird. Die Abhängigkeit der Wahlbeteiligung vom Qualifikationsniveau unterliegt im Rahmen des ESS-European Social Survey<sup>152</sup> einem international vergleichenden Monitoring und ist Gegenstand von deskriptiver (Lutz 2016) oder auch erklärender Wahlforschung (Schneider/Makzin 2014)<sup>153</sup>. In dieser Arbeit wird die Wahlbeteiligung in Abhängigkeit vom Bildungsniveau nun als Indikator für sozialen Fortschritt diskutiert, wobei geringe bzw. abnehmende qualifikationsbedingte Unterschiede in der Wahlbeteiligung entsprechend des gerechtigkeits-theoretischen Ansatzes von Honneth (1992) und Fraser (1995) als „Social Progress“ gelten.

Die Wahlbeteiligung variiert in Österreich stark in Abhängigkeit vom Bildungsniveau. Während Personen, die höchstens einen Abschluss auf der Sekundarstufe I aufweisen (Pflichtschule), die Frage, ob Sie an den letzten Wahlen teilgenommen haben, nur zu 68% bejahen, trifft dies auf 89% der Personen im Alter von 25-64-Jahren zu, die über einen Tertiärabschluss verfügen. Diese Unterschiede der Wahlbeteiligung in Abhängigkeit vom Bildungsniveau fallen dabei in Österreich deutlicher aus, als dies im OECD Durchschnitt der Fall ist, wo sich die Spanne zwischen 71% und 86% bewegt. Diese größere Diskrepanz in Österreich ist mit darauf zurückzuführen, dass v.a. niedrig gebildete junge Erwachsene (25-34-Jährige) bei ihrer Wahlbeteiligung mit nur 37% sehr weit abfallen (Grafik 54). In dieser Altersgruppe ist die Wahlbeteiligung der Personen mit einem Abschluss auf der Sekundarstufe II beinahe doppelt und jene mit einem Abschluss auf Tertiärebene fast zweieinhalb Mal so groß.

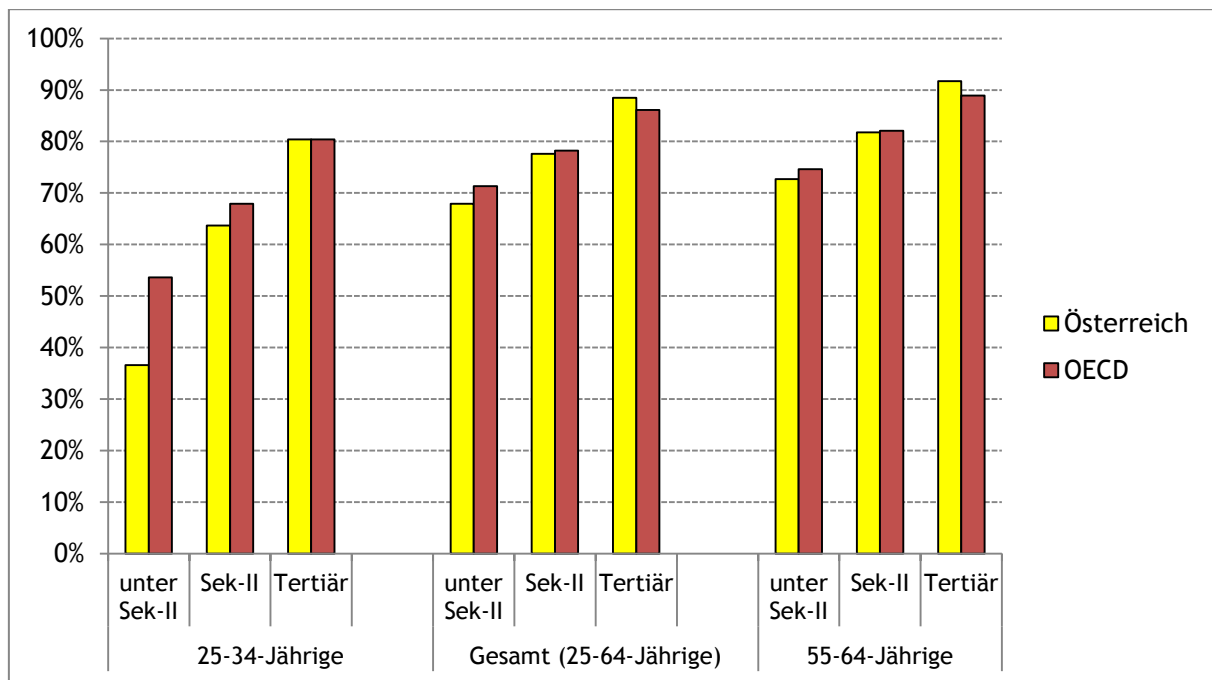
---

<sup>151</sup> Als Beispiele dafür können AUTNES (Austrian National Election Study, <http://www.autnes.at>) oder aber auch CSES (Comparative Study of Electoral Systems, <http://www.cses.org/>) angeführt werden.

<sup>152</sup> <http://www.europeansocialsurvey.org>

<sup>153</sup> Schneider/Makiz (2014) untersuchen den Zusammenhang zwischen sozialstaatlicher Umverteilung und der Wahlbeteiligung nach Bildungsniveau und stellen fest, dass einige Elemente bzw. Typen des Wohlfahrtskapitalismus den Unterschied reduzieren.

Grafik 54: Wahlbeteiligung nach Qualifikationsniveau und Alter in Österreich



Quelle: European Social Survey 2008, zit. nach OECD (2012), eigene Darstellung

Tabelle 33: Wahlbeteiligung nach Qualifikationsniveau und Alter in Europa

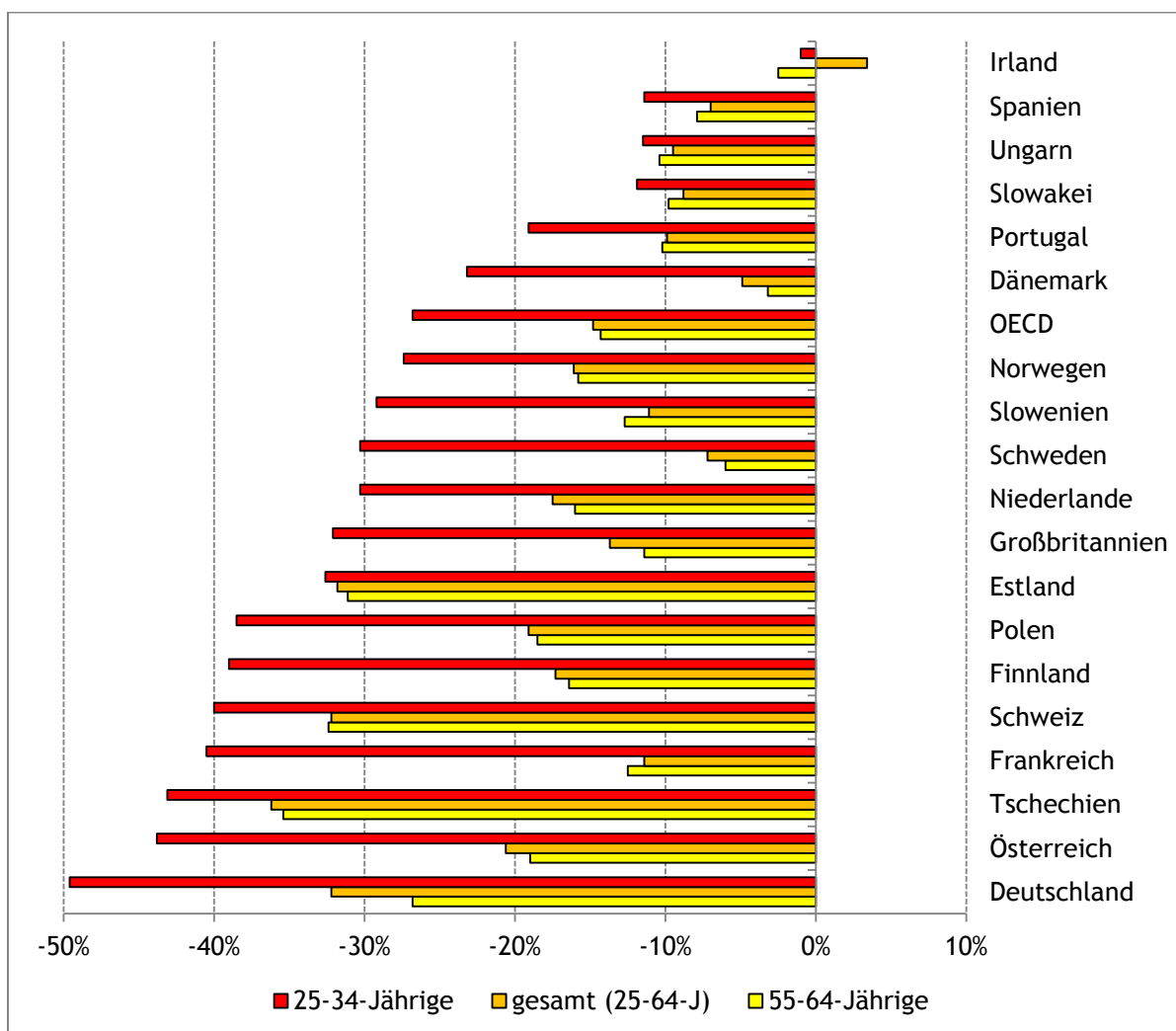
|            | 25-34-Jährige |        |       | Gesamt (25-64-Jährige) |        |       | 55-64-Jährige |        |       |
|------------|---------------|--------|-------|------------------------|--------|-------|---------------|--------|-------|
|            | < SekII       | Sek-II | Tert. | < SekII                | Sek-II | Tert. | < SekII       | Sek-II | Tert. |
| Schweiz    | 19,0%         | 38,9%  | 59,0% | 42,8%                  | 59,5%  | 75,0% | 46,5%         | 64,9%  | 78,9% |
| Frankr.    | 28,0%         | 53,4%  | 68,5% | 69,0%                  | 73,8%  | 80,4% | 72,3%         | 77,9%  | 84,8% |
| Österreich | 36,6%         | 63,7%  | 80,4% | 67,9%                  | 77,6%  | 88,5% | 72,7%         | 81,8%  | 91,7% |
| Tschech.   | 34,2%         | 46,9%  | 77,3% | 44,8%                  | 59,6%  | 81,0% | 47,0%         | 63,5%  | 82,4% |
| Großbrit.  | 35,0%         | 54,2%  | 67,1% | 63,6%                  | 69,2%  | 77,3% | 68,9%         | 74,0%  | 80,3% |
| Polen      | 40,6%         | 63,3%  | 79,1% | 65,1%                  | 73,8%  | 84,2% | 69,6%         | 77,6%  | 88,1% |
| Estland    | 43,7%         | 56,1%  | 76,3% | 50,8%                  | 64,3%  | 82,6% | 53,6%         | 66,5%  | 84,7% |
| Deutschl.  | 44,7%         | 74,2%  | 94,3% | 62,0%                  | 80,3%  | 94,2% | 67,4%         | 81,7%  | 94,2% |
| Finnland   | 47,1%         | 61,7%  | 86,1% | 71,7%                  | 76,1%  | 89,0% | 73,7%         | 80,7%  | 90,1% |
| Slowenien  | 47,4%         | 56,8%  | 76,6% | 72,0%                  | 69,7%  | 83,1% | 73,3%         | 74,6%  | 86,0% |
| OECD       | 53,6%         | 67,9%  | 80,4% | 71,3%                  | 78,2%  | 86,1% | 74,6%         | 82,1%  | 88,9% |
| Irland     | 58,3%         | 69,5%  | 59,3% | 81,3%                  | 84,6%  | 77,9% | 83,8%         | 87,8%  | 86,3% |
| Portugal   | 58,6%         | 66,9%  | 77,7% | 72,8%                  | 76,2%  | 82,7% | 75,1%         | 81,1%  | 85,3% |
| Norwegen   | 59,4%         | 67,4%  | 86,8% | 75,9%                  | 84,2%  | 92,0% | 78,1%         | 88,2%  | 93,9% |
| Niederl.   | 64,6%         | 80,5%  | 94,9% | 76,9%                  | 87,8%  | 94,4% | 78,3%         | 89,6%  | 94,3% |
| Schweden   | 65,4%         | 85,8%  | 95,7% | 89,4%                  | 91,3%  | 96,6% | 90,9%         | 93,5%  | 96,9% |
| Slowakei   | 68,3%         | 72,5%  | 80,2% | 74,1%                  | 80,2%  | 82,9% | 74,4%         | 82,2%  | 84,2% |
| Ungarn     | 70,2%         | 69,9%  | 81,7% | 77,6%                  | 76,8%  | 87,1% | 79,4%         | 79,1%  | 89,8% |
| Spanien    | 70,8%         | 80,4%  | 82,2% | 80,5%                  | 85,0%  | 87,5% | 82,4%         | 87,0%  | 90,3% |
| Dänemark   | 71,0%         | 88,2%  | 94,2% | 90,8%                  | 93,6%  | 95,7% | 92,9%         | 94,6%  | 96,1% |

Quelle: European Social Survey 2008, zit. nach OECD (2012)

Deutlich wird in dieser Darstellung auch, dass die Wahlbeteiligung mit zunehmendem Alter quer über alle Bildungsniveaus steigt und mit zunehmendem Alter die Unterschiede in Abhängigkeit von der Qualifikation abnehmen. Dementsprechend schwankt die Wahlbeteiligung in Österreich zwischen 37% der 25-34-Jährigen mit niedrigem Bildungsabschluss und 92% unter den tertiärgebildeten 55-64-Jährigen. Europaweit bewegt sich die Spanne zwischen 19% bei den jungen niedrigqualifizierten SchweizerInnen und 97% unter den älteren AkademikerInnen in Schweden (Tabelle 33).

Die Differenzen in der Wahlbeteiligung zwischen hoch- und niedriggebildeten Personen sind nirgends so hoch, wie unter den jungen Erwachsenen. Dies trifft ganz besonders auf Österreich zu, wo die Differenz 44%-Punkte beträgt. Dieser Wert wird in Europa nur von Deutschland mit einer Differenz von 50%-Punkten übertroffen. Die OECD-Durchschnittsdifferenz bei dieser Alterskohorte liegt bei 27%-Punkten. Wie aus Grafik 55 hervorgeht, ist mit Ausnahme von Irland, Spanien, Ungarn und der Slowakei die Wahlbeteiligungsdifferenz bei der jüngeren Kohorte überall deutlich höher als bei den älteren Kohorten.

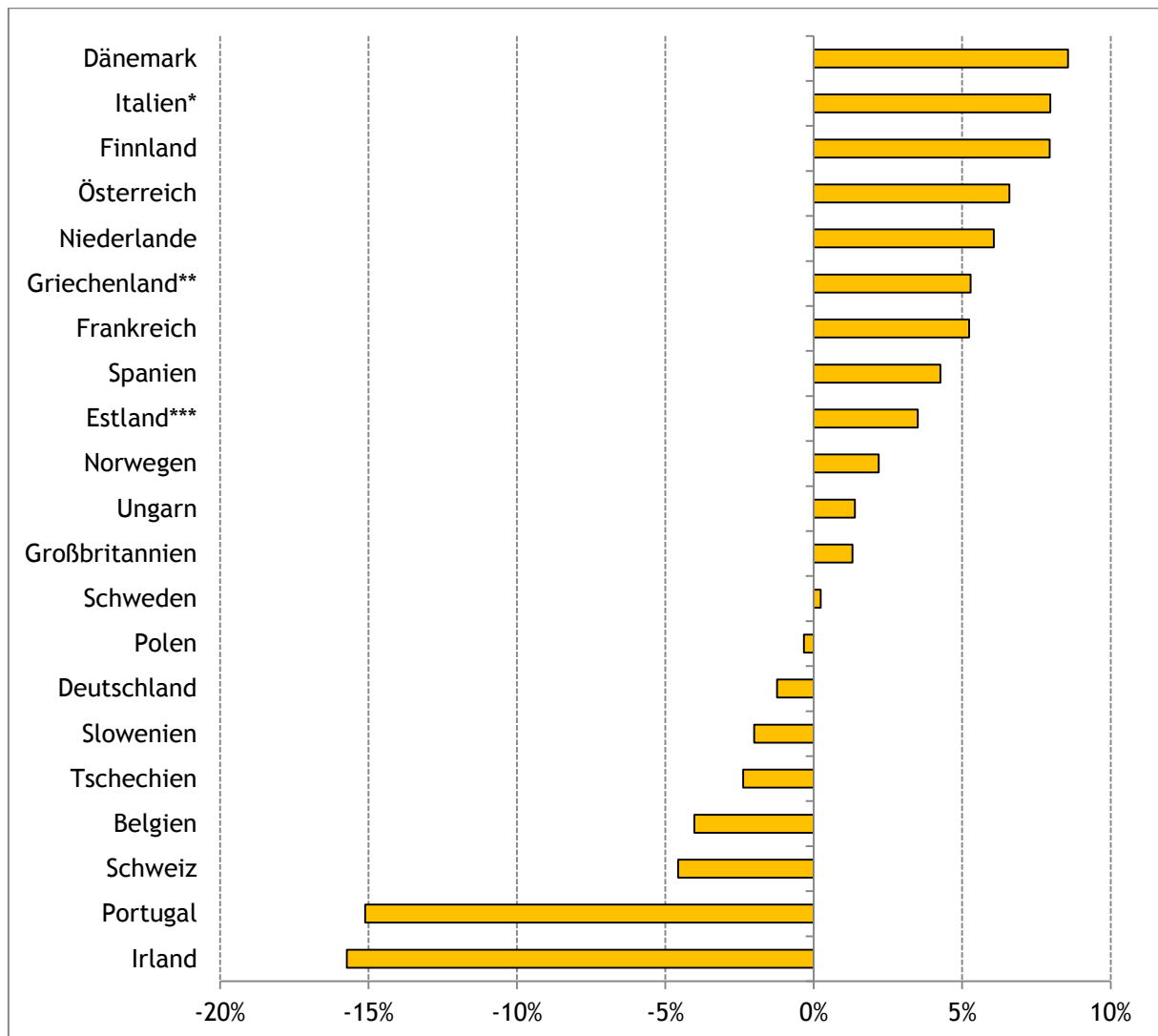
Grafik 55: Wahlbeteiligungs-Differenz zwischen hoch- und niedrigerqualifizierten Personen in Prozentpunkten nach Alter



Quelle: European Social Survey 2008, zit. nach OECD (2012), eigene Berechnungen

Bei den 55-64-Jährigen beträgt der Unterschied OECD-weit nur 14%-Punkte und liegt in Irland, Spanien, der Slowakei, in Dänemark und Schweden sogar unter 10%-Punkten. Insgesamt betrachtet ist somit das Potential für sozialen Fortschritt besonders bei den jungen Kohorten hoch. Wie sich die Wahlbeteiligungsdifferenz in Abhängigkeit vom Bildungsniveau nun innerhalb von 12 Jahren entwickelt hat, wird in Grafik 56 dargestellt. Damit wird auch die Frage beantwortet, ob und inwieweit das aufgezeigte Potential für sozialen Fortschritt in Abhängigkeit von Bildung innerhalb der Dimension gesellschaftlicher Beteiligung genutzt worden ist.

Grafik 56: Entwicklung der Wahlbeteiligungsdifferenz zwischen hoch- und niedrigqualifizierten Personen<sup>154</sup> in Europa 2002-2014<sup>155</sup>



Quelle: ESS-European Social Survey (Welle 1&7)[ <http://www.europeansocialsurvey.org/data/> 19.04.2017], eigene Berechnungen

\* Italien: 2002-2012; \*\* Griechenland: 2002-2010; \*\*\*Estland: 2004-2014

<sup>154</sup> Als hochqualifiziert gelten Personen mit einem höchsten Abschluss auf ISCED-Ebene 5-6 und als niedrigqualifiziert Personen mit einem höchsten Abschluss auf ISCED-Ebene 0-2.

<sup>155</sup> Diesen Berechnungen liegt (im Unterschied zu den vorangegangenen Darstellungen) die gesamte wahlberechtigte Population zugrunde.

Ein Blick auf die voranstehende Grafik zeigt, dass die Anzahl der Staaten, in denen die Wahlbeteiligungsdifferenz zuungunsten niedriger qualifizierter Personen gestiegen ist, jene Anzahl von Staaten überwiegt, wo sich die Unterschiede minimiert haben. So gesehen kann aus gesamteuropäischer Perspektive von einem sozialen Rückschritt gesprochen werden. Der Befund eines „Social Regress“ trifft dabei auch auf Österreich zu. Während im Rahmen des European Social Survey 2002 noch 81% der niedrigqualifizierten Befragten gesagt hatten, sie hätten an der letzten Wahl teilgenommen, waren es im Rahmen der gleichen Befragung im Jahr 2014 nur mehr 66%. Im gleichen Zeitraum sind die entsprechenden Werte der hochqualifizierten Befragten „nur“ von 96% auf 87% (und damit relativ weniger) gesunken. Diese Entwicklung ist gleichbedeutend mit einem Anstieg der Wahlbeteiligungsdifferenz nach Qualifikationsniveau um 7%-Punkte. Diese für Österreich aufgezeigten Detailergebnisse der Berechnungen offenbaren jedoch auch, dass der Befund des „Social Regress“ hierzulande tiefer geht als sich „nur“ in einer steigenden sozialen Spreizung auszudrücken. Vielmehr nimmt die Wahlbeteiligung insgesamt ab. Auch dabei ist Österreich nur Ausdruck eines generelleren Trends in Europa. In 15 von 21 untersuchten Staaten hat zwischen 2002 und 2014 die Wahlbeteiligung abgenommen. Die Ausnahmen zu diesem Trend bilden Belgien, Spanien, Norwegen, Schweden, Polen und Estland.

## 14) Gesundheit und Well-Being

Well Being stellt einen zentralen Wert im Rahmen der Diskussion von sozialem Fortschritt (Stiglitz et al. 2009, Richardson et al. 2016) und Gesundheit eine mehrfach gewählte Operationalisierung im Rahmen von Messkonzepten dar (Stiglitz et al. 2009, Schraad-Tischler 2015). Dementsprechend liegt es nahe, Gesundheit in Abhängigkeit vom Qualifikationsniveau als Indikator für sozialen Fortschritt im Zusammenhang mit Bildung zu wählen.

Der Anteil erwachsener Personen, die (auf Basis einer Selbsteinschätzung) angeben, bei guter oder sehr guter Gesundheit zu sein, streut in Österreich zwischen 49,6% bei den niedrigqualifizierten Personen, über 72,3% bei den Personen mit einem Abschluss auf der ISCED (2011)<sup>156</sup> Ebene 3-4 bis hin zu 82% innerhalb jener Personengruppe, die über eine Tertiärbildung verfügt. Die Differenz im Anteil „sich gesund fühlender Personen“ zwischen dem niedrigsten und höchsten Bildungsniveau beträgt demnach 32,4%-Punkte und liegt damit über dem EU27-Durchschnitt von 26,5%-Punkten. Die höchsten Unterschiede zwischen den Bildungsniveaus finden sich in Kroatien, Portugal und Polen (mit Werten um 40%-Punkten), die niedrigsten in Dänemark und Norwegen (mit Werten um 15%-Punkten). Insgesamt bewegt sich die Streuung „sich gesund fühlender Erwachsener“ in Europa zwischen 28,5% der niedrigqualifizierten Personen in Litauen und 92,4% der hochqualifizierten Erwachsenen in Zypern. Auffällig an der europaweiten Verteilung ist, dass die größten Diskrepanzen zwischen den Bildungsstufen in Osteuropa und die geringsten in Skandinavien beobachtet werden können.

Demzufolge kann ein erster Schluss gezogen werden: Das Gesundheitsempfinden schwankt sehr stark mit dem Qualifikationsniveau, womit sich ein großes Potential für sozialen Fortschritt eröffnet, der darin liegt, die Diskrepanz in Abhängigkeit vom Bildungsabschluss zu verringern. Für diese Feststellung ist es auch unerheblich, worin die Ursachen für die in Tabelle 34 dargestellten Unterschiede liegen. Je nachdem, ob der individuelle Lebenswandel, das durch unterschiedliche Ausbildungsformen vermittelte Gesundheitsbewusstsein, die Zugänglichkeit des Gesundheitssystems in Form der damit verbundenen Kosten oder aber auch die unterschiedliche körperliche Beanspruchung im Rahmen des Erwerbslebens die Verantwortung für diese Diskrepanzen zukommt, ändert sich damit „nur“ die notwendige Strategie von Interventionskonzepten nicht jedoch die Grundfeststellung, dass es einer Reduktion bedarf, um sozialen Fortschritt zu erzielen.

---

<sup>156</sup> Die Klassifikation an dieser Stelle folgt der achtstufigen ISCED (2011)-Klassifikation, d.h. der International Standard Classification of Education, wie sie im November 2011 von der UNESCO-Generalkonferenz angenommen wurde (UNESCO 2012). Vorangegangene Darstellungen nach ISCED-Klassifikation entsprachen der sechs-stufigen ISCED (1997) - Klassifikation. Der Unterschied liegt größtenteils in der Diversifizierung der Stufen für Tertiärbildung (5-8), wobei 5 nunmehr für „Kurzzeit-Tertiärausbildungen“ (Short Cycle Tertiary Education) wie z.B. Meisterschulen oder die letzten beiden Jahre der BHS steht und zuvor Diplomstudien umfasste.

Tabelle 34: Anteil Erwachsener, die angeben bei sehr guter / guter Gesundheit zu sein nach Bildung im Jahr 2015

|                | ISCED 0-2 | ISCED 3-4 | ISCED 5-8 | Differenz ISCED 0-2 zu ISCED 5-8 |
|----------------|-----------|-----------|-----------|----------------------------------|
| Litauen        | 28,5%     | 37,1%     | 61,9%     | 33,4%                            |
| Portugal       | 33,4%     | 68,8%     | 72,6%     | 39,2%                            |
| Kroatien       | 34,5%     | 65,9%     | 75,1%     | 40,6%                            |
| Estland        | 36,1%     | 49,6%     | 62,0%     | 25,9%                            |
| Polen          | 38,9%     | 56,9%     | 77,3%     | 38,4%                            |
| Ungarn         | 39,1%     | 57,5%     | 71,4%     | 32,3%                            |
| Lettland       | 39,3%     | 42,4%     | 59,3%     | 20,0%                            |
| Tschechien     | 43,2%     | 60,0%     | 78,3%     | 35,1%                            |
| Slowenien      | 46,1%     | 64,7%     | 79,1%     | 33,0%                            |
| Slowakei       | 47,4%     | 64,9%     | 82,6%     | 35,2%                            |
| Österreich     | 49,6%     | 72,3%     | 82,0%     | 32,4%                            |
| Italien        | 50,7%     | 78,4%     | 82,2%     | 31,5%                            |
| Bulgarien      | 52,4%     | 69,4%     | 74,9%     | 22,5%                            |
| Finnland       | 53,0%     | 70,3%     | 81,3%     | 28,3%                            |
| EU-27          | 53,9%     | 69,0%     | 80,4%     | 26,5%                            |
| Frankreich     | 54,1%     | 69,4%     | 79,1%     | 25,0%                            |
| Griechenland   | 54,3%     | 84,5%     | 89,1%     | 34,8%                            |
| Deutschland    | 56,3%     | 63,7%     | 74,2%     | 17,9%                            |
| Großbritannien | 56,9%     | 72,7%     | 80,9%     | 24,0%                            |
| Belgien        | 57,4%     | 77,3%     | 85,3%     | 27,9%                            |
| Malta          | 59,1%     | 87,1%     | 88,7%     | 29,6%                            |
| Rumänien       | 59,5%     | 75,6%     | 85,7%     | 26,2%                            |
| Spanien        | 60,4%     | 82,6%     | 87,1%     | 26,7%                            |
| Luxemburg      | 60,8%     | 72,8%     | 82,2%     | 21,4%                            |
| Zypern         | 61,5%     | 85,0%     | 92,4%     | 30,9%                            |
| Niederlande    | 63,0%     | 76,7%     | 85,5%     | 22,5%                            |
| Dänemark       | 64,6%     | 69,4%     | 79,3%     | 14,7%                            |
| Island         | 67,4%     | 76,7%     | 86,2%     | 18,8%                            |
| Schweden       | 68,7%     | 79,6%     | 85,8%     | 17,1%                            |
| Schweiz*       | 68,7%     | 79,4%     | 85,7%     | 17,0%                            |
| Irland         | 70,9%     | 85,8%     | 89,9%     | 19,0%                            |
| Norwegen       | 71,1%     | 76,6%     | 87,3%     | 16,2%                            |

Quelle: EUROSTAT, EU-SILC, eigene Berechnungen

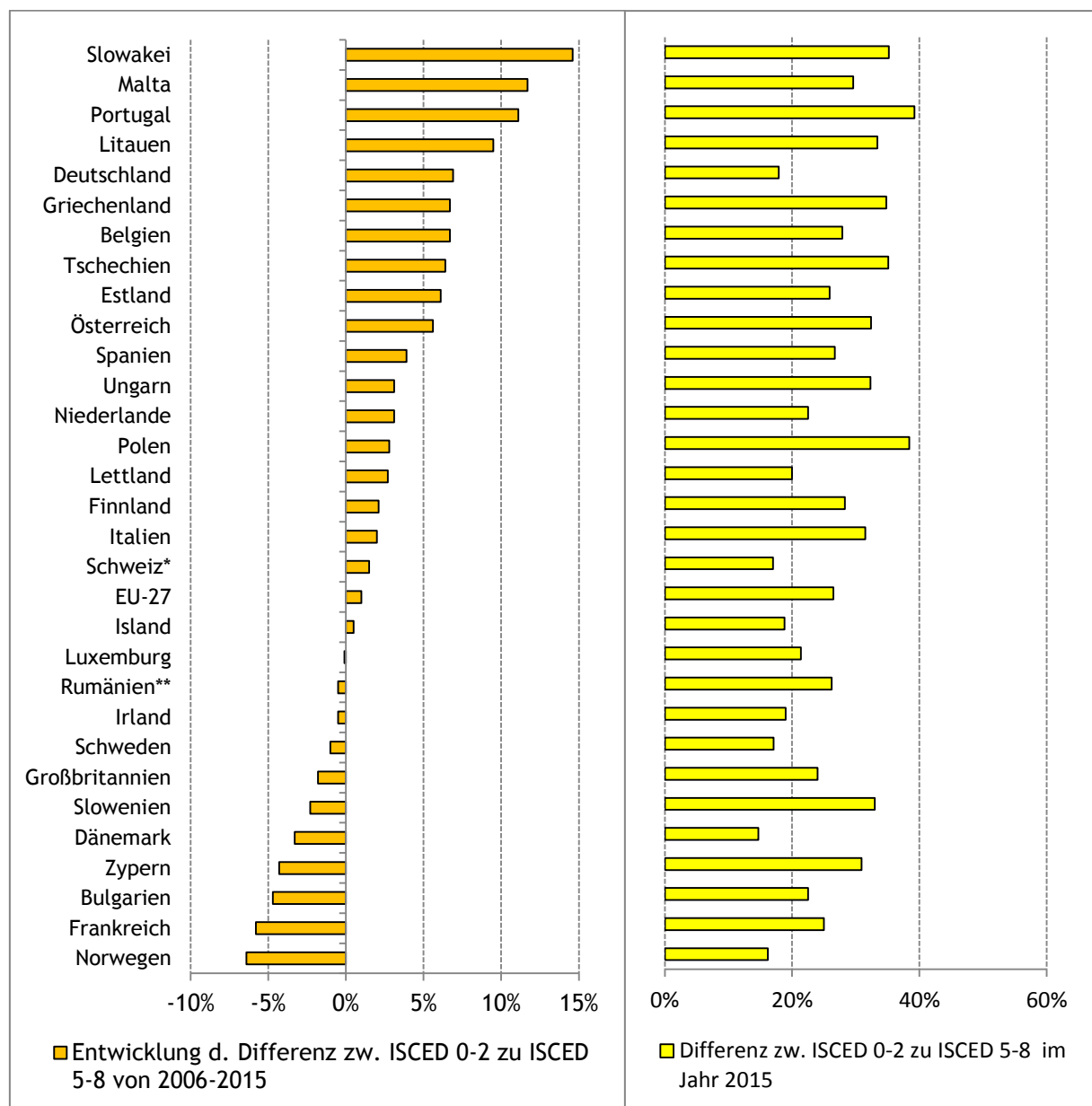
\* Schweiz: Werte für 2014

Das angesprochene Potential für sozialen Fortschritt wird jedoch mehrheitlich nicht genutzt, wenn man in Grafik 57 die Entwicklung der Differenz des Anteils von „Personen, die sich bei sehr guter/guter Gesundheit fühlen“, in Abhängigkeit vom Bildungsniveau betrachtet. Demnach steigt die Diskrepanz in Österreich zwischen 2006 und 2015 um 5,6-Punkte, während der Anstieg im Durchschnitt aller EU-27-Staaten bei einem Prozentpunkt liegt. Insgesamt beträgt die Anzahl der Staaten mit einer sich vergrößernden Diskrepanz 20 während in nur elf ein Rückgang der Unterschiede nach Qualifikationsniveau festgestellt werden kann. Die Bandbreite in Europa reicht hierbei von einer Verschlechterung im

Ausmaß von 14,6%-Punkten in der Slowakei bis hin zu einer Verbesserung im Ausmaß von 6,4%-Punkten in Norwegen.

Insgesamt ist also festzustellen, dass nicht nur das Potential für sozialen Fortschritt groß ist, sondern dieses mehrheitlich auch nicht genutzt wird. Vielmehr kann eine Vergrößerung der Gesundheitsdiskrepanz zwischen den Qualifikationsniveaus festgestellt werden, weshalb es gerechtfertigt ist, im Rahmen dieser Dimension von einem sozialen Rückschritt zu sprechen.

Grafik 57: Differenz und Entwicklung der Differenz im Anteil bei sehr guter/guter Gesundheit zwischen ISCED 0-2 zu ISCED 5-8 von 2006-2015



Quelle: EUROSTAT - EU-SILC [hlth\_silc\_02], eigene Berechnungen

\* Schweiz: Entwicklung von 2007 bis 2014

\*\* Rumänien: Entwicklung von 2007 bis 2015

## **15) Schlussfolgerungen zum sozialen Fortschritt im Zusammenhang mit Bildung**

Das abschließende Kapitel ist daraufhin ausgerichtet, die Frage nach dem sozialen Fortschritt in, durch sowie in Abhängigkeit von Bildung aus einer Gesamtperspektive heraus zu betrachten. Dabei wird zunächst die Fragen nach dem sozialen Fortschritt in Österreich thematisiert. Aufbauend auf einer zeitgleichen Betrachtung aller 26 dafür entwickelten Indikatoren geht es darum, Strukturen herauszuarbeiten sowie die Entwicklung und das Niveau der einzelnen Dimensionen sozialen Fortschritts einander qualitativ gegenüberzustellen. Der zweite Abschnitt ist dem internationalen Vergleich der Situation und Entwicklungen in Hinblick auf „Social Progress“ gewidmet. In diesem Zusammenhang wird zunächst die Frage nach dem Gesamtausmaß sozialen Fortschritts in, durch sowie in Abhängigkeit von Bildung in den einzelnen Ländern ins Zentrum der Analysen gestellt, indem aufbauend auf einer Standardisierung aller 20 international verfügbaren Indikatoren ein Gesamtscore im Sinne eines „Composite Indicators“ zum Vergleich von 29 europäischen Staaten gebildet wird. Darauf aufbauend wird es abschließend darum gehen, die Struktur der Verteilung zur Diskussion zu stellen.

### **15.1. Sozialer Fortschritt in Österreich**

Zwiespältig, so kann die empirische Entwicklung in Österreich bei jenen Indikatoren zusammengefasst werden, die Antwort auf die Frage geben sollen, ob es in, durch sowie in Abhängigkeit von Bildung möglich ist, von einem sozialen Fortschritt zu sprechen. Diese Zwiespältigkeit beginnt bereits bei der Dimension des Ausbildungs- und Kompetenzniveaus. Ein steigendes Ausbildungsniveau über die Alterskohorten hinweg steht hier einem sinkenden Kompetenzniveau bei Jugendlichen in der rezenten Betrachtung gegenüber. Diese Zwiespältigkeit setzt sich fort auf der Ebene der Bildungsarmut. Auch hier signalisiert der abschlussorientierte Indikator sozialen Fortschritt, während der kompetenz-orientierte auf das Gegenteil hindeutet. Wird die soziale (Un-)Gleichverteilung von Bildungsarmut in den Blick genommen, fällt das Urteil in Hinblick auf den sozialen Fortschritt nicht weniger zwiespältig aus. Nach Migrationshintergrund und sozialer Herkunft sind es zunächst einmal bis zu fünffache Risiken, die ins Auge stechen und großes Potential für sozialen Fortschritt bieten würden. Dieses Potential wird jedoch in Abhängigkeit vom Bildungshintergrund der Eltern durch eine stagnierende Entwicklung nicht genützt und bei MigrantInnen steigt das Risiko von Bildungsarmut sogar noch weiter an. Einzig die Ungleichverteilung nach Geschlecht nimmt ab und kann so als Hinweis auf einen sozialen Fortschritt gewertet werden, der durch die Entwicklung bei den anderen soziodemographischen Merkmalen aufgewogen wird und in einem weiteren zwiespältigen Urteil mündet.

Die soziale Fortschrittsdimension der „Equity“ des Bildungszugangs und Bildungsergebnisses gestaltet sich zunächst, was das Potential für sozialen Fortschritt betrifft, gleich: Es sind abgesehen von den Unterschieden nach Geschlecht auch heute noch enorme Unterschiede

nach soziodemographischen Merkmalen feststellbar. Die Wahrscheinlichkeit für einen Studienbeginn oder Studienabschluss beträgt beispielsweise für Personen aus bildungsfernen Elternhäusern nur rund ein Drittel im Vergleich zu Jugendlichen, deren Eltern ihrerseits über hohe Bildung verfügen. SchülerInnen mit nicht-deutscher Umgangssprache wiederum sind in Gymnasien unterrepräsentiert und in Sonderschulen überrepräsentiert. Beim Erwerb von Kompetenzen zeigt sich ein ähnlich sozial ungleiches Ergebnis. Betrachtet man jedoch die zeitliche Entwicklung in diesem Zusammenhang, so lassen sich für Österreich sehr wohl Ansätze von sozialem Fortschritt erkennen. Sowohl die bildungsbezogene Benachteiligung von Frauen als auch die Benachteiligung von Personen aus bildungsfernen Elternhäusern ist z.T. deutlich gesunken. Die Benachteiligung von Personen mit Migrationshintergrund beim Bildungszugang und beim Bildungsergebnis ist ebenfalls mehrheitlich rückläufig, doch in Hinblick auf den Kompetenzerwerb trifft dies nicht uneingeschränkt zu.

Jene sozialen Fortschrittsdimensionen, die im weitesten Sinne der Struktur des Bildungssystems zugeordnet werden können, also die Ressourcendimension (Unterstützung Benachteiligter) und die Bildungsorganisation, schließen nahtlos an das zwiespältige Gesamtbild von vorhin an. Hinweise auf einen sozialen Fortschritt bei der Unterstützung Benachteiligter und der Qualitätskomponente in der Bildungsorganisation (Motivation/ zu spät Kommen) stehen eine widersprüchliche Entwicklung bei der Ressourcenkomponente (Kindergartenbesuch) und eine sozial rückschrittliche Entwicklung bei der Strukturkomponente der Bildungsorganisation (WiederholerInnen) gegenüber.

Schließlich deuten beinahe alle Dimensionen und Indikatoren, die das gesellschaftliche Umfeld von Bildung und ihre Zusammenhänge operationalisieren, auf einen sozialen Rückschritt hin. Sei es die gesellschaftliche Beteiligung, die Anerkennung oder die Gesundheit, alle drei Dimensionen und alle vier zugeordneten Indikatoren zeigen starke und sich zudem verstärkende Ungleichheiten in Abhängigkeit vom Bildungsniveau an. Die einzige Ausnahme dazu bildet der Indikator ‚Armut in Abhängigkeit vom Bildungsniveau‘. Das Armutsrisiko für Geringqualifizierte ist demnach zwar immer noch deutlich erhöht, es fällt jedoch, während die Unterschiede in der Wahlbeteiligung, beim Einkommen, bei der Arbeitslosigkeit und bei der Gesundheit zuungunsten bildungsferner Personen trotz eines bereits hohen Ausgangsniveaus immer weiter steigen.

Insgesamt bleibt das zwiespältige Ergebnis in Hinblick auf den sozialen Fortschritt in, durch sowie in Abhängigkeit von Bildung in Österreich also bestehen. Nachdem die Dimensionen Bildungsniveau, Bildungsarmut und Bildungsstruktur für sich schon zwiespältig waren, neutralisieren sich der soziale Fortschritt bei der sozialen Ungleichheit und der soziale Rückschritt bei den gesellschaftlichen Bezügen und Auswirkungen von Bildung. Die einzige konstant positive Entwicklung zeigt sich bei der (früheren) Bildungsbenachteiligung von Frauen, die im Lichte des entwickelten Indikatorensystems, das mit seinen empirischen Ergebnissen in Tabelle 35 zusammenfassend dargestellt wird, beinahe uneingeschränkt als sozialer Fortschritt gesehen werden kann.

Tabelle 35: Sozialer Fort- und Rückschritt in Österreich im Überblick

| DIMENSION                           | INDIKATOR                                                                                                     | EMPIRIE                                                                                                                                                                                                                                                                           | SOPRO           |
|-------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------|
| Ausbildungs- & Kompetenz-niveau     | Anteil der Abschlüsse nach Bildungsniveau                                                                     | Starker & kontinuierlicher Anstieg des Bildungsniveaus in Österreich wie in vielen europäischen Vergleichsstaaten.                                                                                                                                                                | Social Progress |
|                                     | Kompetenzwerte Jugendlicher                                                                                   | Kompetenzwerte in Österreich auf allen drei Ebenen (Lesen, Mathematik, NAWI) rückläufig, auch international bei der Mehrheit der untersuchten Staaten.                                                                                                                            | Social Regress  |
| Bildungs-armut & Armut nach Bildung | Anteil Early School Leavers                                                                                   | Deutlicher Rückgang bei den frühen BildungsabbrecherInnen in Österreich wie international. In Österreich gibt es deutliche regionale Niveauunterschiede.                                                                                                                          | Social Progress |
|                                     | Anteil PISA-Risikogruppen                                                                                     | Der Anteil steigt in Österreich in allen drei Kompetenzebenen ebenso wie im Großteil der EU an.                                                                                                                                                                                   | Social Regress  |
|                                     | ESL-Risiko nach Geschlecht                                                                                    | Männliche Jugendliche sind stärker von frühem Bildungsabbruch betroffen, die Differenz zwischen den Geschlechtern sinkt jedoch.                                                                                                                                                   | Social Progress |
|                                     | ESL-Risiko (Odd Ratios) nach Migrations-Hintergrund                                                           | Das Risiko von Jugendlichen mit Migrationshintergrund beträgt in Österreich bis zum Fünffachen der autochthonen Bevölkerung und steigt zudem.                                                                                                                                     | Social Regress  |
|                                     | ESL-Risiko (Odd Ratios) nach Elternbildung                                                                    | Das Risiko von Jugendlichen aus bildungsfernen Elternhäusern beträgt in Österreich bis zum Vierfachen derer aus bildungsaffinen Elternhäusern, sinkt aber.                                                                                                                        | Social Progress |
|                                     | Odd Ratios von MigrantInnen zu den PISA-Risikogruppen zu gehören                                              | Die Wahrscheinlichkeit als Jugendlicher mit Migrationshintergrund in Österreich zur PISA-Risikogruppe zu gehören, liegt beim 1,5-Fachen. Die zeitliche Entwicklung deutet in Österreich auf eine Verschlechterung hin. Dieser Trend ist in Europa insgesamt jedoch uneinheitlich. | Social Regress  |
|                                     | Odd Ratios von Jugendlichen mit niedrigem sozio-ökonomischen Hintergrund zu den PISA-Risikogruppen zu gehören | Die Wahrscheinlichkeit als Jugendlicher mit niedrigem sozioökonomischem Hintergrund in Österreich zur PISA-Risikogruppe zu gehören, liegt beim 5-Fachen. Die zeitliche Entwicklung deutet in Österreich wie in Europa auf eine Verschlechterung hin.                              | Social Regress  |
|                                     | Armut nach Bildungsniveau                                                                                     | Das Armutsrisiko Geringqualifizierter ist deutlich erhöht, reduziert sich jedoch in Österreich ebenso wie in der Mehrheit der europäischen Vergleichsstaaten.                                                                                                                     | Social Progress |

| DIMENSION                             | INDIKATOR                                                                                       | EMPIRIE                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                   | SOPRO             |
|---------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------|
| Equity von Bildungszugang & -ergebnis | Über-/Unterrepräsentation von MigrantInnen in Sonderschulen/AHS                                 | Die Überrepräsentation von MigrantInnen in Sonderschulen und ihre Unterrepräsentation in AHS ist hoch, beides sinkt jedoch.                                                                                                                                                                                                                               | (Social Progress) |
|                                       | Elternbildung von Studierenden/Rekrutierungsquoten                                              | Die Wahrscheinlichkeit von Kindern aus bildungsaffinen Elternhäusern ein Studium zu beginnen ist immer noch dreimal so hoch, wie von Jugendlichen aus bildungsfernen Elternhäusern, der Unterschied sinkt jedoch.                                                                                                                                         | (Social Progress) |
|                                       | Zusammensetzung Erstimmatrikulierender nach Geschlecht                                          | Die traditionelle Benachteiligung von Frauen beim Zugang zu Tertiärbildung ist soweit überwunden, dass sie die Mehrheit unter Studierenden stellen.                                                                                                                                                                                                       | Social Progress   |
|                                       | Qualifikationsniveau nach Geschlecht                                                            | Das Qualifikationsniveau zwischen den Geschlechtern ist in den jüngeren Generationen ausgeglichen, da Frauen sehr stark aufholen konnten.                                                                                                                                                                                                                 | Social Progress   |
|                                       | Kompetenzwerte von Jugendlichen mit Migrationshintergrund                                       | Der Kompetenznachteil von MigrantInnen liegt in Österreich bei 15-20 Kompetenzpunkten nimmt jedoch nur in zwei von drei Bereichen ab. Auf gesamteuropäischer Ebene halten einander Fortschritt und Rückschritt die Waage.                                                                                                                                 | uneindeutig       |
|                                       | Kompetenzvorteile durch steigenden sozioökonomischen Hintergrund                                | Die Kompetenzvorteile mit steigendem sozioökonomischem Hintergrund sind in Österreich hoch und liegen bei 45 Kompetenzpunkten. Diese Ungleichheit bleibt über die Jahre konstant. Auch in Europa wiegen sich Verbesserungen und Verschlechterungen auf.                                                                                                   | uneindeutig       |
|                                       | Intergenerationale Bildungsmobilität & Reproduktion für Kinder aus bildungsfernen Elternhäusern | Die Wahrscheinlichkeit höhere Bildung zu erlangen, ist nach Abschluss der Eltern immer noch sehr stark ungleich verteilt, die Unterschiede nahmen in vergangenen Jahrzehnten jedoch deutlich ab (von Faktor > 12 auf Faktor >3 in 50 Jahren), wobei sich das Wachstum des Anteils hoher Abschlüsse aus bildungsfernen Elternhäusern merklich verlangsamt. | (Social Progress) |
|                                       | Intergenerationale Bildungsmobilität & Reproduktion nach Geschlecht                             | Junge Frauen sind beim Bildungserwerb in Abhängigkeit vom Bildungsniveau der Eltern nicht mehr benachteiligt, sondern konnten junge Männer insbesondere bei höherer Bildung sogar überholen.                                                                                                                                                              | Social Progress   |
| Unterstützung Benachteiligter         | Investitionen in Schulen nach sozialer Zusammensetzung                                          | Die Investitionen in Schulformen, die eher von Benachteiligten besucht werden, sind höher und steigen zudem.                                                                                                                                                                                                                                              | Social Progress   |

| DIMENSION                             | INDIKATOR                                                                                               | EMPIRIE                                                                                                                                                                                                                                         | SOPRO              |
|---------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------|
| Bildungs-<br>organisation             | Anteil KlassenwiederholerInnen (u. deren Kompetenznachteil)                                             | Der Anteil der RepetentInnen steigt (und deren Kompetenznachteil auch).                                                                                                                                                                         | Social<br>Regress  |
|                                       | Anteil SchülerInnen mit vorherigem Kindergartenbesuch und dessen soziale Ungleichverteilung             | Der Anteil von SchülerInnen mit Kindergartenbesuch steigt, aber die soziale Selektivität steigt ebenso. Es sind also ein sozialer Fortschritt und Rückschritt zugleich zu beobachten.                                                           | unein-<br>deutig   |
|                                       | Anteil SchülerInnen, die zu spät in den Unterricht kommen und dadurch unter Kompetenznachteilen leiden. | Der Anteil von zu-spät-kommenden SchülerInnen sinkt. (Im Umkehrschluss bedeutet dies, so die Annahme, die Motivation für den Schulbesuch steigt.)                                                                                               | Social<br>Progress |
| Gesellschaft-<br>liche<br>Beteiligung | Wahlbeteiligung nach Bildung                                                                            | Die Wahlbeteiligung steigt mit dem Bildungsniveau deutlich um 20%-Punkte an. Besonders krass sind die Unterschiede bei jungen WählerInnen. In der Mehrheit der Staaten - so auch in Österreich - verstärken sich diese Unterschiede.            | Social<br>Regress  |
| Gesundheit &<br>Well Being            | Gesundheit nach Bildung                                                                                 | Der Anteil derer, die sich bei guter Gesundheit fühlen, liegt bei niedriger gebildeten Personen 15 bis 40%-Punkte (in Ö: 30%-Punkte) unter dem der höher Gebildeten. Zeitliche Entwicklungen deuten mehrheitlich auf eine Verschlechterung hin. | Social<br>Regress  |
| Anerkennung                           | Arbeitslosigkeit (ALO) nach Bildung                                                                     | Die Arbeitslosenquoten niedrigqualifizierter Personen steigen in Österreich wie auch in der EU überproportional an. Das ALO-Risiko von Niedrigqualifizierten ist in Österreich mit am höchsten.                                                 | Social<br>Regress  |
|                                       | Einkommen nach Bildung                                                                                  | Der Bruttojahresverdienst von Personen mit Tertiärbildung beträgt beinahe das Doppelte von Personen mit Pflichtschulabschluss und steigt (im Gegensatz zu vielen anderen europäischen Staaten) weiter.                                          | Social<br>Regress  |

Insgesamt wird in voranstehender Tabelle erkennbar, dass der IST-Stand und die Entwicklung in Österreich in Hinblick auf sozialen Fortschritt im Zusammenhang mit Bildung als durchwachsen bezeichnet werden kann. Eine eindeutige Erfolgsgeschichte nach Jahrzehnten der Bildungsexpansion sollte jedenfalls anders aussehen und sich nicht auf nur 50% Indikatoren, die sozialen Fortschritt zeigen, summieren lassen.

## 15.2. Sozialer Fortschritt in Europa

Zielsetzung dieses Abschnitts ist es nun, die Forschungsfrage aus einer summativen Perspektive und im internationalen Vergleich zu beantworten, ob es angesichts widerstreitender Entwicklungstendenzen im Bildungsbereich nach Jahrzehnten der Bildungsexpansion doch möglich ist, von einem sozialen Fortschritt in, durch sowie in Abhängigkeit von Bildung zu sprechen. Um diese Zielsetzung einlösen zu können, bedarf es der Entwicklung einer die Summe aller Indikatoren zusammenfassenden Maßzahl (Composite Indicator), die dies zum Ausdruck bringt.<sup>157</sup>

Die Vorgehensweise dabei ist eine schrittweise und wird im Methodenkapitel detailliert ausgeführt (siehe S.63 ff.). An dieser Stelle soll das Auslangen mit nur wenigen methodischen Anmerkungen gefunden werden: Zunächst müssen die verschiedenen Einzelindikatoren, die sich alle auf einem unterschiedlichen Wertebereich bewegen, durch eine z-Transformation standardisiert und in ihrer positiv-negativ-Ausrichtung angeglichen werden. Da sich die Anzahl der Indikatoren zur Operationalisierung der Einflussdimensionen sozialen Fortschritts im Zusammenhang mit Bildung nicht gleich über die Dimensionen verteilt, werden zunächst in Form von Mittelwerten Zwischen-Scores für die Dimensionen gebildet, die sodann gleichgewichtig in die Bildung des Gesamt-Scores für sozialen Fortschritt einfließen.<sup>158</sup> Der Gesamtscore für sozialen Fortschritt setzt sich wiederum aus zwei Komponenten zusammen: Einem Score für die Einschätzung des IST-Standes in Hinblick auf sozialen Fortschritt und einem Score für die Einschätzung der Entwicklung in Richtung eines sozialen Fortschritts. Die empirische Grundlage dafür bilden 20 Indikatoren<sup>159</sup>, die im internationalen Vergleich für bis zu 29 europäische Staaten zur Verfügung stehen und in den Kapiteln zuvor diskutiert worden sind. Für jeden dieser Indikatoren stehen zwei Messwerte zur Verfügung, einer für die aktuelle Ausprägung (IST-Stand) und einer für die Entwicklung in den letzten Jahren. Diesem schrittweisen Aufbau entsprechend ist nun auch der abschließende Abschnitt gestaltet. Am Beginn steht eine

---

<sup>157</sup> Ein weit verbreitetes Reliabilitätsmaß für Composite Indicators stellt der Cronbach-Alpha Koeffizient dar, der den Zusammenhang der eingeflossenen Indikatoren zum Ausdruck bringt. Da die Heterogenität und Widersprüchlichkeit der empirischen Entwicklung im Zusammenhang mit Bildung den Ausgangspunkt dieser Arbeit darstellt, ist dieser Wert als Reliabilitätsmaß nur suboptimal geeignet. Dennoch wurde er berechnet und die entsprechenden Ergebnisse werden in Tabelle 44 auf Seite 217 im Anhang ausgewiesen. Je nach Abstraktionsniveau werden die in der Literatur genannten Schwellwerte erreicht oder unterschritten (OECD 2008:72).

<sup>158</sup> Die Bildung dieser Scores kann grundsätzlich auf unterschiedliche Arten erfolgen. In der vorliegenden Arbeit wurde eine Entscheidung für eine z-Transformation mit anschließender Mittelwertbildung auf Ebene von Dimensionen, die in einem weiteren Schritt zu einem Gesamtscore verdichtet werden, getroffen. Diese Entscheidung begründet sich mit zwei entscheidenden Vorteilen dieser Vorgehensweise: Die Dimensionen sind auf diese Weise gleichgewichtig und gehen nicht unterschiedlich stark in einen Gesamt-Score ein, was theoretisch auch schwer zu begründen wäre. Zweitens fließt durch die z-Transformation die gesamte Bandbreite der empirischen Ausprägung in den Gesamt-Score ein, was nicht in dem Umfang gewährleistet wäre, wenn einfach stabile Werte für ein definiertes empirisches Band vergeben werden. Die Robustheit der Gesamt-Scores wird schließlich durch Vergleichsrechnungen mit unterschiedlichen Standardisierungsverfahren überprüft. Die Vergleichsergebnisse finden sich in Tabelle 45 im Anhang auf Seite 218 und weisen eine zufriedenstellende Robustheit aus.

<sup>159</sup> Die Situation in Österreich ist zuvor noch auf der Grundlage von 26 Indikatoren qualitativ eingeschätzt worden. Sechs Indikatoren davon sind für den internationalen Vergleich nicht verfügbar (z.B. die Überrepräsentation von MigrantInnen in Sonderschulen oder die Finanzierungssituation von Schulformen in Abhängigkeit vom sozioökonomischen Index der SchülerInnen) wodurch auch eine ganze soziale Fortschrittsdimension im internationalen Vergleich wegfällt, die der Unterstützung Benachteiligter.

Diskussion des IST-Standes sozialen Fortschritts in Summe sowie hinsichtlich der Situation in den einzelnen sozialen Fortschrittsdimensionen. Dem folgt in vergleichbarer Weise eine Analyse der Entwicklung in den letzten Jahren, bevor IST-Stand und Entwicklung in Form eines Gesamtmaßes zum sozialen Fortschritt gemeinsam betrachtet werden und eine international vergleichende Aussage darüber getroffen werden kann, wo in welchem Ausmaß von „Social Progress“ in, durch sowie in Abhängigkeit von Bildung gesprochen werden kann und wo eher „Social Regress“ vorliegt. Das Bestreben dabei ist es, die Analyse über die Scores hinaus um eine Diskussion der dahinterliegenden Struktur zu erweitern und damit die Erkenntnis zu vertiefen.

Wird der Durchschnitt des IST-Standes aller 20 Indikatoren auf Basis der sieben sozialen Fortschrittsdimensionen im internationalen Vergleich berechnet, ergibt sich eine Verteilung der standardisierten Scores<sup>160</sup>, die von plus 0,57 in Irland bis minus 0,76 in Tschechien reicht. Österreich bewegt sich mit einem Score von minus 0,16 im unteren Drittel der Verteilung. In diese Scores sind die aktuellen Ausprägungen von Indikatoren, wie der Anteil hochqualifizierter Personen in der Bevölkerung oder das relative Arbeitslosigkeitsrisiko von Geringqualifizierten Jugendlichen (um nur zwei Beispiele zu nennen), in den einzelnen Staaten eingeflossen. Dem Staat mit der höchsten bzw. besten Ausprägung in einem Indikator wird ein vergleichsweise hoher z-Score und dem Staat mit der niedrigsten oder schlechtesten oder geringsten (d.h. nicht notwendiger Weise im absoluten Sinne negativen) Ausprägung ein entsprechend hoher Minuswert zugewiesen. So kommen die in Grafik 58 ausgewiesenen SOPRO-Scores zum IST-Stand zustande und sind sie zu verstehen.

Betrachtet man die Verteilung des IST-Standes beim sozialen Fortschritt in Summe, dann fällt auf, dass sich viele nordische und angelsächsische Staaten (Dänemark, Norwegen, Schweden, Irland und Großbritannien) im oberen und damit bestentwickelten Bereich und viele osteuropäische Staaten (Ungarn, Slowakei, Rumänien, Bulgarien, Tschechien) im unteren und damit unterdurchschnittlichen Bereich bewegen. Diese Scores zum IST-Stand ergeben sich aus den erreichten Werten der Staaten in den sieben gleichgewichteten sozialen Fortschrittsdimensionen, die in Tabelle 36 dargestellt werden. Dabei können (relative) Stärken und Schwächen identifiziert werden. Demnach liegt die relative Stärke osteuropäischer Staaten in der Bildungsorganisation (Klassen-wiederholung, Kindergartenbesuch und Zu-Spät-Kommen). Die relative Schwäche der Bestperformer ist im Fall der angelsächsischen Staaten hingegen eine mangelnde Anerkennung bestimmter Abschlüsse (Arbeitslosigkeit, Armut und Einkommen nach Bildung) und im Fall der nordeuropäischen Staaten ein Aufholbedarf in der Dimension Equity, also was

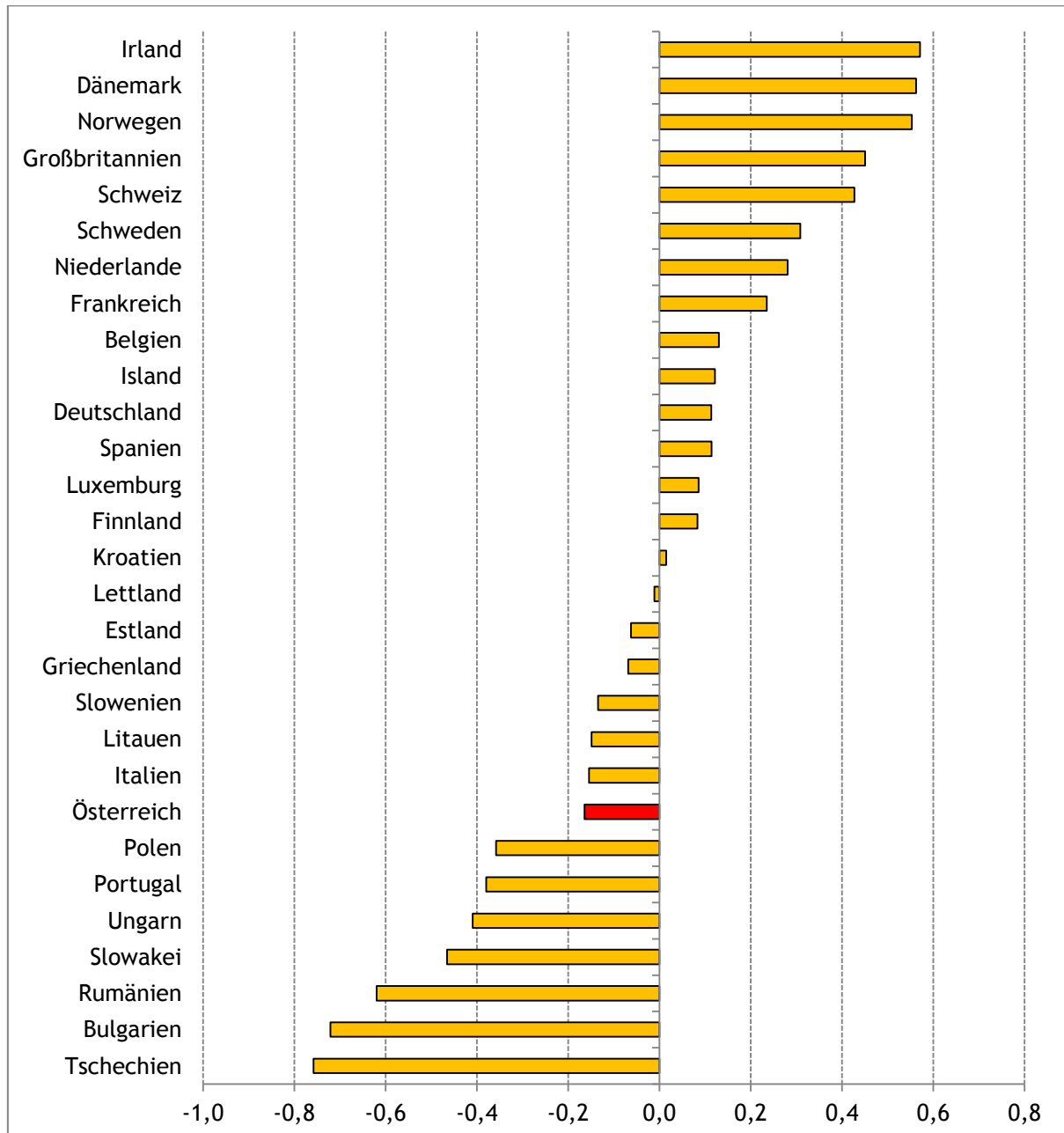
---

<sup>160</sup> Die Basis bilden z-transformierte Werte der empirischen Ausprägung jedes einzelnen Indikators, die einen Mittelwert von 0 und eine Standardabweichung von 1 aufweisen. Inhaltlich betrachtet drücken diese Werte die relative Position der einzelnen Staaten zueinander aus. Ein Minuswert bedeutet also zunächst einmal nicht zwangsläufig, dass hier ein sozialer Rückschritt stattgefunden hat, sondern nur, dass die Entwicklung im entsprechenden Land relativ am geringsten/schlechtesten ausgefallen ist.

beispielsweise Kompetenzvorteile mit steigendem sozioökonomischem Hintergrund bzw. Kompetenznachteile mit Migrationshintergrund betrifft.<sup>161</sup>

Ähnlich wie die osteuropäischen Staaten liegt die relative Stärke Österreichs in der Dimension der Bildungsorganisation. Die größten relativen Schwächen offenbaren sich demgegenüber im internationalen Vergleich bei den Dimensionen Gesundheit, Beteiligung und Ausbildungsniveau der Bevölkerung.

Grafik 58: SOPRO-IST-Stand im internationalen Vergleich



Quellen: alle bisher verwendeten Quellen, eigene Berechnungen

<sup>161</sup> Eine detaillierte Aufschlüsselung der Ergebnisse hinsichtlich einzelner Indikatoren findet sich in Tabelle 46 im Anhang auf Seite 219. Dort werden nach angeführten Regeln in Abhängigkeit von den empirischen Ausprägungen vergebene Standardisierungswerte in einem Bereich von minus zwei bis plus zwei ausgewiesen.

Tabelle 36: IST-Stands-Werte nach SOPRO-Dimensionen im Ländervergleich (z-Scores)

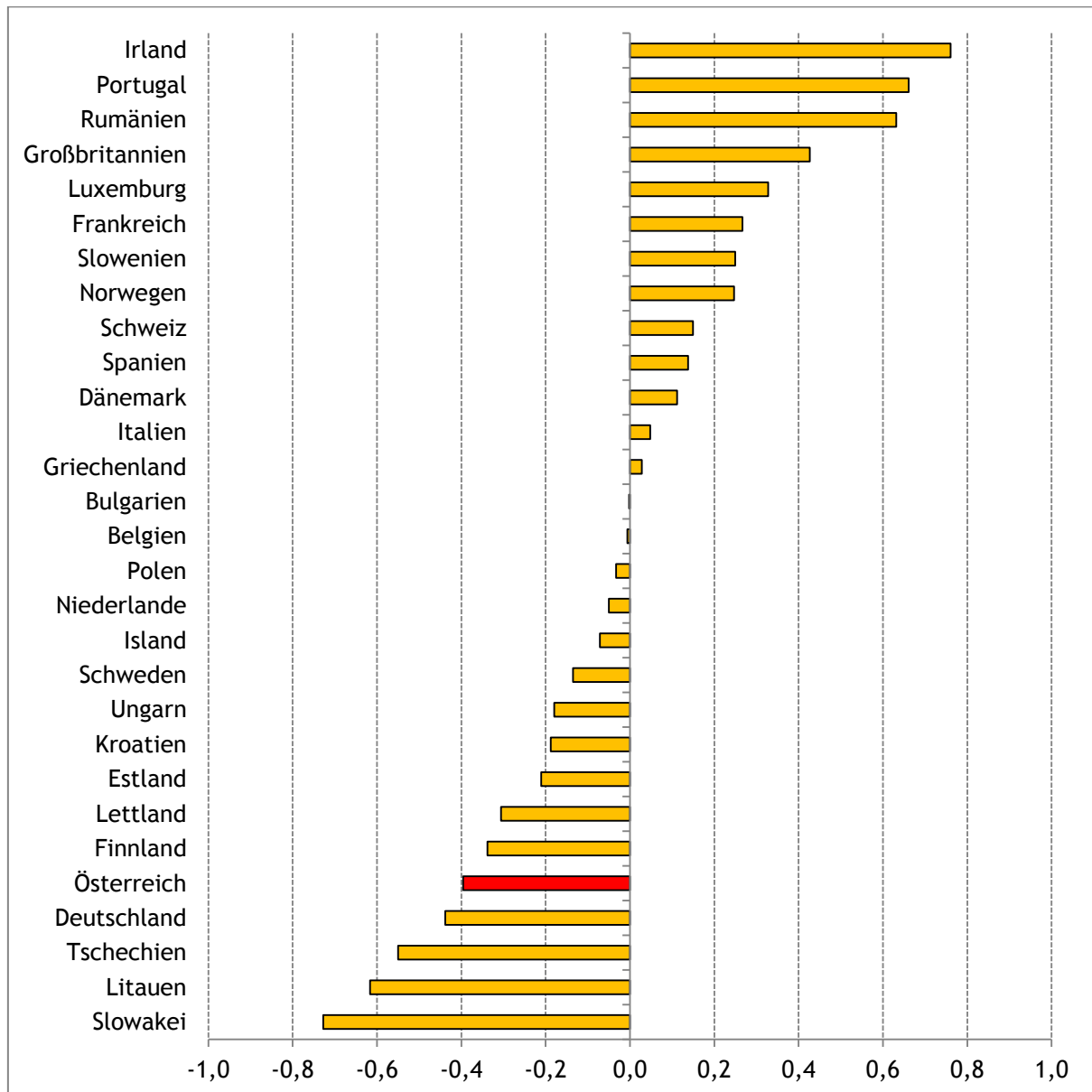
|            | Ausb-Niveau | Equity | Bil-dungs-armut | Bil-dungs-organ. | Aner-ken-nung | Betei-ligung | Gesund-heit | SOPRO-Summe IST-Stand |
|------------|-------------|--------|-----------------|------------------|---------------|--------------|-------------|-----------------------|
| Belgien    | 0,49        | -0,32  | -0,13           | -0,01            | 0,39          | 0,71         | -0,22       | 0,13                  |
| Bulgarien  | -1,16       | -1,38  | -1,24           |                  | -0,36         |              | 0,53        | -0,72                 |
| Dänemark   | 0,48        | 0,12   | 0,22            | 0,18             | 0,99          | 0,32         | 1,62        | 0,56                  |
| Deutschl.  | 0,36        | 0,21   | 0,34            | 0,39             | -0,62         | -1,06        | 1,17        | 0,11                  |
| Estland    | 0,97        | -0,12  | 0,77            |                  | 0,54          | -2,58        | 0,06        | -0,06                 |
| Finnland   | 0,95        | -0,23  | 0,31            | -0,32            | 0,23          | -0,08        | -0,28       | 0,08                  |
| Frankr.    | 0,51        | -0,24  | -0,21           | 0,03             | 0,29          | 1,09         | 0,18        | 0,24                  |
| Griechenl. | -0,94       | 0,48   | -0,52           | -0,41            | 1,23          | 0,88         | -1,19       | -0,07                 |
| Großbrit.  | 0,45        | 1,07   | 0,52            |                  | -0,06         | 0,84         | 0,32        | 0,45                  |
| Irland     | 0,91        | 0,69   | 0,77            | -0,45            | -0,51         | 1,58         | 1,02        | 0,57                  |
| Island     | -0,42       | -0,46  | -1,31           | 0,77             | 1,10          |              | 1,05        | 0,12                  |
| Italien    | -1,10       | 0,19   | -0,42           | 0,15             | 0,78          | 0,04         | -0,73       | -0,15                 |
| Kroatien   | -0,35       | -0,12  | 0,52            |                  |               |              |             | 0,01                  |
| Litauen    | 0,33        | 0,11   | 0,38            |                  | -0,57         |              | -0,99       | -0,15                 |
| Lettland   | -0,20       | -0,17  | 0,16            | -0,56            | -0,18         |              | 0,88        | -0,01                 |
| Luxemb.    | -0,09       | -0,07  | -0,20           | -0,27            | 0,47          |              | 0,69        | 0,09                  |
| Niederl.   | 0,45        | 0,32   | 0,20            | 0,19             | 0,72          | -0,44        | 0,53        | 0,28                  |
| Norwegen   | 0,59        | 0,10   | 0,22            | 0,78             | 0,50          | 0,27         | 1,41        | 0,55                  |
| Österreich | -0,39       | -0,05  | 0,12            | 0,74             | -0,23         | -0,49        | -0,85       | -0,16                 |
| Polen      | 0,65        | -0,32  | 0,48            | -0,59            | -0,41         | -0,61        | -1,69       | -0,36                 |
| Portugal   | -1,30       | 0,33   | -0,09           | -1,51            | 0,50          | 1,20         | -1,80       | -0,38                 |
| Rumänien   | -1,67       | -0,07  | -1,33           |                  | -0,04         |              | 0,01        | -0,62                 |
| Schweden   | 0,66        | -0,28  | 0,28            | -0,51            | 0,26          | 0,47         | 1,29        | 0,31                  |
| Schweiz    | 0,57        | 0,67   | 0,55            | 0,05             | 0,31          | -0,47        | 1,30        | 0,43                  |
| Slowakei   | -0,31       | -0,65  | -0,51           | 0,51             | -0,59         |              | -1,24       | -0,47                 |
| Slowenien  | 0,39        | -0,08  | 0,48            |                  | -0,84         | 0,18         | -0,94       | -0,13                 |
| Spanien    | -0,35       | 0,60   | -0,79           | -0,34            | 0,84          | 0,89         | -0,06       | 0,11                  |
| Tschech.   | -0,12       | -0,31  | 0,26            | 0,75             | -3,00         | -1,66        | -1,23       | -0,76                 |
| Ungarn     | -0,36       | -0,09  | 0,00            | 0,67             | -1,17         | -1,07        | -0,84       | -0,41                 |

Quellen: alle bisher verwendeten Quellen, eigene Berechnungen

Vom erreichten IST-Stand des sozialen Fortschritts ist die Entwicklung in den letzten Jahren zu unterscheiden. Würde man rein der Bedeutung des Begriffs „Sozialer Fortschritt“ folgen, wäre die Entwicklung der eigentlich (und einzig) naheliegende Gegenstand der Betrachtung. Da Entwicklungen jedoch nicht unabhängig davon zu sehen sind, welcher IST-Stand bereits erreicht wurde, ist es angemessen, in eine Beurteilung sozialen Fortschritts beide Aspekte einfließen zu lassen. So ist es leicht nachvollziehbar, dass eine weitere Vorwärtsentwicklung auf einem bereits hohen Stand schwieriger zu realisieren sein wird, als auf einer geringeren Ausbaustufe. Indem IST-Stand und Entwicklung gleichermaßen berücksichtigt werden, können beispielsweise dynamische Entwicklungen von einem niedrigen Niveau und kleine Vorwärtsschritte von einem höheren Stand weg in ihrer Beurteilung einander ausgleichen.

Die Bandbreite der Entwicklungsdynamik in Richtung eines sozialen Fortschritts ist dabei ähnlich groß wie bereits beim IST-Stand und reicht - ausgedrückt in standardisierten und gleichgewichteten z-Scores - von plus 0,75 in Irland bis minus 0,73 in der Slowakei. Österreich befindet sich in Grafik 59 mit einem Wert von minus 0,37 wieder im unteren Drittel der Verteilung.

Grafik 59: SOPRO-Entwicklungsdynamik im internationalen Vergleich



Quellen: alle bisher verwendeten Quellen, eigene Berechnungen

Geographisch betrachtet ist diese Verteilung weniger eindeutig als jene zuvor. Zwar sind osteuropäische Staaten mehrheitlich im unteren Teil der Verteilung zu finden, demgegenüber weist jedoch Rumänien eine sehr dynamisch positive Entwicklung auf. Überraschender Weise sind auch einige skandinavische Staaten wie Island, Schweden und Finnland in ihrer Entwicklung unterdurchschnittlich, aber auch hier ist das Bild geographisch nicht eindeutig, da sich Dänemark und Norwegen im oberen Bereich

bewegen. Auffällig und eindeutig ist demgegenüber die positive Positionierung der angelsächsischen Staaten Irland und Großbritannien im Gegensatz zur ebenso eindeutig negativen Positionierung der deutschsprachigen Staaten Deutschland und Österreich. Die südeuropäischen Staaten (allen voran Portugal) weisen demgegenüber eine mehrheitlich positive, d.h. überdurchschnittliche Entwicklung auf.

Die relativen Stärken und Schwächen der einzelnen Staaten werden wiederum deutlich, wenn die z-Scores für die einzelnen sozialen Fortschrittsdimensionen in Tabelle 37 betrachtet werden:

Tabelle 37: Entwicklungs-Werte nach SOPRO-Dimensionen im Ländervergleich (z-Scores)

|            | Ausb-Niveau | Equity | Bil-dungs-armut | Bil-dungs-organ. | Aner-ken-nung | Betei-ligung | Gesund-heit | SOPRO-Summe Entwickl. |
|------------|-------------|--------|-----------------|------------------|---------------|--------------|-------------|-----------------------|
| Belgien    | 0,42        | 0,58   | 0,08            | -0,98            | -0,01         | 0,73         | -0,86       | -0,01                 |
| Bulgarien  | 0,04        | -0,91  | 0,98            |                  | -1,58         |              | 1,45        | 0,00                  |
| Dänemark   | 0,02        | -0,02  | 0,29            | 0,53             | 0,00          | -1,21        | 1,17        | 0,11                  |
| Deutschl.  | -0,95       | 0,77   | -0,31           | -0,24            | -1,74         | 0,30         | -0,90       | -0,44                 |
| Estland    | -0,84       | -0,53  | 0,01            |                  | 1,27          | -0,43        | -0,74       | -0,21                 |
| Finnland   | -0,39       | -0,65  | -0,19           | -0,70            | 0,60          | -1,11        | 0,07        | -0,34                 |
| Frankr.    | 0,75        | -0,22  | -0,13           | 0,44             | 0,04          | -0,69        | 1,67        | 0,27                  |
| Griechenl. | 0,44        | -0,06  | 0,35            | 0,09             | 0,94          | -0,70        | -0,86       | 0,03                  |
| Großbrit.  | 0,28        | 0,87   | 0,00            |                  | 1,06          | -0,09        | 0,86        | 0,43                  |
| Irland     | 1,07        | 0,24   | 0,21            | 0,79             | -0,11         | 2,53         | 0,60        | 0,76                  |
| Island     | -0,57       | -0,91  | -0,59           | 0,45             | 0,80          |              | 0,40        | -0,07                 |
| Italien    | 0,65        | 0,02   | 0,49            | 0,01             | 0,19          | -1,12        | 0,09        | 0,05                  |
| Kroatien   | -0,19       | 0,21   | -0,59           |                  |               |              |             | -0,19                 |
| Litauen    | 0,30        | -0,54  | -0,28           |                  | -1,14         |              | -1,43       | -0,62                 |
| Lettland   | -0,83       | -1,12  | 0,06            | 0,12             | -0,03         |              | -0,05       | -0,31                 |
| Luxemb.    | 0,24        | 0,24   | 0,03            | 0,52             | 0,42          |              | 0,52        | 0,33                  |
| Niederl.   | -0,50       | 0,39   | -0,50           | 0,66             | 0,55          | -0,82        | -0,13       | -0,05                 |
| Norwegen   | 0,04        | 0,05   | 0,13            | 0,43             | -0,50         | -0,23        | 1,80        | 0,25                  |
| Österreich | -0,89       | 0,19   | -0,38           | 0,00             | -0,15         | -0,90        | -0,64       | -0,40                 |
| Polen      | 0,63        | 0,17   | -0,34           | -0,46            | -0,33         | 0,16         | -0,07       | -0,03                 |
| Portugal   | 1,13        | 0,52   | 2,54            | -0,33            | 0,08          | 2,44         | -1,75       | 0,66                  |
| Rumänien   | 0,74        | 0,16   | 0,68            |                  | 0,97          |              | 0,60        | 0,63                  |
| Schweden   | -0,30       | -0,93  | -0,21           | -0,06            | -0,22         | 0,08         | 0,70        | -0,14                 |
| Schweiz    | -0,30       | 0,54   | -0,36           | 0,27             | -0,12         | 0,81         | 0,19        | 0,15                  |
| Slowakei   | -0,92       | 0,32   | -0,16           | -0,88            | -0,27         |              | -2,46       | -0,73                 |
| Slowenien  | 0,11        | -0,19  | -0,31           |                  | 0,51          | 0,42         | 0,96        | 0,25                  |
| Spanien    | 1,11        | 0,61   | 0,54            | -0,35            | -0,11         | -0,55        | -0,29       | 0,14                  |
| Tschech.   | -1,17       | 0,20   | -1,06           | -0,31            | -1,19         | 0,48         | -0,80       | -0,55                 |
| Ungarn     | -0,13       | -0,13  | -1,00           | 0,02             | 0,21          | -0,10        | -0,13       | -0,18                 |

Quellen: alle bisher verwendeten Quellen, eigene Berechnungen

Dabei lässt sich erkennen, dass die schlechte Positionierung der Slowakei und von Litauen in einem hohen Ausmaß auf die sehr unterdurchschnittlich ausgeprägten Werte in der

Dimension „Gesundheit“ (in Abhängigkeit vom Bildungsniveau) zurückzuführen ist. Irland wiederum verdankt seine Spitzenposition einem außerordentlich guten Wert in der Dimension „Beteiligung“ also einer geringen Differenz bei der Teilnahme an Wahlen in Abhängigkeit vom Bildungsniveau. Entwicklungspotential für Irland zeigt sich demgegenüber bei den sozialen Fortschrittsdimensionen „Anerkennung“ und „Bildungsarmut“. Die Schwächen Österreichs liegen (wie bereits zuvor) wieder bei den Dimensionen „Ausbildungsniveau“ und der „gesellschaftlichen Beteiligung“, die relativen Stärken im Bereich der „Bildungsorganisation“. Auf Ebene der Einzelindikatoren, die in diese Berechnung eingeflossen sind, wirkt sich die relativ geringe Ausprägung des hohen Qualifikationsniveaus in der österreichischen Bevölkerung besonders negativ und die relativ große Verringerung des Geschlechterunterschieds im Anteil hochqualifizierter Personen besonders positiv aus.<sup>162</sup> Irland wiederum bezieht seine Stärke in der Entwicklung v.a. aus einer überdurchschnittlichen Performance bei den Indikatoren „hohes Qualifikationsniveau in der Bevölkerung“, einem steigenden Anteil niedrigqualifizierter Eltern mit hochqualifizierten Kindern, einem sinkenden Anteil an RepetentInnen, einem sinkenden Arbeitslosigkeitsrisiko niedrigqualifizierter Jugendlicher und einer sich verringernden Differenz der Wahlbeteiligung (nach Qualifikationsniveau). Im Fall der Slowakei schließlich ist der niedrige Wert für sozialen Fortschritt (SOPRO-Score) besonders auf (abnehmende) Kompetenzen bei Jugendlichen, einem steigenden Anteil von Risikogruppen, einem vergleichsweise hohen Anteil an RepetentInnen, einem deutlich steigenden Armutsrisiko Geringqualifizierter sowie einer steigenden Diskrepanz im Anteil sich gesund fühlender Personen in Abhängigkeit vom Bildungsniveau zurückzuführen.

Die beiden Komponenten des sozialen Fortschritts, d.h. der IST-Zustand und die Entwicklung bei den herausgearbeiteten Indikatoren bzw. Dimensionen, können abschließend in Form einer Durchschnittsbildung zu einem Gesamt-Score sozialen Fortschritts verdichtet werden, der aufbauend auf den empirischen Ausprägungen die relative Positionierung und den Abstand in der Performance der Staaten zueinander zum Ausdruck bringt. Basierend auf den bereits zuvor zur Anwendung gebrachten z-Scores (mit einem Mittelwert von null und einer Standardabweichung von 1) zeigt sich hierbei in Grafik 60 und Tabelle 38 eine Streuung der Gesamtwerte von plus 0,66 in Irland bis minus 0,64 in Tschechien, wobei Österreich mit einem Score von minus 0,27 nahe des unteren Randes der Verteilung zu liegen kommt. Diese auf Österreich bezogene Erkenntnis ist durchaus kompatibel mit der

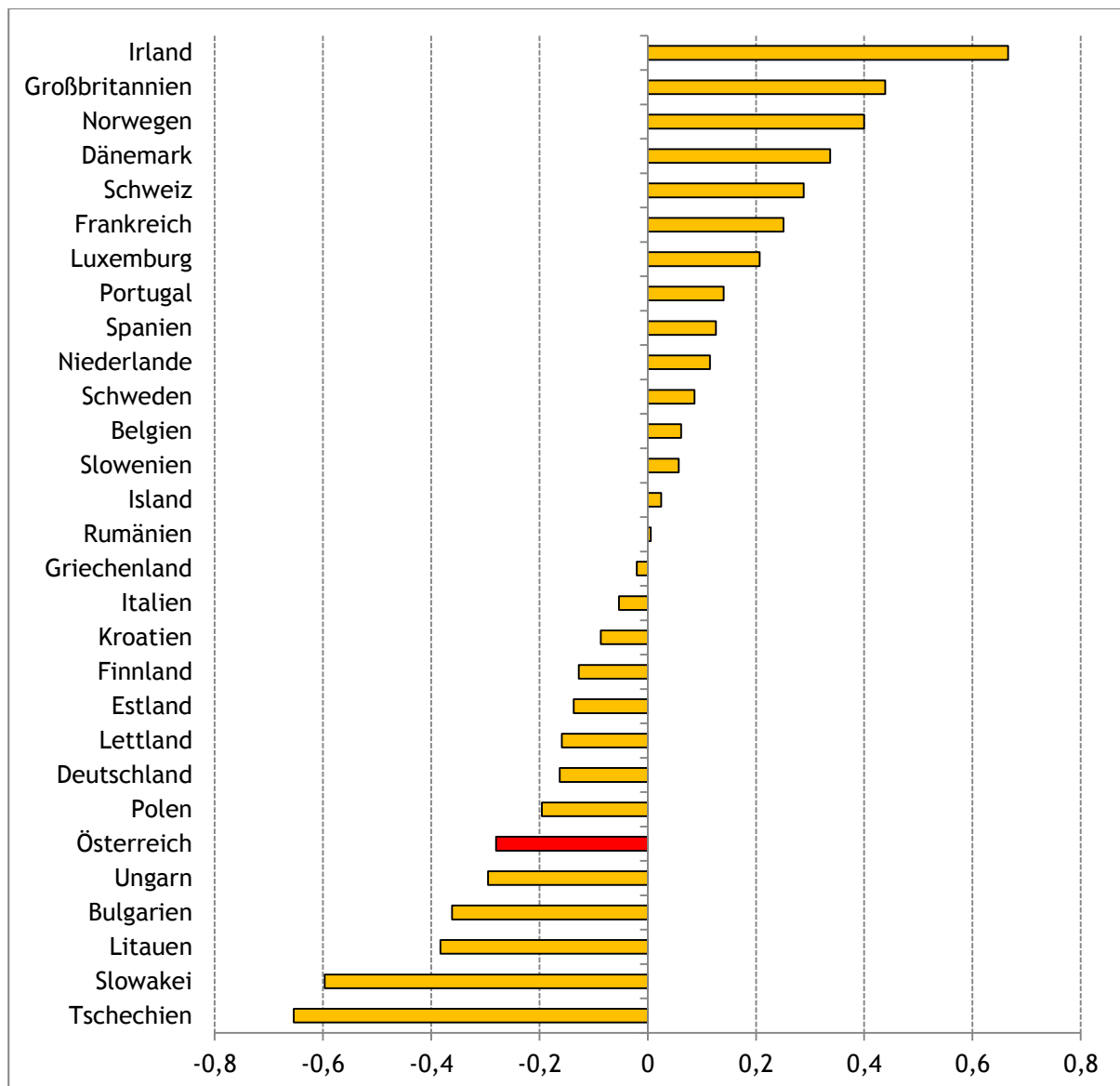
---

<sup>162</sup> Detaillierte Ergebnisse dazu können Tabelle 47 im Anhang auf Seite 220 entnommen werden. In dieser Tabelle werden die standardisierten Scores (in Abhängigkeit von Mittelwert und Standardabweichung), die die empirische Ausprägung der Indikatoren sowie relative Positionierung der Staaten zueinander zum Ausdruck bringen, ausgewiesen. Dabei kann es vorkommen, dass ein sozialer Fortschritt dennoch mit einem Minuswert standardisiert wird, beispielsweise wenn dieser Fortschritt ein im Vergleich zu den anderen Staaten geringer gewesen ist. Um einen Vergleich zwischen den standardisierten Scores mit den „absoluten“ Entwicklungen nach Maßstäben des sozialen Fortschritts (wie gering sie auch immer gewesen sind) zu ermöglichen, wurde in den Anhang auch Tabelle 48 auf Seite 220 integriert. Dieser Vergleich ist nicht nur für den Entwicklungsaspekt des sozialen Fortschritts möglich, sondern in Tabelle 49 auf Seite 222 findet sich die äquivalente Darstellung für den IST-Stand. Für den Entwicklungsaspekt dient die theoretische Grundlage, welche Entwicklung im Sinne des sozialen Fortschritts positiv oder negativ ist, als Grundlage. Beim IST-Stand werden deutlich überdurchschnittliche Werte als positiv und deutlich unterdurchschnittliche negativ klassifiziert, während Werte um den Mittelwert als uneindeutig eingestuft werden..

qualitativen Einschätzung der Situation in Österreich von vorhin, wo ein zwiespältiges Urteil gefällt wurde. An dieser Stelle kann das qualitative Urteil von vorhin, in das positive und negative Entwicklungen in den einzelnen Indikatoren und Dimensionen gleichermaßen eingeflossen sind, nunmehr um das (relative) quantitative Ausmaß ergänzt werden, wobei sich ein negativer Gesamtscore ergibt.

Die regionalen Strukturen beim Summen-Score gestalten sich durchaus vergleichbar zu jenen beim IST-Stand und der Entwicklung: Am oberen Ende der Verteilung finden sich angelsächsische (Irland und Großbritannien) und nordeuropäische Staaten (Norwegen und Dänemark während Schweden und Finnland abfallen). Am unteren Ende des Verteilungsspektrums sind vorwiegend osteuropäische Staaten (Polen, Ungarn, Bulgarien, Litauen, Slowakei und Tschechien) mit Österreich in ihrer Mitte anzutreffen. Südeuropa bewegt sich überwiegend in der Mitte der Verteilung.

Grafik 60: SOPRO-summativ im internationalen Vergleich



Quellen: alle bisher verwendeten Quellen, eigene Berechnungen

Tabelle 38: SOPRO-Summenindikator im Ländervergleich (z-Scores)<sup>163</sup>

|                | SOPRO-Summe<br>IST-Stand | SOPRO-Summe<br>Entwicklung | SOPRO-Score-<br>insgesamt |
|----------------|--------------------------|----------------------------|---------------------------|
| Belgien        | 0,130                    | -0,006                     | 0,062                     |
| Bulgarien      | -0,721                   | -0,002                     | -0,362                    |
| Dänemark       | 0,562                    | 0,112                      | 0,337                     |
| Deutschland    | 0,113                    | -0,438                     | -0,163                    |
| Estland        | -0,063                   | -0,210                     | -0,137                    |
| Finnland       | 0,083                    | -0,338                     | -0,127                    |
| Frankreich     | 0,235                    | 0,266                      | 0,251                     |
| Griechenland   | -0,068                   | 0,028                      | -0,020                    |
| Großbritannien | 0,450                    | 0,427                      | 0,439                     |
| Irland         | 0,571                    | 0,761                      | 0,666                     |
| Island         | 0,122                    | -0,072                     | 0,025                     |
| Italien        | -0,154                   | 0,048                      | -0,053                    |
| Kroatien       | 0,015                    | -0,188                     | -0,087                    |
| Litauen        | -0,149                   | -0,616                     | -0,383                    |
| Lettland       | -0,011                   | -0,306                     | -0,159                    |
| Luxemburg      | 0,086                    | 0,328                      | 0,207                     |
| Niederlande    | 0,281                    | -0,050                     | 0,115                     |
| Norwegen       | 0,553                    | 0,247                      | 0,400                     |
| Österreich     | -0,164                   | -0,396                     | -0,280                    |
| Polen          | -0,358                   | -0,033                     | -0,196                    |
| Portugal       | -0,380                   | 0,661                      | 0,141                     |
| Rumänien       | -0,620                   | 0,631                      | 0,006                     |
| Schweden       | 0,308                    | -0,135                     | 0,086                     |
| Schweiz        | 0,427                    | 0,149                      | 0,288                     |
| Slowakei       | -0,466                   | -0,728                     | -0,597                    |
| Slowenien      | -0,135                   | 0,250                      | 0,058                     |
| Spanien        | 0,114                    | 0,138                      | 0,126                     |
| Tschechien     | -0,758                   | -0,550                     | -0,654                    |
| Ungarn         | -0,409                   | -0,180                     | -0,295                    |

Quellen: alle bisher verwendeten Quellen, eigene Berechnungen

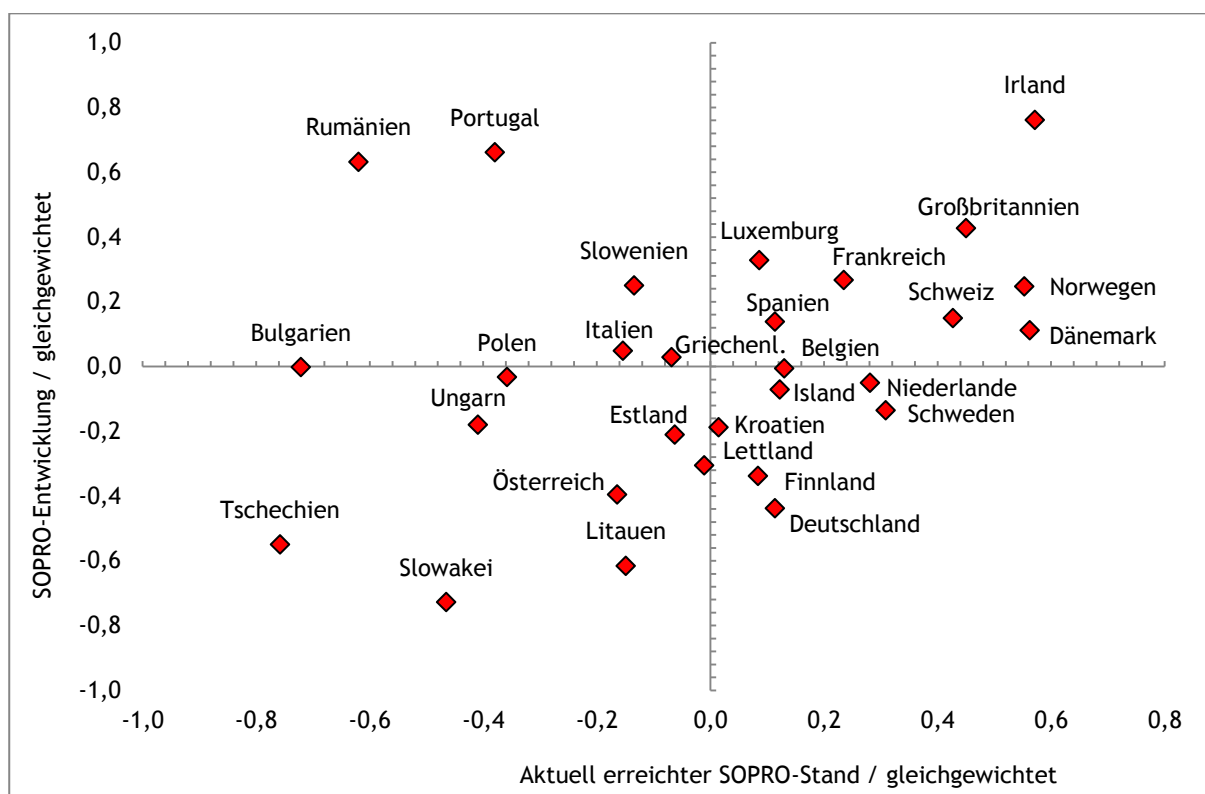
Die Struktur tritt noch deutlicher hervor, wenn in Tabelle 38 und Grafik 61 der IST-Stand und die Entwicklung in den letzten Jahren im Zusammenhang mit sozialem Fortschritt zugleich betrachtet werden. In diesem Vierfelder-Schema lassen sich grob fünf Staatengruppen voneinander unterscheiden:

- Staaten mit Aufholbedarf beim Niveau des IST-Standes aber einer dynamischen Entwicklung: Rumänien, Portugal, Slowenien;

<sup>163</sup> Der Cronbach-Alpha-Koeffizient für die in der Tabelle ausgewiesenen Werte liegt (trotz aller bereits besprochenen Einschränkungen hinsichtlich seiner Anwendbarkeit im vorliegenden Fall einer bewussten Auswahl einander widersprechender Indikatoren) bei 0,824.

- Staaten mit hohem Entwicklungsstand und trotzdem deutlich positiver Weiterentwicklung: Irland, Großbritannien, Luxemburg, Frankreich, Spanien, Schweiz, Norwegen und Dänemark;
- Staaten mit hohem Entwicklungsstand, die aufgrund rückläufiger Entwicklungen Gefahr laufen ihre Standards zu verlieren: Schweden, Finnland, Deutschland und teilweise auch Kroatien;
- Staaten mit bescheidenem Entwicklungsniveau und dennoch rückläufiger Entwicklung: Tschechien, Slowakei, Ungarn, Österreich, Estland, Lettland, Litauen.
- Staaten mit einem statischen Verharren auf einem mehr oder minder hohen Entwicklungsniveau, wobei Bulgarien, Polen, Italien und Griechenland auf einem vergleichsweise niedrigen Niveau stehen bleiben und Belgien, Island sowie die Niederlande keine Bewegung auf hohem Niveau zeigen.

Grafik 61: Analyse der Verteilung von IST-Stand und Entwicklung des sozialen Fortschritts im internationalen Vergleich



Quellen: alle bisher verwendeten Quellen, eigene Berechnungen ( $r=0,31$ /signifikant auf 10%-Niveau)

Damit ist letztlich auch der Punkt erreicht, an dem es möglich ist, die Forschungsfrage zu beantworten.<sup>164</sup> Sozialen Fortschritt in, durch sowie in Abhängigkeit von Bildung zeigen

<sup>164</sup> In der Grafik auf dieser Seite werden mit den z-Scores zwar „nur“ relative Positionierungen der Staaten zueinander ausgewiesen, aber eine Überprüfung der finalen Aussagen zu sozialem Fortschritt anhand der absoluten Werte (dazu vergleiche Tabelle 48 und Tabelle 49 im Anhang ab Seite 221) zeigt eine hohe Übereinstimmung und unterstützt daher die gezogenen Schlussfolgerungen.

Staaten mit hohem Entwicklungsstand und trotzdem deutlich positiver Weiterentwicklung wie z.B. Irland. Staaten mit Aufholbedarf aber dynamischen Entwicklung (wie z.B. Rumänien oder Portugal) werden in absehbarer Zeit zu dieser Gruppe hinzustoßen, wenn sie ihre Strategie beibehalten. „Social Regress“ muss jenen Staaten mit bescheidenem Entwicklungsniveau und dennoch rückläufiger Entwicklung, wozu auch Österreich zählt, attestiert werden. Die Staaten mit hohem Entwicklungsstand aber rückläufiger Entwicklungen (wie z.B. Schweden oder Deutschland) könnten in nicht allzu ferner Zeit zu dieser Gruppe des sozialen Rückschritts im Bildungsbereich hinzustoßen, wenn sie die eingeschlagene Richtung beibehalten und keine Strategien der Gegensteuerung zur Anwendung bringen. „Social Regress“ ist es letztlich aber auch, ohne Entwicklung auf bescheidenem Niveau zu verharren wie dies beispielsweise auf Bulgarien zutrifft.

Für die Entwicklung von Strategien, den sozialen Fortschritt voranzutreiben, ist es zielführend, die vordringlichen Entwicklungsbereiche in den einzelnen Staaten herauszuarbeiten, die „Social Regress“ aufweisen oder diesbezüglich absehbar gefährdet sind. Zu diesem Zweck wird auf die empirischen Ausgangswerte der einzelnen Indikatoren zurückgegriffen. Diese werden in ihrer absoluten Ausprägung sowohl hinsichtlich des IST-Zustandes als auch hinsichtlich ihrer zeitlichen Entwicklung auf die Dimensionen hin verdichtet, wobei es das Ziel ist, auf Ebene der Dimensionen eine Klassifizierung vorzunehmen, ob und inwieweit hier sozialer Fort- oder Rückschritt beobachtet werden kann.<sup>165</sup>

Bei der Gruppe der Staaten mit bescheidenem Entwicklungsniveau und dennoch rückläufiger Entwicklung ist der Befund, der in Tabelle 39 erkennbar wird, eindeutig. Die primären Ansatzpunkte, um den sozialen Fortschritt in, durch sowie in Abhängigkeit von Bildung in Österreich, Litauen, der Slowakei, Tschechien und Ungarn zu fördern, liegen in den Dimensionen Anerkennung und Gesundheit. Diese Länder weisen also was Arbeitslosigkeit, Armut, Einkommen und Gesundheit in Abhängigkeit vom Bildungsniveau betrifft sowohl hinsichtlich des IST-Zustandes als auch hinsichtlich der Entwicklung in den letzten Jahren sozial rückschrittliche Tendenzen auf. Im Fall von Österreich und Ungarn ist darüber hinaus auch noch die gesellschaftliche Beteiligung in Form von Wahlen abhängig vom Bildungsniveau stark unterschiedlich verteilt und diese Diskrepanz verschärft sich im Laufe der Zeit noch weiter.

Differenzierter zu betrachten ist die Situation in den Staaten, die sich eigentlich auf einem hohen Niveau des sozialen Fortschritts befinden, durch die Entwicklung in den letzten Jahren aber Gefahr laufen, diese Position zu verlieren. Der strategische Ansatzpunkt für

---

<sup>165</sup> Zu diesem Zweck werden zunächst die einzelnen Indikatoren eingeschätzt und die Summe der Indikatoren einer Dimension sodann für diese. Die Einschätzung erfolgt in Abhängigkeit vom Mittelwert des IST-Zustandes und der Entwicklung. Deutlich nach oben oder unten hin vom Mittelwert abweichende empirische Daten werden nach Richtung der Abweichung und Polung des Indikators als positiv (+) bzw. negativ (-) in Hinblick auf sozialen Fortschritt klassifiziert. Eng um den Mittelwert streuende empirische Daten gehen als „uneindeutig“ (0) in die Betrachtung ein. Während an dieser Stelle die aggregierten Einschätzungen für die Dimensionen ausgewiesen werden, finden sich die Einschätzungen der einzelnen Indikatoren in Tabelle 48 und Tabelle 49 im Anhang ab Seite 221.

Schweden liegt in einer Stärkung der sozialen Gleichheit von Bildungszugang und Ergebnissen. Sowohl die Benachteiligung von SchülerInnen aus sozioökonomisch unterprivilegierten Elternhäusern wie jener Jugendlichen, die Migrationshintergrund aufweisen, ist hier enorm. Der Ansatzpunkt für Finnland liegt in der Bildungsorganisation und im Feld der Gesundheit. Deutschland schließlich kann den größten Zugewinn an sozialem Fortschritt aus einer Verbesserung der Situation hinsichtlich der Anerkennung in Abhängigkeit vom Bildungsabschluss, also was Einkommen, Arbeitslosigkeit und Armut betrifft, erzielen.

Tabelle 39: Summativ-inhaltliche Einschätzung von IST-Stand und Entwicklung in den sozialen Fortschrittsdimensionen

|            | Niveau |      | Armut |      | Equity |      | Organis. |      | Anerkenn. |      | Beteil. |      | Gesund |      |
|------------|--------|------|-------|------|--------|------|----------|------|-----------|------|---------|------|--------|------|
|            | Ist    | Entw | Ist   | Entw | Ist    | Entw | Ist      | Entw | Ist       | Entw | Ist     | Entw | Ist    | Entw |
| Belgien    | +      | 0    | -     | +    | -      | +    | +        | -    | +         | -    | +       | +    | -      | -    |
| Bulgarien  | -      | +    | -     | +    | -      | -    |          |      | -         | -    |         |      | +      | +    |
| Dänemark   | +      | +    | +     | +    | 0      | 0    | 0        | +    | +         | -    | +       | -    | +      | +    |
| Deutschl.  | +      | 0    | +     | 0    | -      | +    | +        | +    | -         | -    | -       | +    | +      | -    |
| Estland    | +      | +    | +     | +    | 0      | +    |          |      | +         | +    | -       | -    | 0      | -    |
| Finnland   | +      | 0    | +     | 0    | -      | 0    | -        | -    | +         | 0    | 0       | -    | -      | -    |
| Frankr.    | +      | 0    | -     | +    | +      | -    | +        | 0    | +         | 0    | +       | -    | +      | +    |
| Griechenl. | -      | 0    | -     | +    | +      | +    | -        | +    | +         | 0    | +       | -    | -      | -    |
| Großbrit.  | +      | 0    | +     | +    | +      | +    |          |      | -         | +    | +       | -    | +      | +    |
| Irland     | +      | 0    | +     | +    | +      | -    | +        | +    | -         | 0    | +       | +    | +      | 0    |
| Island     | -      | 0    | -     | -    | -      | -    | +        | +    | +         | +    |         |      | +      | 0    |
| Italien    | -      | +    | -     | 0    | +      | 0    | 0        | 0    | +         | 0    | 0       | -    | -      | -    |
| Kroatien   | -      | 0    | +     | +    | 0      | -    |          |      |           |      |         |      |        |      |
| Litauen    | 0      | 0    | 0     | 0    | 0      | -    |          |      | -         | -    |         |      | -      | -    |
| Lettland   | +      | +    | +     | +    | 0      | -    | -        | -    | -         | 0    |         |      | +      | -    |
| Luxemb.    | -      | 0    | 0     | +    | -      | +    | +        | +    | +         | 0    |         |      | +      | 0    |
| Niederl.   | +      | 0    | +     | -    | +      | +    | +        | +    | +         | 0    | -       | -    | +      | -    |
| Norwegen   | +      | +    | +     | +    | +      | 0    | +        | +    | +         | -    | +       | -    | +      | +    |
| Österreich | 0      | 0    | +     | -    | -      | +    | +        | +    | -         | -    | -       | -    | -      | -    |
| Polen      | +      | +    | +     | 0    | -      | +    | -        | 0    | 0         | 0    | -       | 0    | -      | -    |
| Portugal   | -      | +    | -     | +    | 0      | +    | -        | -    | +         | 0    | +       | +    | -      | -    |
| Rumänien   | -      | +    | -     | 0    | 0      | 0    |          |      | 0         | +    |         |      | 0      | 0    |
| Schweden   | +      | 0    | +     | 0    | -      | -    | -        | 0    | +         | -    | +       | 0    | +      | +    |
| Schweiz    | +      | 0    | +     | 0    | +      | +    | -        | +    | 0         | -    | -       | +    | +      | -    |
| Slowakei   | -      | 0    | -     | 0    | -      | +    | +        | -    | -         | -    |         |      | -      | -    |
| Slowenien  | +      | +    | +     | -    | 0      | -    |          |      | -         | 0    | +       | +    | -      | +    |
| Spanien    | 0      | +    | -     | +    | +      | +    | 0        | +    | +         | 0    | +       | -    | 0      | -    |
| Tschech.   | 0      | 0    | +     | -    | 0      | +    | +        | -    | -         | -    | -       | +    | -      | -    |
| Ungarn     | -      | 0    | -     | 0    | -      | -    | +        | 0    | -         | 0    | -       | -    | -      | -    |

Quellen: alle bisher verwendeten Quellen, eigene Berechnungen

### 15.3. Schlussfolgerungen zur Theorie

Letztlich können die empirischen Erkenntnisse im Zusammenhang mit sozialem Fortschritt in, durch sowie in Abhängigkeit von Bildung noch auf die am Beginn der Arbeit diskutierten Theorieansätze zur sozialen Ungleichheit, Chancengleichheit und Gerechtigkeit bezogen werden, um Indizien für deren Betätigung oder Falsifikation daraus zu generieren.

Für die Modernisierungstheorie (Gellner 1995), die von einer zunehmenden sozialen Gleichheit im Laufe der Geschichte und einer in Industriegesellschaften beispiellos etablierten Egalität ausgeht, spricht das insgesamt steigende Bildungsniveau über breite Gesellschaftsbereiche hinweg, was sich unter anderem auch in steigenden Anteilen hochgebildeter Kinder aus bildungsfernen Elternhäusern ausdrückt. Dieses Bild wird jedoch durch ein sinkendes Kompetenzniveau bei Jugendlichen und steigende Risikogruppenanteile getrübt. Ebenso wenig für diesen Ansatz spricht eine zunehmende Benachteiligung von Jugendlichen aus bescheidenen sozioökonomischen Verhältnissen sowie von MigrantInnen beim erworbenen Kompetenzniveau. Vor allem Niedrigqualifizierte sind es dann auch, die kaum Chancen am Arbeitsmarkt vorfinden und zunehmend von Erwerbsarbeit ausgeschlossen bleiben. Die der Theorie nach notwendige Mobilisierung aller Begabungs- und Kompetenzreserven scheint also doch eine Grenze zu kennen, sodass die Empirie in Summe dem modernisierungstheoretischen Ansatz eher widerspricht als ihn zu bestätigen.

Konflikttheoretische Ansätze, die von einer „persistent inequality“ (Shavit & Blossfeld 1993) zur Aufrechterhaltung gesellschaftlicher Machtverhältnisse ausgehen, finden eine Bestätigung in der steigenden Bildungsarmut und in der zunehmenden Ausgrenzung sowie sozialen Benachteiligung von Personen mit Migrationshintergrund oder aus bescheidenen sozioökonomischen Verhältnissen. Ausschlaggebend ist aber weniger die Stellung im Produktionsprozess, sondern vielmehr die Ausgrenzung aus diesem. Ausschlaggebend erscheint auch weniger der Habitus und dessen „feine Unterschiede“ (Bourdieu 1982) in der autochthonen Mehrheitsgesellschaft als vielmehr die migrantische Herkunft. Angesichts vielfach erhöhter Risiken z.B. vorzeitig aus dem Bildungssystem auszusteigen oder den Risikogruppen anzugehören, ändern an dem Bild sinkende Kompetenzrückstände von MigrantInnen auch wenig. Nicht ins Bild der konflikttheoretischen Ansätze passen jedoch beispielsweise steigende Rekrutierungsquoten bildungsferner Gesellschaftsschichten an Universitäten und Fachhochschulen, da diese der sozialen Reproduktion zuwider laufen.

Der gerechtigkeits-theoretische Ansatz der Capabilities (Sen 2010, Nussbaum 1997) kann durch die empirischen Ergebnisse weder eine Bestätigung noch eine Falsifikation erfahren, vielmehr kann die empirische Situation und Entwicklung auf dieser Grundlage eingeschätzt werden, ob sich Indizien für eine zunehmend gerechtere Gesellschaft in Form gesteigerter Verwirklichungschancen ergeben. Gesteigerte Verwirklichungschancen drücken sich, so die Operationalisierung, in einem steigenden Bildungs- und Kompetenzniveau aus. Von der sozialen (Un-)Gleichverteilung einmal abgesehen ist das Bild auch in Hinblick auf das absolute Niveau und dessen Entwicklung ein zwiespältiges. An verschiedenen Stellen dieser Arbeit konnte herausgearbeitet werden, dass ein steigendes Bildungsniveau in Form von

Abschlüssen in der Bevölkerung einem sinkenden Kompetenzniveau bei Jugendlichen gegenübersteht. Lässt man die Debatte außen vor, ob das ein Hinweis auf zunehmende Entwertung von Bildungsabschlüssen ist, drängt sich die Frage auf, ob in dieser scheinbaren Widersprüchlichkeit ein chronologischer Aspekt zu erkennen ist, zumal die Abschlüsse bei „älteren“ Kohorten, die Kompetenzen aber bei 15-jährigen Jugendlichen untersucht werden. Hinweise auf eine Chronologie zeigen sich bereits bei den Abschlüssen. Im Gegensatz zur sehr dynamischen Entwicklung in den 60er- bis 80er-Jahren des vorigen Jahrhunderts ist bei jüngeren Kohorten ein deutliches Abflachen des Wachstums zu erkennen. Wenn nun das sinkende Kompetenzniveau bei derzeitigen Jugendlichen, die in 10 bis 15 Jahren ihre Bildungslaufbahn abgeschlossen haben werden, als Hinweis für zu erwartende Abschnitten aus der Kohorte herangezogen wird, könnte insgesamt betrachtet in einigen Jahrzehnten die Diskussion nicht mehr um das Ausmaß der Bildungsexpansion geführt werden, sondern die Frage nach den Ursachen für die „Bildungskontraktion“ die bildungssoziologische Debatte bestimmen.

Anerkennung (Honneth 1992, Fraser 1992) als Element der Gerechtigkeit zu nehmen, mündet im Zusammenhang mit Bildung in Anbetracht der empirischen Entwicklungen ebenso nicht in einer Falsifikation des Ansatzes, sondern in einem pessimistischen Urteil über die europäischen Gegenwartsgesellschaften. Allen voran bildungsarme Bevölkerungsteile bleiben entweder vom Arbeitsmarkt insgesamt ausgeschlossen, oder verdienen für den Fall, dass sie dennoch (temporäre) Integration ins Beschäftigungssystem erlangt haben, in Relation immer weniger. Niedrige Bildungsabschlüsse finden demnach kaum Anerkennung, sondern stellen die Grundlage für gesellschaftliche Exklusion dar. An diesem Urteil ändert auch nichts, dass durch wohlfahrtsstaatliche Umverteilungen das Armutsrisiko für geringqualifizierte Personen sinkt. Unter diesen Umständen braucht es nicht zu verwundern, dass die Partizipation und Teilhabe der Ausgegrenzten an der Gesellschaft (z.B. in Form von Wahlen) immer weiter sinkt. Ein untergrabener sozialer Zusammenhalt der Gesellschaft ist im Sinne einer Eskalationsspirale nur der logische weitere Schritt. Gerade moderne Gesellschaften sind jedoch auf die aktive Gestaltung des Zusammenhalts angewiesen, da vormals gemeinschaftsbildende Ideologien und das rigide Rollensystem den Notwendigkeiten der Modernisierung zum Opfer gefallen sind (Gellner 1995). Wenn nun aber gerade jene Instanz, der in dieser Denktradition die Gemeinschaftsbildung zufällt, also das Bildungssystem, dabei versagt und vielmehr die Grundlage für Differenzierung und Ausgrenzung schafft, wird derart der gesellschaftlichen Fragmentierung mit all ihren Folgen das Tor geöffnet.

Was die verschiedenen Ansätze der Chancengleichheit betrifft, können diese mit den empirischen Ergebnissen weniger daraufhin eingeschätzt werden, ob sie eher zu falsifizieren sind oder bestätigt werden können. Vielmehr sind diese Ansätze dazu geeignet, die Empirie einzuschätzen und gegebenenfalls zu klassifizieren. Demnach stellt sich also die Frage, ob die Summe der Berechnungen und die einzelnen Indikatoren auf mehr oder weniger Zugangs-, Ergebnis- oder Bedingungsgleichheit hinweisen. Die Chancengleichheit für Frauen ist unbestritten gestiegen. So geht beispielsweise mit einem

steigenden Anteil von Frauen an Universitäten auch ein steigender Anteil hochqualifizierter Frauen in der Bevölkerung einher. Hier zeigen sich jedoch Tendenzen für einen Ausschlag des Pendels in die andere Richtung, die das Bild der zunehmenden Chancengleichheit nach Geschlecht trüben. Die Ergebnisgleichheit nach Migrationshintergrund und sozioökonomischer Herkunft ist demgegenüber noch lange nicht realisiert. Ein im OECD-Schnitt mehr als vierfaches Risiko von Jugendlichen aus bescheidenen Verhältnissen und ein mehr als eineinhalbfaches Risiko von Jugendlichen mit Migrationshintergrund zu jener Gruppe zu gehören, die ein basales Kompetenzniveau nicht überschreitet, sprechen hier eine deutliche Sprache. Auch wenn Jugendliche mit Migrationshintergrund aufholen, zeigt sich das in Abhängigkeit vom sozioökonomischen Hintergrund nicht. Geht man nun noch einen Schritt weiter und bezieht die Auswirkungen niedriger Abschlüsse in die Überlegungen mit ein, dann stellt sich die Frage nach den Chancen und Ausgangsbedingungen am Arbeitsmarkt. Angesichts der sich verschlechternden Bedingungen, was die Anerkennung betrifft, kann der Schluss gezogen werden, dass das Spielfeld immer mehr zu einer schiefen Ebene (Roemer 1998) wird. Dieser empirische Befund widerspricht, wenn man sich vor Augen führt, dass in vielen Fällen Modelle die Grundlage dafür darstellen, bei denen um individuelle Merkmale kontrolliert wird und im Fall von Österreich auch die Wirksamkeit von Systemmerkmalen nachgewiesen werden konnte, klar der weit verbreiteten Annahme, soziale Ungleichheiten in unserer meritokratischen Gegenwartsgesellschaft seien rein auf individuelle Unzulänglichkeiten zurückzuführen, wobei alle die im Grunde gleichen Chancen vorgefunden hätten.

Ein abschließendes Urteil über den sozialen Fortschritt in, durch sowie in Abhängigkeit von Bildung fällt somit nicht nur für Österreich, sondern auch für Europa in Summe zwiespältig aus. Einem mehrheitlich positiven Entwicklungsergebnis bei den Dimensionen Bildungsniveau, Bildungsarmut (soweit es den abschlussorientierten Aspekt davon betrifft) und Bildungsorganisation steht ein mehrheitlich negatives Ergebnis bei den Dimensionen Anerkennung, Beteiligung und Gesundheit gegenüber, während die Entwicklung bei der Dimension Equity schon für sich genommen kein eindeutiges Urteil zulässt. Bezieht man zudem die sozial sehr starke Ungleichverteilung des IST-Standes bei den Dimensionen Bildungsarmut und Equity mit in die Überlegungen ein, sind auch diese Dimensionen gemessen an Maßstäben des sozialen Fortschritts eher den rückschrittlichen Bereichen zuzurechnen. Insgesamt jedoch fallen in Europa wie schon in Österreich die direkt auf Bildung bezogenen Dimensionen noch eher positiv aus als jene, die Bildung in ihrem gesellschaftlichen Umfeld erfassen. Der Ansatzpunkt für stärkeren sozialen Fortschritt ist also nicht alleine nur ein bildungspolitischer, sondern ebenso gesellschaftspolitischer. Moderne europäische Gegenwartsgesellschaften werden es sich jenseits aller moralischen und gerechtigkeits-theoretischen Verpflichtungen in Anbetracht der Folgekosten schlicht ökonomisch nicht leisten können, auf sozialen Fortschritt zu verzichten und verschiedene Bevölkerungsgruppen (seien es Menschen mit Migrationshintergrund oder bildungsarme Personen) ins „Aus“ zu stellen. Ein ökonomisches Argument an den Schluss stellen zu können, stimmt letztlich positiv, denn am meisten Gehör finden immer noch diese.

## Literaturverzeichnis

- Aistleitner M., Fölker M., Kapeller J., Mohr F. X., Pühringer S. (2015): Verteilung und Gerechtigkeit: Philosophische Perspektiven, JKU-Universität Linz, ICAE Working Paper Series No. 32 / 2015, Linz.
- Allerbeck K.R., Rosenmayr, L. (1976): Einführung in die Jugendsoziologie. Theorien, Methoden und empirische Materialien, Heidelberg.
- Allmendinger J. (1999): Bildungsarmut: Zur Verschränkung von Bildungs- und Sozialpolitik, in: Soziale Welt 50 (Heft 1), S. 35-50.
- Altzinger W., Lamei N., Rumplmaier B., Schneebaum A. (2013): Intergenerationale soziale Mobilität in Österreich. In: Statistische Nachrichten 1/2013, Wien.
- Arens M. (2007): Bildung und soziale Herkunft – die Vererbung der institutionellen Ungleichheit. In: Harring M., Rohlf C., Palentien Ch. (2007): Perspektiven der Bildung. Kinder und Jugendliche in formellen, nicht-formellen und informellen Bildungsprozessen, Wiesbaden, S.137-154.
- Bacher J. (2015): Indexbasierte Finanzierung des österreichischen Schulsystems zum Ausgleich sozialer Benachteiligungen. Aktualisierte Fassung, Version 4, Johannes Kepler Universität, Linz
- Bacher, J., Braun, J., Burtscher-Mathis, S., Dlabaja, C., Lankmayer, T., Leitgöb, H., Stadlmayr, M., & Tamesberger, D. (2013). Unterstützung der arbeitsmarktpolitischen Zielgruppe „NEET“, Studie von ISW, IBE und JKI im Auftrag des BMASK, Wien.
- Backhaus K., Erichson B., Plinke W., Weiber R. (2000): Multivariate Analysemethoden. Eine anwendungsorientierte Einführung. Neunte, überarbeitete und erweiterte Auflage, Berlin.
- Bayard K., Hellerstein J., Neumark D., Troske K. (2003): New Evidence on Sex Segregation and Sex Differences in Wages from Matched Employee-Employer Data, Journal of Labor Economics, Vol. 21/4, Chicago, S. 888-922.
- Beck U. (1986): Risikogesellschaft. Auf dem Weg in eine andere Moderne, Frankfurt/M.
- Becker R. (2003): Educational Expansion and Persistent Inequalities of Education. Utilizing Subjective Expected Utility Theory to Explain Increasing Participation Rates in Upper Secondary School in the Federal Republic of Germany, in: European Sociological Review, Vol. 19/1, S. 1-24.
- Becker R. (2010): Soziale Ungleichheit von Bildungschancen und Chancengerechtigkeit - eine Reanalyse mit bildungspolitischen Implikationen. In: Becker R. & Lauterbach W. (Hrsg.): Bildung als Privileg. Erklärungen und Befunde zu den Ursachen der Bildungsungleichheit, 4. Auflage, Wiesbaden.
- Becker R. & Lauterbach W. (Hrsg.) (2010): Bildung als Privileg. Erklärungen und Befunde zu den Ursachen der Bildungsungleichheit, 4. Auflage, Wiesbaden.
- Becker R., Müller W. (2011): Bildungsungleichheiten nach Geschlecht und Herkunft im Wandel. In: Hadjar A. (Hrsg.): Geschlechtsspezifische Bildungsungleichheiten, Wiesbaden.

- Becker R., Zanegger Ch. (2013): Die Bildungsexpansion in der Schweiz und ihre Folgen. Eine empirische Analyse des Wandels der Bildungsbeteiligung und Bildungsungleichheiten mit den Daten der Schweizer Volkszählungen 1970, 1980, 1990 und 2000, in: Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie, 2013/65, S. 423-449.
- Bell D. (1973): The Coming of Post-Industrial Society: A Venture in Social Forecasting, New York.
- Bourdieu P. (1983): Ökonomisches Kapital, kulturelles Kapital, soziales Kapital; in: Kreckel R. (Hg.): Soziale Ungleichheiten, Göttingen.
- Bourdieu P. (1982): Die feinen Unterschiede. Kritik der gesellschaftlichen Urteilskraft, Frankfurt / Main.
- Bourdieu P., Passeron J.-C. (1971): Die Illusion der Chancengleichheit. Untersuchungen zur Soziologie des Bildungswesens am Beispiel Frankreichs, Stuttgart.
- Boudon R. (1974): Education, opportunity and social inequality, New York.
- Bowles S., Gintis H. (1978): Pädagogik und die Widersprüche der Ökonomie. Das Beispiel USA, Frankfurt.
- Breen R., Luijckx R., Müller W., Pollak R. (2010): Long Term Trends in Educational Inequality in Europe: Class Inequalities and Gender Differences, in: European Sociological Review, Vol. 26/1, S. 31-48.
- Breen R., Goldthorpe J.H. (1997): Explaining educational differentials. Towards a Formal Rational Action Theory. In: Rationality and Society 9 (3): 275-305.
- Bruneforth M., Weber C., Bacher J. (2012): Chancengleichheit und garantiertes Bildungsminimum in Österreich, in: Herzog-Punzenberger, B. (Hrsg.) (2012): Nationaler Bildungsbericht Österreich 2012, Band 2: Fokussierte Analysen bildungspolitischer Schwerpunktthemen, Graz.
- BMB - Bundesministerium für Bildung (2016): Nationale Strategie zur Verhinderung frühzeitigen (Aus-)Bildungsabbruchs, Wien.
- Cingano F. (2014): Trends in Income Inequality and its Impact on Economic Growth, OECD Social, Employment and Migration Working Papers, No. 163, Paris.
- Coleman J. S. (1967): The Concept of Equality of Educational Opportunity. Paper prepared for a conference on the U.S. Office of Education report on Equality of Educational Opportunity, Harvard, October 21, 1967.
- Collins R. (1979): The credential society, New York.
- Dahrendorf R. (1966): Bildung ist Bürgerrecht, Hamburg.
- Dale R. (2010): Early school leaving - lessons from research for policy makers, An independent expert report submitted to the European Commission, NESSE-Network of Experts in Social Sciences of Education and Training, Lyon.
- Dworkin, R. (1981): What is Equality? Part 2: Equality of Resources. Philosophy and Public Affairs, 10, S. 283-345.

- Eder F., Altrichter H., Hofmann F., Weber C. (Hrsg.) (2015): Evaluation der Neuen Mittelschule (NMS). Befunde aus den Anfangskohorten. Forschungsbericht, Graz.
- Eicker J. (2017): Gender-Pay-Gap. In: Gender Glossar / Gender Glossary, Open Access Zeitschrift, Universität Leipzig, Verfügbar unter <http://gender-glossar.de>
- European Commision (2017): Joint Employment Report from the Commission and the Council accompanying the Communication from the Commission on the Annual Growth Survey 2017, Brüssel.
- Europäische Kommission (2011): Bekämpfung des Schulabbruchs - ein wichtiger Beitrag zur Agenda Europa 2020", Mitteilung der Kommission an das Europäische Parlament, den Rat, den Europäischen Wirtschafts- und Sozialausschuss und den Ausschuss der Regionen, Brüssel.
- European Commision (2010): Communication from the Commission, EUROPE 2020, A strategy for smart, sustainable and inclusive growth, Brüssel.
- Europäischer Rat (2000): Schlussfolgerungen des Vorsitzes, 23. und 24. März 2000, Lissabon.
- Fessler P., Mooslechner P. Schürz M. (2012): "Intergenerational transmission of educational attainment in Austria". In: Empirica Nr. 39, S. 65-86.
- Fischer-Kowalski M. (1982): Bildung und Klassenverhältnisse; in: Fischer-Kowalski Marina, Bucek Josef (Hg.): Lebensverhältnisse in Österreich. Klassen und Schichten im Sozialstaat, Wien, S. 60-98.
- Fraser N. (2000): Rethinking Recognition, in: New Left Review, Nr. 3, S. 107-120.
- Fuchs M., Sixt M. (2007): Zur Nachhaltigkeit von Bildungsaufstiegen. Soziale Vererbung von Bildungserfolgen über mehrere Generationen, in: KZfSS Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie, Volume 59/1, S. 1-29.
- Gambetta D. (1987): Were they pushed or did they jump? Individual decision mechanisms in education, Cambridge.
- Geißler R. (2005): Die Metamorphose der Arbeitertochter zum Migrantensohn. Zum Wandel der Chancenstruktur im Bildungssystem nach Schicht, Geschlecht, Ethnie und deren Verknüpfungen. In: Peter A. Berger, Heike Kahlert (Hrsg.) (2005): Institutionalisierte Ungleichheiten. Wie das Bildungswesen Chancen blockiert, Weinheim und München, S. 71-100.
- Gellner E. (1995): Nationalismus und Moderne, Hamburg.
- Giddens A. (1999): Der dritte Weg. Die Erneuerung der sozialen Demokratie, Frankfurt.
- Handl J. (1986): Führt die Angleichung der Bildungschancen zum Abbau geschlechtsspezifischer beruflicher Segregation? Eine einfache Frage, aber kontroverse Antworten, Zeitschrift für Soziologie, Band 15, Heft 2, Stuttgart, S. 125-132.
- Hauschildt K., Gwosć C., Netz N., Mishra S. (2015): Social and Economic Conditions of Student Life in Europe. Synopsis of Indicators | EUROSTUDENT V 2012-2015, Bielefeld.
- Heinrich M. (2005): Kritik der politischen Ökonomie. Eine Einführung, 3. Auflage, Stuttgart.

- Honneth A. (1992): Kampf um Anerkennung. Zur moralischen Grammatik sozialer Konflikte, Frankfurt/Main.
- IPSP - International Panel on Social Progress (2016): Outline for the Main Report, Fourth Revised Draft, o.O.
- IPSP - International Panel on Social Progress (2015): International Panel on Social Progress 2014-2017, o.O.
- Klemm K. (2009): Klassenwiederholungen - teuer und unwirksam. Eine Studie zu den Ausgaben für Klassenwiederholungen in Deutschland, Bertelsmann Stiftung, Gütersloh.
- Knittler K. (2011): Intergenerationale Bildungsmobilität. Bildungsstruktur junger Erwachsener im Alter von 15 bis 34 Jahren im Vergleich mit jener ihrer Eltern. In: Statistische Nachrichten 4/2011, S. 252-266.
- Kreckel R. (2009): Aufhaltsamer Aufstieg. Karriere und Geschlecht in Bildung, Wissenschaft und Gesellschaft. In: Löw M. (Hg.): Geschlecht und Macht. Analysen zum Spannungsfeld von Arbeit, Bildung und Familie, Wiesbaden, S. 97-120.
- Kritikos, E., Ching, C. (2005): Study on access for education and training, basic skills and early school leavers. Lot 3: Early School Leavers, Studie im Auftrag der Europäischen Kommission. DG-Employment, GHK, London.
- Krüger, H., Rabe-Kleberg, U., Kramer, R. & Budde, J. (2010): Bildungsungleichheit revisited? - eine Einleitung. In Dies. (Hrsg.), *Bildungsungleichheit revisited. Bildung und soziale Ungleichheit vom Kindergarten bis zur Hochschule* (S. 7-20). Wiesbaden.
- Landgrebe G. (2006): Analyse des „Klassenwiederholens“ im primären und postprimären Bereich. Studie im Auftrag im des: Service de Coordination de la Recherche et de l'Innovation pédagogiques et technologiques (SCRIPT) des Ministère de l'Éducation nationale et de la Formation professionnelle, Luxembourg.
- Lassnigg L. (2011): ‚Equity‘ und ‚Efficiency‘: Entwicklungsfragen der Berufsbildung zwischen wirtschaftlichen und gesellschaftlichen Anforderungen. In: Niedermair G. (2011, Hrsg.): Aktuelle Trends in der beruflichen Aus- und Weiterbildung. Impulse, Perspektiven und Reflexionen, Linz, S. 371-408.
- Lassnigg L. (2011b): Re-Produktion sozialer Ungleichheiten - ein Steuerungsproblem? In: Dietrich F., Heinrich M., Thieme N. (2011, Hrsg.): Neue Steuerung - alte Ungleichheiten? Steuerung und Entwicklung im Bildungssystem, Münster, S. 149-164.
- Lutz G. (2016): Eidgenössische Wahlen 2015. Wahlteilnahme und Wahlentscheid, Selects - FORS, Lausanne.
- Lyche C. (2010). Taking on the Completion Challenge - A Literature Review on Policies to prevent Dropout and Early School Leaving. OECD Education Working Papers, No. 53, Paris.
- Maaz K. (2006): Soziale Herkunft und Hochschulzugang. Effekte institutioneller Öffnung im Bildungssystem, Wiesbaden.
- Merkel Wolfgang (2001): Soziale Gerechtigkeit und die drei Welten des Wohlfahrtskapitalismus. In: Berliner Journal für Soziologie, Nr. 2/2001, S.135-157.

- Middendorff E. (2016): Sozialerhebungen des Deutschen Studentenwerkes 1951-2016. Ein historischer Überblick über Akteure, Wellen und Themen, Hannover.
- Mill J. S. (1976): Der Utilitarismus, Stuttgart.
- Moser W., Lindinger C. (2016): Lost in Transition? Makrostrukturelle Einflüsse auf frühen Schulabbruch in europäischen Staaten, in: Helmut Staubmann (Hg.): Soziologie in Österreich - Internationale Verflechtungen, Innsbruck, S.109-133.
- Müller W., Karle, W. (1993): Social Selection in Educational Systems in Europe. In: European Sociological Review, Vol. 9 Nr. 3, Oxford, S.1-23.
- Nairz-Wirth, E., Gitschthaler, M. & Feldmann, K. (2014). Quo Vadis Bildung? Eine qualitative Längsschnittstudie zum Habitus von Early School Leavers, Wirtschaftsuniversität Wien.
- Netter M., Schweitzer T., Völkerer P. (2008): Inwieweit wird Bildung vererbt? In: Wirtschaft und Gesellschaft, 34. Jahrgang, Heft 4, S. 475-507.
- Nussbaum M. C. (1997): Capabilities and Human Rights, in: Fordham Law Review, Vol. 66/2, S. 273-300.
- Nussbaum M. C., Sen A. K. (1993): The Quality of Life, Oxford.
- OECD (2016): PISA 2015 Ergebnisse, Exzellenz und Chancengerechtigkeit in der Bildung. Band 1, Paris.
- OECD (2016b): Low-Performing Students, Why They Fall Behind and How to Help Them Succeed, Paris.
- OECD (2015): How's Life? 2015: Measuring Well-being, Paris.
- OECD (2014): PISA 2012 Results: What Students Know and Can Do (Volume I, Revised edition, February 2014), Student Performance in Mathematics, Reading and Science, Paris.
- OECD (2014c): PISA 2012 Results: What makes Schools Successful? Resources, Policies and Practices (Volume IV), Paris.
- OECD (2013): PISA 2012 Results: Excellence Through Equity: Giving Every Student the Chance to Succeed (Volume II), Paris.
- OECD (2012b): Equity and Quality in Education. Supporting Disadvantaged Students and Schools, Paris.
- OECD (2010): PISA 2009 Results: Overcoming Social Background - Equity in Learning Opportunities and Outcomes (Volume II), Paris.
- OECD (2008): Handbook on Constructing Composite Indicators. Methodology and User Guide, Paris.
- OECD (2007): PISA 2006 (Volume II) Data, Paris.
- OECD (2006): Where Immigrant Students Succeed - A Comparative Review of Performance and Engagement in PISA 2003, Paris.

- Parsons T. (1970): Equality and Inequality in modern society, or social stratification revisited. In: Sociological Inquiry, Volume 40, Issue 2, S. 13-72.
- Porter M.E., Stern S., Green M. (2015): Social Progress Index 2015, Washington.
- Prengel A. (1993): Pädagogik der Vielfalt. Verschiedenheit und Gleichberechtigung in interkultureller, feministischer und integrativer Pädagogik; Opladen.
- Quenzel G., Hurrelmann K. (Hrsg.) (2010): Bildungsverlierer. Neue Ungleichheiten, Wiesbaden.
- Rawls J. (1975): Eine Theorie der Gerechtigkeit, Frankfurt.
- Rese M. (2000): Logistische Regression. In: Backhaus K., Erichson B., Plinke W., Weiber R. (2000): Multivariate Analysemethoden. Eine anwendungsorientierte Einführung. Neunte, überarbeitete und erweiterte Auflage, Berlin.
- Richardson H. S., Schokkaert E., Bartolini S., Brennan G., Casal P., Clayton M., Jaeggi R., Jayal N. G., Kelbessa W., Satz D. (2016): Social Progress ... A Compass, in: IPSP-International Panel on Social Progress, Chapter 2, Commenting Platform [<https://comment.ipsp.org/chapter/chapter-2-social-progress-compass>; 09.12.2016]
- Roemer J. E. (1998): Equality of Opportunity, Cambridge.
- Roßbach H.G., Kluczniok K., Kuger S. (2009): Auswirkungen eines Kindergartenbesuchs auf den kognitiv-leistungsbezogenen Entwicklungsstand von Kindern. In: Roßbach H.G., Blossfeld H.P. (Hrsg.) Frühpädagogische Förderung in Institutionen, Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, Sonderheft 11/2008, Verlag für Sozialwissenschaften, Wiesbaden, S. 139-158.
- Schneider C. Q., Makzin K. (2014): Forms of welfare capitalism and education-based participatory inequality. In: Socio-Economic Review, Vol. 12-2, Oxford, S. 437-462.
- Schraad-Tischler D. (2015): Social Justice in the EU - Index Report 2015. Social Inclusion Monitor, Bertelsmann Stiftung, Gütersloh.
- Sen A. K. (2010): Die Idee der Gerechtigkeit, München.
- Sesselmeier W., Funk L., Waas B. (2010): Arbeitsmarkttheorien. Eine ökonomisch-juristische Einführung, Heidelberg.
- Shavit Y., Blossfeld H.-P. (1993): Persistent Inequality. Changing Educational Attainment in Thirteen Countries, Boulder COL.
- Solga H. (2012): Bildung und materielle Ungleichheiten. Der investive Sozialstaat auf dem Prüfstand. In: Becker R., Solga H. (Hg.): Soziologische Bildungsforschung, Volume 52, Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie, Sonderhefte S. 459-487.
- Solga, H. & Becker, R. (2012): Soziologische Bildungsforschung - eine kritische Bestandsaufnahme. In Dies. (Hrsg.,: *Soziologische Bildungsforschung. Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie*, Sonderheft 52, 7-43.
- Solga H. (2005) : Ohne Abschluss in die Bildungsgesellschaft . Die Erwerbschancen gering qualifizierter Personen aus soziologischer und ökonomischer Perspektive, Opladen.

- Spiel C., Reich R., Busemeyer M., Cloete N., Drori G., Lassnigg L. Schober B., Schwartzmann S., Schweisfurth M., Verma S. (2016): How Education can promote Social Progress? In: IPSP-International Panel on Social Progress, Chapter 19, Commenting Platform [https://comment.ipsp.org/chapter/chapter-19-how-can-education-promote-social-progress; 28.12.2016]
- Statistik Austria (2013b): Schlüsselkompetenzen von Erwachsenen. Erste Ergebnisse der PIAAC-Erhebung 2011/12, Wien.
- Steiner M., Pessl G., Bruneforth M. (2016): Früher Bildungsabbruch. Neue Erkenntnisse zu Ausmaß und Ursachen, in: Bruneforth, Michael, Eder, Ferdinand, Krainer, Konrad, Schreiner, Claudia, Seel, Andrea & Spiel, Christiane (Hg.): Nationaler Bildungsbericht Österreich 2015, Fokussierte Analysen bildungspolitischer Schwerpunktthemen, Wien.
- Steiner M., Lassnigg L. (2009): Early School Leaving and VET in Comparative Perspective. Incidence and Policies” Paper Presented at the European Conference on Educational Research, University of Vienna, ECER VETNET Proceedings 2009.
- Steiner M. (2009b): Early School Leaving und Schulversagen im österreichischen Bildungssystem; in: Specht W. (Hrsg.): Nationaler Bildungsbericht Österreich 2009, Band 2: Fokussierte Analysen bildungspolitischer Schwerpunktthemen; Graz, S. 141-160.
- Stiglitz J.E., Sen A., Fitoussi J.P. (2009): The Measurement of Economic Performance and Social Progress Revisited. Reflections and Overview, OFCE - Centre de recherche en économie de Sciences Po, Nr. 33-2009, Paris.
- Walther, A., Pohl, A. (2006). Thematic Study on Policy Measures concerning Disadvantaged Youth, Studie im Auftrag der Europäischen Kommission, DG Employment, Tübingen.
- Weiss R. (1965): Zensur und Zeugnis. Beiträge zu einer Kritik der Zuverlässigkeit und Zweckmäßigkeit der Ziffernbenotung, Linz.
- Wössmann L., Schütz G. (2006). Efficiency and Equity in European Education and Training Systems, o.O.
- Zaussinger S., Unger M., Thaler B., Dibiasi A., Grabher A., Terzieva B., Litofcenko J., Binder D., Brenner J., Stjepanovic S., Mathä P., Kulhanek A. (2016): Studierenden-Sozialerhebung 2015. Bericht zur sozialen Lage der Studierenden, Band 1: Hochschulzugang und StudienanfängerInnen, Forschungsbericht des IHS, Wien.

## Quellenverzeichnis

- EUROSTAT - Bevölkerungszensus 2011: <http://ec.europa.eu/eurostat/web/population-and-housing-census/census-data/database>
- Bruneforth, M., Lassnigg, L., Vogtenhuber, S., Schreiner, C. & Breit, S. (Hrsg.) (2016): Nationaler Bildungsbericht Österreich 2015, Band 1: Das Schulsystem im Spiegel von Daten und Indikatoren. Graz.

- Bruneforth, M. & Lassnigg, L. (Hrsg.) (2012): Nationaler Bildungsbericht Österreich 2012, Band 1: Das Schulsystem im Spiegel von Daten und Indikatoren. Graz.
- EACEA, Eurydice, Eurostat (2009): Key Data on Education in Europe, Brussels.
- Rechnungshof (2008): Allgemeiner Einkommensbericht 2008. Bericht des Rechnungshofes über die durchschnittlichen Einkommen der gesamten Bevölkerung gemäß Art. 1 § 8 Abs. 4 des Bezügebegrenzungsgesetzes, BGBl. I Nr. 64/1997, getrennt nach Branchen, Berufsgruppen und Funktionen für die Jahre 2006 und 2007, Wien.
- Rechnungshof (2010): Allgemeiner Einkommensbericht 2010. Bericht des Rechnungshofes über die durchschnittlichen Einkommen der gesamten Bevölkerung gemäß Art. 1 § 8 Abs. 4 des Bezügebegrenzungsgesetzes, BGBl. I Nr. 64/1997, getrennt nach Branchen, Berufsgruppen und Funktionen für die Jahre 2008 und 2009, Wien.
- Rechnungshof (2012): Allgemeiner Einkommensbericht 2012. Bericht des Rechnungshofes über die durchschnittlichen Einkommen der gesamten Bevölkerung gemäß Art. 1 § 8 Abs. 4 des Bezügebegrenzungsgesetzes, BGBl. I Nr. 64/1997, getrennt nach Branchen, Berufsgruppen und Funktionen für die Jahre 2010 und 2011, Wien.
- Rechnungshof (2014): Allgemeiner Einkommensbericht 2014. Bericht des Rechnungshofes über die durchschnittlichen Einkommen der gesamten Bevölkerung gemäß Art. 1 § 8 Abs. 4 des Bezügebegrenzungsgesetzes, BGBl. I Nr. 64/1997, getrennt nach Branchen, Berufsgruppen und Funktionen für die Jahre 2012 und 2013, Wien.
- Rechnungshof (2016): Allgemeiner Einkommensbericht 2016. Bericht des Rechnungshofes über die durchschnittlichen Einkommen der gesamten Bevölkerung gemäß Art. 1 § 8 Abs. 4 des Bezügebegrenzungsgesetzes, BGBl. I Nr. 64/1997, getrennt nach Branchen, Berufsgruppen und Funktionen für die Jahre 2014 und 2015, Wien.
- OECD (2016b): Bildung auf einen Blick 2015. OECD-Indikatoren, Paris.
- OECD (2014b): Bildung auf einen Blick 2014. OECD-Indikatoren, Paris.
- OECD (2012): Bildung auf einen Blick 2012. OECD Indikatoren, Paris.
- Specht, W. (Hrsg.) (2009): Nationaler Bildungsbericht Österreich 2009, Band 1: Das Schulsystem im Spiegel von Daten und Indikatoren. Graz
- Statistik Austria (2008): Bildung in Zahlen 2006/07, Tabellenband, Wien.
- Statistik Austria (2010): Bildung in Zahlen 2008/09, Tabellenband, Wien.
- Statistik Austria (2013): Bildung in Zahlen 2011/12, Tabellenband, Wien.
- Statistik Austria (2016): Bildung in Zahlen 2014/15, Tabellenband, Wien.
- UNESCO-United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (2012): International Standard Classification of Education. ISCED 2011, Montreal, CAN.

## Anhang

### Detaillierte Analyseergebnisse

Tabelle 40: Qualifikationsstruktur in Europa nach Geschlecht bei 30-34-Jährigen

|                | 30-34-Jährige |              |              |       |              |              |              |       |
|----------------|---------------|--------------|--------------|-------|--------------|--------------|--------------|-------|
|                | FRAUEN        |              |              |       | MÄNNER       |              |              |       |
|                | ISCED<br>0-2  | ISCED<br>3-4 | ISCED<br>5-6 | Summe | ISCED<br>0-2 | ISCED<br>3-4 | ISCED<br>5-6 | Summe |
| EU-28          | 18,0%         | 41,2%        | 40,8%        | 100%  | 22,4%        | 45,7%        | 32,0%        | 100%  |
| Belgien        | 13,2%         | 37,9%        | 48,9%        | 100%  | 20,0%        | 44,7%        | 35,3%        | 100%  |
| Bulgarien      | 20,0%         | 39,5%        | 40,6%        | 100%  | 22,5%        | 54,7%        | 22,8%        | 100%  |
| Tschechien     | 6,9%          | 66,4%        | 26,7%        | 100%  | 7,4%         | 72,1%        | 20,4%        | 100%  |
| Dänemark       | 13,9%         | 38,1%        | 48,0%        | 100%  | 19,1%        | 47,0%        | 33,9%        | 100%  |
| Deutschland    | 14,1%         | 50,1%        | 35,8%        | 100%  | 13,4%        | 53,7%        | 32,9%        | 100%  |
| Estland        | 10,2%         | 35,7%        | 54,1%        | 100%  | 19,0%        | 48,3%        | 32,6%        | 100%  |
| Irland         | 11,1%         | 35,0%        | 53,9%        | 100%  | 17,7%        | 42,4%        | 40,0%        | 100%  |
| Griechenland   | 17,4%         | 49,3%        | 33,2%        | 100%  | 25,6%        | 48,2%        | 26,3%        | 100%  |
| Spanien        | 28,5%         | 22,7%        | 48,8%        | 100%  | 39,2%        | 23,8%        | 37,0%        | 100%  |
| Frankreich     | 14,5%         | 37,0%        | 48,5%        | 100%  | 16,1%        | 44,7%        | 39,2%        | 100%  |
| Kroatien       | 9,3%          | 58,9%        | 31,8%        | 100%  | 10,5%        | 68,5%        | 20,9%        | 100%  |
| Italien        | 24,8%         | 47,3%        | 27,9%        | 100%  | 33,3%        | 48,3%        | 18,4%        | 100%  |
| Zypern         | 13,8%         | 38,5%        | 47,8%        | 100%  | 15,2%        | 44,4%        | 40,3%        | 100%  |
| Lettland       | 13,3%         | 42,3%        | 44,4%        | 100%  | 24,0%        | 52,4%        | 23,6%        | 100%  |
| Litauen        | 12,7%         | 31,2%        | 56,1%        | 100%  | 20,0%        | 39,7%        | 40,3%        | 100%  |
| Luxemburg      | 19,0%         | 37,4%        | 43,6%        | 100%  | 24,2%        | 39,2%        | 36,6%        | 100%  |
| Ungarn         | 11,7%         | 53,2%        | 35,1%        | 100%  | 14,3%        | 62,5%        | 23,3%        | 100%  |
| Malta          | 45,8%         | 25,8%        | 28,4%        | 100%  | 52,8%        | 25,1%        | 22,2%        | 100%  |
| Niederlande    | 16,1%         | 39,8%        | 44,1%        | 100%  | 21,1%        | 40,9%        | 38,0%        | 100%  |
| Österreich     | 16,0%         | 59,6%        | 24,4%        | 100%  | 13,9%        | 62,6%        | 23,4%        | 100%  |
| Polen          | 5,2%          | 51,4%        | 43,4%        | 100%  | 8,6%         | 62,1%        | 29,3%        | 100%  |
| Portugal       | 37,7%         | 27,2%        | 35,1%        | 100%  | 51,5%        | 26,6%        | 21,9%        | 100%  |
| Rumänien       | 28,9%         | 39,8%        | 31,3%        | 100%  | 29,4%        | 46,6%        | 24,1%        | 100%  |
| Slowenien      | 7,8%          | 50,7%        | 41,5%        | 100%  | 13,6%        | 63,5%        | 22,9%        | 100%  |
| Slowakei       | 25,3%         | 43,9%        | 30,8%        | 100%  | 36,7%        | 40,4%        | 22,9%        | 100%  |
| Finnland       | 10,2%         | 37,9%        | 52,0%        | 100%  | 17,2%        | 49,0%        | 33,9%        | 100%  |
| Schweden       | 9,3%          | 40,6%        | 50,1%        | 100%  | 12,9%        | 50,1%        | 37,0%        | 100%  |
| Großbritannien | 19,3%         | 32,5%        | 48,2%        | 100%  | 22,1%        | 34,1%        | 43,8%        | 100%  |
| Island         | 23,2%         | 29,2%        | 47,6%        | 100%  | 32,2%        | 36,4%        | 31,4%        | 100%  |
| Norwegen       | 16,6%         | 29,0%        | 54,4%        | 100%  | 21,1%        | 41,6%        | 37,3%        | 100%  |
| Schweiz        | 15,3%         | 46,3%        | 38,3%        | 100%  | 14,8%        | 41,2%        | 43,9%        | 100%  |

Quelle: EUROSTAT - Bevölkerungszensus 2011, eigene Berechnungen

Tabelle 41: Qualifikationsstruktur in Europa nach Geschlecht bei 70-74-Jährigen

|                | 70-74-Jährige |              |              |       |              |              |              |       |
|----------------|---------------|--------------|--------------|-------|--------------|--------------|--------------|-------|
|                | FRAUEN        |              |              |       | MÄNNER       |              |              |       |
|                | ISCED<br>0-2  | ISCED<br>3-4 | ISCED<br>5-6 | SUMME | ISCED<br>0-2 | ISCED<br>3-4 | ISCED<br>5-6 | Summe |
| EU-28          | 62,9%         | 27,1%        | 10,0%        | 100%  | 48,5%        | 33,3%        | 18,2%        | 100%  |
| Belgien        | 71,5%         | 15,9%        | 12,5%        | 100%  | 63,7%        | 17,8%        | 18,5%        | 100%  |
| Bulgarien      | 51,7%         | 33,2%        | 15,1%        | 100%  | 47,8%        | 34,4%        | 17,8%        | 100%  |
| Tschechien     | 39,3%         | 54,5%        | 6,2%         | 100%  | 15,9%        | 70,1%        | 14,0%        | 100%  |
| Dänemark       | 51,9%         | 32,0%        | 16,1%        | 100%  | 37,2%        | 42,7%        | 20,1%        | 100%  |
| Deutschland    | 38,2%         | 48,8%        | 12,9%        | 100%  | 15,6%        | 53,8%        | 30,6%        | 100%  |
| Estland        | 28,2%         | 42,1%        | 29,7%        | 100%  | 26,0%        | 43,7%        | 30,3%        | 100%  |
| Irland         | 63,1%         | 24,8%        | 12,1%        | 100%  | 64,4%        | 21,7%        | 13,9%        | 100%  |
| Griechenland   | 81,6%         | 13,1%        | 5,3%         | 100%  | 70,1%        | 16,7%        | 13,2%        | 100%  |
| Spanien        | 87,6%         | 6,1%         | 6,2%         | 100%  | 77,6%        | 8,4%         | 14,0%        | 100%  |
| Frankreich     | 67,2%         | 24,0%        | 8,8%         | 100%  | 53,2%        | 33,7%        | 13,0%        | 100%  |
| Kroatien       | 72,5%         | 19,3%        | 8,1%         | 100%  | 40,2%        | 42,9%        | 16,9%        | 100%  |
| Italien        | 83,9%         | 12,5%        | 3,6%         | 100%  | 75,8%        | 17,1%        | 7,1%         | 100%  |
| Zypern         | 75,5%         | 18,2%        | 6,4%         | 100%  | 56,4%        | 26,6%        | 17,0%        | 100%  |
| Lettland       | 31,3%         | 51,8%        | 16,9%        | 100%  | 32,6%        | 45,6%        | 21,7%        | 100%  |
| Litauen        | 48,0%         | 38,1%        | 13,9%        | 100%  | 45,2%        | 36,2%        | 18,7%        | 100%  |
| Luxemburg      | 64,6%         | 27,7%        | 7,7%         | 100%  | 43,6%        | 39,0%        | 17,4%        | 100%  |
| Ungarn         | 70,1%         | 21,4%        | 8,5%         | 100%  | 62,4%        | 20,4%        | 17,2%        | 100%  |
| Malta          | 90,7%         | 4,6%         | 4,7%         | 100%  | 78,4%        | 11,8%        | 9,7%         | 100%  |
| Niederlande    | 61,7%         | 24,6%        | 13,7%        | 100%  | 38,6%        | 34,9%        | 26,5%        | 100%  |
| Österreich     | 52,4%         | 43,0%        | 4,7%         | 100%  | 25,8%        | 57,1%        | 17,0%        | 100%  |
| Polen          | 52,5%         | 38,7%        | 8,8%         | 100%  | 39,3%        | 47,7%        | 13,0%        | 100%  |
| Portugal       | 93,1%         | 2,5%         | 4,4%         | 100%  | 90,0%        | 4,6%         | 5,4%         | 100%  |
| Rumänien       | 76,7%         | 18,7%        | 4,6%         | 100%  | 60,4%        | 30,2%        | 9,3%         | 100%  |
| Slowenien      | 61,7%         | 30,7%        | 7,6%         | 100%  | 30,7%        | 54,7%        | 14,6%        | 100%  |
| Slowakei       | 68,5%         | 25,0%        | 6,5%         | 100%  | 61,3%        | 24,7%        | 14,0%        | 100%  |
| Finnland       | 57,3%         | 25,9%        | 16,8%        | 100%  | 55,3%        | 22,4%        | 22,3%        | 100%  |
| Schweden       | 37,8%         | 41,3%        | 20,9%        | 100%  | 40,0%        | 41,1%        | 18,9%        | 100%  |
| Großbritannien | 66,0%         | 16,2%        | 17,9%        | 100%  | 51,0%        | 26,2%        | 22,8%        | 100%  |
| Island         | 68,5%         | 19,9%        | 11,6%        | 100%  | 31,7%        | 51,2%        | 17,1%        | 100%  |
| Norwegen       | 37,7%         | 46,4%        | 16,0%        | 100%  | 29,4%        | 48,1%        | 22,5%        | 100%  |
| Schweiz        | 46,2%         | 45,7%        | 8,1%         | 100%  | 23,1%        | 49,8%        | 27,2%        | 100%  |

Quelle: EUROSTAT - Bevölkerungszensus 2011, eigene Berechnungen

Tabelle 42: Intergenerationale Bildungsmobilität in Europa 2011

|                     | Eltern-<br>bildung | Bildung der Befragten (Kinder) |        |       |               |        |       |               |        |       |
|---------------------|--------------------|--------------------------------|--------|-------|---------------|--------|-------|---------------|--------|-------|
|                     |                    | 27-37-Jährige                  |        |       | 38-48-Jährige |        |       | 49-59-Jährige |        |       |
|                     |                    | niedrig                        | mittel | hoch  | niedrig       | mittel | hoch  | niedrig       | mittel | hoch  |
| Belgien             | niedrig            | 27,1%                          | 45,3%  | 27,6% | 29,8%         | 47,1%  | 23,2% | 43,5%         | 36,0%  | 20,5% |
|                     | mittel             | 8,4%                           | 44,4%  | 47,2% | 12,3%         | 43,7%  | 44,0% | 11,7%         | 40,6%  | 47,6% |
|                     | hoch               | 3,9%                           | 21,8%  | 74,3% | 4,9%          | 19,4%  | 75,6% | 7,0%          | 18,3%  | 74,7% |
| Bulgarien           | niedrig            | 57,7%                          | 38,6%  | 3,7%  | 33,7%         | 60,1%  | 6,1%  | 33,9%         | 56,5%  | 9,6%  |
|                     | mittel             | 7,1%                           | 66,9%  | 26,0% | 3,3%          | 69,9%  | 26,7% | 4,6%          | 61,0%  | 34,3% |
|                     | hoch               | 1,3%                           | 34,0%  | 64,7% | 1,6%          | 35,9%  | 62,5% | 1,2%          | 21,3%  | 77,6% |
| Deutsch-<br>land    | niedrig            | 41,0%                          | 43,3%  | 15,8% | 33,4%         | 50,0%  | 16,6% | 35,9%         | 50,8%  | 13,3% |
|                     | mittel             | 10,8%                          | 64,9%  | 24,3% | 7,2%          | 70,1%  | 22,8% | 10,5%         | 68,8%  | 20,7% |
|                     | hoch               | 5,2%                           | 42,9%  | 51,9% | 3,9%          | 46,6%  | 49,5% | 5,2%          | 45,7%  | 49,1% |
| Dänemark            | niedrig            | 15,9%                          | 55,4%  | 28,7% | 23,7%         | 51,5%  | 24,7% | 37,4%         | 44,3%  | 18,3% |
|                     | mittel             | 8,3%                           | 48,1%  | 43,6% | 18,2%         | 53,4%  | 28,4% | 31,4%         | 40,5%  | 28,1% |
|                     | hoch               | 3,4%                           | 35,6%  | 61,0% | 9,5%          | 36,8%  | 53,8% | 9,8%          | 42,8%  | 47,4% |
| Estland             | niedrig            | 34,5%                          | 39,3%  | 26,2% | 11,7%         | 70,6%  | 17,6% | 12,0%         | 65,0%  | 23,0% |
|                     | mittel             | 15,7%                          | 53,6%  | 30,7% | 4,6%          | 65,8%  | 29,6% | 2,4%          | 60,2%  | 37,5% |
|                     | hoch               | 4,7%                           | 34,7%  | 60,5% | 2,4%          | 33,5%  | 64,1% | 1,9%          | 35,4%  | 62,7% |
| Finnland            | niedrig            | 14,1%                          | 54,4%  | 31,6% | 15,2%         | 49,3%  | 35,5% | 19,2%         | 54,6%  | 26,2% |
|                     | mittel             | 9,4%                           | 48,6%  | 42,0% | 10,5%         | 43,3%  | 46,2% | 14,2%         | 41,5%  | 44,3% |
|                     | hoch               | 2,6%                           | 35,2%  | 62,2% | 4,6%          | 25,8%  | 69,6% | 3,3%          | 26,2%  | 70,5% |
| Frankreich          | niedrig            | 15,1%                          | 54,2%  | 30,8% | 19,7%         | 58,3%  | 22,0% | 33,9%         | 50,9%  | 15,1% |
|                     | mittel             | 5,9%                           | 34,6%  | 59,5% | 9,2%          | 38,5%  | 52,4% | 13,6%         | 39,6%  | 46,7% |
|                     | hoch               | 3,5%                           | 22,6%  | 73,9% | 6,4%          | 24,1%  | 69,5% | 8,6%          | 31,7%  | 59,8% |
| Griechen-<br>land   | niedrig            | 24,5%                          | 54,1%  | 21,4% | 33,8%         | 47,0%  | 19,2% | 42,9%         | 37,0%  | 20,0% |
|                     | mittel             | 6,1%                           | 42,5%  | 51,5% | 4,9%          | 46,7%  | 48,3% | 5,6%          | 45,2%  | 49,2% |
|                     | hoch               | 2,2%                           | 30,0%  | 67,8% | 3,5%          | 29,5%  | 67,0% | 4,1%          | 22,5%  | 73,3% |
| Groß-<br>britannien | niedrig            | 9,5%                           | 49,3%  | 41,2% | 15,2%         | 56,4%  | 28,4% | 25,1%         | 49,0%  | 25,9% |
|                     | mittel             | 4,0%                           | 41,2%  | 54,8% | 3,5%          | 55,2%  | 41,3% | 8,0%          | 48,6%  | 43,4% |
|                     | hoch               | 1,3%                           | 27,3%  | 71,4% | 0,7%          | 30,2%  | 69,1% | 2,9%          | 27,3%  | 69,8% |
| Irland              | niedrig            | 24,9%                          | 34,1%  | 41,0% | 40,3%         | 32,2%  | 27,5% | 49,8%         | 28,9%  | 21,3% |
|                     | mittel             | 11,5%                          | 29,1%  | 59,4% | 19,2%         | 30,2%  | 50,6% | 29,8%         | 29,1%  | 41,1% |
|                     | hoch               | 1,9%                           | 13,5%  | 84,6% | 5,0%          | 24,0%  | 71,0% | 9,2%          | 16,1%  | 74,7% |
| Island              | niedrig            | 36,7%                          | 44,7%  | 18,6% | 31,4%         | 42,5%  | 26,1% | 36,4%         | 47,4%  | 16,2% |
|                     | mittel             | 18,2%                          | 48,6%  | 33,2% | 15,1%         | 49,9%  | 34,9% | 25,3%         | 46,1%  | 28,6% |
|                     | hoch               | 10,6%                          | 29,0%  | 60,4% | 1,7%          | 29,6%  | 68,8% | 5,0%          | 35,3%  | 59,6% |

Quelle: EUROSTAT (EU-SILC 2011), eigene Berechnungen

|                  | Eltern-<br>bildung | Bildung der Befragten (Kinder) |        |       |               |        |       |               |        |       |
|------------------|--------------------|--------------------------------|--------|-------|---------------|--------|-------|---------------|--------|-------|
|                  |                    | 27-37-Jährige                  |        |       | 38-48-Jährige |        |       | 49-59-Jährige |        |       |
|                  |                    | niedrig                        | mittel | hoch  | niedrig       | mittel | hoch  | niedrig       | mittel | hoch  |
| Italien          | niedrig            | 40,8%                          | 48,1%  | 11,1% | 51,7%         | 40,4%  | 7,9%  | 58,6%         | 33,4%  | 8,0%  |
|                  | mittel             | 11,0%                          | 58,3%  | 30,7% | 14,1%         | 53,9%  | 32,1% | 13,6%         | 52,2%  | 34,2% |
|                  | hoch               | 5,7%                           | 31,0%  | 63,3% | 3,5%          | 31,8%  | 64,7% | 1,4%          | 29,4%  | 69,2% |
| Kroatien         | niedrig            | 27,6%                          | 65,3%  | 7,1%  | 28,4%         | 66,3%  | 5,3%  | 34,6%         | 58,3%  | 7,1%  |
|                  | mittel             | 6,1%                           | 73,1%  | 20,8% | 6,6%          | 73,2%  | 20,2% | 11,4%         | 67,2%  | 21,5% |
|                  | hoch               | 1,5%                           | 51,2%  | 47,3% | 0,6%          | 49,8%  | 49,6% | 0,8%          | 43,7%  | 55,5% |
| Litauen          | niedrig            | 31,0%                          | 56,7%  | 12,4% | 7,9%          | 77,5%  | 14,6% | 9,2%          | 73,0%  | 17,8% |
|                  | mittel             | 13,2%                          | 39,0%  | 47,8% | 3,5%          | 66,3%  | 30,3% | 1,3%          | 57,2%  | 41,5% |
|                  | hoch               | 2,1%                           | 28,3%  | 69,6% | 0,8%          | 25,1%  | 74,1% | 1,2%          | 21,8%  | 77,0% |
| Luxem-<br>burg   | niedrig            | 49,1%                          | 39,1%  | 11,8% | 53,6%         | 34,0%  | 12,4% | 56,0%         | 36,1%  | 7,9%  |
|                  | mittel             | 12,2%                          | 46,1%  | 41,7% | 14,3%         | 51,3%  | 34,4% | 25,6%         | 50,5%  | 23,9% |
|                  | hoch               | 2,0%                           | 15,2%  | 82,8% | 5,7%          | 16,2%  | 78,1% | 4,6%          | 27,0%  | 68,4% |
| Lettland         | niedrig            | 50,2%                          | 39,2%  | 10,6% | 15,2%         | 69,7%  | 15,2% | 17,2%         | 69,8%  | 13,0% |
|                  | mittel             | 20,3%                          | 50,9%  | 28,9% | 5,3%          | 67,6%  | 27,1% | 5,9%          | 60,7%  | 33,4% |
|                  | hoch               | 5,6%                           | 38,6%  | 55,8% | 2,2%          | 42,8%  | 55,0% | 3,0%          | 41,8%  | 55,3% |
| Malta            | niedrig            | 60,9%                          | 23,4%  | 15,7% | 75,0%         | 14,6%  | 10,4% | 85,1%         | 9,9%   | 5,0%  |
|                  | mittel             | 35,3%                          | 32,5%  | 32,2% | 49,7%         | 26,3%  | 24,0% | 61,0%         | 16,6%  | 22,4% |
|                  | hoch               | 23,4%                          | 21,6%  | 55,0% | 24,8%         | 28,2%  | 47,0% | 41,3%         | 22,3%  | 36,4% |
| Nieder-<br>lande | niedrig            | 20,4%                          | 49,6%  | 29,9% | 31,6%         | 48,2%  | 20,2% | 34,9%         | 44,1%  | 21,0% |
|                  | mittel             | 11,9%                          | 49,1%  | 39,0% | 13,4%         | 49,8%  | 36,8% | 15,6%         | 50,3%  | 34,2% |
|                  | hoch               | 4,9%                           | 27,2%  | 67,9% | 5,3%          | 36,9%  | 57,8% | 8,0%          | 25,5%  | 66,4% |
| Nor-<br>wegen    | niedrig            | 39,1%                          | 33,6%  | 27,3% | 29,3%         | 46,9%  | 23,8% | 36,5%         | 48,4%  | 15,1% |
|                  | mittel             | 18,3%                          | 47,4%  | 34,4% | 22,4%         | 50,8%  | 26,8% | 16,9%         | 48,7%  | 34,4% |
|                  | hoch               | 16,2%                          | 27,1%  | 56,7% | 7,5%          | 32,2%  | 60,3% | 8,6%          | 33,8%  | 57,5% |
| Öster-<br>reich  | niedrig            | 35,9%                          | 55,4%  | 8,8%  | 26,8%         | 61,7%  | 11,6% | 32,3%         | 56,2%  | 11,4% |
|                  | mittel             | 9,9%                           | 67,3%  | 22,8% | 8,3%          | 71,7%  | 20,0% | 10,2%         | 68,1%  | 21,7% |
|                  | hoch               | 3,9%                           | 45,4%  | 50,7% | 5,3%          | 47,3%  | 47,4% | 4,6%          | 54,2%  | 41,1% |
| Polen            | niedrig            | 15,7%                          | 69,7%  | 14,6% | 13,4%         | 79,9%  | 6,7%  | 21,6%         | 72,9%  | 5,5%  |
|                  | mittel             | 3,9%                           | 59,6%  | 36,5% | 3,9%          | 72,5%  | 23,5% | 4,8%          | 77,3%  | 17,9% |
|                  | hoch               | 1,5%                           | 25,2%  | 73,3% | 1,2%          | 42,1%  | 56,6% | 2,6%          | 36,6%  | 60,8% |
| Portugal         | niedrig            | 54,5%                          | 27,8%  | 17,7% | 75,0%         | 15,0%  | 9,9%  | 80,1%         | 10,3%  | 9,5%  |
|                  | mittel             | 21,3%                          | 37,7%  | 40,9% | 17,7%         | 45,3%  | 37,0% | 24,8%         | 28,8%  | 46,4% |
|                  | hoch               | 8,6%                           | 18,0%  | 73,4% | 5,3%          | 32,5%  | 62,2% | 10,0%         | 10,3%  | 79,7% |
| Rumä-<br>nien    | niedrig            | 26,5%                          | 63,5%  | 10,0% | 18,9%         | 73,1%  | 8,0%  | 27,0%         | 63,9%  | 9,0%  |
|                  | mittel             | 3,5%                           | 53,2%  | 43,3% | 0,5%          | 67,1%  | 32,3% | 2,4%          | 42,6%  | 55,0% |
|                  | hoch               | 0,0%                           | 13,8%  | 86,2% | 0,0%          | 17,0%  | 83,0% | 0,0%          | 30,1%  | 69,9% |

|                      | Eltern-<br>bildung | Bildung der Befragten (Kinder) |        |       |               |        |       |               |        |       |
|----------------------|--------------------|--------------------------------|--------|-------|---------------|--------|-------|---------------|--------|-------|
|                      |                    | 27-37-Jährige                  |        |       | 38-48-Jährige |        |       | 49-59-Jährige |        |       |
|                      |                    | niedrig                        | mittel | hoch  | niedrig       | mittel | hoch  | niedrig       | mittel | hoch  |
| Schwe-<br>den        | niedrig            | 10,5%                          | 63,5%  | 26,0% | 10,8%         | 66,3%  | 22,9% | 16,3%         | 62,1%  | 21,6% |
|                      | mittel             | 6,3%                           | 53,0%  | 40,8% | 5,6%          | 59,7%  | 34,7% | 11,6%         | 54,8%  | 33,7% |
|                      | hoch               | 2,9%                           | 29,4%  | 67,7% | 0,7%          | 42,9%  | 56,4% | 6,3%          | 45,2%  | 48,5% |
| Slowe-<br>nien       | niedrig            | 14,0%                          | 65,2%  | 20,7% | 19,1%         | 65,1%  | 15,8% | 29,6%         | 59,0%  | 11,4% |
|                      | mittel             | 4,5%                           | 58,0%  | 37,4% | 6,7%          | 58,2%  | 35,0% | 6,1%          | 58,5%  | 35,3% |
|                      | hoch               | 4,0%                           | 42,5%  | 53,5% | 2,2%          | 36,4%  | 61,4% | 0,0%          | 40,5%  | 59,5% |
| Slowakei             | niedrig            | 22,2%                          | 68,8%  | 9,0%  | 9,0%          | 81,9%  | 9,1%  | 15,5%         | 77,9%  | 6,6%  |
|                      | mittel             | 2,3%                           | 70,9%  | 26,7% | 1,5%          | 78,7%  | 19,9% | 4,3%          | 72,1%  | 23,6% |
|                      | hoch               | 0,4%                           | 35,0%  | 64,6% | 0,9%          | 35,8%  | 63,3% | 1,3%          | 40,4%  | 58,3% |
| Spanien              | niedrig            | 42,1%                          | 25,5%  | 32,4% | 49,0%         | 25,6%  | 25,5% | 59,4%         | 21,3%  | 19,4% |
|                      | mittel             | 16,9%                          | 32,2%  | 50,9% | 13,5%         | 37,3%  | 49,2% | 14,7%         | 33,3%  | 52,0% |
|                      | hoch               | 5,1%                           | 19,4%  | 75,5% | 5,0%          | 22,4%  | 72,7% | 9,2%          | 15,8%  | 75,0% |
| Schweiz              | niedrig            | 32,5%                          | 50,3%  | 17,1% | 36,3%         | 46,0%  | 17,7% | 31,2%         | 50,6%  | 18,2% |
|                      | mittel             | 4,7%                           | 57,0%  | 38,3% | 4,5%          | 59,3%  | 36,2% | 6,9%          | 58,5%  | 34,6% |
|                      | hoch               | 4,0%                           | 26,6%  | 69,3% | 2,2%          | 25,2%  | 72,5% | 1,3%          | 34,8%  | 63,9% |
| Tschech.<br>Republik | niedrig            | 7,2%                           | 84,6%  | 8,2%  | 8,8%          | 85,4%  | 5,8%  | 17,2%         | 77,6%  | 5,2%  |
|                      | mittel             | 1,3%                           | 69,8%  | 28,8% | 1,2%          | 76,4%  | 22,4% | 3,0%          | 73,2%  | 23,9% |
|                      | hoch               | 0,3%                           | 39,3%  | 60,4% | 0,7%          | 50,2%  | 49,2% | 2,2%          | 46,1%  | 51,7% |
| Ungarn               | niedrig            | 25,3%                          | 67,7%  | 7,0%  | 24,5%         | 67,1%  | 8,4%  | 26,3%         | 64,9%  | 8,7%  |
|                      | mittel             | 4,7%                           | 66,3%  | 29,1% | 5,2%          | 70,0%  | 24,8% | 6,5%          | 63,0%  | 30,5% |
|                      | hoch               | 2,7%                           | 32,4%  | 64,8% | 1,8%          | 34,3%  | 63,9% | 2,4%          | 34,1%  | 63,6% |
| Zypern               | niedrig            | 24,3%                          | 42,6%  | 33,2% | 29,9%         | 53,3%  | 16,8% | 46,0%         | 36,9%  | 17,1% |
|                      | mittel             | 7,9%                           | 37,1%  | 55,1% | 5,8%          | 44,6%  | 49,6% | 9,6%          | 46,4%  | 43,9% |
|                      | hoch               | 4,4%                           | 15,2%  | 80,4% | 3,0%          | 21,0%  | 76,0% | 0,7%          | 10,2%  | 89,1% |

Quelle: EUROSTAT (EU-SILC 2011), eigene Berechnungen

Tabelle 43: Zuordnung der Erstinskribierenden zur potentiellen Elterngeneration

| STUDENTINNENJAHRGANG                     | ZUGEORDNETE VÄTER-/ELTERNGENERAT.     |
|------------------------------------------|---------------------------------------|
| Inländische Erstinskribierende 1977/78   | 40-59-Jährige in Volkszählung 1971    |
| Inländische Erstinskribierende 1990/91   | 45-64-Jährige in Volkszählung 1991    |
| Inländische Erstinskribierende 1994/95   | 40-59-Jährige in Volkszählung 1991    |
| Inländische Erstinskribierende 1999/2000 | 45-64-Jährige in Volkszählung 2001    |
| Inländische Erstinskribierende 2004/05   | 40-59-Jährige in Volkszählung 2001    |
| Inländische Erstinskribierende 2009/10   | 45-64-Jährige in Registerzählung 2011 |
| Inländische Erstinskribierende 2014/15   | 40-59-Jährige in Registerzählung 2011 |

Tabelle 44: Cronbach's Alpha Berechnung der durchschnittlichen z-Scores aller Dimensionen mit IST-Stand und Entwicklung

|                                                                      | Scale Mean<br>if Item<br>Deleted | Scale Variance<br>if Item Deleted | Corrected<br>Item-Total<br>Correlation | Cronbach's<br>Alpha if Item<br>Deleted |
|----------------------------------------------------------------------|----------------------------------|-----------------------------------|----------------------------------------|----------------------------------------|
| AusbNIVEAU-ist                                                       | 0,417                            | 16,667                            | 0,174                                  | 0,585                                  |
| AusbNIVEAU-entw                                                      | 0,441                            | 15,198                            | 0,429                                  | 0,539                                  |
| EQUITY-ist                                                           | 0,429                            | 16,620                            | 0,481                                  | 0,560                                  |
| EQUITY-entw.                                                         | 0,406                            | 18,145                            | -0,052                                 | 0,608                                  |
| ARMUT-ist                                                            | 0,443                            | 17,820                            | 0,051                                  | 0,597                                  |
| ARMUT-entw.                                                          | 0,524                            | 15,934                            | 0,259                                  | 0,569                                  |
| ORGANISATION-ist                                                     | 0,544                            | 20,095                            | -0,436                                 | 0,662                                  |
| ORGANISATION-entw.                                                   | 0,543                            | 16,057                            | 0,488                                  | 0,548                                  |
| ANERKENNUNG-ist                                                      | 0,470                            | 14,054                            | 0,423                                  | 0,529                                  |
| ANERKENNUNG-entw.                                                    | 0,635                            | 17,181                            | 0,116                                  | 0,592                                  |
| BETEILIGUNG-ist                                                      | 0,445                            | 13,214                            | 0,639                                  | 0,479                                  |
| BETEILIGUNG-entw.                                                    | 0,527                            | 16,752                            | 0,020                                  | 0,634                                  |
| GESUND-ist                                                           | 0,552                            | 13,413                            | 0,415                                  | 0,528                                  |
| GESUND-entw.                                                         | 0,539                            | 14,731                            | 0,355                                  | 0,547                                  |
| Cronbach's Alpha-gesamt 1 (für alle 14 Dimensionswerte von oben)     |                                  |                                   |                                        | 0,593                                  |
| Cronbach's Alpha-gesamt 2 (für d. Ist-, Entwicklungs- & Gesamtscore) |                                  |                                   |                                        | 0,824                                  |
| Cronbach's Alpha-gesamt 3 (für alle 40 Einzelindikatoren)            |                                  |                                   |                                        | 0,322                                  |

Quellen: alle bisher verwendeten Quellen, eigene Berechnungen

Tabelle 45: Vergleich der SOPRO-Scores nach verschiedenen Berechnungsmethoden

|            | Dimensionen-Gleichgew. |        |         | Indikatoren-Durchschnitt |        |         | Score n. MW u. STDEV <sup>166</sup> |        |         |
|------------|------------------------|--------|---------|--------------------------|--------|---------|-------------------------------------|--------|---------|
|            | IST                    | Entw.  | Ge-samt | IST                      | Entw.  | Ge-samt | IST                                 | Entw.  | Ge-samt |
| Belgien    | 0,130                  | -0,006 | 0,062   | 0,059                    | 0,044  | 0,051   | 0,000                               | 0,050  | 0,025   |
| Bulgarien  | -0,721                 | -0,002 | -0,362  | -1,026                   | -0,029 | -0,527  | -1,067                              | 0,077  | -0,495  |
| Dänemark   | 0,562                  | 0,112  | 0,337   | 0,424                    | 0,149  | 0,287   | 0,450                               | 0,150  | 0,300   |
| Deutschl.  | 0,113                  | -0,438 | -0,163  | 0,152                    | -0,393 | -0,120  | 0,150                               | -0,550 | -0,200  |
| Estland    | -0,063                 | -0,210 | -0,137  | 0,300                    | -0,202 | 0,049   | 0,375                               | -0,250 | 0,063   |
| Finnland   | 0,083                  | -0,338 | -0,127  | 0,143                    | -0,303 | -0,080  | 0,200                               | -0,250 | -0,025  |
| Frankr.    | 0,235                  | 0,266  | 0,251   | 0,077                    | 0,163  | 0,120   | 0,211                               | 0,053  | 0,132   |
| Griechenl. | -0,068                 | 0,028  | -0,020  | -0,137                   | 0,180  | 0,021   | -0,158                              | 0,211  | 0,026   |
| Großbrit.  | 0,450                  | 0,427  | 0,439   | 0,545                    | 0,488  | 0,516   | 0,647                               | 0,588  | 0,618   |
| Irland     | 0,571                  | 0,761  | 0,666   | 0,501                    | 0,552  | 0,527   | 0,632                               | 0,579  | 0,605   |
| Island     | 0,122                  | -0,072 | 0,025   | -0,305                   | -0,340 | -0,323  | -0,294                              | -0,412 | -0,353  |
| Italien    | -0,154                 | 0,048  | -0,053  | -0,174                   | 0,203  | 0,015   | -0,158                              | 0,211  | 0,026   |
| Kroatien   | 0,015                  | -0,188 | -0,087  | 0,087                    | -0,222 | -0,067  | 0,083                               | -0,250 | -0,083  |
| Litauen    | -0,149                 | -0,616 | -0,383  | 0,125                    | -0,379 | -0,127  | 0,143                               | -0,538 | -0,198  |
| Lettland   | -0,011                 | -0,306 | -0,159  | -0,091                   | -0,355 | -0,223  | -0,111                              | -0,333 | -0,222  |
| Luxemb.    | 0,086                  | 0,328  | 0,207   | -0,072                   | 0,255  | 0,091   | -0,059                              | 0,353  | 0,147   |
| Niederl.   | 0,281                  | -0,050 | 0,115   | 0,301                    | -0,017 | 0,142   | 0,474                               | 0,053  | 0,263   |
| Norwegen   | 0,553                  | 0,247  | 0,400   | 0,437                    | 0,150  | 0,293   | 0,632                               | 0,158  | 0,395   |
| Österreich | -0,164                 | -0,396 | -0,280  | -0,029                   | -0,291 | -0,160  | 0,000                               | -0,350 | -0,175  |
| Polen      | -0,358                 | -0,033 | -0,196  | -0,120                   | -0,053 | -0,086  | -0,176                              | 0,000  | -0,088  |
| Portugal   | -0,380                 | 0,661  | 0,141   | -0,374                   | 0,949  | 0,287   | -0,263                              | 0,737  | 0,237   |
| Rumänien   | -0,620                 | 0,631  | 0,006   | -0,817                   | 0,614  | -0,102  | -0,769                              | 0,692  | -0,038  |
| Schweden   | 0,308                  | -0,135 | 0,086   | 0,162                    | -0,288 | -0,063  | 0,200                               | -0,350 | -0,075  |
| Schweiz    | 0,427                  | 0,149  | 0,288   | 0,461                    | 0,055  | 0,258   | 0,526                               | 0,000  | 0,263   |
| Slowakei   | -0,466                 | -0,728 | -0,597  | -0,387                   | -0,505 | -0,446  | -0,389                              | -0,750 | -0,569  |
| Slowenien  | -0,135                 | 0,250  | 0,058   | 0,051                    | 0,040  | 0,045   | 0,000                               | 0,133  | 0,067   |
| Spanien    | 0,114                  | 0,138  | 0,126   | -0,057                   | 0,336  | 0,139   | 0,053                               | 0,368  | 0,211   |
| Tschech.   | -0,758                 | -0,550 | -0,654  | -0,366                   | -0,613 | -0,489  | -0,211                              | -0,632 | -0,421  |
| Ungarn     | -0,409                 | -0,180 | -0,295  | -0,292                   | -0,248 | -0,270  | -0,316                              | -0,333 | -0,325  |

Quellen: alle bisher verwendeten Quellen, eigene Berechnungen

<sup>166</sup> Die standardisierten Werte der einzelnen Indikatoren als Grundlage für diese Berechnung sowie die Formel zu deren Bestimmung können aus der anschließenden Tabelle 46 und Tabelle 47 ersehen werden.

Tabelle 46: Standardisierter IST-Stand der SOPRO-Indikatoren im Ländervergleich

|            | NIVEAU                     |                            |                      | BILDUNGSARMUT       |                            |                             |            |                           | EQUITY                      |                         |                           |                         | ORG.                 |                    |                       | ANERK.                     |                      |                           | B.                        | G                       |
|------------|----------------------------|----------------------------|----------------------|---------------------|----------------------------|-----------------------------|------------|---------------------------|-----------------------------|-------------------------|---------------------------|-------------------------|----------------------|--------------------|-----------------------|----------------------------|----------------------|---------------------------|---------------------------|-------------------------|
|            | Niedr. Qualifikat. Bevolk. | Hohe Qualifik. Bevölkerung | Kompetenzen Jugendl. | Risikogruppenanteil | Risikogruppenverteil. ESCS | Risikogruppenverteil. Migr. | ESL-Anteil | ESL-Verteilung Geschlecht | Hochqualifiziert n. Geschl. | NQ-Eltern mit HQ-Kinder | Kompet.-Vorteil hoh. ESCS | Kompetenznachteil Migr. | Anteil RepetentInnen | Anteil KIGA-Besuch | Anteil Zu-Spät-Kommen | Armutsrisiko Geringqualif. | Einkommendiff. NQ-HQ | ALO-Risiko für NQ-Jugend. | Differenz Wahlbeteiligung | Gesundheit & Well-Being |
| Belgien    | 0                          | 1                          | 1                    | 0                   | -1                         | -1                          | 0          | 0                         | -1                          | 1                       | -1                        | -1                      | -2                   | 1                  | 1                     | 0                          | 1                    | 0                         | 1                         | 0                       |
| Bulgarien  | -1                         | -1                         | -2                   | -2                  | -2                         | -2                          | -1         | 2                         | -1                          | -2                      | -1                        | -2                      |                      |                    |                       | -1                         | -1                   |                           |                           | 1                       |
| Dänemark   | 0                          | 1                          | 1                    | 1                   | 1                          | -1                          | 1          | -1                        | -1                          | 1                       | 1                         | -1                      | 1                    | 0                  | -1                    | 1                          | 1                    | 1                         | 1                         | 2                       |
| Deutschl.  | 1                          | -1                         | 1                    | 1                   | 1                          | 0                           | 0          | 1                         | 2                           | -1                      | 0                         | 0                       | -1                   | 1                  | 1                     | 0                          | -1                   | -2                        | -1                        | 1                       |
| Estland    | 1                          | 1                          | 2                    | 2                   | 2                          | 1                           | -1         | -1                        | -2                          | 1                       | 1                         | -1                      |                      |                    |                       | 1                          | 1                    |                           | -2                        | 0                       |
| Finnland   | 1                          | 1                          | 2                    | 2                   | 2                          | -2                          | 0          | 0                         | -1                          | 1                       | 0                         | -1                      | 1                    | -1                 | -1                    | -1                         | 1                    | 1                         | 0                         | -1                      |
| Frankr.    | 1                          | 1                          | 0                    | 0                   | -1                         | -1                          | 0          | 1                         | 1                           | 1                       | -2                        | 1                       | -1                   | 1                  | 0                     | 1                          | 0                    |                           | 1                         | 0                       |
| Griechenl. | -1                         | -1                         | -2                   | -2                  | -1                         | -1                          | 1          | 0                         | 1                           | 0                       | 1                         | 1                       | 1                    | -1                 | -2                    | 1                          | 2                    |                           | 1                         | -1                      |
| Großbrit.  | -1                         | 1                          | 1                    | 1                   | 1                          | 1                           | -1         | 1                         | 1                           | 2                       | 1                         | 1                       |                      |                    |                       | 1                          | -1                   | 0                         | 1                         | 1                       |
| Irland     | 1                          | 2                          | 1                    | 1                   | 1                          | 2                           | 1          | 0                         | -1                          | 2                       | 0                         | 1                       | 1                    | -2                 | 1                     |                            | -1                   | -1                        | 2                         | 1                       |
| Island     | -2                         | 1                          | -1                   | -1                  | 2                          | -2                          | -2         | -2                        | -1                          | 0                       | 1                         | -2                      | 1                    | 1                  | 0                     | 1                          |                      |                           |                           | 1                       |
| Italien    | -2                         | -2                         | 0                    | 0                   | 0                          | 0                           | -1         | -1                        | 1                           | -1                      | 1                         | 0                       | 0                    | 1                  | 0                     | 1                          | 1                    |                           | 0                         | -1                      |
| Kroatien   | 1                          | -2                         | -1                   | -1                  | 0                          | 1                           | 2          | 1                         | 0                           | -1                      | 0                         | 1                       |                      |                    |                       |                            |                      |                           |                           |                         |
| Litauen    | 0                          | 2                          | -1                   | -1                  | 0                          | 2                           | 1          | 0                         | -1                          | -1                      | 1                         | 2                       |                      |                    |                       | -1                         |                      |                           |                           | -1                      |
| Lettland   | 0                          | -1                         | 0                    | 1                   | 1                          | 1                           | 0          | -2                        | -2                          | -1                      | 2                         | 0                       | 1                    | 0                  | -2                    | -1                         | 0                    |                           |                           | 1                       |
| Luxemb.    | -1                         | 1                          | -1                   | -1                  | -2                         | 1                           | 0          | 0                         | 1                           | -1                      | 0                         | 0                       | -2                   | 1                  | 1                     | 1                          |                      |                           |                           | 1                       |
| Niederl.   | 0                          | 1                          | 1                    | 1                   | 1                          | 0                           | 1          | 0                         | 1                           | 1                       | -1                        | 0                       | -1                   | 1                  | 1                     | 1                          | 1                    |                           | -1                        | 1                       |
| Norwegen   | 0                          | 1                          | 1                    | 1                   | 1                          | 0                           | 0          | -1                        | -1                          | 1                       | 1                         | 0                       | 2                    | 1                  | 1                     | 0                          | 1                    |                           | 1                         | 2                       |
| Österreich | 1                          | -2                         | 0                    | 0                   | 0                          | -1                          | 1          | 1                         | 2                           | -1                      | -1                        | 0                       | 0                    | 1                  | 2                     | 1                          | -1                   | -1                        | -1                        | -1                      |
| Polen      | 2                          | 0                          | 1                    | 1                   | 1                          |                             | 1          | -1                        | -1                          | -1                      | 0                         |                         | 1                    | -2                 | -1                    | -1                         | 0                    |                           | -1                        | -2                      |
| Portugal   | -2                         | -1                         | 1                    | 1                   | 0                          | 1                           | -1         | -1                        | -1                          | 0                       | 1                         | 1                       | -2                   | -1                 | -2                    | 1                          | 1                    |                           | 1                         | -2                      |
| Rumänien   | -2                         | -1                         | -2                   | -2                  | -2                         |                             | -2         | 1                         | 1                           | -1                      | 0                         |                         |                      |                    |                       | -2                         | 2                    |                           |                           | 0                       |
| Schweden   | 1                          | 1                          | 0                    | 0                   | 1                          | -1                          | 1          | 1                         | -1                          | 1                       | -1                        | -1                      | 1                    | -1                 | -2                    | 1                          | 1                    | -1                        | 1                         | 2                       |
| Schweiz    | 1                          | 1                          | 1                    | 1                   | 0                          | 0                           | 1          | 1                         | 2                           | 0                       | 0                         | 1                       | -1                   | -1                 | 1                     |                            | 0                    | 1                         | -1                        | 2                       |
| Slowakei   | 2                          | -1                         | -2                   | -1                  | -2                         | -2                          | 1          | 2                         | 1                           | -1                      | -1                        | -2                      | 1                    | 0                  | 1                     | -1                         | -1                   |                           |                           | -1                      |
| Slowenien  | 1                          | -1                         | 1                    | 1                   | 1                          | -1                          | 1          | 0                         | -1                          | 0                       | 0                         | 1                       |                      |                    |                       | -1                         | -1                   |                           | 0                         | -1                      |
| Spanien    | -2                         | 1                          | 0                    | 1                   | 0                          | 0                           | -2         | -2                        | 0                           | 2                       | 2                         | -1                      | -2                   | 1                  | 0                     | 1                          | 1                    |                           | 1                         | 0                       |
| Tschech.   | 2                          | -2                         | 0                    | 0                   | -1                         | 0                           | 1          | 1                         | 1                           | -1                      | -2                        | 1                       | 1                    | 1                  | 1                     | -2                         | -2                   |                           | -2                        | -1                      |
| Ungarn     | 1                          | -1                         | -1                   | -1                  | -2                         | 2                           | -1         | 1                         | 0                           | -1                      | -1                        | 2                       | 1                    |                    | 1                     | -1                         | -2                   | -1                        | -1                        | -1                      |

Legende: (0) für Mean +/- 0,25\*stdev, (2) für Mean + 1,25\*stdev, (-2) für Mean - 1,25\*stdev, (-1/1) für Werte dazwischen: Mean +/- 0,25\*stdev <= Score <= Mean + 1,25\*stdev, Vorzeichen abhängig von der Polung des Indikators und der relativen Position eines Landes

Quellen: alle bisher verwendeten Quellen, eigene Berechnungen

Tabelle 47: Standardisierte Entwicklung der SOPRO-Indikatoren im Ländervergleich

|            | NIVEAU                     |                            |                      | BILDUNGSARMUT       |                            |                             |            |                           | EQUITY                      |                         |                           |                         | ORG.                 |                    |                       | ANERK.                     |                      |                           | B.                        | G                       |
|------------|----------------------------|----------------------------|----------------------|---------------------|----------------------------|-----------------------------|------------|---------------------------|-----------------------------|-------------------------|---------------------------|-------------------------|----------------------|--------------------|-----------------------|----------------------------|----------------------|---------------------------|---------------------------|-------------------------|
|            | Niedr. Qualifikat. Bevölk. | Hohe Qualifik. Bevölkerung | Kompetenzen Jugendl. | Risikogruppenanteil | Risikogruppenverteil. ESCS | Risikogruppenverteil. Migr. | ESL-Anteil | ESL-Verteilung Geschlecht | Hochqualifiziert n. Geschl. | NQ-Eltern mit HQ-Kinder | Kompet.-Vorteil hoh. ESCS | Kompetenznachteil Migr. | Anteil RepetentInnen | Anteil KIGA-Besuch | Anteil Zu-Spät-Kommen | Armutsrisiko Geringqualif. | Einkommendiff. NQ-HQ | ALO-Risiko für NQ-Jugend. | Differenz Wahlbeteiligung | Gesundheit & Well-Being |
| Belgien    | 2                          | 1                          | -1                   | -1                  | 0                          | 0                           | 0          | 1                         | -1                          | 1                       | 0                         | 2                       | -2                   | -1                 | 0                     | 0                          | 0                    | 0                         | 1                         | -1                      |
| Bulgarien  | -1                         | -1                         | 2                    | 2                   | 2                          |                             | 1          | 1                         | -1                          | -2                      | 0                         |                         |                      |                    |                       | -2                         |                      | -2                        |                           | 2                       |
| Dänemark   | -1                         | 0                          | 1                    | 1                   | 2                          | 1                           | -1         | -2                        | -1                          | 1                       | 1                         | -1                      | -1                   | 2                  | 1                     | 0                          | 0                    | 0                         | -1                        | 1                       |
| Deutschl.  | -2                         | -2                         | 0                    | 1                   | -1                         | -1                          | -1         | -1                        | 2                           | -1                      | 2                         | -1                      | 1                    | -1                 | -1                    | -1                         | -2                   | -2                        | 1                         | -1                      |
| Estland    | -2                         | -2                         | 1                    | 0                   | -1                         | 1                           | -1         | 1                         | -2                          | 0                       | 0                         | 0                       |                      |                    |                       | 1                          |                      | 2                         | -1                        | -1                      |
| Finnland   | 1                          | 0                          | -2                   | -1                  | -1                         | 2                           | -1         | 0                         | -1                          | 0                       | -2                        | 1                       | 0                    | -2                 | 0                     | 1                          | 1                    | 0                         | -1                        | 0                       |
| Frankr.    | 1                          | 2                          | -1                   | -1                  | 0                          | 1                           | 0          | 0                         | 0                           | 2                       | -2                        | -1                      | 2                    | -2                 | -1                    | -1                         |                      | 1                         | -1                        | 2                       |
| Griechenl. | 2                          | 0                          | 0                    | -1                  | -1                         | 1                           | 1          | 2                         | 1                           | -1                      | 1                         | -1                      | 1                    | 0                  | -1                    | 2                          |                      | 0                         | -1                        | -1                      |
| Großbrit.  | 1                          | 1                          | 0                    | 0                   | 1                          | 0                           | 0          | -1                        | 1                           | 2                       | 2                         | -1                      |                      |                    |                       | 1                          | 1                    | 1                         | 0                         | 1                       |
| Irland     | 1                          | 2                          | 0                    | 1                   | 0                          | -1                          | 1          | 1                         | -1                          | 2                       | 0                         | -1                      | 2                    | 1                  | 0                     |                            | -2                   | 2                         | 2                         | 1                       |
| Island     | -1                         | 1                          | -2                   | -2                  | 2                          | -2                          | 1          | -2                        | -1                          | -1                      | -1                        | -2                      | -1                   | 0                  | 2                     | 1                          |                      |                           |                           | 1                       |
| Italien    | 2                          | -1                         | 2                    | 1                   | -1                         | 1                           | 1          | 0                         | 0                           | 0                       | -1                        | 1                       | -1                   | -1                 | 2                     | 1                          |                      | -1                        | -1                        | 0                       |
| Kroatien   | 1                          | -1                         | -1                   | -1                  | -1                         | -1                          | 0          | 0                         | 1                           | -1                      | 2                         | -1                      |                      |                    |                       |                            |                      |                           |                           |                         |
| Litauen    | -1                         | 2                          | -1                   | -1                  | -1                         |                             | 1          | 0                         | -1                          | -2                      | 1                         | -1                      |                      |                    |                       | -1                         |                      |                           |                           | -2                      |
| Lettland   | -2                         | -1                         | 1                    | 2                   | 0                          | -2                          | 0          | 1                         | -1                          | -1                      | -2                        | -1                      | -1                   | 2                  | -1                    | 0                          |                      | 0                         |                           | 0                       |
| Luxemb.    | 0                          | 1                          | 0                    | -1                  | 0                          | 0                           | 1          | 1                         | 1                           | 0                       | -1                        | 1                       | 1                    | -1                 | 1                     | 1                          |                      |                           |                           | 1                       |
| Niederl.   | 0                          | 0                          | -1                   | -1                  | -1                         | -1                          | 1          | -1                        | 2                           | 1                       | -1                        | 1                       | 1                    | -1                 | 2                     | -1                         |                      | 2                         | -1                        | 0                       |
| Norwegen   | -2                         | 1                          | 1                    | 1                   | 1                          | 1                           | -1         | -2                        | -1                          | 1                       | 1                         | -1                      | 0                    | 1                  | 1                     | -2                         | 1                    |                           | 0                         | 2                       |
| Österreich | -1                         | -2                         | -1                   | -1                  | 0                          | -1                          | -1         | 0                         | 2                           | -1                      | 0                         | 0                       | -1                   | 1                  | 0                     | 1                          | -1                   | 1                         | -1                        | -1                      |
| Polen      | 1                          | 1                          | 1                    | 2                   | -2                         |                             | -1         | -1                        | -1                          | 1                       | 1                         |                         | 0                    | 0                  | -2                    | 1                          |                      | -1                        | 0                         | 0                       |
| Portugal   | 1                          | 1                          | 2                    | 2                   | 2                          | 2                           | 2          | 2                         | -1                          | 1                       | -1                        | 2                       | -1                   | 1                  | -1                    | 1                          |                      | -1                        | 2                         | -2                      |
| Rumänien   | 1                          | 0                          | 2                    | 2                   | 1                          |                             | -1         | 0                         | 1                           | -1                      | 1                         |                         |                      |                    |                       | 1                          |                      | 1                         |                           | 1                       |
| Schweden   | -1                         | 0                          | -1                   | -1                  | 1                          | 0                           | -1         | 0                         | -1                          | 0                       | -2                        | -1                      | 0                    | 1                  | -1                    | -2                         | 0                    | 1                         | 0                         | 1                       |
| Schweiz    | -1                         | 1                          | 0                    | 0                   | -1                         | 0                           | -1         | -1                        | 2                           | -1                      | 0                         | 1                       | 1                    | 0                  | 0                     |                            | 0                    | -1                        | 1                         | 0                       |
| Slowakei   | -1                         | -1                         | -2                   | -2                  | 2                          |                             | -1         | -1                        | 1                           | -1                      | 1                         |                         | -2                   | -1                 | -1                    | -2                         |                      | 1                         |                           | -2                      |
| Slowenien  | 0                          | 0                          | 1                    | 1                   | 0                          | -1                          | -1         | 0                         | -1                          | 1                       |                           | -1                      |                      |                    |                       | 2                          |                      | -1                        | 1                         | 1                       |
| Spanien    | 1                          | 2                          | 1                    | 1                   | -1                         | 1                           | 1          | 2                         | 0                           | 2                       | 0                         | 1                       | -1                   | -1                 | 1                     | 0                          |                      | -1                        | -1                        | -1                      |
| Tschech.   | -1                         | -2                         | -1                   | -1                  | -2                         | -1                          | -1         | -1                        | 1                           | -1                      | 0                         | 1                       | -1                   | 1                  | -1                    | -1                         |                      | -1                        | 1                         | -1                      |
| Ungarn     | 2                          | -1                         | -1                   | -2                  | -2                         |                             | -1         | -1                        | 0                           | -1                      | 0                         | 1                       | -1                   |                    | 1                     | 0                          | 1                    | -1                        | 0                         | 0                       |

Legende: (0) für Mean +/- 0,25\*stdev, (2) für Mean + 1,25\*stdev, (-2) für Mean - 1,25\*stdev, (-1/1) für Werte dazwischen: Mean +/- 0,25\*stdev <= Score <= Mean + 1,25\*stdev, Vorzeichen abhängig von der Polung des Indikators und der relativen Position eines Landes

Quellen: alle bisher verwendeten Quellen, eigene Berechnungen

Tabelle 48: Einschätzung des Social Progress der Entwicklung der Indikatoren

|            | NIVEAU                     |                            |                      | BILDUNGSARMUT       |                            |                             |            |                           | EQUITY                      |                         |                           |                         | ORG.                 |                    |                       | ANERK.                     |                      |                            | B.                        | G                       |
|------------|----------------------------|----------------------------|----------------------|---------------------|----------------------------|-----------------------------|------------|---------------------------|-----------------------------|-------------------------|---------------------------|-------------------------|----------------------|--------------------|-----------------------|----------------------------|----------------------|----------------------------|---------------------------|-------------------------|
|            | Niedr. Qualifikat. Bevolk. | Hohe Qualifik. Bevölkerung | Kompetenzen Jugendl. | Risikogruppenanteil | Risikogruppenverteil. ESCS | Risikogruppenverteil. Migr. | ESL-Anteil | ESL-Verteilung Geschlecht | Hochqualifiziert n. Geschl. | NQ-Eltern mit HQ-Kinder | Kompet.-Vorteil hoh. ESCS | Kompetenznachteil Migr. | Anteil RepetentInnen | Anteil KIGA-Besuch | Anteil Zu-Spät-Kommen | Armutsrisiko Geringqualif. | Einkommendiff. NQ-HQ | ALO-Risiko von NQ-Jugendl. | Differenz Wahlbeteiligung | Gesundheit & Well-Being |
| Belgien    | +                          | +                          | -                    | -                   | -                          | +                           | +          | +                         | -                           | +                       | +                         | +                       | -                    | 0                  | 0                     | +                          | -                    | -                          | +                         | -                       |
| Bulgarien  | +                          | +                          | +                    | +                   | +                          |                             | +          | +                         | -                           | -                       | +                         |                         |                      |                    |                       | -                          | -                    |                            |                           | +                       |
| Dänemark   | +                          | +                          | +                    | +                   | +                          | +                           | +          | -                         | -                           | +                       | +                         | -                       | -                    | +                  | +                     | 0                          | -                    | -                          | -                         | +                       |
| Deutschl.  | +                          | +                          | -                    | +                   | -                          | 0                           | +          | -                         | +                           | +                       | +                         | -                       | +                    | +                  | -                     | -                          | -                    | -                          | +                         | -                       |
| Estland    | +                          | +                          | +                    | 0                   | -                          | +                           | +          | +                         | -                           | +                       | 0                         | +                       |                      |                    |                       | +                          | +                    | -                          | -                         | -                       |
| Finnland   | +                          | +                          | -                    | -                   | -                          | +                           | 0          | +                         | -                           | +                       | -                         | +                       | -                    | -                  | +                     | +                          | 0                    | -                          | -                         | -                       |
| Frankr.    | +                          | +                          | -                    | -                   | -                          | +                           | +          | +                         | -                           | +                       | -                         | -                       | +                    | -                  | 0                     | -                          | +                    | -                          | -                         | +                       |
| Griechenl. | +                          | +                          | -                    | -                   | -                          | +                           | +          | +                         | 0                           | +                       | +                         | -                       | +                    | +                  | -                     | +                          | -                    | -                          | -                         | -                       |
| Großbrit.  | +                          | +                          | -                    | -                   | +                          | +                           | +          | -                         | 0                           | +                       | +                         | -                       |                      |                    |                       | +                          | +                    | -                          | -                         | +                       |
| Irland     | +                          | +                          | -                    | +                   | -                          | -                           | +          | +                         | -                           | +                       | 0                         | -                       | +                    | +                  | +                     |                            | -                    | +                          | +                         | 0                       |
| Island     | +                          | +                          | -                    | -                   | +                          | -                           | +          | -                         | -                           | +                       | -                         | -                       | -                    | +                  | +                     | +                          |                      |                            |                           | 0                       |
| Italien    | +                          | +                          | +                    | +                   | -                          | +                           | +          | +                         | -                           | +                       | -                         | +                       | -                    | 0                  | +                     | +                          | -                    | -                          | -                         | -                       |
| Kroatien   | +                          | +                          | -                    | -                   | -                          | 0                           | +          | +                         | -                           | 0                       | +                         | -                       |                      |                    |                       |                            |                      |                            |                           |                         |
| Litauen    | +                          | +                          | -                    | -                   | -                          |                             | +          | +                         | -                           | -                       | +                         | -                       |                      |                    |                       | -                          |                      |                            |                           | -                       |
| Lettland   | +                          | +                          | 0                    | +                   | -                          | -                           | +          | +                         | -                           | -                       | -                         | -                       | -                    | +                  | -                     | +                          | -                    |                            |                           | -                       |
| Luxemb.    | +                          | +                          | -                    | -                   | -                          | +                           | +          | +                         | +                           | +                       | 0                         | +                       | +                    | +                  | +                     | +                          |                      |                            |                           | 0                       |
| Niederl.   | +                          | +                          | -                    | -                   | -                          | 0                           | +          | 0                         | +                           | +                       | -                         | +                       | +                    | 0                  | +                     | -                          | +                    | -                          | -                         | -                       |
| Norwegen   | +                          | +                          | +                    | +                   | 0                          | +                           | +          | -                         | -                           | +                       | +                         | -                       | 0                    | +                  | +                     | -                          | 0                    |                            | -                         | +                       |
| Österreich | +                          | +                          | -                    | -                   | 0                          | -                           | +          | 0                         | +                           | -                       | 0                         | +                       | -                    | +                  | +                     | +                          | -                    | -                          | -                         | -                       |
| Polen      | +                          | +                          | +                    | +                   | -                          |                             | +          | -                         | -                           | +                       | +                         |                         | 0                    | +                  | -                     | +                          | -                    | 0                          | -                         | -                       |
| Portugal   | +                          | +                          | +                    | +                   | +                          | +                           | +          | +                         | -                           | +                       | 0                         | +                       | -                    | +                  | -                     | +                          | -                    | +                          | +                         | -                       |
| Rumänien   | +                          | +                          | +                    | +                   | +                          |                             | +          | +                         | -                           | 0                       | +                         |                         |                      |                    |                       | +                          | 0                    |                            |                           | 0                       |
| Schweden   | +                          | +                          | -                    | -                   | 0                          | +                           | +          | +                         | -                           | +                       | -                         | -                       | 0                    | +                  | -                     | -                          | -                    | -                          | 0                         | +                       |
| Schweiz    | +                          | +                          | -                    | -                   | -                          | +                           | +          | +                         | +                           | 0                       | +                         | +                       | +                    | +                  | +                     |                            | -                    | -                          | +                         | -                       |
| Slowakei   | +                          | +                          | -                    | -                   | +                          |                             | 0          | +                         | 0                           | +                       | +                         |                         | -                    | +                  | -                     | -                          | -                    |                            |                           | -                       |
| Slowenien  | +                          | +                          | 0                    | 0                   | -                          | -                           | 0          | +                         | -                           | +                       |                           | -                       |                      |                    |                       | +                          | -                    | +                          | +                         | +                       |
| Spanien    | +                          | +                          | +                    | +                   | -                          | -                           | +          | +                         | -                           | +                       | 0                         | +                       | -                    | +                  | +                     | +                          | -                    | -                          | -                         | -                       |
| Tschech.   | +                          | +                          | -                    | -                   | -                          | -                           | 0          | 0                         | 0                           | +                       | 0                         | +                       | -                    | +                  | -                     | -                          | -                    | -                          | +                         | -                       |
| Ungarn     | +                          | +                          | -                    | -                   | -                          |                             | 0          | 0                         | -                           | -                       | 0                         | +                       | -                    |                    | +                     | +                          | 0                    | -                          | -                         | -                       |

Legende: + = Sozialer Fortschritt (+1), 0 = uneindeutig (0), - = Sozialer Rückschritt (-1)

**Uneindeutig** ist ein Ergebnis dann, wenn die Werte eine nur geringe Veränderung (d.h. kleiner 5%, explizit nicht gemeint sind an dieser Stelle Prozentpunkte) aufweisen oder die Entwicklungen in einzelnen PISA-Kompetenzbereichen in unterschiedliche einander beinahe ausgleichende Richtungen weisen.

Tabelle 49: Einschätzung des Social Progress des IST-Standes der Indikatoren

|            | NIVEAU                     |                            |                      | BILDUNGSARMUT       |                            |                             |            |                           | EQUITY                      |                         |                           |                         | ORG.                 |                    |                       | ANERK.                     |                      |                            | B.                        | G                       |
|------------|----------------------------|----------------------------|----------------------|---------------------|----------------------------|-----------------------------|------------|---------------------------|-----------------------------|-------------------------|---------------------------|-------------------------|----------------------|--------------------|-----------------------|----------------------------|----------------------|----------------------------|---------------------------|-------------------------|
|            | Niedr. Qualifikat. Bevölk. | Hohe Qualifik. Bevölkerung | Kompetenzen Jugendl. | Risikogruppenanteil | Risikogruppenverteil. ESCS | Risikogruppenverteil. Migr. | ESL-Anteil | ESL-Verteilung Geschlecht | Hochqualifiziert n. Geschl. | NQ-Eltern mit HQ-Kinder | Kompet.-Vorteil hoh. ESCS | Kompetenznachteil Migr. | Anteil RepetentInnen | Anteil KIGA-Besuch | Anteil Zu-Spät-Kommen | Armutsrisiko Geringqualif. | Einkommendiff. NQ-HQ | ALO-Risiko von NQ-Jugendl. | Differenz Wahlbeteiligung | Gesundheit & Well-Being |
| Belgien    | 0                          | +                          | +                    | +                   | -                          | -                           | 0          | 0                         | -                           | +                       | -                         | -                       | -                    | +                  | +                     | 0                          | +                    | 0                          | +                         | -                       |
| Bulgarien  | -                          | -                          | -                    | -                   | -                          | -                           | -          | +                         | -                           | -                       | -                         | -                       |                      |                    |                       | -                          | -                    |                            |                           | +                       |
| Dänemark   | 0                          | +                          | +                    | +                   | +                          | -                           | +          | -                         | -                           | +                       | +                         | -                       | +                    | 0                  | -                     | +                          | +                    | +                          | +                         | +                       |
| Deutschl.  | +                          | 0                          | +                    | +                   | +                          | -                           | 0          | +                         | +                           | -                       | 0                         | -                       | -                    | +                  | +                     | +                          | +                    | -                          | -                         | +                       |
| Estland    | +                          | +                          | +                    | +                   | +                          | +                           | -          | -                         | -                           | +                       | +                         | -                       |                      |                    |                       | +                          |                      | +                          | -                         | 0                       |
| Finnland   | +                          | +                          | +                    | +                   | +                          | -                           | 0          | 0                         | -                           | +                       | 0                         | -                       | +                    | -                  | -                     | -                          | +                    | +                          | 0                         | -                       |
| Frankr.    | +                          | +                          | +                    | -                   | -                          | -                           | 0          | +                         | +                           | +                       | -                         | +                       | -                    | +                  | +                     | +                          |                      | +                          | +                         | +                       |
| Griechenl. | -                          | -                          | -                    | -                   | -                          | -                           | +          | 0                         | +                           | 0                       | +                         | +                       | +                    | -                  | -                     | +                          |                      | +                          | +                         | -                       |
| Großbrit.  | -                          | +                          | +                    | +                   | +                          | +                           | -          | +                         | +                           | +                       | +                         | +                       |                      |                    |                       | +                          | -                    | -                          | +                         | +                       |
| Irland     | +                          | +                          | +                    | +                   | +                          | +                           | +          | 0                         | -                           | +                       | +                         | +                       | +                    | -                  | +                     |                            | -                    | -                          | +                         | +                       |
| Island     | -                          | +                          | -                    | 0                   | +                          | -                           | -          | -                         | -                           | 0                       | +                         | -                       | +                    | +                  | 0                     | +                          |                      |                            |                           | +                       |
| Italien    | -                          | -                          | -                    | 0                   | 0                          | -                           | -          | -                         | +                           | -                       | +                         | +                       | -                    | +                  | 0                     | +                          |                      | +                          | 0                         | -                       |
| Kroatien   | +                          | -                          | -                    | -                   | +                          | +                           | +          | +                         | 0                           | -                       | 0                         | +                       |                      |                    |                       |                            |                      |                            |                           |                         |
| Litauen    | 0                          | +                          | -                    | -                   | -                          | +                           | +          | 0                         | -                           | -                       | +                         | +                       |                      |                    |                       | -                          |                      |                            |                           | -                       |
| Lettland   | 0                          | 0                          | 0                    | +                   | +                          | +                           | 0          | -                         | -                           | -                       | +                         | +                       | +                    | -                  | -                     | -                          |                      | -                          |                           | +                       |
| Luxemb.    | -                          | +                          | -                    | -                   | -                          | +                           | 0          | +                         | +                           | -                       | -                         | 0                       | -                    | +                  | +                     | +                          |                      |                            |                           | +                       |
| Niederl.   | 0                          | +                          | +                    | +                   | +                          | 0                           | +          | -                         | +                           | +                       | -                         | +                       | -                    | +                  | +                     | +                          |                      | +                          | -                         | +                       |
| Norwegen   | 0                          | +                          | +                    | +                   | +                          | 0                           | 0          | -                         | -                           | +                       | +                         | +                       | +                    | +                  | +                     | +                          | +                    |                            | +                         | +                       |
| Österreich | +                          | -                          | 0                    | 0                   | 0                          | -                           | +          | +                         | +                           | -                       | -                         | 0                       | +                    | +                  | +                     | +                          | -                    | -                          | -                         | -                       |
| Polen      | +                          | 0                          | +                    | +                   | +                          |                             | +          | -                         | -                           | -                       | 0                         |                         | +                    | -                  | -                     | -                          |                      | +                          | -                         | -                       |
| Portugal   | -                          | -                          | +                    | +                   | 0                          | +                           | -          | -                         | -                           | -                       | +                         | +                       | -                    | -                  | -                     | +                          |                      | +                          | +                         | -                       |
| Rumänien   | -                          | -                          | -                    | -                   | -                          |                             | -          | +                         | +                           | -                       | 0                         |                         |                      |                    |                       | -                          |                      | +                          |                           | 0                       |
| Schweden   | +                          | +                          | +                    | 0                   | +                          | -                           | +          | +                         | -                           | +                       | -                         | -                       | +                    | -                  | -                     | +                          | +                    | -                          | +                         | +                       |
| Schweiz    | +                          | +                          | +                    | +                   | 0                          | +                           | +          | +                         | +                           | -                       | 0                         | +                       | -                    | -                  | +                     |                            | -                    | +                          | -                         | +                       |
| Slowakei   | +                          | -                          | -                    | -                   | -                          | -                           | +          | +                         | +                           | -                       | -                         | -                       | +                    | +                  | +                     | -                          |                      | -                          |                           | -                       |
| Slowenien  | +                          | -                          | +                    | +                   | +                          | -                           | +          | 0                         | -                           | 0                       | 0                         | +                       |                      |                    |                       | -                          |                      | -                          | +                         | -                       |
| Spanien    | -                          | +                          | 0                    | +                   | 0                          | 0                           | -          | -                         | 0                           | +                       | +                         | -                       | -                    | +                  | 0                     | +                          |                      | +                          | +                         | 0                       |
| Tschech.   | +                          | -                          | 0                    | 0                   | -                          | +                           | +          | 0                         | +                           | -                       | -                         | +                       | +                    | +                  | +                     | -                          |                      | -                          | -                         | -                       |
| Ungarn     | +                          | -                          | -                    | -                   | -                          | +                           | -          | +                         | 0                           | -                       | -                         | +                       | +                    |                    | +                     | -                          | -                    | -                          | -                         | -                       |

Legende: + = Sozialer Fortschritt (+1, wenn ein Entwicklungsstand über dem Durchschnitt vorliegt), 0 = uneindeutig (0), - = Sozialer Rückschritt (-1, wenn ein Entwicklungsstand unter dem Durchschnitt vorliegt)

Uneindeutig ist ein Ergebnis dann, wenn die empirischen Werte nur wenig (d.h. kleiner 5%, explizit nicht gemeint sind an dieser Stelle Prozentpunkte) um den Mittelwert streuen.

## Tabellenverzeichnis

|                                                                                                                                                       |     |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| Tabelle 1: Höchster Bildungsabschluss der 30-34-jährigen Bevölkerung in Österreich.....                                                               | 7   |
| Tabelle 2: Höchster Bildungsabschluss von Kindern und Eltern im Vergleich .....                                                                       | 9   |
| Tabelle 3: Indikatorenset zur Messung sozialen Fortschritts in, durch sowie in Abhängigkeit von Bildung.....                                          | 52  |
| Tabelle 4: Operationalisierung der Indikatoren sozialen Fortschritts in, durch und in Abhängigkeit von Bildung .....                                  | 61  |
| Tabelle 5: Höchster Abschluss der 30-34-jährigen Bevölkerung nach Geschlecht .....                                                                    | 70  |
| Tabelle 6: Entwicklung der Qualifikationsstruktur der Bevölkerung in Europa.....                                                                      | 72  |
| Tabelle 7: Ausmaß und Entwicklung der PISA-Kompetenzwerte in europäischen Ländern ..                                                                  | 77  |
| Tabelle 8: Ausmaß und Entwicklung der PISA-Risikogruppen in europäischen Ländern.....                                                                 | 80  |
| Tabelle 9: Anteil der PISA-Risikogruppen in Mathematik nach soziodemographischen Merkmalen 2012 .....                                                 | 82  |
| Tabelle 10: Entwicklung des Anteils der PISA-Risikogruppe unter MigrantInnen.....                                                                     | 86  |
| Tabelle 11: Anteil Early School Leavers 2015 nach Geschlecht .....                                                                                    | 90  |
| Tabelle 12: Vergleich von Datenbasen zur Berechnung früher BildungsabbrecherInnen ....                                                                | 92  |
| Tabelle 13: Anteil und FABA-Risiko unter Drittstaatsgeborenen nach pol. Bezirken 2012 ..                                                              | 97  |
| Tabelle 14: Regressionsmodell von frühem Bildungsabbruch 2015.....                                                                                    | 103 |
| Tabelle 15: Entwicklung der Anteile von Early School Leavers nach Elternbildung und Herkunft .....                                                    | 104 |
| Tabelle 16: Regression des FABA-Anteils auf Bezirksebene 2012 .....                                                                                   | 117 |
| Tabelle 17: Regression des FABA-Anteils Drittstaatsgeborener auf Bezirksebene 2012....                                                                | 120 |
| Tabelle 18: Ausmaß und Entwicklung der Armut & Ausgrenzung abhängig vom Bildungsniveau .....                                                          | 124 |
| Tabelle 19: Ausmaß der Über-/Unterrepräsentation von SchülerInnen mit nicht deutscher Umgangssprache in verschiedenen Schulformen 2014/15 .....       | 126 |
| Tabelle 20: Qualifikationsstruktur der nicht in Österreich geborenen Wohnbevölkerung ab 15 Jahren .....                                               | 128 |
| Tabelle 21: Universitätszugang in Abhängigkeit von Elternbildung und Geschlecht.....                                                                  | 133 |
| Tabelle 22: Rekrutierungsquoten von inländischen ordentlichen Erstimmatrikulierenden an wissenschaftlichen Universitäten nach Bildung des Vaters..... | 136 |
| Tabelle 23: Intergenerationale Reproduktion und Mobilität von Bildungsabschlüssen in Österreich I.....                                                | 139 |
| Tabelle 24: Intergenerationale Reproduktion und Mobilität von Bildungsabschlüssen in Österreich II .....                                              | 141 |
| Tabelle 25: Intergenerationale Reproduktion und Mobilität von Bildungsabschlüssen nach Geschlecht .....                                               | 144 |

|                                                                                                                               |     |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| Tabelle 26: Kompetenznachteile von Jugendlichen mit Migrationshintergrund nach Kontrolle ESCS .....                           | 152 |
| Tabelle 27: Kompetenzvorteil mit Anstieg des sozioökonomischen Index (ESCS+1) .....                                           | 155 |
| Tabelle 28: Sozialstruktur der SchülerInnen von AHS und Hauptschule .....                                                     | 158 |
| Tabelle 29: Bildungsausgaben pro Schüler/in .....                                                                             | 158 |
| Tabelle 30: Soziale Unterschiede beim Besuch des Kindergartens .....                                                          | 163 |
| Tabelle 31: Bruttojahresverdienst unselbständig ganzjährig-vollzeit Beschäftigter .....                                       | 167 |
| Tabelle 32: Relative Einkommensunterschiede Erwerbstätiger nach Qualifikationsniveau                                          | 170 |
| Tabelle 33: Wahlbeteiligung nach Qualifikationsniveau und Alter in Europa .....                                               | 177 |
| Tabelle 34: Anteil Erwachsener, die angeben bei sehr guter / guter Gesundheit zu sein nach Bildung im Jahr 2015 .....         | 182 |
| Tabelle 35: Sozialer Fort- und Rückschritt in Österreich im Überblick .....                                                   | 186 |
| Tabelle 36: IST-Stands-Werte nach SOPRO-Dimensionen im Ländervergleich (z-Scores) ..                                          | 192 |
| Tabelle 37: Entwicklungs-Werte nach SOPRO-Dimensionen im Ländervergleich (z-Scores)                                           | 194 |
| Tabelle 38: SOPRO-Summenindikator im Ländervergleich (z-Scores) .....                                                         | 197 |
| Tabelle 39: Summativ-inhaltliche Einschätzung von IST-Stand und Entwicklung in den sozialen Fortschrittsdimensionen .....     | 200 |
| Tabelle 40: Qualifikationsstruktur in Europa nach Geschlecht bei 30-34-Jährigen .....                                         | 212 |
| Tabelle 41: Qualifikationsstruktur in Europa nach Geschlecht bei 70-74-Jährigen .....                                         | 213 |
| Tabelle 42: Intergenerationale Bildungsmobilität in Europa 2011 .....                                                         | 214 |
| Tabelle 43: Zuordnung der Erstinskribierenden zur potentiellen Elterngeneration .....                                         | 217 |
| Tabelle 44: Cronbach's Alpha Berechnung der durchschnittlichen z-Scores aller Dimensionen mit IST-Stand und Entwicklung ..... | 217 |
| Tabelle 45: Vergleich der SOPRO-Scores nach verschiedenen Berechnungsmethoden .....                                           | 218 |
| Tabelle 46: Standardisierter IST-Stand der SOPRO-Indikatoren im Ländervergleich .....                                         | 219 |
| Tabelle 47: Standardisierte Entwicklung der SOPRO-Indikatoren im Ländervergleich .....                                        | 220 |
| Tabelle 48: Einschätzung des Social Progress der Entwicklung der Indikatoren .....                                            | 221 |
| Tabelle 49: Einschätzung des Social Progress des IST-Standes der Indikatoren .....                                            | 222 |

## Grafikverzeichnis

|                                                                                          |    |
|------------------------------------------------------------------------------------------|----|
| Grafik 1: Höchster Bildungsabschluss der 30-34-jährigen Bevölkerung in Österreich .....  | 7  |
| Grafik 2: Arbeitslosenquoten (ILO) 15-64-Jährige nach Bildungsniveau in Österreich ..... | 11 |
| Grafik 3: Veränderung der Qualifikationsstruktur 30-34-Jähriger in Österreich 1951*-2011 | 71 |
| Grafik 4: Qualifikationsstruktur der Bevölkerung europäischer Länder nach Alter .....    | 73 |

|                                                                                                                                                          |     |
|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| Grafik 5: Anteilsvergleich hochgebildeter Frauen in Relation zu den Männern nach Alter ..                                                                | 75  |
| Grafik 6: Entwicklung der PISA-Kompetenzwerte in europäischen Ländern .....                                                                              | 78  |
| Grafik 7: Entwicklung des PISA-Risikogruppen-Anteils in europäischen Ländern .....                                                                       | 81  |
| Grafik 8: Risiko der Zugehörigkeit zur PISA-Risikogruppe in Mathematik 2012.....                                                                         | 83  |
| Grafik 9: Entwicklung des Anteils der PISA-Risikogruppe in NAWI beim Viertel jener<br>SchülerInnen mit dem niedrigsten und höchsten ESCS 2012-2015 ..... | 85  |
| Grafik 10: Entwicklung des Anteils der PISA-Risikogruppe bei MigrantInnen erster und<br>zweiter Generation .....                                         | 87  |
| Grafik 11: Entwicklung des Risikogruppenüberhangs von MigrantInnen im Kompetenzbereich<br>Mathematik von 2012-2015 .....                                 | 88  |
| Grafik 12: Early School Leaving Raten im europäischen Vergleich 2000 - 2015 .....                                                                        | 89  |
| Grafik 13: Entwicklung der Geschlechterdifferenz in Prozentpunkten des ESL-Anteils<br>dargestellt als Männerüberhang .....                               | 91  |
| Grafik 14: Anteil der Bildungsarmut in der EU im Definitionsvergleich 2015.....                                                                          | 93  |
| Grafik 15: Anteil FABA nach politischen Bezirken in Österreich 2012 .....                                                                                | 94  |
| Grafik 16: Anteil FABA nach Bezirken und Bundesländern in Österreich 2012 .....                                                                          | 95  |
| Grafik 17: Anteil FABA nach politischen Bezirken und Geburtsland 2012.....                                                                               | 96  |
| Grafik 18: Risiko v. Drittstaats- zu in Ö-Geborenen für FABA und niedrige Qualifikation .                                                                | 100 |
| Grafik 19: Soziale Ungleichverteilung des Risikos (Odd-Ratios) von frühem Bildungsabbruch<br>(ESL) 2015 .....                                            | 104 |
| Grafik 20: Risikoentwicklung (Odd-Ratios) von ESL nach Herkunft und Elternbildung ....                                                                   | 105 |
| Grafik 21: Anteil früher AbbrecherInnen an der Kohorte nach Schulformen .....                                                                            | 107 |
| Grafik 22: Anteil Drop-Outs nach Schulformen und persönlichen Merkmalen 2014/15 ....                                                                     | 107 |
| Grafik 23: Entwicklung des AM-Status von frühen AbbrecherInnen 2012-2014.....                                                                            | 108 |
| Grafik 24: Regionale Anteile FABA in Beschäftigung oder Ausbildung nach 24 Monaten...                                                                    | 110 |
| Grafik 25: Zusammenhang zw. d. Anteil an SchülerInnen in Berufsbildung und der ESL-Rate<br>2013 .....                                                    | 112 |
| Grafik 26: Zusammenhang von ESL-Rate und den Beschäftigungschancen von ESL 2014 ..                                                                       | 113 |
| Grafik 27: Deskription der Zusammenhänge des FABA-Anteils auf Bezirksebene .....                                                                         | 115 |
| Grafik 28: Anteil Armuts-/Ausgrenzungsbedrohter nach Bildungsniveau 2015 .....                                                                           | 121 |
| Grafik 29: Entwicklung der Armut/Ausgrenzung und des relativen Armuts-/<br>Ausgrenzungsrisikos Geringqualifizierter von 2006-2015 .....                  | 123 |
| Grafik 30: Entwicklung der Überrepräsentation von SchülerInnen mit nicht-deutscher<br>Umgangssprache in Sonderschulen 2006-2015 .....                    | 128 |
| Grafik 31: Entwicklung des Ausmaßes der Unterrepräsentation von SchülerInnen mit nicht-<br>deutscher Umgangssprache in AHS 2006-2015 .....               | 130 |

|                                                                                                                                                                      |     |
|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| Grafik 32: Anzahl Erstimmatrikulierender an Uni/FH und Verteilung nach Geschlecht....                                                                                | 131 |
| Grafik 33: Entwicklung der Bildung der Väter Erstimmatrikulierender aus dem Inland an<br>wiss./öffentlichen Universitäten in Relation zur Vätergeneration .....      | 135 |
| Grafik 34: Chancenverteilung für den Besuch einer Tertiärausbildung im EU-Vergleich ..                                                                               | 137 |
| Grafik 35: Entwicklung des Qualifikationsniveaus zwischen 21-30 zu 71++Jährigen im<br>Vergleich der Eltern zu ihren Kindern.....                                     | 140 |
| Grafik 36: Ausmaß der intergenerationalen Reproduktion von Bildungsabschlüssen in<br>Österreich .....                                                                | 142 |
| Grafik 37: Bildung der Kinder in Relation zur Bildung ihrer Eltern in Österreich .....                                                                               | 142 |
| Grafik 38: Intergenerationale Reproduktion und Mobilität von Bildungsabschlüssen nach<br>Geschlecht .....                                                            | 145 |
| Grafik 39: Anteil niedrigqualifizierter Eltern mit hochqualifizierten Kindern.....                                                                                   | 147 |
| Grafik 40: Anteil hochqualifizierter Eltern mit hochqualifizierten Kindern .....                                                                                     | 149 |
| Grafik 41: Bildungsaufstieg und -abstieg im Vergleich zu den Eltern nach Alter .....                                                                                 | 150 |
| Grafik 42: Entwicklung der Kompetenznachteile von Jugendlichen mit<br>Migrationshintergrund (in Punkten) .....                                                       | 153 |
| Grafik 43: Entwicklung des Kompetenzvorteils (in Punkten) mit Anstieg des<br>sozioökonomischen Index (ESCS+1).....                                                   | 156 |
| Grafik 44: Kompetenznachteile von Klassen-WiederholerInnen.....                                                                                                      | 160 |
| Grafik 45: Anteil und Kompetenznachteil bei fehlendem Kindergartenbesuch .....                                                                                       | 162 |
| Grafik 46: Anteil und Kompetenznachteil Zu-Spät-Kommender .....                                                                                                      | 165 |
| Grafik 47: Einkommen unselbständig (vollzeit-ganzjahr) Beschäftigter nach Bildung .....                                                                              | 168 |
| Grafik 48: Einkommensunterschiede zwischen unselbständig (vollzeit-ganzjahr)<br>Beschäftigten mit Pflichtschul- und Universitätsabschluss nach Geschlecht....        | 168 |
| Grafik 49: Einkommensdifferenz Erwerbstätiger im Vergleich von tertiärgebildeten<br>Personen mit Personen ohne Abschluss auf der Sekundarstufe II .....              | 171 |
| Grafik 50: Arbeitslosenquoten (ILO) nach Bildungsniveau und Alter in Österreich .....                                                                                | 172 |
| Grafik 51: Arbeitslosenquoten (Register) abhängig vom Bildungsabschluss .....                                                                                        | 173 |
| Grafik 52: Relatives Arbeitslosigkeitsrisiko (ILO) von Geringqualifizierten (20-24j) relativ zu<br>Jugendlichen mit Sek-II-Abschluss 2016 .....                      | 174 |
| Grafik 53: Entwicklung des relativen Arbeitslosigkeitsrisikos von Geringqualifizierten (20-<br>24j) im Vergleich zu Jugendlichen mit Sek-II-Abschluss 2000-2016..... | 175 |
| Grafik 54: Wahlbeteiligung nach Qualifikationsniveau und Alter in Österreich .....                                                                                   | 177 |
| Grafik 55: Wahlbeteiligungs-Differenz zwischen hoch- und niedrigerqualifizierten Personen<br>in Prozentpunkten nach Alter .....                                      | 178 |
| Grafik 56: Entwicklung der Wahlbeteiligungsdifferenz zwischen hoch- und<br>niedrigqualifizierten Personen in Europa 2002-2014.....                                   | 179 |

|                                                                                                                                                  |     |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| Grafik 57: Differenz und Entwicklung der Differenz im Anteil bei sehr guter/guter Gesundheit zwischen ISCED 0-2 zu ISCED 5-8 von 2006-2015 ..... | 183 |
| Grafik 58: SOPRO-IST-Stand im internationalen Vergleich .....                                                                                    | 191 |
| Grafik 59: SOPRO-Entwicklungsdynamik im internationalen Vergleich.....                                                                           | 193 |
| Grafik 60: SOPRO-summativ im internationalen Vergleich.....                                                                                      | 196 |
| Grafik 61: Analyse der Verteilung von IST-Stand und Entwicklung des sozialen Fortschritts im internationalen Vergleich .....                     | 198 |

## Gesamtstruktur der Arbeit in Stichworten

### Forschungsfrage:

In welchem Spannungsverhältnis zueinander stehen Bildungsexpansion und steigende Chancengleichheit einerseits sowie zunehmende Ausgrenzung bildungsarmer Personen und nach wie vor bestehende Vererbung von Bildung andererseits? Kann vor diesem Hintergrund in den letzten Jahrzehnten von einem sozialen Fortschritt in, durch sowie in Abhängigkeit von Bildung gesprochen werden oder überwiegt das Gegenteil?

### 1) Ausgangspunkte:

- Bildungsexpansion: Gesamtgesellschaftliches Bildungsniveau steigt,
- Faktenlage, Theoriebildung und Diskussionsstand, ob dies auch etwas an sozialer Ungleichheit ändert, ist kontroversiell:

#### Einerseits

- Idee von meritokratischen Wissensgesellschaften
- Zahlreiche empirische Belege zur Abnahme sozialer Ungleichheit

#### Andererseits

- Methapher des Fahrstuhleffekts (Beck 1986) bei gleichbleibenden Ungleichheitsrelationen
- Debatte um neue Formen sozialer Ungleichheit in Form von Bildungsarmut (Allendinger 1999, Solga 2012): zunehmende Marginalisierung bildungsarmer Personen in einer Gesellschaft steigender Bildungsbeteiligung
- „persistant inequality“ - Debatte (Shavit & Blossfeld 1993, Breen et al. 2010) und Empirie-Befunde

Conclusio:

- Gesamteinschätzung widersprüchlicher Tendenzen fehlt
- Neu aufkommendes Konzept von „Sozialem Fortschritt“ als Grundlage zur Analyse und integrativen Zusammenschau der widersprüchlichen Tendenzen
- Sozialer Fortschritt = mehr an Gerechtigkeit = Reduktion von sozialer Ungleichheit

## **2) Theoretische Aufarbeitung:**

a) Theorien zu Ungleichheit im/durch das Bildungssystem: Wie entsteht Ungleichheit?

- Konflikttheoretische Ansätze
  - Marxismus: Bowls/Gintis (1978)
  - Bourdieu/Passerson (1971), Bourdieu (1983)
- Modernisierungstheorie (Parsons 1970, Gellner 1995)
- Individualistische Ansätze: Rational Choice (Boudon 1974, Breen & Goldthorpe 1997, Gambetta 1987)

b) Gerechtigkeitstheorien & Chancengleichheitsansätze:

- Von der Verteilungsgerechtigkeit zur Anerkennungsgerechtigkeit
  - Klassiker (Plato, Locke, ...)
  - Mill (1976)
  - Rawls (1971)
  - Dworkin (1981)
  - Sen (2010) & Nussbaum (1997)
  - Honneth (1992) & Fraser (1995)
- Chancengleichheitsansätze
  - Zugangs- und Teilnahmegleichheit
  - Ergebnisgleichheit (Coleman 1967)
  - Bedingungsgleichheit (Roemer 1998)

c) Social Progress

- Theorie von sozialem Fortschritt
  - IPSP - International Panel on Social Progress 2014-2017 ([www.ip-socialprogress.org](http://www.ip-socialprogress.org))
- Konzepte zur Messung von sozialem Fortschritt
  - Social Progress Index / Social Progress Imperative 2015 (Porter M.E., Stern S.),
  - OECD - Better Life Index (2015)
  - Stiglitz-Sen-Fitoussi (2009): The Measurement of economic performance and social progress revisited
  - Bertelsmann-Stiftung: Social Justice (Schraad-Tischler 2015)

### **3) Schlussfolgerungen auf Basis der Theoriearbeit und methodische Operationalisierung**

- ⇒ Theoretisch begründete Schlussfolgerungen, worin sich sozialer Fortschritt (mehr an Gerechtigkeit/Reduktion von sozialer Ungleichheit) im Bildungsbereich ausdrückt.
- ⇒ Ableitung von Indikatoren zur Messung von „Social Progress“
- ⇒ Bestimmung von Datenbasen und Methoden

### **4) Empirische Analysen**

- Berechnung der Indikatoren im Zeitverlauf
- Berechnung soweit verfügbar im internationalen Vergleich
- Berechnung soweit verfügbar im Vergleich sozialer Gruppen insbesondere Darstellung der Werte für Benachteiligte (Personen mit Migrationshintergrund, aus bildungsfernen Elternhäusern und nach Geschlecht)
- Über eine reine Diskussion der Indikatoren für sozialen Fortschritt hinaus erfolgt eine Schwerpunktsetzung auf die empirische Analyse der Bereiche
  - Equity/Chancengleichheit
  - Bildungsarmut / Ausgrenzung

### **5) Schlussfolgerungen zum sozialen Fortschritt im Zusammenhang mit Bildung**

- Summative Aussagen zur Entwicklung sozialer Gerechtigkeit in, durch sowie in Abhängigkeit von Bildung / im Bildungssystem (entsprechend der untersuchten Indikatoren)
- Positionierung Österreichs im internationalen Vergleich
- Rückbezug auf die Theorien sozialer Ungleichheit im/durch das Bildungssystem: Welche Evidenzen zur Bestätigung/Falsifikation lassen sich ableiten

## Curriculum Vitae des Autors

### Mag. Mario Steiner

Erreichbarkeit: Institut für Höhere Studien (IHS)  
Stumpergasse 56  
A-1060 Wien  
Tel.Nr. ++43-1-59991-219  
Fax: ++43-1-59991-191  
e-mail: [msteiner@ihs.ac.at](mailto:msteiner@ihs.ac.at)  
homepage: [www.equi.at](http://www.equi.at)

Persönliches: Geboren 1969 in Vöcklabruck,  
Oberösterreich, verheiratet, drei  
Kinder.



### Ausbildung

- |           |                                                                                                                                                                                                                                                  |
|-----------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| derzeit   | Doktoratsstudium an der Fakultät für Sozialwissenschaften der Universität Wien. Titel: Von der Chancengleichheit zur Ausgrenzung: Ein sozialer Fortschritt im Bildungssystem?                                                                    |
| 1997-1999 | Speziallehrgang für Bildungs- und Personalmanagement (Abschluss 1999)                                                                                                                                                                            |
| 1996-1998 | Postgraduales Studium der Soziologie am Institut für Höhere Studien, Abschluss 1998                                                                                                                                                              |
| 1996      | Sponsion zum Magister rer.soc.oec<br>Titel der Diplomarbeit: Alternativ- und Regelschule im Vergleich. Eine empirische Studie über sozialisatorische Wirkungen unterschiedlicher institutioneller Kontexte auf Basis des verstehenden Paradigmas |
| 1988-1995 | Diplomstudium Soziologie und Politikwissenschaft an der Grund- und Integrativwissenschaftlichen Fakultät der Universität Wien                                                                                                                    |
| 1988      | Matura, Bundesgymnasium Vöcklabruck                                                                                                                                                                                                              |

### Berufstätigkeit

- |           |                                                                                                                                                                                     |
|-----------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Seit 2016 | Leiter der Forschungsgruppe „in_Equality and Education“ am Institut für Höhere Studien (IHS)                                                                                        |
| Seit 2012 | Lektor am FH-Masterstudiengang „Human Ressource Management“ an der FH Burgenland in Eisenstadt zum Thema: Arbeitsmarktforschung sowie Projektstudium, Betreuung von Masterarbeiten. |
| Seit 2005 | Gutachter- und Beratungstätigkeit für internationale Organisationen (OECD, EU) und nationale Institutionen (diverse Ministerien,                                                    |

|             |                                                                                                                                                                                                       |
|-------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
|             | Sozialpartner, Arbeitsmarktverwaltung).                                                                                                                                                               |
| Seit 1998   | Senior Researcher am IHS, Abteilung Soziologie, Forschungsgruppe equi (Aufgaben: Akquisition, Projektleitung, wissenschaftliche Analysen, Präsentation, Moderation, Außenvertretung, Pressekontakte). |
| 2002 - 2009 | Lektor am FH-Campus Wien. 64 SWS Vorlesungen, Seminare und Forschungswerkstätten zum Thema: Empirische Sozialforschung sowie Diplomarbeitsbetreuung                                                   |
| 1985-1995   | Diverse berufliche Tätigkeiten zur Ausbildungsfinanzierung.                                                                                                                                           |

## Forschungsschwerpunkte

- Bildungsforschung zu Dropouts, Early School Leavers, benachteiligten Jugendlichen sowie sozialer Ungleichheit im Bildungssystem;
- Forschung am Schnittpunkt von Ausbildung und Beschäftigung: insbesondere Transition von Ausbildung in Beschäftigung;
- Arbeitsmarktforschung zu Integration und Ausgrenzung, aktiver Arbeitsmarktpolitik und Langzeitarbeitslosigkeit;
- Wirkungsanalysen sowie Programm- und Maßnahmenevaluationen.

## Publikationen:

Steiner M. (2016): Zweiter Bildungsweg, in: BMB (Hrsg.), Materialien zur Erwachsenenbildung 1/2016, Wien.

Steiner M., Pessl G., Bruneforth M. (2016): Früher Bildungsabbruch. Neue Erkenntnisse zu Ausmaß und Ursachen, in: Bruneforth, Michael, Eder, Ferdinand, Krainer, Konrad, Schreiner, Claudia, Seel, Andrea & Spiel, Christiane (Hrsg.): Nationaler Bildungsbericht Österreich 2015, Fokussierte Analysen bildungspolitischer Schwerpunktthemen, Wien: Leykam.

Steiner M., Pessl G., Karaszek J. (2016): Ausbildung bis 18. Grundlagenanalysen zum Bedarf von und Angebot für die Zielgruppe, Sozialpolitische Studienreihe, Nr. 20, Wien.

Lassnigg L., Steiner M, Vogtenhuber S. (2014): Nutzung von PIAAC für Zielwerte in der Erwachsenenbildungspolitik. Neue Schätzungen über die Zielgruppengröße der Initiative Erwachsenenbildung. Magazin Erwachsenenbildung Ausgabe 23/2014, Wien, S.10.1 - 10.13.

Steiner M. (2013): „...und raus bist Du!“ Ausbildungsarmut Jugendlicher und ihre soziale Ungleichverteilung im österreichischen Bildungssystem AMS info 250-251, Wien.

Steiner M. (2013): Geringe Effizienz und hohe Selektivität: Die zentralen Herausforderungen im österreichischen Bildungssystem, in: Gesslbauer E., Großruck U., Siegele P. (Hrsg.): Schule Grenzenlos. Erfahrungen und Herausforderungen im 21. Jahrhundert, OeAD-Schriftenreihe, Band 5, Studienverlag, Innsbruck.

- Steiner M. (2012): Allgemeinbildende Höhere Schulen im Vergleich. Ansätze zur Erklärung der Binnenvarianz einer Schulform. In: Eder F. (Hrsg.) Pisa 2009, Nationale Zusatzanalysen, Waxmann: Münster, S.367-398.
- Steiner M. (2011): Empirische Analysen der Beteiligung und Exklusion von MigrantInnen im österreichischen Bildungssystem. In: Biffl G., Dimmel N. (Hrsg.) (2011): Migrationsmanagement, Band 1, S. 275-289.
- Steiner M. (2011): Zusammenhänge zwischen Bildungsarmut und Beschäftigungschancen. Eine empirische Analyse; in: WISO - Wirtschafts- und Sozialpolitische Zeitschrift, Nr. 2/2011, S. 65-76.
- Mann Ch., Steiner M. (Hrsg.) (2010): Netzwerkstatt. Antizipation bildungspolitischer Herausforderungen für Regionen, Peter Lang Verlag, Frankfurt/Main.
- Steiner M. (2010): Herausforderungen und Strategien als Ergebnis eines Antizipationsprozesses. In: Mann Ch., Steiner M. (Hrsg.) (2010): Netzwerkstatt. Antizipation bildungspolitischer Herausforderungen für Regionen, Peter Lang Verlag, Frankfurt/Main, S. 87 - 150.
- Steiner M. (2010): Early School Leaving in Österreich. Ausmaß, Ursachen, Konsequenzen und Interventionen; in: Schulheft Nr. 2/2010, S. 31-43, Studienverlag, Innsbruck.
- Steiner M., Lassnigg L. (2009): Early School Leaving and VET in Comparative Perspective. Incidence and Policies” Paper Presented at the European Conference on Educational Research, University of Vienna, ECER VETNET Proceedings 2009.
- Steiner M. (2009): Early School Leaving und Schulversagen im österreichischen Bildungssystem; in: Specht W. (Hrsg.): Nationaler Bildungsbericht Österreich 2009, Band 2: Fokussierte Analysen bildungspolitischer Schwerpunktthemen; Leykam: Graz, S. 141-160.
- Steiner M., Egger-Steiner M., Wagner E., Würfel Ch. (2008): Evaluation sozialer Interventionen. Ansatz der Wirkungsmessung in der Sozialarbeit; in: Bassarak H., Wöhrle A. (Hrsg.): Sozialwirtschaft und Sozialmanagement im deutschsprachigen Raum. Bestandsaufnahme und Perspektiven, Ziel-Verlag: Augsburg, S. 136-141.
- Steiner M. (2007): Jóvenes desfavorecidos y respuestas sistémicas en Austria, in: Revista de estudios de juventud, Nr. 77, National Institute of Youth, Spain, p. 31-47.
- Steiner M. (2006): Empirische Befunde zu den Dropouts aus dem österreichischen Bildungssystem, in: Ribolits Erich, Sertl Michael, Zuber Johannes (2006) (Hg.): Verlierer im Überfluss. Bildungssystem und Ungleichheit - Aspekte eines diffusen Zusammenhangs, Schulheft 123/2006, StudienVerlag, Innsbruck, S. 100-114.
- Steiner M. (2005): Qualitativ-praktische Aspekte der Antizipation, in: Lassnigg L., Markowitsch J. (eds.), Qualität durch Vorausschau. Antizipationsmechanismen und Qualitätssicherung in der österreichischen Berufsbildung, Studienverlag, Wien, S. 123-178.
- Fröschl E., Cruber Ch., Steiner M. (2005): Forschung und Entwicklung am FH-Diplomstudiengang Sozialarbeit - Studium für Berufstätige, in: Popp R., Posch K., Schwab M. (Hg.): Forschung & Soziale Arbeit an österreichischen Fachhochschulen, Wien, S. 205-216.

- Reidl S., Steiner M. (2003): Lebensbegleitendes Lernen: Die Rolle von Bildungsinstitutionen im Wiener Kontext, in: Gary Ch., Schlögl P. (Hrsg.) (2003): Erwachsenenbildung im Wandel. Theoretische Aspekte und Praxiserfahrungen zu Individualisierung und Selbststeuerung, Wien, S. 214-226.
- Steiner M. (2002): Lebensbegleitendes Lernen als Instrument zur Sicherung sozialer Nachhaltigkeit, Gastkommentar zum Monatsthema ‚Soziale Nachhaltigkeit‘ (November) der Web-Page [www.nachhaltigkeit.at](http://www.nachhaltigkeit.at).
- Steiner M. (2002): Learning City Vienna. Strategien zum Aufbau eines Systems des Lebensbegleitenden Lernens in Wien, in: SWS-Rundschau, 42.Jg, Heft 4/2002, Wien, S. 381-399.
- Steiner M. (2002): “Internationale Antizipationsmodelle und Entwicklungsperspektiven für Österreich“, in: Maria Hofstätter, René Sturm (Hrsg.): Qualifikationsbedarf der Zukunft I - Früherkennung und Darstellung von Qualifikationsbedarfen, AMS report Nr. 34, Wien, S. 48-59.
- Steiner M., Lassnigg L. (2001): Aktive Arbeitsmarktpolitik im Brennpunkt II: Evaluierung der stiftungsähnlichen Maßnahme DYNAMO für Langzeitarbeitslose, AMS report Nr. 21, Wien.
- Steiner M. (2001): Das Fachhochschulwesen im Spannungsfeld zwischen regionaler und internationaler Ausrichtung; in: Tagungsbericht des BMBWK zur Konferenz "Regionalisierung im Fachhochschulbereich" am 22.2.2001 an der FH Wiener Neustadt, Wien.
- Steiner M., Steger M. (2001): Fallstudien zur Adaption und Antizipation im österreichischen Fachhochschulsektor, IHS-Reihe: Soziologie, Nr. 50, Wien.
- Steiner M. (2000): Individualisierendes Leistungsprinzip versus Autorität im normativen Rahmen. Sozialisatorische Wirkung von Regel- und Alternativschule im Vergleich; in: Schulheft 98/2000, Wien, S.61-84.
- Steiner M., Lassnigg L. (2000): Schnittstellenproblematik in der Sekundarstufe; in: Erziehung und Unterricht, Nr. 9/10 2000, Wien, S. 1063-1070.
- Steiner M. (1998): ‘Schulversagen’ in Österreich. Diskussion und Definition eines vernachlässigten Problembereichs, IHS-Reihe Soziologie No. 23, Wien.
- Steiner M. (1998): Empirische Befunde zur Chancengleichheit im Österreichischen Bildungssystem; in: ‘Erziehung Heute’, Nr. 4/1998, Wien, S. 23-27.

### **Forschungsberichte (Auszug):**

- Steiner M., Pessl G., Egger-Steiner M., Metzler B. (2017): Evaluation der Initiative Erwachsenenbildung, Studie im Auftrag des BMB, Wien.
- Steiner M., Wagner E, Pessl G. (2015): ESF Beschäftigung: Österreich 2007 - 2013, Bereich Erwachsenenbildung, Synthesebericht, Studie im Auftrag des BMBF, Wien.
- Steiner M., Pessl G., Karaszek J. (2015): Ausbildung bis 18. Grundlagenanalysen zum Bedarf von und Angebot für die Zielgruppe, Studie im Auftrag des BMASK, BMBF und BMWFW, Wien.

- Steiner M., Wagner E., Pessl G. (2015): ESF Beschäftigung: Österreich 2007 - 2013, Bereich Erwachsenenbildung, Endbericht der Evaluierung 2014, Studie im Auftrag des BMBF, Wien.
- Steiner M. (2015): Integrationschancen durch die Lehre? Benachteiligte Jugendliche am Lehrstellenmarkt, Studie im Auftrag des AMS-Wien, Wien.
- Pessl G., Steiner M., Wagner E. (2015): Evaluierung „AusbildungsFit“ - Endbericht, Studie im Auftrag des BMASK, Wien.
- Steiner M. (2014): Abbruch und Schulversagen im österreichischen Bildungssystem, Studie im Auftrag der Kammer für Arbeiter und Angestellte - Wien, Wien.
- Steiner M., Vogtenhuber S. (2014): Grundlagenanalysen für die Initiative Erwachsenenbildung, IHS-Studie im Auftrag des BMUKK, Wien.
- Steiner M., Vogtenhuber S., Kuschej H. (2013): Bildungs- und arbeitsmarktferne Jugendliche in Tirol, Studie im Auftrag der amg tirol (Beschäftigungspakt Tirol), Wien.
- Steiner M., Pessl G., Wagner E. (2013): Evaluierung ESF ‚Beschäftigung‘ im Bereich Erwachsenenbildung, Dritter Zwischenbericht, Studie im Auftrag des bm:ukk, Wien.
- Wagner E., Steiner M., Lassnigg L. (2013): Community Education in Österreich. Eine Standortbestimmung, Studie im Auftrag des bm:ukk, Wien.
- Titelbach G., Davoine T., Hofer H., Schuster P., Steiner M. (2013): Potentiale durch die Integration von Migrant/innen in Arbeitsmarkt und Bildung. Eine wirtschaftssoziologische Analyse. Studie im Auftrag des Österreichischen Integrationsfonds, Wien.
- Steiner M., Pessl G., Wagner E. (2013): Evaluierung Jugendcoaching, Studie im Auftrag des BMASK, Wien.
- Steiner M., Pessl G., Wagner E. (2011): Evaluierung des BRP-Vorbereitungskurses RASANT, Studie im Auftrag des bm:ukk, Wien.
- Steiner M., Pessl G., Wagner E. (2011): Evaluierung ESF ‚Beschäftigung‘ im Bereich Erwachsenenbildung, Halbzeitbewertung, Studie im Auftrag des bm:ukk, Wien.
- Härtel P., Steiner M. (2011): Overcoming School Failure: Policies that work. OECD Country Report Austria, Wien.
- Steiner M., Pessl G., Wagner E., Plate M. (2010): Evaluierung ESF ‚Beschäftigung‘ im Bereich Erwachsenenbildung, Zwischenbericht; Studie im Auftrag des bm:ukk, Wien.
- Gruber Christine, Astleitner Florentina, Egger-Steiner Michaela, Marhali Andrea, Steiner Mario, Wagner Elfriede, Würfl Christine (2010): Evaluation sozialer Interventionen. Forschungsbericht gefördert durch das BRIDGE-Programm der FFG. Wien.
- Steiner M. (2009): Early School Leaving in Österreich 2008. Ausmaß, Unterschiede, Beschäftigungswirkung, Studie im Auftrag der AK-Wien, Wien.
- Lassnigg L., Steiner M., Vogtenhuber S., Riebenbauer E., Slepcevic P. (2009): Feasibility Study VET-LSA: A comparative analysis of occupational profiles and VET programmes in 8 European countries. Austrian National Report, Studie im Auftrag des bmukk, Wien.

- Steiner M. (2009): Drop-outs und AbbrecherInnen im Schulsystem. Definitionen, Monitoring und Datenbasen, Studie im Auftrag des bmukk, Wien.
- Steiner M., Wagner E. (2007): Dropoutstrategie. Grundlagen zur Prävention und Reintegration von Dropouts in Ausbildung und Beschäftigung, Studie im Auftrag des bm:bwk, Wien.
- Steiner M., Wagner E., Pessl G. (2006): Evaluation der Kurse zum Nachholen des Hauptschulabschlusses, Studie im Auftrag des bm:bwk, Wien.
- Steiner M., Steiner P. (2006): Bildungsabbruch und Beschäftigungseintritt. Ausmaß und soziale Merkmale jugendlicher Problemgruppen, Studie im Auftrag des BMWA und AMS-Österreich, Wien.
- Steiner M., Vogtenhuber S., Wagner E. (2006): Anteil ohne positiven Hauptschulabschluss. Machbarkeitsstudie, Studie im Auftrag des bm:bwk, Wien.
- Berger J., Felderer B., Fortin I., Gstrein M., Graf N., Hofer H., Kuschej H., Leitner A., Mateeva L., Paterson I., Schuh U., Schwarzbauer W., Skriner E., Steiner M., Strohner L., Weyerstraß K, Wroblewski A. (2006): Evaluation of the Austrian Reform Programme. Effects on Growth and Employment, Studie im Auftrag des BMWA, Wien.
- Gstrein M., Schuh U., Steiner M., Yegorov Y. (2006): Strukturindikatoren. Überlegungen zur Kurzliste, Studie im Auftrag des Bundeskanzleramts, Wien.
- Steiner M. (2005): Disadvantaged Youth in Austria, In: Walther A., Pohl A. (2006): Thematic Study on Policy Measures concerning Disadvantaged Youth, Volume 2, Studie im Auftrag der Europäischen Kommission, DG Employment, Tübingen , S. 4-19.
- Steiner M. (2005): Dropout und Übergangsprobleme. Ausmaß und soziale Merkmale von BildungsabbrecherInnen und Jugendlichen mit Einstiegsproblemen in die Berufstätigkeit, Studie im Auftrag der Kammer für Arbeiter und Angestellte, Wien.
- Felderer B., Hofer H., Lassnigg L., Steiner M., Steiner P., Schuh U. (2005): Analyse und Maßnahmen zur Senkung der Arbeitslosigkeit in Österreich, Studie im Auftrag des Bundesministeriums für Finanzen, Wien.
- Steiner M. (2005): ‚Thematic Study on Disadvantaged Youth‘ National Report on Austria, Study commissioned by the European Commission, DG Employment, Wien.
- Lassnigg L., Steiner M. Scheibelhofer E., Steiner P. (2005): Evaluierung Europäischer Sozialfonds 2000-2006 Ziel 3 - Schwerpunkt 3. Lebenslanges Lernen und Förderung des Beschäftigungspotentials in Forschung, Wissenschaft und Technologie. Final Evaluation; Studie im Auftrag des BM für Wirtschaft und Arbeit, kofinanziert mit Mitteln des ESF, Wien.
- Steiner M., Egger-Steiner M. (2004): Schulen in Kooperation. Analysen des Ausmaßes und Potentials für Kooperationen an Wiener Schulen Studie im Auftrag von INTERDISK, waff Programm Management GmbH, Wien.
- Lassnigg L., Markowitsch J., Henkel S., Humpl S., Plaimauer C., Steiner M. (2004): Antizipationsmechanismen und Qualitätssicherung in der österreichischen Berufsbildung, Studie im Auftrag des bm:bwk, Wien.

- Steiner M., Egger-Steiner M. (2003): Chancen und Hindernisse der Entwicklung zu einem lernenden Bezirk. Analysen am Beispiel der Wiener Zukunftsregion Süd, Studie im Auftrag von INTERDISK, waff Programm Management GmbH, Wien.
- Steiner P., Steiner M., Lassnigg L. (2003): Analyse des Beschäftigungs- und Bildungssystems Niederösterreichs. Update der Grundlagen zur Antizipation von Entwicklungsmöglichkeiten des Niederösterreichischen Fachhochschulwesens, Studie im Auftrag von: NÖ Bildungsgesellschaft m.b.H. für Fachhochschul- und Universitätswesen, Wien.
- WIFO/equi-IHS/L&R (2003): Evaluierung Europäischer Sozialfonds 2000-2006. Ziel 3: Österreich. Halbzeitbewertung, Studie im Auftrag des BM für Wirtschaft und Arbeit, kofinanziert mit Mitteln des ESF, (Kapitel zur Sonderevaluierung der Maßnahmen im Bereich Lebenslanges Lernen gemeinsam mit Lassnigg L., Scheibelhofer E., Steiner P.), Wien.
- Steiner M., Steiner P., Lassnigg L., Prenner P. (2002): Grundlagen für die Entwicklung eines Systems des Lebenslangen Lernens in Wien. Analysen, Prognosen und strategische Ansätze, Studie im Auftrag des Wissenschaftszentrums Wien, Wien.
- WIFO/equi-IHS/L&R (2002): Evaluierung Europäischer Sozialfonds 2000-2006. Ziel 3: Österreich. Jahresbericht 2000 und Jahresbericht 2001, Studie im Auftrag des BM für Wirtschaft und Arbeit, kofinanziert mit Mitteln des ESF, (Kapitel Lebenslanges Lernen gemeinsam mit Lassnigg L., Scheibelhofer E., Steiner P.), Wien.
- Steiner M., Lassnigg L., Unger M., Weinbrenner P., Retzmann T., Feijen T., Reubsæet T. (2001): Antizipation der Entwicklungsmöglichkeiten des Niederösterreichischen Fachhochschulwesens. Grundlagen für ein Niederösterreichisches Fachhochschulkonzept, Studie im Auftrag von: NÖ Bildungsgesellschaft m.b.H. für Fachhochschul- und Universitätswesen, Wien.
- Steiner M., Scheibelhofer E., Lassnigg L., Steger M. (2001): Adaptation/Anticipation of Higher, Non-University Vocational Education and Training Institutions to Industrial Change. Reflections on and Case Studies of the Austrian Situation, Studie im Auftrag der EU, DG 22 im Rahmen des LEONARDO-Programmes, Wien.
- Steiner M., Steiner P., Prenner P., Delapina F. (2001): Analyse des Beschäftigungs-, Bildungs- und Innovationssystems. Grundlagen zur Antizipation von Entwicklungsmöglichkeiten des Niederösterreichischen Fachhochschulwesens, Studie im Auftrag von: NÖ Bildungsgesellschaft m.b.H. für Fachhochschul- und Universitätswesen, Wien.
- WIFO/IHS (2000): Begleitende Bewertung der Umsetzung des Nationalen Aktionsplanes für Beschäftigung im Jahr 1999, Studie im Auftrag von BMWA und BMAGS, (Kapitel Bildung gemeinsam mit Lassnigg L.), Wien.
- Lassnigg L., Leitner A., Wroblewski A., Steiner M., Steiner P., Mayer K. (2000): Entwicklung eines allgemeinen Evaluationsschemas für die aktive Arbeitsmarktpolitik in Wien, Studie im Auftrag von AMS-Wien und WAFF, Wien.
- Steiner M., Herzog-Punzenberger B., Bauer M. (2000): Bedarfs- und Akzeptanzstudie zur Einrichtung eines Fachhochschulstudiengangs 'Sozialarbeit und Sozialmanagement', Studie im Auftrag des VFH, Wien.

- WIFO/IHS (1999): Begleitende Evaluierung des Nationalen Aktionsplanes für Beschäftigung in Österreich im Jahr 1999, Studie im Auftrag von BMWA und BMAGS, (Kapitel Bildung gemeinsam mit Lassnigg L.), Wien.
- Steiner M., Lassnigg L. (1999): Evaluation der stiftungsähnlichen Maßnahme für Langzeitarbeitslose - DYNAMO, Studie im Auftrag von AMS-Wien und WAFF, Wien.
- WIFO/IHS (1998): Expertise zum Nationalen Aktionsplan für Beschäftigung in Österreich, Studie im Auftrag von BMWA und BMAGS, (Kapitel Bildung gem. mit Lassnigg L.), Wien.
- Schneeberger A., Kastenhuber B., Mayer K., Steiner M. (1997): Système éducatif et échec scolaire; in: Les réformes dans les dispositifs de formation contre l'échec scolaire et social en Europe. Le cas de l'Autriche, Studie im Auftrag von Programm Socrate, Wien.

### Vorträge (Auswahl):

- „Gescheiterte Übergänge. Systemische Ursachen eines unterschätzten Problembereichs“, Jour fixe Bildungstheorie, Bildungspraxis, Übergänge im Bildungssystem, Institut für Bildungswissenschaft der Universität Wien, 12.05.2016.
- „Früher Bildungsabbruch. Ungekanntes Ausmaß und systemische Ursachen“, Berufsbildungsforschungskonferenz Steyr, 08.07.2016.
- „...und raus bist Du!“ Der Bildungsabbruch im österreichischen Bildungssystem: Ausmaß, Ursachen und Gegenstrategien, PARLAMENTARISCHE ENQUETE „Schlummernde Talente: Perspektiven für Jugendliche und junge Erwachsene (NEETs)“, 02.06.2015.
- „Grundlagenanalyse zur Ausbildung bis 18. Größe, Struktur und Ursprung der Zielgruppe“, Auftaktveranstaltung Ausbildung bis 18, 30.01.2015, Wien.
- „Zielgruppe und Integrationswirkung von Ausbildungen der zweiten Chance“, Vortrag auf der 4. Österreichischen Konferenz für Berufsbildungsforschung 03.07.2014.
- „Early School Leaving“ Ist die Ausbildungsgarantie die Antwort?“ Vortrag auf der 4. Österreichischen Konferenz für Berufsbildungsforschung, Beitrag zum thematischen Forum *„Ausbildungsgarantie im Spannungsfeld zwischen individuellen Bildungschancen und volkswirtschaftlichem Qualifikationsbedarf“* 04.07.2014.
- Low level of education among young people in Austria. A social and international comparison. Beitrag zum EU-Peer Review on Policies to Reduce Early School Leaving, Brüssel. 15.3.2013
- „...und raus bist Du! Beziehungen zwischen Bildungsarmut und Chancengleichheit im österreichischen Bildungssystem, Vortrag am LehrerInnenfortbildungsinstitut in Odessa, Ukraine, September 2012.
- „Machen die LLL-Prinzipien einen Unterschied? Ergebnis- und Wirkungsunterschiede von ESF-geförderten Erwachsenenbildungsmaßnahmen in Abhängigkeit vom Ausmaß der Umsetzung von LLL-Prinzipien“, Vortrag (gemeinsam mit E. Wagner) auf der 3. Österreichischen Konferenz für Berufsbildungsforschung, 05.07.2012.
- „Early School Leaving. Strategien entgegen sozialer Exklusion“ Vortrag am JKU-Linz-Symposium *„Bildungsarmut in Österreich“*, 17.12.2010.

- „Beschäftigungschancen und Bildungsarmut. Ein Beispiel für soziale Selektivität und Ausgrenzung“ Vortrag auf der Tagung „Denkwerkstatt Jugendqualifizierung“, AK-Oberösterreich, Linz, 26.11.2010.
- „Early School Leaving. Problematik und Strategien“ Vortrag auf der Enquete ‘Zukunft trotz(t) Herkunft’, AK-Bildungszentrum, Wien, 13.01.2010.
- „Early School Leaving and VET in Comparative Perspective. Incidence and Policies“ Vortrag auf der European Conference on Educational Research, Universität Wien 30.09.2009.
- „Dropouts und Übergangsproblemgruppe“ Vortrag auf der Konferenz ‚Schule vorbei - Arbeit gesucht‘ veranstaltet von der AK-Wien, AK-Bildungszentrum 18.10.2006.
- „Dropout from Education and Transition to Work in Austria“ Vortrag auf der MISEP-Konferenz ‚Youth at Risk‘ veranstaltet vom European Employment Observatory, Hofburg-Wien 15.6.2006.
- „Chancen und Hindernisse für das Lernen in der Region“ Vortrag auf der Fachtagung ‚Lernen in der Region - Bildungs- und arbeitsmarktpolitische Perspektiven‘ veranstaltet von INTERDISK - das netzwerk für arbeit und wirtschaft\_WIEN, 25.11.2004.
- „Schulen in Kooperation. Analyse des Ausmaßes und Potentials“ Vortrag auf der Fachtagung ‚Schule & Wirtschaft‘ veranstaltet von INTERDISK - das netzwerk für arbeit und wirtschaft\_WIEN, 16.11.2004.
- „Entwicklung eines Systems des Lebensbegleitenden Lernens in Wien“ Vortrag auf der Konferenz „Lebenslanges Lernen - Wozu?“ Veranstalter: Wissenschaftszentrum Wien, 2003.
- „The HVE-Sector in Austria. Instruments for Adaptation to and Anticipation of Labour Market Needs“, paper presented at workshops in Athens, London and Utrecht 2001.
- Von der Chancengleichheit zur Ausgrenzung. Eine quantitative wie qualitative Analyse von Ausbildungsabbruch, Selektion und sozialer Reproduktion im österreichischen Bildungssystem, Vortrag am ÖGS-Jubiläumskongress von 20.-23. 9. 2000 in Wien.
- Social Reproduction through the Educational System in Austria. Vortrag auf der SASE-Weltkonferenz (Society for the Advancement of Socio-Economics), Wien, Juli 1998.