

# Bildung, Verteilung und Demokratie

Petra Völkerer, Alexander Schneider

Der folgende Text besteht aus einem ideengeschichtlichen und einem empirisch gehaltenen ökonomischen Teil, entsprechend dem transdisziplinären Zugang der beiden AutorInnen zum Thema – und ihrem Eigensinn. Daraus sich ergebende mögliche Brüche sind unseres Erachtens in der Breite und Vielfalt des Themas begründet. Die unterschiedlichen Perspektiven, aus denen im folgenden »Bildung, Verteilung und Demokratie« betrachtet werden, können nur ein Schlaglicht auf diese Breite und Vielfalt werfen, verstehen sich also als Denkanstoß.

## Zur Geschichte des Bildungsbegriffs

In seinem »Bericht und Entwurf einer Verordnung über die allgemeine Organisation des öffentlichen Unterrichts« von 1792, dem ersten historischen Entwurf, der demokratisches Denken über Bildung zum Ausdruck bringt, schreibt Condorcet, das »nationale Bildungssystem müsse dazu dienen, allen Angehörigen des Menschengeschlechts in gleichem Maße die Mittel zugänglich zu machen, dass sie für ihre Bedürfnisse sorgen, ihr Wohlergehen sichern, ihre Rechte kennen und ausüben, ihre Pflichten begreifen und erfüllen und den ganzen Umfang ihrer Talente, die sie von der Natur empfangen haben, entfalten können.« (zit. in Hügli 1999, 174).

Wenn hier auch von Bildung die Rede ist, so ist zu beachten, dass der Bildungsbegriff im deutschsprachigen Raum – und er ist ein spezifisch deutscher Begriff – sich nicht aus demokratischem oder aufklärerischen Denken ableitet. Er ist vielmehr, so der Historiker Reinhart Koselleck und übereinstimmend mit ihm die gegenwärtige Forschung, in erster Linie ein theologischer Begriff, der etwa um 1800 aufkommt und das Denken der Aufklärung ablöst.<sup>1</sup> Als solcher sei er im Kontext der »Imago Dei«, des Strebens des Menschen nach ebenbildlicher Nähe zu Gott entstanden. Koselleck zeichnet drei historisch wirksam gewordene Aspekte der Bildung nach, den Heils-, den Leistungs- und den Herrschaftsaspekt. Der Heilsaspekt erfolgt aus dem theologischen Gehalt, der Verschmelzung von Gott und Seele; der Leistungsaspekt ergibt sich aus den Universitäten als exklusive Stätten der Bildung. Daraus folgt der Herrschaftsaspekt, denn »Wissen war Macht; die Universitätsbildung öffnete das Tor, über die traditionelle Ständeordnung hinweg auch politischen Einfluß zu suchen und zu gewinnen«. So ist im 19. Jahrhundert zunehmend die Rede von »Besitz und Bildung« als einer neben und nach Adel und Militär herrschenden sozialen Schicht. In diesem Sinn ist Bildung als ein Elitenkonstrukt der Hochkultur im Gegensatz zur Volkskultur wirksam geworden und ist es bis in unsere Tage.<sup>2</sup>

Als Elitenkonstrukt in dem Sinne, dass sie nur wenigen zugänglich werden kann, steht Bildung in einem Spannungsverhältnis zu demokratischem Denken. Jüngst erst hat ein derzeit führender Bildungsökonom, Ludger Wössmann, dieses Thema aus der

Sicht seines Fachs und mit ökonomischer Methode aufgegriffen. In einer Studie mit dem Titel: »Was Weber Wrong?« (Becker/Wössmann 2007) weist er nach, dass Personen evangelischen Bekenntnisses besser gebildet sind als Katholiken. Nicht die »protestantische Ethik«, wie das Max Weber angenommen habe, sei für den Geist des Kapitalismus maßgebend gewesen, sondern das Lesen der deutschen Bibel.

In einem Interview in der »Zeit« kommentiert Wössmann: »Die moderne Humankapitaltheorie trifft Aussagen darüber, in welchem Maße sich Investition in Bildung rentiert. Wir können also annehmen, dass mit steigender Alphabetisierungsquote der wirtschaftliche Entwicklungsstand um einen bestimmten Betrag höher ausfällt. Genau diesen Betrag ziehen wir ab und bekommen so den Entwicklungsstand, den die (Land-, Anm. d. Verf.) Kreise bei gleichem Entwicklungsniveau hätten. Dann sehen wir, dass die höhere Bildung den wirtschaftlichen Vorsprung der Protestanten vollständig erklären kann – wir brauchen dafür keine spezifische Ethik« (Wössmann 2008). Bedeutsam ist hier, dass Wössmann die ethische und auch religiöse Aufladung des Bildungsbegriffe zurückweist zugunsten des Lesens schlechthin.

### Schulpolitik im Spannungsfeld von ständischem, liberalem und egalitärem Denken

Verlassen wir den Versuch einer normativen Bestimmung von Bildung und gehen wir zu einem historischen Datum über, das mit dem Thema Demokratie in Zusammenhang steht. Im Jahr 1918 ging in Österreich die Monarchie unter und der Restbestand des Vielvölkerreichs wurde eine demokratische Republik. Damit stand eine Neuordnung des Bildungswesens an. Wie sollte nun eine öffentliche Institution, denn dass das Bildungswesen – zumindest im Bereich der Schulen und Universitäten – öffentlich sein sollte, wurde weitgehend außer Streit gestellt, wie sollte eine solche Institution verfasst sein? Man würde meinen, so wie es in einer Demokratie für alle ein gleiches Wahlrecht gibt, für alle gleiche Gerichte, Ämter u. dgl. sollte es auch für alle gleiche Bildung geben.

Das ist gewissermaßen die unterste liberale Latte. Die Parteien waren dazu jedoch unterschiedlicher Ansicht und den zentralen Streitpunkt bildete die einheitliche Schule für alle – genauer die Sekundarstufe I (die Volksschulen waren bereits einheitlich geführt) der 10- bis 14jährigen. Zu diesem Streitthema äußerten sich auch, im Jahr 1920, die Rektoren der Universität, der Technischen Hochschule und der Hochschule für Bodenkultur in Wien in einer Denkschrift mit dem Titel »Die Schulreform vom Standpunkte der Hochschulen«. Wir haben damit das Zeugnis der höchsten Repräsentanten von Bildung im Lande. Daraus einige Zitate in der Fassung, die Helmut Engelbrecht in seiner »Geschichte des österreichischen Bildungswesens« gibt (Engelbrecht 1988, 92f):

*»Sie wünschten nicht ›einen vollen Neubau des Ganzen, der einen Umsturz des Bestehenden zur Voraussetzung hat‹. Dadurch würden Werte zerstört, ›deren Größe und Bedeutung vielleicht gewaltiger sind, als die der Wissenschaft fernstehenden Kreise zu glauben vermögen.‹ Schon aufgrund der wirtschaftlichen Lage sollten die Unterrichtseinrichtungen ›rasch und gut‹ für das Leben vorbereiten. Zwar hielten sie eine Verbesserung der einer wissenschaftlichen Vorbildung dienenden ›Mittelschulen‹ für erstrebenswert, aber diese war ihrer Meinung nach von der geplanten Schulreform wegen deren Bestrebungen nach ›Gleichmacherei‹ nicht zu erwarten. Die Rektoren traten im Gegenteil für eine frühe Trennung der verschiedenen*

*Schullaufbahnen ein. Übertritte sollten wohl möglich sein, dürften aber nicht gefördert oder erleichtert werden. Interessant auch ihr Argument, dass für Volks-, Bürger- und Fachschüler vor allem positives Wissen notwendig sei und dieses nicht in skeptisch-kritischer Form vermittelt werden dürfe.» (Engelbrecht 1988, 92f)*

Das Professorenkollegium der Philosophischen Fakultät der Universität Wien verfasste ebenfalls ein Gutachten zur geplanten Schulreform. Daraus wieder ein Zitat aus Engelbrecht:

*»Sie verurteilten ›auf das schärfste‹ eine Zusammenlegung der Bürgerschulen mit den bestehenden Untermittelschulen, weil sie dadurch einen Niveauverlust der ›Mittelschulen‹ befürchteten, sowie die geplante Aufteilung der Schüler in zwei Klassenzüge. Dies würde nach Meinung der Professoren ›für die Auslese des Schülermaterials viel verhängnisvoller und folgenschwerer sein ... als die heutige Entscheidung der Eltern über die Wahl zwischen Bürgerschule und Mittelschule‹. Allerdings sprach sich die Professorenschaft für eine ›möglichste Angleichung‹ der Lehrpläne aller Mittelstufen aus, ebenfalls für die Schaffung von Übertrittsmöglichkeiten, falls sich eine Begabung für höhere Studien erst später zeigte, und für die Übernahme der Kosten des Unterrichts und Unterhalts für mittellose Begabte und Fleißige durch staatliche und andere Fürsorgeeinrichtungen. ... Der akademische Senat der Universität Wien schloss sich ... der Auffassung seiner Philosophischen Fakultät mit Stimmeneinhelligkeit an.« (Engelbrecht 1988, 93f)*

Die Gesetzesinitiative zur gemeinsamen Schule war von den SozialdemokratInnen, namentlich Otto Glöckel ausgegangen. Die Christlichsozialen waren auf der Linie der Professoren, sie strebten darüber hinaus für kurze Zeit die Trennung der Schulen nach Konfessionen an. Die Deutschnationalen tendierten zur Einheitsschule, allerdings nur für die »arischen deutschen Volksgenossen«. Mit dem Gang der SozialdemokratInnen in die Opposition im Jahre 1921 war die Idee der Einheitsschule ausgeträumt, überdies war die Mehrheit vor allem der Mittelschullehrer deutschnational eingestellt und übernahm der christlich sozial orientierte Richard Meister den Lehrstuhl für Pädagogik in Wien – er beeinflusste für die nächsten Jahrzehnte (ausgenommen die Jahre 1938 – 1945) die Pädagogik und die LehrerInnenausbildung in Österreich entscheidend. Den AnhängerInnen der Einheitsschule blieb als Übungsplatz Wien.

Wir sehen schon bei Gründung der demokratischen Republik Positionen und Konstellationen, die bis heute das Unterrichtswesen bestimmen. Welche Rolle war den Schulen als bedeutende öffentliche Einrichtungen der Republik zugeordnet? Darauf geben uns die beiden Gutachten recht deutliche Hinweise:

Sie sollten rasch und gut auf das Leben vorbereiten. Welches Leben ist damit jeweils gemeint? Darüber gibt indirekt der Passus, die Schulen sollten für eine frühe Trennung der Laufbahnen sorgen, Aufschluss: In einer Gesellschaft gibt es unterschiedliche Leben. Leben als arme und reiche Menschen, Leben als Bauern/Bäuerinnen, ArbeiterInnen, Angestellte, Besitzende, FreiberuflerInnen etc. Diese Leben werden in durchaus unterschiedlichen Sphären geführt, mit unterschiedlichen Möglichkeiten der Selbstbestimmung und Gestaltung des Lebens. Es gibt jedoch Sphären, in denen alle gleich zählen: und zwar genau jene öffentlichen, welche die Demokratie garantiert – und sei es auch nur in formaler Hinsicht. Gesellschaften sind also, auch wenn sie als demokratische und republikanische verfasst sind, gleich, aber auch ungleich.

Die Schule müsste eine garantierte Sphäre der Gleichheit sein, doch der Fokus der raschen und guten Vorbereitung auf das Leben im Zusammenhang mit der frühen Trennung der Laufbahnen verweist darauf, dass die SchülerInnen nach der sozialen Ordnung ihres je eigenen Lebenszusammenhangs ausgebildet werden sollen – Bauernkinder auf ein bäuerliches Leben, ArbeiterInnenkinder auf ein ArbeiterInnenleben usw. Die Schule wird damit zu einem Instrument der Reproduktion der gegebenen sozialen Ordnung, sie unterläuft selbst die formale Gleichheit, zu schweigen vom Anspruch der Gleichstellung. Wie kommt es dazu? Eine der Begründungen liefert ein inhaltlich aufgeladener Bildungsbegriff. Hoher sozialer Status und Einkommen korrelieren mit höherer und längerer Bildung. Diese Haltungen werden von frühester Kindheit an erlernt. Das Lehrpersonal verfügt ebenfalls über, wenn schon nicht immer hohe Einkommen, dann jedenfalls höhere Bildung. Da sie eine Expertokratie ist, kann die Schule als Anbieterin ihre Nachfragenden selbst definieren. Je früher die Trennung, desto reibungsloser kann daher der Bildungsprozess verlaufen – dadurch gewinnt diese Begründung eine scheinbare Rationalität.

Eine weitere Begründung ist die Knappheit der Mittel (sie wird auch in dem Gutachten der Universitätsrektoren angeführt). Vollständige Gleichheit setzt demnach unbegrenzte Mittel voraus. Sind die Mittel jedoch knapp, muss eine Auswahl erfolgen. Ein bekanntes Beispiel ist das Militärlazarett, das nicht alle Verwundeten versorgen kann. Daher werden jene vorrangig versorgt, bei denen die beste Chance auf Wiederherstellung besteht.<sup>3</sup> Ein ähnliches Argument taucht im liberalen Denken über Gerechtigkeit auf, z. B. bei Rawls als Differenzprinzip. Ungleichheit ist dann zu vertreten, wenn der Vorteil des Einen den Anderen nicht schadet bzw. sogar nützt, etwa durch höhere Produktivität, die dann allen zugute kommt.<sup>4</sup> Das Problem bei diesem Argument ist, dass es die Ungleichheit letztlich perpetuiert und dass es für die Akzeptanz dieser Differenz Grenzen gibt, die durch die grundlegenden demokratischen Rechte und Pflichten hinsichtlich konditionaler Güter (z. B. Bildung) gezogen sind.

Die zitierten Gutachten wird man kaum mit demokratischem Denken in Verbindung bringen können, sie sind vielmehr ständisch und libertär orientiert, gehen darauf hin, bestehende gesellschaftliche Ungleichheiten durch an sich zur Gleichstellung verpflichtete Institutionen hindurch aufrecht zu erhalten. Dazu tragen dann natürlich auch Hürden wie das Schulgeld, die Beschaffung der Unterrichtsmaterialien etc. bei. Man kann den Autoren der Gutachten im Rückblick vielleicht einräumen, dass sie noch keine rechte Vorstellung von entwickelter Demokratie hatten. Der Gedanke der Demokratie war in allen Parteien umkämpft. Einen Entwurf für das Schulwesen in einer demokratischen Republik deshalb zu verwerfen, weil er zur »Gleichmacherei« führt, zeigt aber deren ständische Gesinnung.

Ein interessantes Einsprengsel bildet die Erwähnung der Begabung. Denn dies ist ein Kernargument liberaler Gleichheitsauffassung (Lynch 1997). Eine liberale Kritik an dem ständischen Programm würde daran ansetzen, dass es vielfache individuelle Begabungen gibt und diese zu fördern sind. Daher muss die Schule Bedingungen dafür schaffen, dass diese Begabungen entwickelt werden können. Das kann sie dann, wenn alle SchülerInnen gleichermaßen aufmerksam gefördert werden. Daher wird und muss jedes liberale Programm gegen die frühe Trennung der Schullaufbahnen gerichtet sein und für eine möglichst lange gemeinsame Schule eintreten.

Liberale Programme umfassen unterschiedliche Spannweiten der Gleichheitsorientierung. Sie reichen von formaler Gleichstellung bis weit in die materielle Gleich-

stellung hinein. Was ist damit gemeint? Die Bildungsinstitutionen sind ein gesellschaftliches Subsystem, das als öffentliches gleichheitsorientiert sein muss. In der Gesellschaft besteht aber Ungleichheit der Güterverteilung, die davon vorerst nicht berührt ist. Menschen, die in der Schule als Gleiche aufeinandertreffen, verfügen daher in unterschiedlich hohem Maß über »Kapitalsorten«, wie das Pierre Bourdieu (1994) genannt hat, also über materielles Vermögen hinaus etwa »soziales« und »kulturelles Kapital«<sup>5</sup> Formale Gleichbehandlung würde an dieser Differenz nichts ändern. Liberales Denken wird daher zustimmen, dass Gleichbehandlung weit über das formale Element hinaus in die Grundausrüstung mit diesen Kapitalien reichen muss. Man kann dies vielleicht am besten mit einem Bild aus dem Sport darstellen: Wenn etwa ein Wettlauf ausgetragen werden soll, so ist darauf zu achten, dass alle TeilnehmerInnen die gleiche Ausrüstung dazu erhalten, dass alle vom selben Ausgangspunkt aus starten und dass alle die annähernd gleichen Trainingsbedingungen vorgefunden haben. Diese Bedingungen müssen vorhanden sein – dann sollen alle laufen und die mit der besten Leistung und dem größten Einsatz mögen gewinnen (Wössmann 2006, 4). Wir würden vermutlich auch wegzappen, wenn wir im Fernsehen einen Wettlauf sehen, bei dem die einen gut beschuht und mit einem großen Vorsprung in den Wettbewerb gehen können, während andere bloßfüßig und von weiter hinten starten müssten.

Liberales Denken verbindet also materielle Ausgangsgleichheit, Leistung und Effizienz. Daher sieht es auch die Verbindung von Bildung und Demokratie, denn nur in einer Demokratie, nur durch die allgemeine Teilhabe am öffentlichen Leben können sich die Menschen auch bewähren und etwas erreichen, nur dann herrscht Chancengleichheit.<sup>6</sup> Ständisches Denken strebt alles das nicht an. Es verteilt auf vorbestimmte Ränge. Das Alter, von dem an man von Selbstverantwortung sprechen kann, ist in Österreich das 18. Lebensjahr, und die Sekundarstufe II reicht auch bis dorthin. Für diesen Zeitraum wird eine liberale Konzeption die Gleichstellung aller SchülerInnen in der Ausstattung mit Mitteln für das Schulwesen vorsehen. Damit sind wir noch im Bereich einer Art Ausgangsgerechtigkeit: Alle sind gut trainiert und gleichermaßen startfähig. Hier scheint liberales und egalitäres Denken zusammenzutreffen. Doch dann erfolgt der Weg ins Leben, in die ungleichen Subsysteme der Gesellschaft – und hier, würde das liberale Denken präntendieren (vielleicht auch schon zuvor, aber das berührt nicht die Anforderungen an die Seite der Schule), gewinnen die individuellen meritorischen Aspekte Oberhand – Begabung, Leistung, Fleiß. Egalitäres Denken, das nicht nur auf Ausgangs- sondern auch auf Ergebnisgerechtigkeit geht, würde demgegenüber betonen, dass hier wieder die Unterschiede in der Ausstattung mit den Kapitalsorten durchschlagen. Es würde skeptisch darüber sein, wie weit Teilsysteme in einem ungleichen Gesamtsystem Gleichheit erzeugen können und es würde meinen, dass die Institution Schule immer auf die vorausgesetzt bestehende soziale Ordnung hin handelt.

### **Bildungsexpansion und Verteilungskämpfe: Theorie und Empirie**

Im Verlauf der folgenden Jahrzehnte hat eine Reihe von Reformen des Schulwesens und die Herausbildung einer funktionierenden Demokratie neue Konstellationen im Zugang zur Bildung entstehen lassen. Vor allem die späten 1960er bis frühen 1970er Jahre, mit der Abschaffung des Schulgelds, der Schulbauinitiative usw. trugen

dazu bei. Sie waren von einem Gemenge aus ökonomischen und politischen Motiven getragen, primär von der Erkenntnis, dass die Wissensbasis für eine zunehmend wissenschaftlich orientierte moderne Gesellschaft zu gering wurde (Lassnigg 1995).

Von da an lässt sich eine Gleichzeitigkeit von Bildungsexpansion einerseits und sozialer Ungleichheit von Bildungschancen andererseits beobachten.

Die Bildungsexpansion jener Zeit führte dazu, dass immer mehr SchülerInnen im Gymnasium anzutreffen waren und sind und der Anteil der HauptschülerInnen stetig abnimmt. Die soziale Exklusivität des Gymnasiums ist demzufolge gesunken, die soziale Homogenität in den Hauptschulen – häufig abwertend als »Restschule« bezeichnet – hat im selben Maße zugenommen. Sozial heterogene SchülerInnen-schaften sind für die Entwicklung der Schulleistungen sozial benachteiligter Schulkinder jedoch vorteilhaft, ohne dass darunter zwangsläufig die Leistungsfähigkeit der sozial Privilegierten leidet (Solga/ Wagner 2004, 200ff). Eine Hauptschule als sozial homogene »Restschule« ist demzufolge ein Nachteil.

Als nicht intendierte Folge der Bildungsexpansion stellen BildungsforscherInnen *»eine gewachsene soziale Distanz zwischen den höheren und niedrigeren Bildungsschichten nach dem Übergang in die Sekundarstufen fest. Insgesamt brachte die Bildungsexpansion einen Zuwachs an Bildungschancen für alle Sozialgruppen, aber keinen umfassenden Abbau der sozialen Ungleichheit von Bildungschancen«* (Becker/ Lauterbach 2004, 10). In diesem Zusammenhang wird in jüngeren Studien nicht nur von der nicht erfolgenden Überwindung sozialer Ungleichheit von Bildungschancen gesprochen, sondern von der Reproduktion der selbigen, indem *»diese Transmission über das Bildungswesen erfolgt.«* (Becker/ Lauterbach 2004, 11).

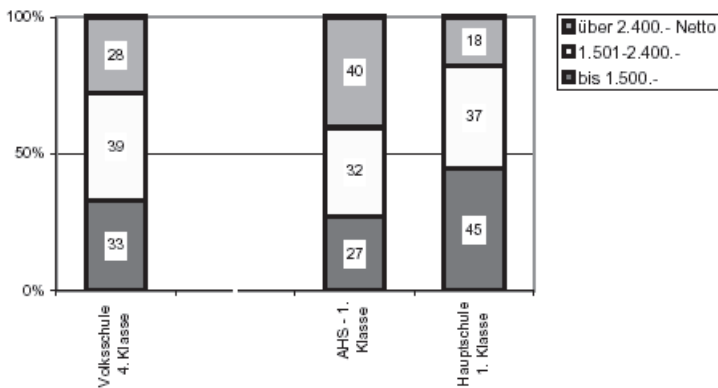
Besonders deutlich wird dies anhand der Einteilung und Sortierung der SchülerInnen nach der vierten Schulstufe auf unterschiedliche Schulformen. Diese geschieht in Österreich und Deutschland früher als überall sonst (Maaz u. a. 2007, 446f) und ist daher schwerwiegender, weil in diesem frühen Alter noch sehr wenig über Interessen etc. der Kinder bekannt ist und sie selbst noch sehr wenig Entscheidungsspielraum besitzen: *»Daher kann Bildungsungleichheit als aggregierte Nebenfolge dieser frühen Bildungsentscheidung im Familienkontext aufgefasst werden.«* (Becker 2004, 163).

Wie Wössmann für Deutschland anhand der PISA-Daten analysiert hat, verringert dies für Kinder aus sozioökonomisch schwachen Familien die Bildungschancen (Wössmann 2007). Der deutsche Bildungssoziologe Michael Vester bestätigt dieses Ergebnis in seiner Forschung, in der er die Wege der sozialen Sortierung anhand der beruflichen Zugehörigkeit des Haushaltsvorstands untersucht hat (Vester 2004).

Auch für Österreich kann dieser Befund bestätigt werden: Je weniger die Eltern verdienen, desto eher wechseln ihre Kinder nach der vierten Klasse Volksschule nicht in die AHS-Unterstufe, – auch wenn sie laut Volksschulzeugnis die AHS-Reife gehabt hätten (öibf 2004, 84) (siehe Abbildung 1, folgende Seite).

Doch damit nicht genug der Sortierung: Österreich weist auch bei der zweiten Bildungswegentscheidung (nach der 8./9. Schulstufe) eine enorme Vielfalt an Schulformen auf. Wie Wössmann für Deutschland nachweisen konnte, verringern jedoch viele unterschiedliche Schultypen die Chancengleichheit deutlich (Wössmann 2007, 142). Die von der Statistik Austria (2008) veröffentlichte Statistik zu den *»Schulkarrieren von AHS- und HauptschülerInnen«* ergibt dazu folgendes Bild: Nur sechs Prozent der HauptschülerInnen treten nach der achten Schulstufe in eine AHS-Oberstufenform über, der überwiegende Teil wechselt in ein Polytechnikum (28 Prozent) oder



**Abbildung 1: Besuchte Schulform nach Haushaltseinkommen (1. Bildungswegsentscheidung)**

Quelle: Österreichisches Institut für Bildungsforschung, 2004, 84

in eine berufsbildende mittlere Schule (21 Prozent). AHS-SchülerInnen hingegen besuchen zu zwei Drittel die AHS-Oberstufe oder entscheiden sich für eine BHS (30 Prozent). Der sozio-ökonomische Hintergrund beeinflusst auch in diesem Alter die Schulformwahl der Jugendlichen maßgeblich. So ergaben eigene Analysen des Mikrozensus 2007 und des PISA-Datensatzes 2003 folgendes Bild (Netter u. a. 2009, 491):

**Tabelle 1: Berufliche Stellung des/der HaushaltsrepräsentantIn und Bildungswegsentscheidung (15-Jährige)**

	Hilfs- tätigkeiten angelernete Tätigkeiten	Lehre, Fach- oder Vor- arbeiterIn	Höhere- oder führende Tätigkeit	Landwirt- schaft	Frei- beruflerIn, (Neue) Selbst- ständige	Sonstige Tätigkeit	Gesamt
strebt Matura nicht an	58,5%	41,6%	23,4%	66,0%	44,2%	46,5%	49,3%
strebt Matura an	41,5%	58,4%	76,6%	34,0%	55,8%	53,5%	50,7%

Quelle: Netter u. a., 491

Je höher die berufliche Stellung der Eltern ist, desto höher ist die Wahrscheinlichkeit, dass ihre Kinder die Matura anstreben. Während 58,5 % aller 15-jährigen Kinder von Eltern, die un- und angelernete Tätigkeiten ausführen, keine Matura anstreben, besuchen 76,6 % aller gleichaltrigen Kinder von Eltern in höheren- oder führenden Tätigkeiten Schulformen, die mit Matura abschließen.

Wird an Stelle der beruflichen Stellung der Bildungshintergrund analysiert, ergibt sich ein ähnliches Bild (Netter u. a. 2009, 486): siehe Tabelle 2.

Anhand der Auffächerung der Ausbildung der Eltern nach vier Stufen: niedrig (maximal Pflichtschule), mittel (BMS, BS – Berufsschule, Meisterprüfung), hoch (Matura) und sehr hoch (Universitätsstudium) zeigt sich eindeutig, dass mit jedem

**Tabelle 2: Bildungswegentscheidung und höchste Bildung der Eltern (PISA)**

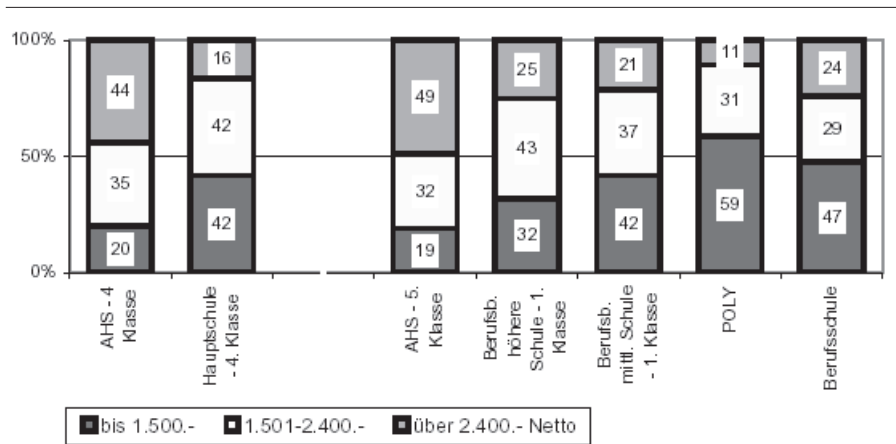
		Höchste Bildung der Eltern				
		maximal Pflicht- schule	BMS, BS, Meister- prüfung	Matura	Universitäts- studium	Gesamt
W	strebt Matura nicht an	61,0%	46,9%	27,1%	12,6%	38,3%
	strebt Matura an	39,0%	53,1%	72,9%	87,4%	61,7%
M	strebt Matura nicht an	75,0%	66,3%	43,6%	24,9%	54,8%
	strebt Matura an	25,0%	33,7%	56,4%	75,1%	45,2%

Quelle: Netter u. a. 2009, 486

höheren Grad des Bildungsabschlusses der Eltern die Matura vermehrt angestrebt wird.<sup>7</sup>

Dies spiegelt sich auch im Haushaltseinkommen der Eltern wider: Während etwa die Hälfte der Haushalte von AHS-SchülerInnen der 5. Klasse im Jahr 2003 über ein Nettoeinkommen von über 2.400 Euro verfügten, belief sich diese Zahl bei Haushalten von SchülerInnen des Polytechnischen Lehrgangs auf gerade mal 11%.

**Abbildung 2: besuchte Schulform nach Haushaltseinkommen (2. Bildungswegentscheidung)**



Quelle: Österreichisches Institut für Bildungsforschung 2004, 84

Aus der sozialen Herkunft lassen sich »primäre und sekundäre Effekte« ableiten. (Becker 2004,170ff) Aufgrund der günstigeren Voraussetzungen im Elternhaus – Bourdieu (1994) spricht hier von sozialem und kulturellem Kapital – weisen Kinder aus höheren Sozialschichten bessere Schulleistungen auf, während Kinder aus ArbeiterInnenhaushalten aufgrund ihrer sozialen Herkunft eher kognitive Nachteile besitzen (primärer Effekt sozialer Herkunft). Bourdieu und Passeron (1971) betonen allerdings, dass keineswegs nur die Begabung der SchülerInnen ausschlaggebend ist, sondern Mechanismen, wie Konventionen des Verhaltens, einer typischen Lebensführung des BildungsbürgerInnentums, Erziehungsideale und daraus abgeleitet: Eine



pädagogische Kommunikation. Beispielhaft soll hier die Tatsache angeführt werden, dass SchülerInnen eine LehrerInnenempfehlung für einen Übertritt ins Gymnasium benötigen, die in erster Linie auf den Noten des Kindes basiert. Aber worauf basieren die Noten? Sie sind ja gerade ein Produkt der LehrerInneneinschätzung!

Die PISA-Studie (Haider/Schreiner 2006) weist den sogenannten HISEI, den »Highest International Socio-economic Index« (Wolf 1995) aus, der Auskunft darüber gibt, wie die Herkunft der SchülerInnen Niederschlag in ihren Leistungen findet. AHS-SchülerInnen erzielen die höchste Punktezahl aller österreichischen SchülerInnen, d. h., ihre Eltern weisen den höchsten sozio-ökonomischen Status auf. Im Vergleich dazu liegt der Mittelwert bei den SchülerInnen von Berufsbildenden Höheren Schulen bei rund 50 Punkten und der von BerufsschülerInnen bei 40 Punkten: Der »Status-Abstand« zwischen AHS- und BHS-SchülerInnen ist somit gemäß HISEI mit 8 Punkten beinahe gleich groß als jener zwischen BHS- und BerufsschülerInnen, die den niedrigsten HISEI-Wert aufweisen (Netter u. a., 495f).

**Tabelle 3: Sozioökonomischer Hintergrund nach Schulform**

Höchster beruflicher Status der Eltern (HISEI)		Spannweite	
Berufsschule (BS)	Mittelwert	40	} 20
	25. Perzentile	30	
	50. Perzentile	40	
	75. Perzentile	50	
Berufsbildende Mittlere Schule (BMS)	Mittelwert	41	} 20
	25. Perzentile	29	
	50. Perzentile	42	
	75. Perzentile	51	
Berufsbildende Höhere Schule (BHS)	Mittelwert	50	} 20
	25. Perzentile	42	
	50. Perzentile	50	
	75. Perzentile	59	
Allgemeinbildende Höhere Schule (AHS)	Mittelwert	58	} 20
	25. Perzentile	45	
	50. Perzentile	58	
	75. Perzentile	69	

Quelle: Netter u. a. 2009, 495

Carmen Ludwig (2008) hat anhand der PISA-Daten und des HISEI den sogenannten »sozialen Gradienten«, d. h. den Zusammenhang zwischen SchülerInnenleistung und sozialem Hintergrund der SchülerInnen, errechnet. Je höher der soziale Gradient, desto ausgeprägter ist dieser Zusammenhang. Deutschland und Österreich weisen mit 46 Punkten denselben Gradienten auf. In Finnland, Spanien und Korea hingegen beläuft sich dieser auf lediglich 31 Punkte (-15), nur in den USA gibt es eine noch größere soziale Spreizung mit 49 Punkten (+3).

Zum anderen sind Bildungsentscheidungen im Familien- und Haushaltskontext ausschlaggebend für den weiteren Bildungsweg der Kinder. Diese Entscheidungs-

prozesse variieren in Abhängigkeit von den ökonomischen Ressourcen der Privathaushalte deutlich zwischen den Sozialschichten (sekundäre Effekte der sozialen Herkunft). Dabei handelt es sich jedoch nicht um Bildungsunwilligkeit oder –freudigkeit: Bildungswegentscheidungen orientieren sich zumeist an den objektiven Möglichkeiten des jeweiligen Elternhauses. (Becker/ Lauterbach 2004, 10)

Hilde Weiss (2007) untersucht jenen Mechanismus in ihrem Aufsatz »Sozialstrukturelle Integration der Zweiten Generation« für Jugendliche mit Migrationshintergrund in Österreich. Jugendliche der sogenannten »Zweiten Generation« besuchen mit großer Wahrscheinlichkeit nur die Hauptschule und absolvieren keine weitere Berufsausbildung (Netter u. a. 2009). Weiss kommt zum Schluss, dass dies »primär soziale und strukturelle Ursachen hat. Die Bildungschancen sind eher von der Schichtkultur als von der ethnischen Subkultur determiniert. Mehrheitlich aus Arbeiterfamilien stammend, fehlen die notwendigen Ressourcen für den Bildungserfolg, die die Mittelschichten ihren Kindern bereitzustellen vermögen.« (Weiss 2007, 61)

Zusammenfassend ist festzuhalten, dass intergenerationale Bildungsmobilität und damit verbundene Einkommensmobilität in enger Wechselbeziehung zur gesellschaftlichen Ungleichheit insgesamt stehen. Je sozial polarisierter eine Gesellschaft ist, desto stärker beeinträchtigt sind die Zukunftschancen benachteiligter Jugendlicher.

Besonders drastisch lässt sich dies anhand der sozialen Herkunft von StudentInnen zeigen: In ihrer jährlichen Publikation »Bildung auf einen Blick« weist die OECD nach, dass der Anteil von AkademikerInnenkindern an den StudentInnen in Österreich zweieinhalbmal so hoch ist, wie ihr Anteil an der Gesamtbevölkerung (OECD 2008, 149). Der Bildungsforscher Ehmann (2004) spricht in seinem Aufsatz »Bildungsfinanzierung oder: Der Selbstbedienungsladen der Mittelschicht« davon, dass jene, die von der Bildungsexpansion profitiert haben, nun auch jene sind, die den Aufstieg durch Bildung anderer verhindern: Höheres Sozialprestige, soziale Sicherheit und höhere Einkommen durch Bildung bleiben so das Privileg der Mittelschicht. (Ehmann 2004, 219) Dem österreichischen und deutschen Bildungswesen mangle es laut Ehmann an »jeglichem egalitären Moment« – es (re)produziere »die Klassengesellschaft« (Ehmann 2004, 224)

### **(K)eine solidarische Hochleistungsgesellschaft??**

Sowohl in der Bildung als auch in der Demokratie geht es nicht darum, Unterschiede zu leugnen. Demokratische Systeme sind nicht automatisch auch egalitäre Systeme. In der Demokratie sollte es aber darum gehen, die Unterschiede von der sozialen Herkunft abzulösen. Der Wohlfahrtsstaat trägt als korporativer Akteur Verantwortung dahingehend, als dass er der Architekt des Bildungssystems ist. Wenn Bildungsentscheidungen in Österreich früh getroffen werden, stärken diese die Wirkung sozialer Disparitäten. Wenn nun eine Gesamtschule gefordert wird, passiert dies aufgrund eines Leistungsgedankens – ein Bildungspolitiker bezeichnete diese als »demokratische Leistungsschule« (Ehmann 2004, 9) – unabhängig von der elterlichen Ausstattung mit Kapitalien. Deutliches Beispiel dafür ist die Installation von Leistungsgruppen in der »Neuen Mittelschule« in Österreich.

## Literatur

- Becker, Rolf (2004) Soziale Ungleichheit von Bildungschancen; in: Becker, Rolf/ Lauterbach, Wolfgang: Bildung als Privileg?, Wiesbaden, S. 161-195
- Becker, Rolf/ Lauterbach, Wolfgang (2004) Dauerhafte Bildungsungleichheiten – Ursachen, Mechanismen und Wirkungen; in: Becker, Rolf/Lauterbach, Wolfgang: Bildung als Privileg?, Wiesbaden, S. 9-41
- Becker, Sascha/ Wössmann, Ludger (2007) Was Weber Wrong? A Human Capital Theory of Protestant Economic History, IZA DP 2886
- Bourdieu, Pierre/ Passeron, Jean-Claude (1971) Die Illusion der Chancengleichheit, Stuttgart
- Bourdieu, Pierre (1994) Die feinen Unterschiede, Frankfurt/M.
- Ehmann, Christoph (2004) Bildungsfinanzierung oder: Der Selbstbedienungsladen der Mittelschicht; in: WSI-Mitteilungen, Jg. 57, H. 4, S. 214-221
- Engelbrecht, Helmut (1988) Geschichte des österreichischen Bildungswesens, Band 5, Wien
- Haider, Günter/ Schreiner, Claudia (2006) Die PISA-Studie, Österreichs Schulsystem im internationalen Wettbewerb, Wien, Köln, Weimar
- Hügli, Anton (1999) Philosophie und Pädagogik, Darmstadt
- Kersting, Wolfgang (2002) Kritik der Gleichheit, Weilerswist
- Koselleck, Reinhart (2006) Zur anthropologischen und semantischen Struktur der Bildung, in: Begriffsgeschichten, Frankfurt/M., 105-154
- Lassnigg, Lorenz (1995) Bildungsreform gescheitert ... Gegenreform?; 50 Jahre Schul- und Hochschulpolitik in Österreich; in Reinhard Sieder/ Heinz Steinert/ Emmerich Talos (Hg.) Österreich 1945 – 1995. Gesellschaft Politik Kultur, Wien, 458-484
- Ludwig, Carmen (30.06.2008) Einmal arm, immer arm? Untersuchung zur Familienstruktur sozial benachteiligter junger Erwachsener sowie der Vererbung von Armut unter Berücksichtigung des schulischen Bildungssystems, Vortrag im Rahmen der Konferenz »Lernen fürs Leben? Bildung als nachhaltige Strategie gegen Armut«, Wien
- Lynch, Kathleen (1997) Equality in education and work: The limitations of liberal policies; in: Holmer, Jan/ Karlsson, Jan Christian(Hg.) Work – Quo Vadis?, Re-thinking the Question of Work, Aldershot
- Maaz, Kai/ Watermann, Rainer/ Baumert, Jürgen (2007) Familiärer Hintergrund, Kompetenzentwicklung und Selektionsentscheidungen in gegliederten Schulsystemen im internationalen Vergleich; in: Zeitschrift für Pädagogik Heft 4, Weinheim, S. 444-462
- Netter, Markus/ Schweitzer, Tobias/ Völkerer, Petra (2009) Inwieweit wird Bildung vererbt? In: Wirtschaft und Gesellschaft, 01/09, Wien
- OECD (2008) Bildung auf einen Blick, OECD Indikatoren, Paris
- öibf – Österreichisches Institut für Bildungsforschung (2004) Soziale Situation beim Bildungszugang, Motive und Hintergründe von Bildungswegentscheidungen in Österreich, Wien
- Rawls, John (1979) Eine Theorie der Gerechtigkeit, Frankfurt/M.
- Scruton, Roger (1998) An Intelligent Readers Guide to Modern Culture, London
- Solga, Heike/ Wagner, Sandra (2004) Die Zurückgelassenen – die soziale Verarmung der Lernumwelt von Hauptschülerinnen und Hauptschülern; in Becker, Rolf/ Lauterbach, Wolfgang: Bildung als Privileg?, Wiesbaden, S. 195-225
- Statistik Austria (2008) Bildung in Zahlen 2006/2007: Tabellenband, Wien
- Vester, Michael (2004) Die geteilte Bildungsexpansion, Die sozialen Milieus und das segregierende Bildungssystem der BRD; in: Rehberg, Karl-Siegbert: Soziale Ungleichheit, Kulturelle Unterschiede, München, S. 73-90
- Weiss, Hilde (2007) Sozialstrukturelle Integration der zweiten Generation; in Weiss, Hilde (Hg.in) Leben in zwei Welten, zur sozialen Integration ausländischer Jugendlicher der zweiten Generation, Wiesbaden
- Wolf, Christian (1995) Sozio-ökonomischer Status und berufliches Prestige: Ein kleines Compendium sozialwissenschaftlicher Skalen auf Basis der beruflichen Stellung und Tätigkeit; in: ZUMA-Nachrichten 37, Jg. 19, Mannheim, S. 102-136
- Wössmann, Ludger (2008) Bildet euch!; in: Die Zeit, 23. 12. 2008
- Wössmann, Ludger (2007) Letzte Chance für gute Schulen, München
- Wössmann, Ludger. (2006) Efficiency and Equity of European Education and Training Policies, CESifo WP 1779

## Anmerkungen

- 1 »Es zeichnet den deutschen Bildungsbegriff geradezu aus, nicht spezifisch bürgerlich oder politisch konzipiert worden zu sein, sondern primär theologisch« (Koselleck 2006, 112)
- 2 Zur Kontinuität von Bildung als Elitenattribut siehe Scruton (1998) als Exponent konservativer Kulturtheorie, mit bemerkenswerter Interpretation des Gegensatzes zwischen Humboldt und Herder
- 3 Zu dieser Problematik der Rationierungsethik und angemessenen Basisversorgung siehe Kersting 2002, 143ff
- 4 Rawls 1979, 95ff
- 5 Als kulturelles bzw. soziales Kapital werden jene kulturellen und sozialen Ressourcen verstanden, die die Handlungsmöglichkeiten von Personen erweitern und somit auch ihre sozio-ökonomische Stellung positiv beeinflussen können. Bourdieu streicht heraus, dass ein Mehr an Bildung in diesem Zusammenhang aber nicht immer der Verbesserung der sozialen Stellung dient, sondern letztlich auch ihrer Absicherung. Bei Kulturgütern und kulturellen Ressourcen handelt es sich keineswegs nur um Sachgüter wie Kunstwerke oder Literatur, sondern auch um institutionalisierte Formen von Macht wie z. B. Bildungszertifikate oder Titel. Die Denk- und Handlungsmuster, die eine Person verinnerlicht hat und das System von Regeln, das zu deren Ausbildung führt, werden von Bourdieu und Passeron als Habitus bezeichnet.
- 6 Dies vertritt Wössmann auch gegenüber Rentabilitätsabwägungen, wenn er gegen das Argument, man solle an Ältere, bei denen sich Bildung nicht mehr rentiert, besser verzinsbare Bonds ausgeben, betont, es käme darauf an, durch Bildung die soziale Teilhabe zu sichern (Wössmann 2006, 6).
- 7 Auffallend ist hier wiederum, dass der Anteil der Burschen beinahe konstant um 12 bis 15 Prozentpunkte tiefer als jener der Mädchen liegt.