IHS Sociological Series
Working Paper 109
December 2015

Das "österreichische Modell" der Bildungsungleichheit: Hohe soziale Reproduktion, starke Umverteilung, politische Polarisierung

Lorenz Lassnigg

IRIHS Institutional Repository at IHS Vienna

Institut für Höhere Studien
Institute for Advanced Studies
Vienna

INSTITUT FÜR HÖHERE STUDIEN
INSTITUTE FOR ADVANCED STUDIES
Vienna

Impressum

Author(s):
Lorenz Lassnigg

Title:
Das "österreichische Modell" der Bildungsungleichheit: Hohe soziale Reproduktion, starke Umverteilung, politische Polarisierung

ISSN: Unspecified

2015 Institut für Höhere Studien - Institute for Advanced Studies (IHS)
Josefstädter Straße 39, A-1080 Wien
E-Mail: office@ihs.ac.at
Web: www.ihs.ac.at

All IHS Working Papers are available online:
http://irihs.ihs.ac.at/view/ihs_series/
This paper is available for download without charge at:
https://irihs.ihs.ac.at/id/eprint/3817/

109

Reihe Soziologie

Sociological Series

Das ‚österreichische Modell' der Bildungsungleichheit:

Hohe soziale Reproduktion, starke Umverteilung, politische Polarisierung

Lorenz Lassnigg

Dezember 2015

Institut für Höhere Studien (IHS), Wien
Institute for Advanced Studies, Vienna

Contact:

Lorenz Lassnigg
☎: +43/1/599 91-214
email: lassnigg@ihs.ac.at

Founded in 1963 by two prominent Austrians living in exile – the sociologist Paul F. Lazarsfeld and the economist Oskar Morgenstern – with the financial support from the Ford Foundation, the Austrian Federal Ministry of Education, and the City of Vienna, the Institute for Advanced Studies (IHS) is the first institution for postgraduate education and research in economics and the social sciences in Austria. The **Sociological Series** presents research done at the Department of Sociology and aims to share "work in progress" in a timely way before formal publication. As usual, authors bear full responsibility for the content of their contributions.

Das Institut für Höhere Studien (IHS) wurde im Jahr 1963 von zwei prominenten Exilösterreichern – dem Soziologen Paul F. Lazarsfeld und dem Ökonomen Oskar Morgenstern – mit Hilfe der Ford-Stiftung, des Österreichischen Bundesministeriums für Unterricht und der Stadt Wien gegründet und ist somit die erste nachuniversitäre Lehr- und Forschungsstätte für die Sozial- und Wirtschafts-wissenschaften in Österreich. Die **Reihe Soziologie** bietet Einblick in die Forschungsarbeit der Abteilung für Soziologie und verfolgt das Ziel, abteilungsinterne Diskussionsbeiträge einer breiteren fachinternen Öffentlichkeit zugänglich zu machen. Die inhaltliche Verantwortung für die veröffentlichten Beiträge liegt bei den Autoren und Autorinnen.

Abstract

Special features of inequality in Austria are analysed in a comparative perspective focusing on educational inequality (measured by OECD-PIAAC-competences) and its relationship to economic inequality (measured by European indicators). First structural patterns of educational inequality ('elite', 'egalitarian', 'compensatory') are identified, based on the difference of the distribution of percentile-values in different countries to the PIAAC average. Inequality in the population measured by competences is expected to reproduce the basic structures of the education system (more selective 'elite'-like, or more comprehensive 'egalitarian'). Second, the patterns of economic inequality are compared to educational inequality. The results differ from expectations: First, the 'elite' structure of the Austrian education system does not reflect the pattern of inequality of competences (which shows rather compensatory or egalitarian patterns in Austria); second the high level of educational inequality (e.g., in terms of access) is related to a low level of economic inequality measured by income and poverty indicators.

Zusammenfassung

Beziehungen zwischen der Bildungsungleichheit in Österreich (gemessen mittels OECD-PIAAC-Kompetenzen) und der ökonomischen Ungleichheit (gemessen mittels EU-Indikatoren) werden in einer vergleichenden Perspektive untersucht. Erstens werden Muster von Bildungsungleichheit (‚elite', ‚egalitäre', ‚kompensatorische') aufgrund des Vergleichs der Verteilungen der nationalen Perzentil-Werte mit den PIAAC-Durchschnitten identifiziert. Die Hypothese ist, dass die Kompetenz-Ungleichheit die Grund-Strukturen der Bildungssysteme (zwischen selektiv-elitär und egalitär) reproduziert. Zweitens werden die Muster der ökonomischen Ungleichheit mit der Bildungsungleichheit verglichen. Die Ergebnisse weichen von den Erwartungen ab. Erstens entspricht die Kompetenz-Ungleichheit nicht der ausgeprägten ‚Elite'-Struktur des Bildungswesens sondern zeigt eher egalitäre oder kompensatorische Muster; zweitens steht der hohen Bildungsungleichheit (z.B. beim Zugang) eine niedrige ökonomischen Ungleichheit gemessen an Einkommen und Armutsrisiko gegenüber.

Keywords

inequality, education, PIAAC, Austria, comparative

Schlagwörter

Ungleichheit, Bildung-Erziehung, PIAAC, Österreich, Vergleich

Bemerkungen

Erweiterte Fassung eines Beitrages für ‚Erziehung & Unterricht', Nov. 2013, nicht veröffentlicht, überarbeitete Version, vgl. auch Lorenz Lassnigg, Stefan Vogtenhuber (2014) Das österreichische Modell der Formation von Kompetenzen im Vergleich. Auswertungen für den PIAAC-ExpertInnenbericht. IHS-Forschungsbericht. Wien. Internet: http://www.equi.at/dateien/IHS-PIAAC.pdf

Contents

Einleitung 1

1. Elitenreproduktion und Leistungen 5

2. Hohes Gewicht der sozialen Reproduktion im Bildungswesen 15

3. Ungleichheit im österreichischen Sozialmodell: vorhanden, aber vergleichsweise gering 16

4. Fazit 22

Literatur 26

ANHANG 30

Erster Selektionspunkt im OECD-Vergleich 31

Differenzen der Verteilungswerte der PIAAC-Länder vom internationalen Durchschnitt in Lesen und Mathematik 32

Indexdarstellung der Abweichungen der Verteilungswerte der PIAAC-Länder vom internationalen Durchschnitt 42

Analysen zur Typologisierung der Länder bezüglich der Verteilung der Kompetenzen in Lesen und Mathematik lt. PIAAC 45

Abb. 1: Reproduktion im Bildungswesen und Ausmaß an Ungleichheit zwei Dimensionen 4

Abb. 2: Profile typischer Abweichungen der Leistungsverteilung in einzelnen Ländern vom Durchschnittsprofil der Leistungsverteilung aller Länder 7

Abb. 3: Zuordnung der Länder zu Kompetenzstrukturen in Lesen und Mathematik 9

Abb. 4: Perzentilwerte bei Lese- und Mathematikkompetenzen in Österreich im Vergleich zum Durchschnitt und zu den besten und schlechtesten Ländern 10

Abb. 5: Verlauf der Abweichung vom Durchschnitt der Teilnehmerländer (Index 95%Perz. – Index 5%Perz.) ... 11

Abb. 6: Differenz der Leseleistungen der Länder nach Perzentilen zum Durchschnitt 13

Abb. 7: Differenz der Mathematikleistungen der Länder nach Perzentilen zum Durchschnitt 14

Abb. 8: Entwicklung der Einkommensungleichheit in OECD und ausgewählten Ländern seit den 1970ern 17

Abb. 9: Europäische Ungleichheitsindikatoren (disponibles Einkommen, Armutsrisiko und Komponenten, Umverteilungswirkungen 18

Abb. 10: Zusammenhänge zwischen Ungleichheitsindikatoren 19

Abb. 11: Ungleichheit und relative Höhe der Vermögen (2008-2010) 20

Einleitung

Dieser Beitrag befasst sich mit der Frage, warum die bildungspolitische Diskussion und Entwicklung des Schulwesens in Österreich sich so gestaltet wie sie sich gestaltet. Vordergründig wird in den veröffentlichten Debatten eine hohes Problemniveau und politischer Stillstand konstatiert, die Mediendiskussion ist ein treibender Faktor, der auch in hohem Maß auf ‚Skandalisierung' setzt. Ein wesentlicher Punkt dieser Debatten besteht darin, dass eine Diskrepanz zwischen den ‚wirklichen Problemen' in der Praxis und den ‚politisch aufgegriffenen Problemen' hervorgehoben wird, die sich durch einen hohen Grad an Ideologisierung und Polarisierung auszeichnen. Wichtige mitschwingende Probleme sind Governance-Fragen (Stichworte Länderinteressen und LehrerInnengewerkschaften). Es wurde ein Volksbegehren lanciert und durchgeführt, das auf der ExpertInnenebene, und bis in die Politik hinein, eine beträchtliche Unterstützung mobilisieren konnte, jedoch nur wenig Unterstützung ‚im Volk' erhalten hat. Dies kann daran gemessen werden, dass die Unterstützung von weniger als 400.000 unter Berücksichtigung der hohen Zahl an Wahlberechtigten allein im Bildungswesen (weit über 100.000 LehrerInnen, 200.000 Studierende, Elternteile von 1,5 Millionen SchülerInnen) eine Wahrnehmung des hohen erwarteten/behaupteten Problemniveaus in der Bevölkerung nicht ausdrückt. Auch eine neuere Umfrage ergibt, dass die Bildungspolitik in der Bevölkerung als einer der erfolgreicheren Politikbereiche der letzten Jahrzehnte gesehen wird.[1] Manche zweifellos hochgebildete Persönlichkeiten sehen in der Wahrnehmung der Problemlagen eine Diskrepanz zwischen (ungenannten) verblendeten ExpertInnen und den PraktikerInnen, die eigentlich nur ungestört auf ihre traditionellen Kompetenzen zurückgreifen müssten.[2] Die Politik würde demgegenüber an strukturellen Faktoren ‚herumdoktern', die nur ‚vom Wesentlichen' ablenken.

Dieser Beitrag versucht aus sozialwissenschaftlicher Perspektive die Fragerichtung umzudrehen: Es geht nicht so sehr darum, zu erklären warum ‚nichts weitergeht', sondern warum die politischen Auseinandersetzungen so sind wie sie sind, und zwar weitgehend unabhängig davon, ob ‚etwas weitergeht' oder nicht. In den Auseinandersetzungen überschneiden sich (vereinfachend) die beiden Dimensionen von *sozialer Reproduktion/Gerechtigkeit* einerseits und *erreichten Leistungen* andererseits, wobei hier bestimmte Gewichtsverhältnisse vorliegen: Es geht in den Auseinandersetzungen um die tieferliegende Dimension der Reproduktion/Gerechtigkeit, aber dies wird projiziert auf die Dimension der Leistung (die im Wesentlichen als Projektionsfläche für die tieferliegende Dimension dient). Die Beurteilung des Verhältnisses zwischen den beiden Dimensionen ist zunächst eine Interpretation, die hier vorausgesetzt wird, aber durch nähere Analysen mit den geeigneten Methoden sicherlich untermauert werden kann. Als unterstützendes Argument kann jedenfalls angeführt werden, dass die Verbesserung der Leistungen *ein sachliches Problem verbesserter Methoden* und *der Bedingungen dafür* darstellt, das allein die polarisierte ideologische Auseinandersetzung nicht begründen kann. Es muss also noch etwas darüber hinaus geben, und die sozialwissenschaftliche Analyse weist insgesamt in verschiedenen Spielarten sehr deutlich die Rolle des Bildungswesens bei der sozialen Reproduktion auf, wobei die TrägerInnen der hohen

[1] Der Standard, 21.10.2013, S.7 http://images.derstandard.at/2013/10/20/1381407800291-umfrage.jpg
[2] Vgl. z.B. Liessmann, Konrad Paul, Die Irrtümer der Bildungspharisäer. Kommentar der anderen. Der Standard, 11.11.2011.

Statuspositionen ein intrinsisches Interesse haben, ihre herausgehobenen Positionen an ihre Nachkommen weiterzugeben – je geringer der Aufwand dafür, umso besser. Auf der Ebene der Beobachtung der Leistungen gab es bis vor einigen Jahren keine objektivierten Hinweise zur Beurteilung des erreichten Leistungsniveaus. Dies hat sich mit den vergleichenden internationalen ‚Large Scale Assessments (LSAs)',[3] und neuerdings auch den Bildungsstandards[4] geändert, beides fließt in die Bildungsberichterstattung ein.

Nachdem durch diese die SchülerInnenleistungen auf verschiedenen Ebenen untersucht wurden, gibt es nun mit PIAAC (*Programme for the International Assessment of Adult Competencies*) für Österreich[5] erstmals auch eine Erhebung in der erwachsenen Bevölkerung. Bei allen Problemen mit denen derartige Erhebungen verbunden sind, ergeben die Befunde zu den Leistungen sowohl unmittelbar deskriptiv als auch in sophistizierten Analysen im Vergleich mit Gesamtschulstrukturen keinerlei Unterstützung dafür, dass die differenzierten Bildungsstrukturen, die erwiesenermaßen mit einer Beeinträchtigung der sozialen Gerechtigkeit durch erhöhte soziale Reproduktion einhergehen, diesen Nachteil durch bessere Leistungen kompensieren können.[6] Da die vorhandene so früh differenzierte Struktur Österreichs mittlerweile beinahe bereits ein Unikum darstellt, besteht aber offensichtlich bereits Begründungsbedarf für das Festhalten an dieser Struktur (ein berühmter Bildungsökonom bringt dies in seinen Vorträgen so auf den Punkt: ‚Die Verteidiger des Abendlandes übersehen, dass sich das Abendland bereits woanders befindet').[7] Auch wenn einwandfreie Beweise dafür fehlen, dass eine Gesamtschule zu besseren Leistungen führt – offensichtlich ist die Schulstruktur keine hinreichende Bedingung, sondern es sind noch viele andere Faktoren wichtig – so gibt es umgekehrt überhaupt keine Belege dafür, dass elitär differenzierte Strukturen zu besseren Ergebnissen führen: es verknüpft sich in diesen Strukturen also die Beeinträchtigung der sozialen Gerechtigkeit mit schlechteren Leistungen.[8]

---

[3] ‚Progress in International Reading Literacy Study (PIRLS)' Voksschule; ‚Programme for International Student Assessment (PISA)' Pflichtschule; , Trends in International Mathematics and Science Study (TIMSS)' Mathematik und Naturwissenschaften. Diese Messungen sind durchaus mit sehr paradoxen Wendungen verbunden, die für die österreichische Diskussion durchaus instruktiv sind. So hat es beispielsweise auch im berühmten ‚Siegerland' Finnland fortgesetzte politische Auseinandersetzungen um die Gesamtschulstruktur gegeben, wobei die konservativen GegnerInnen – auch noch unmittelbar vor PISA – die angeblich schlechten Leistungen als Kritikpunkt angeführt haben. Entsprechend sind die konservativen elitären Kräfte auch geneigt, den Leistungserhebungen ihre Legitimationsbasis zu entziehen. Vgl. Erkki Aho, Kari Pitkänen and Pasi Sahlberg (2006) Policy Development and Reform Principles of Basic and Secondary Education in Finland since 1968. Education Working Paper Series No.2. Washington, D.C.: The World Bank http://siteresources.worldbank.org/EDUCATION/Resources/278200-1099079877269/547664-1099079967208/Education_in_Finland_May06.pdf; Sahlberg, Pasi (2010) A model lesson: Finland shows us what equa opportunity looks like . American Educator, Spring, 20-40 http://www.aft.org/pdfs/americaneducator/spring2012/Sahlberg.pdf

[4] Vgl. https://www.bifie.at/bildungsstandards

[5] Vgl. http://www.statistik.at/web_de/statistiken/bildung_und_kultur/piaac/index.html

[6] Hier wird nicht gewertet, ob die Idee einer solchen Kompensation überhaupt gerechtfertigt werden kann; der Autor sieht, wie aus der weiteren Argumentation hervorgehen sollte, eine nachweisliche Beeinträchtigung der sozialen Gerechtigkeit durch die Bildungsstrukturen als inakzeptabel an, sieht aber in einer nachweislichen Kompensation solcher Defizite durch höhere Leistungen eine konsistente Position zur Unterstützung differenzierter Bildungsstrukturen.

[7] Nach der PISA-Erhebung in 56 Ländern erfolgt die erste Teilung in allgemein leistungsabhängige Bildungsprogramme im Durchschnitt im Alter von 14 Jahren, nur in Österreich und Deutschland mit 10 Jahren am frühesten, in weiteren 15 Ländern (27%, darunter 5 in Westeuropa, 4 ehemals sozialistische Transformationsländer, 4 in Mttel- oder Lateinamerika, sowie die Türkei und Macao-China) liegt diese Teilung unter 14 Jahren, in 36 Ländern (70%) liegt die Teilung bei 14 oder mehr Jahren , darunter in 17 Ländern (30%) bei 16 oder mehr Jahren, siehe ANH-Abb. 1.

[8] Analyse von 54 Ländern aufgrund von TIMSS & TIMSS-repeat: "Thus, a difference in the age of first tracking of four years is related to a difference in the FBE of an order of magnitude of roughly one quarter of the international mean of the whole FBE." S.23 in Schuetz, G., Ursprung, H., Woessmann, L. (2005): Education Policy and Equality of Opportunity, CESifo Working Paper Nr. 1518, http://www.cesifo.de/DocCIDL/cesifo1_wp1518.pdf (FBE = Family Background Effect)
Analyse von 8 Erhebungs-Paaren aufgrund von PIRLS 2001, PISA 1999, 03, TIMSS 1995, 1999, 2003): "This analysis provides preliminary results about the impact of early tracking on the level and distribution student performance. The results

In sozialwissenschaftlicher Perspektive bestehen nun vordergründig in der österreichischen Bildungspolitik mehrere erklärungswürdige Aspekte: Erstens, warum ist die Struktur trotz der jahrzehntelangen Auseinandersetzungen so persistent? Zweitens, warum sind die Auseinandersetzungen so polarisiert und aggressiv? Um diese Fragen zu behandeln, werden in diesem Beitrag einige Phänomene verknüpft, die in den Auseinandersetzungen nur teilweise wahrgenommen werden, in der Gesamtheit aber ein plausibles und erklärungskräftiges Bild ergeben. Es geht dabei um eine Verknüpfung folgender Phänomene:

- Gewichtung der Aspekte der Elitenreproduktion vs. der Leistung auf der kulturell-diskursiven Tiefenebene des Bildungswesens

- starke soziale Reproduktion durch die institutionelle Gestaltung, ergänzt durch wirksame Korrektive für Aufstiegsmöglichkeiten durch Leistung

- geringes Maß an allgemeiner sozialer Ungleichheit aufgrund des österreichischen Wohlfahrtregimes der 2.Republik.

Zu diesen Aspekten werden einige neue Ergebnisse aus Forschungsarbeiten genutzt, die aus der Sicht des Autors wichtige Einsichten erbringen können. Erstens gibt es historisch angelegte bildungsökonomische Analysen,[9] die die langfristigen, und teilweise paradoxen Wirkungen der religiösen Traditionen (katholisch vs. protestantisch) auf die Leistungen zeigen, und breitere kulturhistorische Studien belegen das Gewicht der gegenaufklärerischen und autoritären Praktiken in der Geschichte des Schulwesens.[10] Zweitens gibt die bereits erwähnte neue PIAAC-Erhebung erstmals für Österreich Informationen über die Verteilung der erfassten Kompetenzen unter der erwachsenen Bevölkerung, und ermöglicht Aussagen über die Kompetenzlevels in den verschiedenen Leistungsbereichen und somit auch über die (relative) Positionierung der Eliten im internationalen Vergleich. Ein differenziertes, elitär angelegtes Bildungswesen müsste folgerichtig eine besonders kompetente Elite hervorbringen, dies kann mit diesen Befunden ansatzweise geprüft

---

consistently indicate that early tracking increases inequality in achievement. Although the evidence on the level of performance is less certain, there is very little evidence that there are efficiency gains associated with this increased inequality. (…) These preliminary results suggest that countries lose in terms of the distribution of outcomes, and possibly also in levels of outcomes, by pursuing such policies." S.13-14 in Hanushek, Eric A.., Woessman, Ludger (2005): Does Educational Tracking Affect Performance and Inequality? Differences-in-Differences Evidence across Countries, Working Paper 11124, NATIONAL BUREAU OF ECONOMIC RESEARCH (February). Cambridge, MA http://www.nber.org/papers/w11124; auch erschienen in: Economic Journal 116 (510), 2006, C63-C76

[9] Becker, Sascha O., Woessmann, Ludger (2008) Luther and the Girls: Religious Denomination and the Female Education Gap in 19th Century Prussia. CESIFO WORKING PAPER NO. 2414 (October) http://papers.ssrn.com/sol3/Delivery.cfm/SSRN_ID1281378_code459177.pdf?abstractid=1281378&mirid=3 West, Martin R., Woessmann, Ludger (2008) "Every Catholic Child in a Catholic School": Historical Resistance to State Schooling, Contemporary Private Competition, and Student Achievement across Countries. CESIFO WORKING PAPER NO. 2332 (June) http://www.cesifo-group.de/portal/page/portal/DocBase_Content/WP/WP-CESifo_Working_Papers/wp-cesifo-2008/wp-cesifo-2008-06/cesifo1_wp2332.pdf; Becker, Sascha O., Woessmann, Ludger (2010) The Effect of Protestantism on Education before the Industrialization: Evidence from 1816 Prussia. CESIFO WORKING PAPER NO. 2910 (January) http://www.cesifo-group.de/portal/page/portal/DocBase_Content/WP/WP-CESifo_Working_Papers/wp-cesifo-2010/wp-cesifo-2010-01/cesifo1_wp2910.pdf

[10] Vgl. z.B. Melton, James V.H. (1988) Absolutism and the Eighteenth- Century Origins of Compulsory Schooling in Prussia and Austria, Cambridge: Cambridge Univ.Press.

werden.[11] Wesentliche Fortschritte gibt es – verstärkt im Anschluss an die Finanz- und Wirtschaftskrise – in der vergleichenden Beschreibung und Analyse von Ungleichheiten der Verteilung des (wirtschaftlichen) Reichtums.[12] Dies ist nur ein Aspekt der gesellschaftlichen Ungleichheit, aber in der intensiveren soziologischen Erfassung ist es viel schwerer, die vergleichenden Positionierungen im Hinblick auf unterschiedliche Ausmaße von Ungleichheit zu finden.[13] Diese Analysen zum Ausmaß von Ungleichheit sind ein zentrales Gegenstück zu den verfügbaren Analysen über das Ausmaß der sozialen Reproduktion durch das Bildungswesen, da dies nicht notwendigerweise homolog ist. D.h. es ist ein (implizit aber oft getroffener) Trugschluss, dass ein hohes Maß an sozialer Reproduktion durch das Bildungswesen automatisch mit einem hohen Maß an Ungleichheit einhergeht.[14] Abb. 1 demonstriert diese möglichen Fälle in stilisierter Form.

Abb. 1: Reproduktion im Bildungswesen und Ausmaß an Ungleichheit zwei Dimensionen

		Soziale Ungleichheit in der Gesellschaft	
		hoch	niedrig
Soziale Reproduktion im Bildungswesen	hoch	Hohe Reproduktion in hohe Ungleichheit *IMPLIZITE ERWARTUNG IN ÖSTERREICH*	Hohe Reproduktion in niedrige Ungleichheit *TATSÄCHLICHE SITUATION IN ÖSTERREICH*
	niedrig	Niedrige Reproduktion in (mehr oder weniger) hohe Ungleichheit *(Implizite) politische Zielsetzung von CHANCENGLEICHHEIT*	Niedrige Reproduktion in niedrige Ungleichheit *(Durch Bildungspolitik nicht erreichbar)*

Quelle: Eigene Darstellung

Das Argument, das im Folgenden entfaltet wird, lautet kurz gefasst folgendermaßen: (1) Das österreichische Bildungswesen trägt die Tradition der Gegenreformation und später des politischen

[11] Man könnte gegen dieses Argument zwar einwenden, dass die Kompetenzen der Eliten nicht an den Grundkompetenzen gemessen werden können, wenn man jedoch von einer kumulativen Wirkung von Kompetenzen ausgeht, so ist dieser Einwand nicht gerechtfertigt.

[12] EC-DG for Employment, Social Affairs and Inclusion (2012) Employment and Social Developments in Europe 2011. Luxembourg: Publications Office of the European Union; vgl. auch Förster, Michael F. / Martin, John P.(2012) Balancing Economic Efficiency and Social Equity. Japan Economic Foundation, Economy, Culture and History Bimonthly Japan Spotlight (November/December), 14-17 http://www.oecd.org/els/soc/JEF2012BalancingEconomicEfficiencyAndSocialEquity.pdf; Bonesmo Fredriksen, K. (2012), "Income Inequality in the European Union", OECD Economics Department Working Papers, No. 952, OECD Publishing. http://dx.doi.org/10.1787/5k9bdt47g5zt-en; Atkinson, Anthony B. (2011). Prosperity and Fairness. In EC-ECFIN European Commission, Directorate-General for Economic and Financial Affairs (Hrsg.), Annual Research Conference 2011 'New growth models for Europe'(November). http://ec.europa.eu/economy_finance/events/2011/2011-11-21-annual-research-conference_en/pdf/session02_atkinson_paper_en.pdf; sowie http://ec.europa.eu/economy_finance/events/2011/2011-11-21-annual-research-conference_en/pdf/session02_atkinson_en.pdf; EC-ECFIN European Commission, Directorate-General for Economic and Financial Affairs (2011). Annual Research Conference 2011 - New growth models for Europe. http://ec.europa.eu/economy_finance/events/2011/2011-11-21-annual-research-conference_en/; OECD (2008). Growing Unequal? INCOME DISTRIBUTION AND POVERTY IN OECD COUNTRIES. Paris: OECD; OECD (2011) Divided We Stand. Why Inequality Keeps Rising. Paris: OECD.

[13] Vgl. dazu die internationalen Vergleichsstudien zum Hochschulzugang, die zwar strukturelle Aspekte innerhalb der Länder herausarbeiten, aber einen direkten Vergleich der Ungleichheit nicht hergeben; vgl. Shavit, Yossi, Arum, Richard, Gamoran, Adam (eds.) (2007): Stratification in higher education. A comparative study, Stanford.

[14] Eine nähere Analyse der Institutionalisierungen im Bereich des Hochschulzuganges ergibt beispielsweise in den Nordischen Ländern trotz des niedrigeren Niveaus an Ungleichheit ganz gleichlautende Diskurse wie in anderen Ländern mit viel höherem Niveau, da in rein nationaler Betrachtung nur die Zeitdimension als Vergleichsmaßstab dient, und die soziale Reproduktion durch das Bildungswesen nie auf Null reduziert werden kann; vgl. Lassnigg, Lorenz; Unger, Martin; Vogtenhuber, Stefan; Erkinger, Margot (2007), Soziale Aspekte des Hochschulzugangs und Durchlässigkeit des Bildungssystems, in: Badelt, Christoph; Wegschaider, Wolfhard; Wulz, Heribert (Hrsg.), Hochschulzugang in Österreich, Grazer Universitätsverlag - Leykam, Graz, S. 361-477. http://www.equi.at/dateien/IHS-Hochschulzugang.pdf

Katholizismus, in der die Leistungen gegenüber der Unterwerfung unter Autorität und Glauben nachrangig waren; die ReformerInnen haben immer die Leistungen gegenüber dieser Tradition in den Vordergrund gerückt, konnten sich aber nur teilweise durchsetzen. (2) Das Resultat der Auseinandersetzungen ist eine immer weiter ausgeprägte Struktur, in der sich in der Differenzierung nebeneinander (sozial möglichst wenig überlappende) Bereiche für die *Elitenreproduktion* (AHS, Universitäten) und für realistische aber stark selektive *Aufstiegsmöglichkeiten* (Leistungsdifferenzierung der Hauptschule, BHS, Universitäten-Fachhochschulen) herausgebildet haben, umgeben von einem dritten Bereich nicht in diese höheren sozialen Ambitionen einbezogener Bildungsgänge (Pflichtschule, Lehrlingsausbildung); der letztere Bereich kommt in letzter Zeit in Bewegung, um ebenfalls selektive Aufstiegsmöglichkeiten zu errichten. (3) Dieses selektive hierarchisierte Bildungsmodell ist aber – und dieses Phänomen wird bisher nicht berücksichtigt – nicht in eine entsprechend hierarchisierte ungleiche Gesellschaft eingebettet, sondern in der 2.Republik ist aufgrund des korporatistischen ‚Small-State'-Wohlfahrtmodells und der entscheidenden Rolle der SozialpartnerInnen eine vergleichsweise egalitäre Gesellschaft mit ‚elitären Einsprengseln' (v.a. Teile der Beamtenschaft, privilegierte Position der akademischen Professionen) entstanden, die hinsichtlich der verfügbaren Verteilungs-Indikatoren und der staatlichen Umverteilungswirkungen im Wesentlichen auf dem Niveau der Nordischen Staaten liegt. (4) Dem vergleichsweise hohen Grad an sozialer Reproduktion im Bildungswesen entspricht also nicht eine entsprechend hochgradig ungleiche Gesellschaft, sondern die Reproduktion findet in eine Gesellschaft mit vergleichsweise geringer Ungleichheit statt; diese Diskrepanz kann die polarisierte Auseinandersetzung um das Bildungswesen erklären, indem die Eliten, wenn ihre Position schon vergleichsweise wenig hervorgehoben ist, ihre gebliebenen Vorteile umso stärker verteidigen wollen. Dies kann möglicherweise auch die schwache argumentative Kraft, und die zunehmend auftretenden Bruchlinien im konservativen Lager erklären, die entlang der Leistungsachse auftreten.

Der Beitrag versucht nun diese Argumente durch empirisches Material, vor allem in Form von Sekundäranalysen der erwähnten neuen international und Europäisch vergleichenden Daten und Indikatoren zu belegen. (1) PIAAC und die Kompetenzen der ‚Eliten', (2) Reproduktion und Aufstiegsmöglichkeiten, (3) vergleichende Einkommens- und Verteilungsindikatoren.

1. Elitenreproduktion und Leistungen

Es gibt – v.a. im liberalen anglophilen Raum – seit Jahrzehnten, und mit Verspätung auch im deutschsprachigen Raum eine breite sozialwissenschaftliche Literatur, die eine lose Beziehung zwischen den im Bildungswesen erzielten Leistungen und den erreichten Positionen ausweist. Samuel Bowles und Herbert Gintis haben dies mit der Frage ‚*Wenn du so schlau bist, warum bist du dann nicht reich?*' auf den Punkt gebracht.[15] Die Beziehung ist vorhanden, aber sie ist lose, und es ist gut bewiesen, dass die höchsten sozialen Strata über viele Kanäle für ihren Nachwuchs auch die

[15] Bowles, Samuel Gintis, Herbert (1978) Pädagogik und die Widersprüche der Ökonomie. Das Beispiel USA. Frankfurt/M.: Suhrkamp.

höchsten Bildungsabschlüsse sichern können, und dass sie auch dafür kämpfen, dass dies trotz aller Veränderungen in den Bildungssystemen so bleibt.

Für den deutschsprachigen Raum waren die historischen Untersuchungen von Müller et. al. in Anschluss an die Ideen von Pierre Bourdieu bahnbrechend.[16] Hier wurde anschaulich gezeigt, dass bestimmte Menschbilder für die Führungsschichten, und die institutionellen Vorkehrungen ihrer Re-Produktion gegenüber den Leistungen bereits historisch immer wichtiger waren. James Melton‘s (1988) ausführlicher historischer Vergleich der österreichischen mit der preußischen Kultur arbeitet sehr deutlich den Unterschied zwischen dem musischen einerseits und dem sprachlich-intellektuellen Schwerpunkt andererseits heraus, der bis heute im Kulturleben deutlich spürbar ist, und er zeigt, wie in den Anfängen der Massenschule das Musische genutzt wurde um den Geist zu beschränken, und wie der Geist historisch in die Subversion gedrängt wurde (in jüngerer Zeit wurde er dann in die Emigration vertrieben und nicht zurückgerufen).

In Österreich zeigen die Auseinandersetzungen um die Schul- und Bildungsreform dass immer die Reformkräfte, zuerst die (historisch gesehen kurzlebigen und vom antisemitischen Bündnis Luegers verdrängten) Liberalen, und später vor allem die Sozialdemokraten die Leistungsdimension als wesentliche Argumentationslinie vorgebracht haben, und dass sie letztlich immer verloren haben. Zuletzt zeigt sich dies an den Auseinandersetzungen um PISA, aber auch die anderen LSAs, und vor allem daran, dass trotz der verbreiteten Mantras um die ‚durchschnittlichen Leistungen im teuren System‘ bisher keine Verbesserungen der Leistungswerte erzielt werden konnten.[17] Im Meinungsbild der Bevölkerung zum Schulwesen kommt die angesprochene Grundtendenz darin zum Ausdruck, dass die AHS Langform von 31% voll und ganz befürwortet wird (Ablehnung der Langform 27%), dass aber nur 19% der Befragten es voll und ganz für gut befinden, „wenn Kinder von klein auf an Leistung gewöhnt werden“ (Ablehnung der frühen Gewöhnung an Leistung 42%).[18]

Die rezenten Ergebnisse der PIAAC-Erhebung geben ein sehr instruktives Bild über die Verteilung der Kompetenzen von Erwachsenen in Österreich, das die Differenz zwischen der elitären Struktur des Bildungswesens und den durch diese Struktur produzierten Leistungsstrukturen in der Bevölkerung offen legt. Die Ergebnisse in Lesen und Mathematik können für die verschiedenen Leistungsniveaus durch die Perzentilwerte ausgedrückt werden, die aussagen, wie sich die beteiligten PIAAC-Länder im Spektrum von niedrigen zu hohen Leistungen vom Durchschnitt der beteiligten Länder unterscheiden. Man kann also darstellen, wie die gemessenen Leistungswerte vergleichbarer Anteile der Bevölkerung (Perzentile: von den besten 5% zu den schlechtesten 5% der Leistungen) verlaufen.

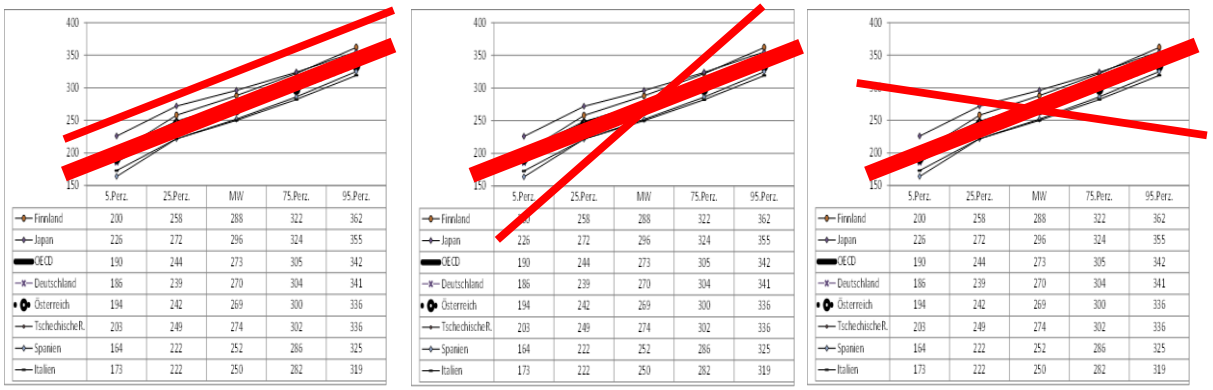
Die Abb. 4 zeigt, dass die Werte vom 5%-Perzentil zum 95%-Perzentil im Durchschnitt um 152 Punkte im Lesen und um 168 Punkte in Mathematik ansteigen, die Spanne zwischen dem Land mit dem niedrigsten (Italien) und dem Land mit dem höchsten Wert höchsten Wert (Finnland) im 95%-

[16] Müller, Detlef K., Ringer, Fritz, Simon, Brian (1987) The Rise of the Modern Educational System: Structural Change and Social Reproduction 1870-1920. Cambridge: Cambridge Univ.Press.
[17] „Soweit die Analysen einen Rückschluss auf Entwicklungen erlauben, deutet vieles auf Stagnation: Es lassen sich so gut wie keine Bereiche ausmachen, in denen seit der ersten PISA-Testung im Jahre 2000 eine Veränderung zum Positiven stattgefunden hätte“ S.569 in Eder, Ferdinand (2012) Executive Summary, in Ders. (Hg.) PISA 2009. Nationale Zusatzanalysen für Österreich. Münster: Waxmann, S.563-571.
[18] Der Standard, 4.11.2013, http://images.derstandard.at/t/12/2013/11/03/1381464637177-Familie.jpg

Perzentil liegt bei 43 Punkten im Lesen und bei 37 Punkten in Mathematik (dieser Abstand ist beim 5%-Perzentil etwas größer, 62 Punkte im Lesen und 64 Punkte in Mathematik). Man kann nun auf einfache Weise das Profil dieser Verteilungen zum Durchschnitt vergleichen, indem man Kennzahlen für die Abweichung der Perzentilwerte der einzelnen PIAAC-Länder vom Durchschnitt der PIAAC_Länder berechnet. Man kann als Kennzahl den Index oder die einfachen Differenzen berechnen (die Differenzen eignen sich für diesen Vergleich besser, da der Index durch die Größe der Zahl im Nenner verzerrt wird, die im Falle der Perzentilwerte systematisch variiert). Es wurden beide Berechnungen angestellt, die auch systematische Unterschiede und eine unterschiedliche Einordnung Österreichs ergeben (siehe die Index-Darstellungen im Anhang: ANH-Abb. 10 und ANH-Abb. 11).

Abb. 2: Profile typischer Abweichungen der Leistungsverteilung in einzelnen Ländern vom Durchschnittsprofil der Leistungsverteilung aller Länder

a) egalitär b) elitär c) kompensatorisch



Quelle: eigene Darstellung

Der Vergleich der Verteilung der Kompetenzen in den Ländern mit dem Durchschnitt über die Länder ergibt mögliche unterschiedliche Profile, die auch im Hinblick auf Ungleichheits-Muster interpretiert werden können:

- wenn die Werte in den unterschiedlichen Leistungsbereichen parallel zum Durchschnitt über alle Länder verlaufen, so kann dieses Muster kann als (relativ) *egalitär* bezeichnet werden (keiner der Leistungsbereiche enthält Hinweise auf besondere Vor- oder Nachteile im internationalen Vergleich);

- wenn die Werte eines Landes im Vergleich zum Durchschnitt über die Länder ansteigend verlaufen (die höheren Leistungsbereiche haben bessere Werte im Vergleich zum Durchschnitt als die niedrigeren Werte), so kann dieses Muster als *elitär* bezeichnet werden (das System produziert überproportionale Leistungsvorteile bei den Gruppen, die hohe Leistungen erbringen);

- wenn das Profil gegenläufig (degressiv) ist, also die niedrigen Werte im Vergleich zum Durchschnitt relativ besser als die höheren Werte sind, so kann dieses Muster als kompensatorisch bezeichnet werden (im Vergleich zum hohen Leistungsbereich haben die Gruppen mit relativ niedrigen Leistungen möglicherweise Vorteile durch besonders ausgeprägte Förderung).

Diese unterschiedlichen möglichen Profile werden in Abb. 2 unter Verwendung der stilisierten Verteilung der Perzentilwerte im Lesen (vgl. Abb. 4) veranschaulicht. Abb. 5 zeigt die Differenz zwischen dem 95%-Perzentil-Index und dem 5%-Perzentil-Index in Prozentpunkten als Maß für den Verlauf der Profile. Werte nahe Null deuten ein paralleles Profil an, positive Werte ein steigendes (elitäres) Profil und negative Werte ein degressives (kompensatorisches) Profil; Österreich befindet sich im letzteren Bereich.

Die Abb. 6 und Abb. 7 zeigen über die gesamte Verteilung die Differenzen der Perzentilwerte der einzelnen Länder zum Durchschnittsprofil. Betrachtet man das Profil der Differenzen der Perzentilwerte zum internationalen Durchschnitt für Österreich, so liegt dieses in Mathematik günstiger als im Lesen, zeigt aber in beiden Kompetenzbereichen kein Muster, das dem elitären Modell entsprechen würde. Im Lesen sind die Kompetenzwerte im 5%-Perzentil relativ besser als im 95%-Perzentil. In Mathematik liegen alle Perzentilwerte über dem Durchschnitt und die Differenzen verlaufen egalitär. Dieses Muster widerspricht radikal der Erwartung, die man bei einem elitär ausgerichteten Bildungswesen – im Vergleich zur Mehrzahl der anderen Länder, die in ihrer Struktur bereits stärker egalitär ausgerichtet sind – erwarten würde.

In der Gesamtheit der Länder kann man auch tatsächlich unterschiedliche Muster identifizieren, die den Erwartungen aufgrund der Bildungsstrukturen bis zu einem gewissen Grad entsprechen (Abb. 3):

- die liberalen Länder mit Ausnahme Irlands (egalitär in beiden Bereichen) werden dem elitären Typ zugeordnet (gemessen an der Steigung der Trendlinie Australien, Kanada und USA stärker als U.K), von den Ländern des kontinental-korporatistischen Typs fällt nur Frankreich in dieses Muster;

- alle Nordischen Länder werden in zumindest einem Bereich dem egalitären Muster zugeordnet (Dänemark ist egalitär in beiden Bereichen), die anderen Länder fallen in einem Bereich in das elitäre Muster (Schweden und Finnland in Mathematik, Norwegen im Lesen);

- die Länder des kontinental-korporatistischen Typs fallen entgegen den Erwartungen aufgrund ihres früh differenzierten Bildungswesens mehrheitlich nicht in den elitären Typ, tendenziell ist das bei Deutschland (Mathematik) und Niederlande (tendenziell Lesen), jeweils kombiniert mit dem egalitären Muster, der Fall, Belgien (Flandern) fällt in das egalitäre Muster, und Österreich in eine Kombination aus kompensatorisch (Lesen) und egalitär (Mathematik);

- Japan und Korea folgen sehr ausgeprägt dem kompensatorischen Muster

- die übrigen mediterranen und postsozialistischen Länder teilen sich auf unterschiedliche, eher nicht-elitäre Muster auf: Tschechische Republik, Estland und Zypern sind kompensatorisch strukturiert, die

Slowakische Republik und Italien kombinieren das kompensatorische und das egalitäre Muster, Polen ist egalitär und tendenziell elitär zugeordnet, und nur Spanien zeigt ein widersprüchliches Muster (elitär im Lesen, kompensatorisch in Mathematik).

Abb. 3: Zuordnung der Länder zu Kompetenzstrukturen in Lesen und Mathematik

		Mathematik		
		Elitär	Egalitär	Kompensatorisch
Lesen	Elitär	Australien, Kanada, USA, U.K. Frankreich	Schweden, Finnland	Spanien
			Polen	Niederlande
	Egalitär	Deutschland, Norwegen	Irland, Belgien (Fl.), Dänemark	
			Italien	
	Kompensatorisch		Österreich, Slowakische Rep.	Estland, Zypern, Tschechische Rep. Japan, Korea

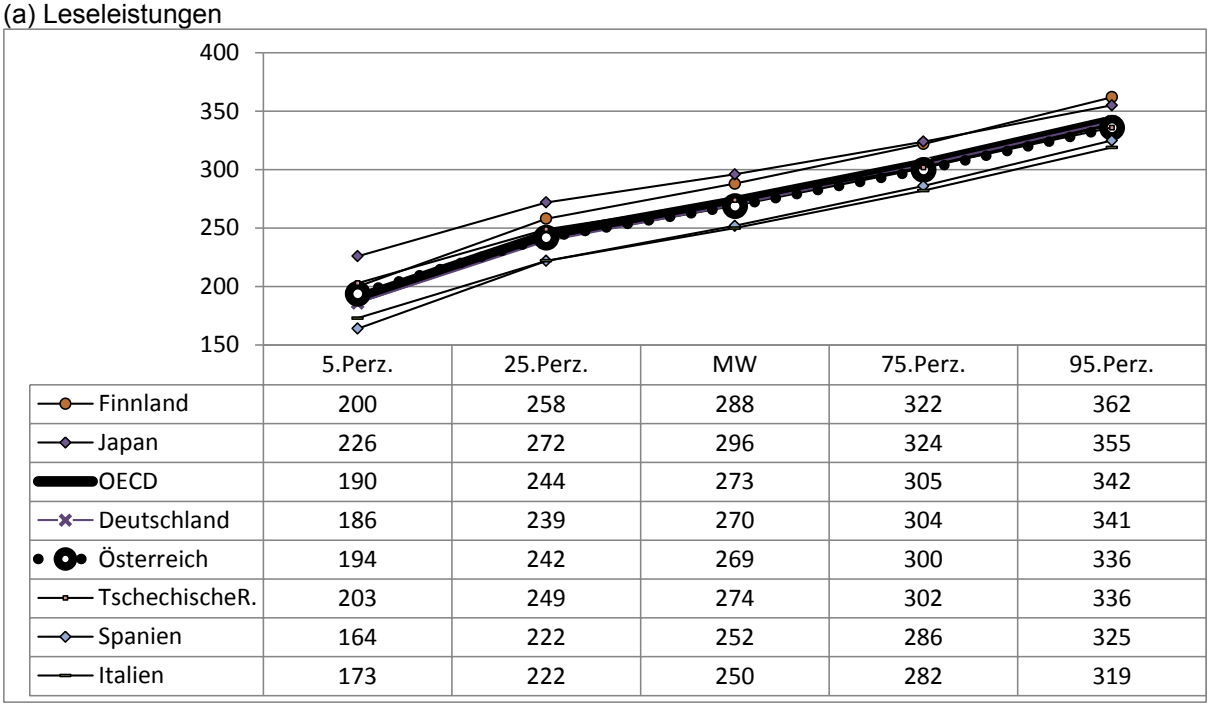
Geordnet nach Stärke der kombinierten Steigung der linearen Trendlinie (je weiter außen angesiedelt, umso ausgeprägter die Zuordnung), zwischen strichlierten Linien grenzwertiger Zwischenstatus
Quelle: eigene Darstellung aufgrund Abb. 6 und Abb. 7.

Diese Analyse unterstreicht erstens, dass Gesamtschulsysteme zu sehr unterschiedlichen Mustern der Kompetenzverteilung führen, und dass diese eher zum elitären Muster tendieren als die differenzierten Systeme. Zweitens haben die differenzierten Systeme des kontinentalen Typs nach den Kompetenzstrukturen zu folgern, außer Frankreich, eine beträchtliche kompensatorische oder egalitäre Komponente; die tendenziell elitäre Struktur des Bildungswesens spiegelt sich nicht in einer elitären Kompetenzverteilung. Drittens haben Länder mit einer elitären Kompetenzverteilung tendenziell in Mathematik schlechtere Werte als die Länder in den beiden übrigen Mustern – dieses Muster scheint also entgegen vielfachen Erwartungen nicht insgesamt leistungssteigernd zu wirken.

Für Österreich *widerspricht dieses Muster widerspricht radikal der Erwartung, die man bei einem elitär ausgerichteten Bildungswesen* – im Vergleich zur Mehrzahl der anderen Länder, die in ihrer Struktur bereits mehr egalitär ausgerichtet sind – *erwarten würde* (vgl. stilisiert ANH-Abb. 1).

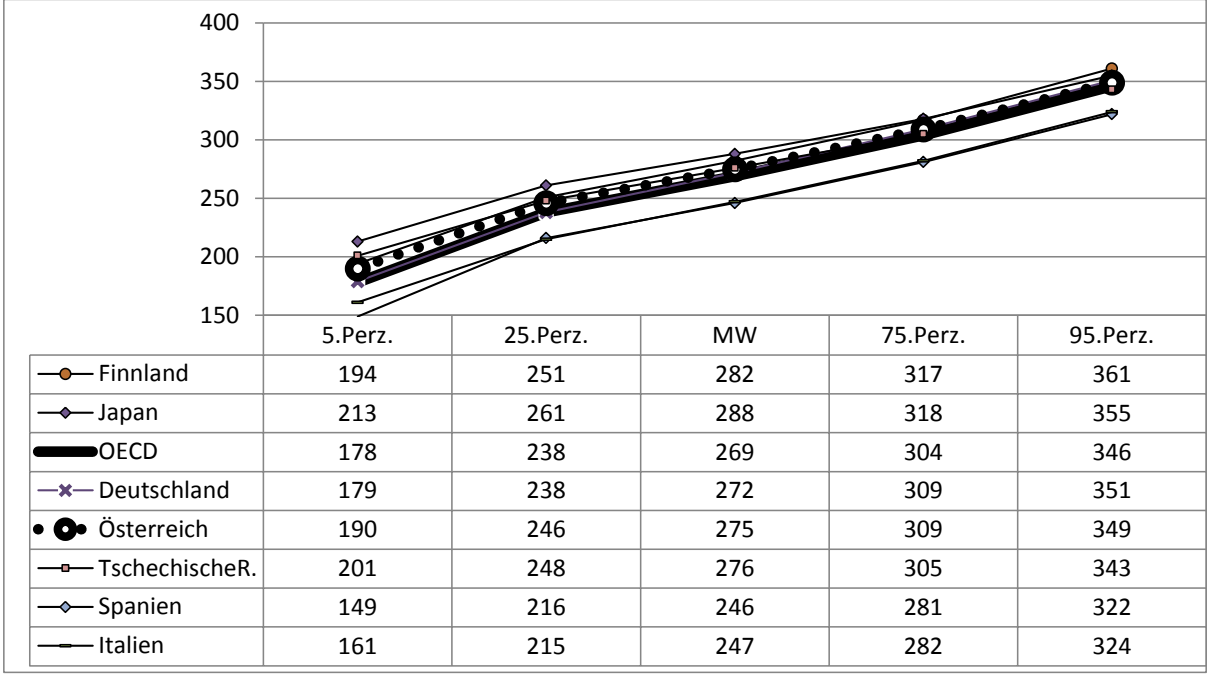
Abb. 4: Perzentilwerte bei Lese- und Mathematikkompetenzen in Österreich im Vergleich zum Durchschnitt und zu den besten und schlechtesten Ländern

(a) Leseleistungen



	5.Perz.	25.Perz.	MW	75.Perz.	95.Perz.
Finnland	200	258	288	322	362
Japan	226	272	296	324	355
OECD	190	244	273	305	342
Deutschland	186	239	270	304	341
Österreich	194	242	269	300	336
TschechischeR.	203	249	274	302	336
Spanien	164	222	252	286	325
Italien	173	222	250	282	319

(b) Mathematikleistungen

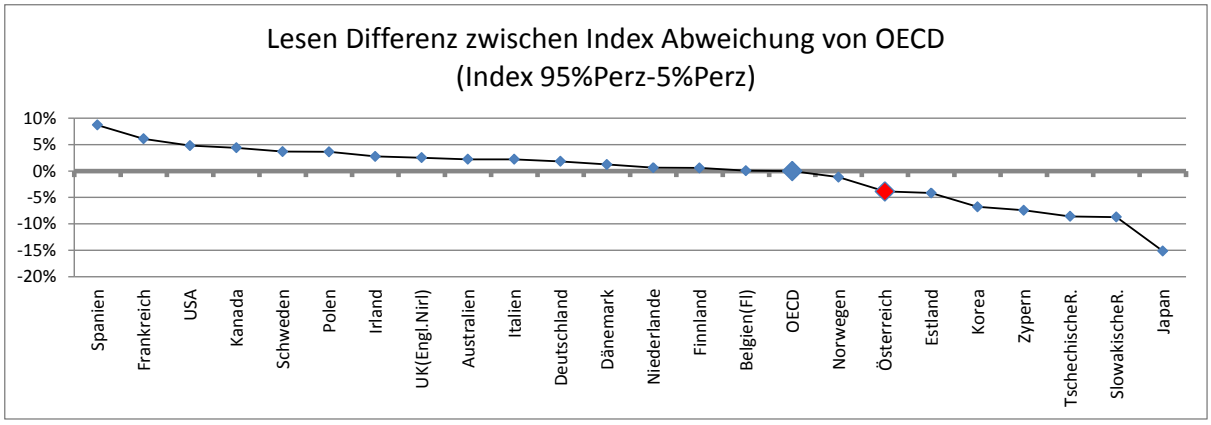


	5.Perz.	25.Perz.	MW	75.Perz.	95.Perz.
Finnland	194	251	282	317	361
Japan	213	261	288	318	355
OECD	178	238	269	304	346
Deutschland	179	238	272	309	351
Österreich	190	246	275	309	349
TschechischeR.	201	248	276	305	343
Spanien	149	216	246	281	322
Italien	161	215	247	282	324

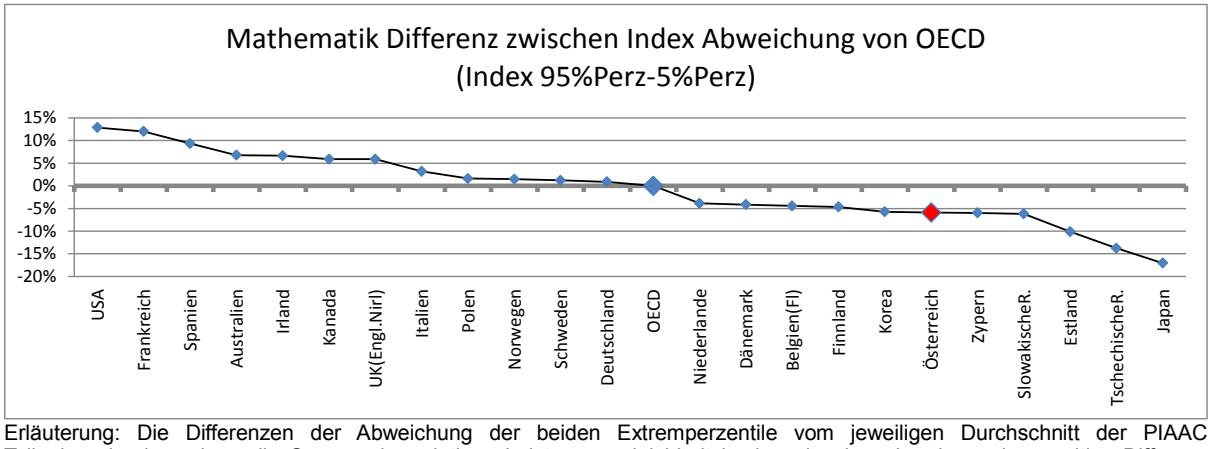
Quelle: Statistik Austria, PIAAC, eigene Berechnung und Darstellung

Abb. 5: Verlauf der Abweichung vom Durchschnitt der Teilnehmerländer (Index 95%Perz. – Index 5%Perz.)

(a) Lesen



(b) Mathematik



Erläuterung: Die Differenzen der Abweichung der beiden Extremperzentile vom jeweiligen Durchschnitt der PIAAC Teilnehmerländer zeigen die Spanne der relativen Leistungsungleichheit in den einzelnen Ländern: eine positive Differenz zeigt, dass der Index im oberen Leistungsbereich um die angegebenen Prozentpunkte höher ist als der Index im unteren Leistungsbereich (am stärksten Spanien im Lesen 10 Prozentpunkte und USA in Mathematik 15 Prozentpunkte), eine negative Differenz zeigt, dass die unteren Werte im Vergleich zum Durchschnitt relativ besser sind als die oberen Werte (in beiden Bereichen ist das in Japan mit 15 Prozentpunkten ausgeprägt der Fall), auch in Österreich deutet sich in beiden Bereichen ein derart degressives Muster an (ca. -5 Prozentpunkte).
Quelle: Statistik Austria, PIAAC, eigene Berechnung und Darstellung

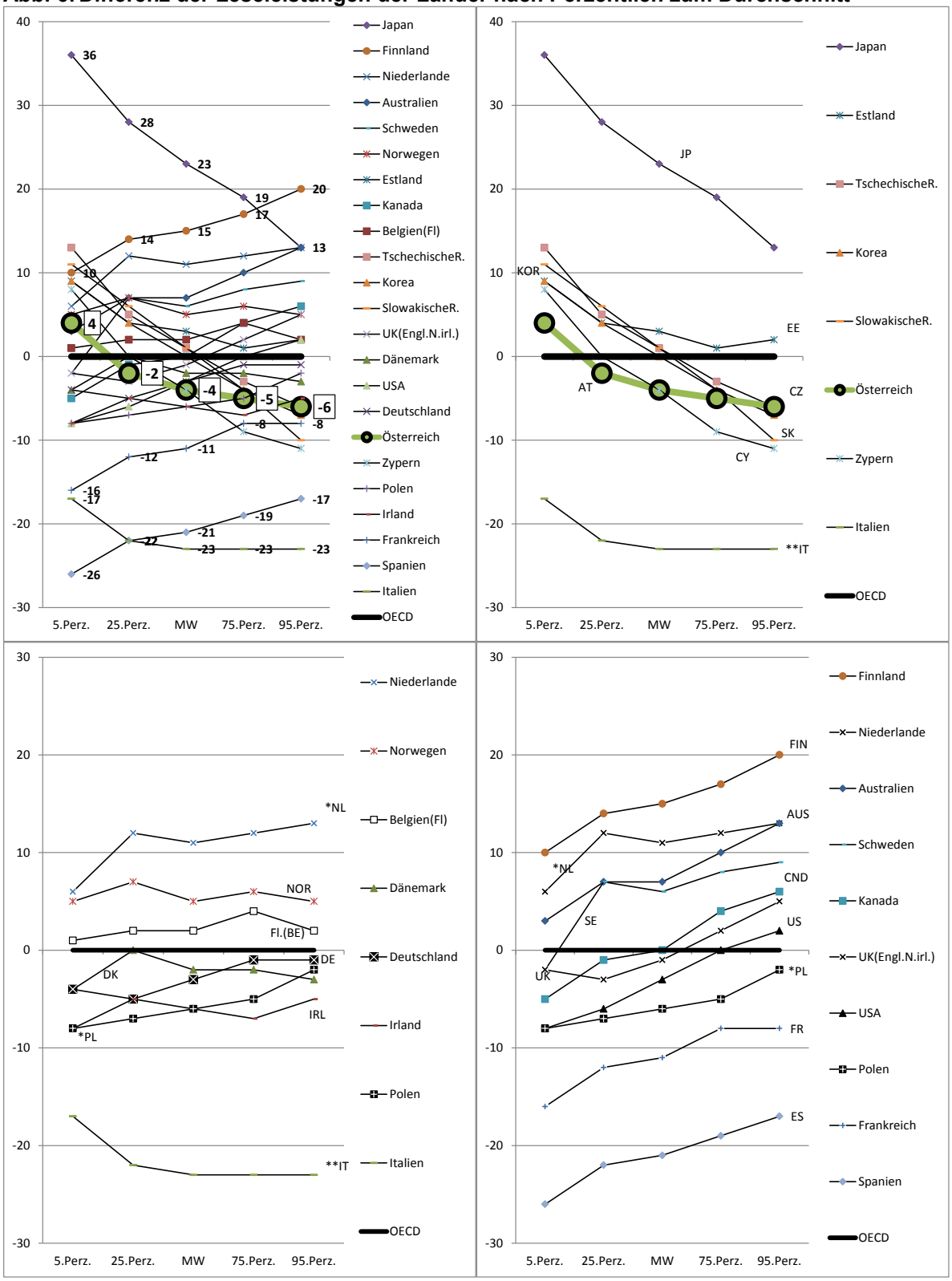
Das Fazit aus diesen Betrachtungen ist, dass sich – wie bereits oft in den LSAs – die österreichischen Werte radikal von einem zu erwartenden Bild unterscheiden, das aus den Argumentationsfiguren der VerteidigerInnen der gegebenen elitären Bildungsstrukturen abzuleiten wäre. Wenn man die extremsten Argumentationen heranzieht, denen zufolge diese Ergebnisse Resultat der jahrzehntelangen kontraproduktiven Reformbemühungen wären, die das erfolgreiche elitäre System bereits zerstört hätten, so können diese wohl kaum die im internationalen Vergleich besseren Ergebnisse im unteren Leistungsbereich erklären – diese SchülerInnen müssten wohl am meisten unter den kontraproduktiven Praktiken leiden; daher müsste die Kurve im Vergleich viel tiefer liegen,

wenn diese ultra-konservative Argumentation zutreffen würde. Auch das Argument einer Umverteilung der Anstrengungen vom oberen zum unteren Leistungsbereich ist nicht plausibel, wenn man die nach wie vor elitäre Auswahl in den AHS-Oberstufen und die hohen Kosten des Unterrichts berücksichtigt; angesichts des bewiesenermaßen nicht notwendigen Trade-offs zwischen Effizienz und Gerechtigkeit wäre es unerklärlich, dass von den gleichen Praktiken die SchülerInnen des unteren Leistungsbereichs profitieren, während die viel leichter zu unterrichtenden SchülerInnen des oberen Leistungsbereiches Schaden erleiden würden.

Ein konsistente und plausible Erklärung dieses Musters kann aber – auch unter Berücksichtigung der skizzierten historischen Pfadabhängigkeit – darin gesehen werden, dass im vorherrschenden System der sozialen Elitenreproduktion die Leistungsachse eben vor allem im Bereich der AufsteigerInnen relevant ist, während in den hohen sozialen Strata andere Formen des kulturellen Kapitals stärker wiegen als die Leistungen.[19] Dies findet dann auch – sozusagen als argumentatives ‚Sahnehäubchen' – einen konsistenten Abschluss darin, dass einerseits gerade die österreichische konservative Pädagogik (unterstützt von medienwirksamer philosophischer Kraft) ihre Ressourcen dazu nützt, die LSAs argumentativ zu destruieren,[20] und dass andererseits der Unternehmenssektor, der faktisch vom den Leistungen und dem Leistungsvermögen der Bevölkerung abhängig ist, seit einiger Zeit von der Verteidigung der elitären Strukturen (vielleicht nicht so sehr geradlinig, aber doch) abrückt. Die letztlich geringe Relevanz der Leistungsachse kann überdies daran abgelesen werden, dass für die erwiesenen leistungshemmenden Governance-Probleme (politisierter Verteilungsföderalismus und taylorisierte unprofessionelle Arbeitsbeziehungen) bereits seit mehr als einem Jahrzehnt keine ernsthaften Lösungsansätze absehbar sind;[21] die Anstrengungen zur Verbesserung der Leistungen müssen daher in einem unangemessenen Rahmen stattfinden, was an den unzureichenden Ergebnissen abgelesen werden kann – alle AkteurInnen können in dieser Struktur die jeweils anderen nach der Methode ‚Haltet den Dieb/die Diebin' für die vorhandenen Probleme verantwortlich machen, die einen sehen die Ursachen in den dauernden Reformen, die anderen im Reformstau.

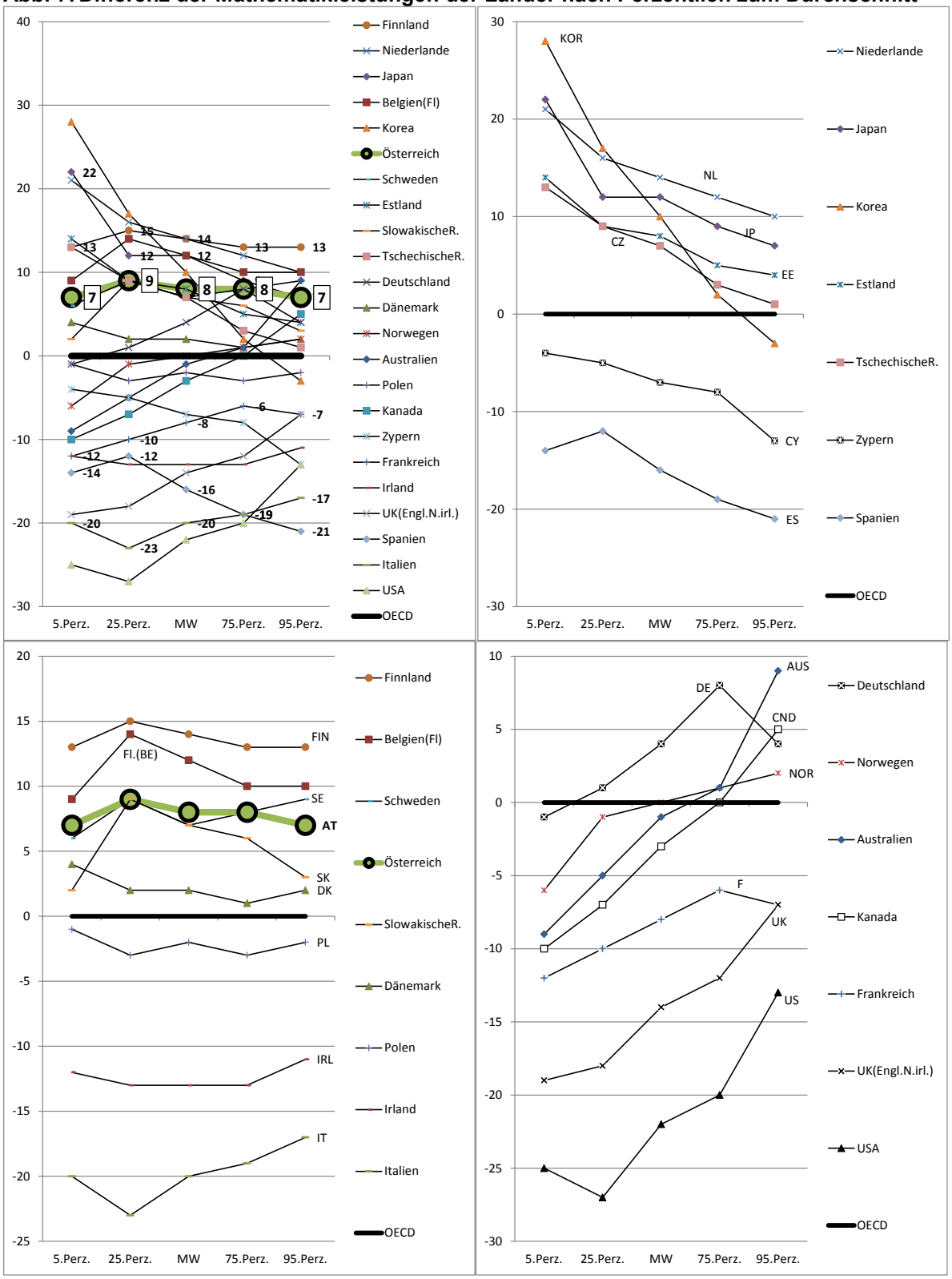
[19] Hans Pechar (2010) argumentiert in ähnlicher Richtung und verfolgt in diesem Zusammenhang den Ansatz der ‚sponsored mobility' von Ralph Turner aus den 1950ern und 1960ern.
Pechar, Hans (2010) Die ständische Versäulung des österreichischen Bildungssystems. In: Josef Broukal, Erwin Niederwieser (Hg.) Bildung in der Krise. Warum wir uns Nichtstun nicht leisten können. Wien: Kremayr & Scheriau, 27-38.
[20] Vgl. Hopmann, Stefan Thomas, Brinek, Gertrude, Retzl, Martin, Hg. (2007) PISA zufolge PISA – PISA According to PISA. Wien: LIT.
[21] Vgl. dazu Lassnigg, Lorenz et al. (2007) Ökonomische Bewertung der Struktur und Effizienz des österreichischen Bildungswesens und seiner Verwaltung . IHS Forschungsbericht.,Wien. http://www.equi.at/dateien/ihs_oekbew.pdf

Abb. 6: Differenz der Leseleistungen der Länder nach Perzentilen zum Durchschnitt



Quelle: Statistik Austria, PIAAC, eigene Berechnung und Darstellung

Abb. 7: Differenz der Mathematikleistungen der Länder nach Perzentilen zum Durchschnitt



Quelle: Statistik Austria, PIAAC, eigene Berechnung und Darstellung

2. Hohes Gewicht der sozialen Reproduktion im Bildungswesen

Das hohe Gewicht der sozialen Reproduktion im österreichischen Bildungswesen braucht keine weiteren analytischen Belege, da es in vielerlei Hinsicht bereits sehr gut untermauert ist. Auch hier kommt die Bedeutung der Leistungsachse zum Tragen, da es in den nationalen Datenerhebungen bisher – mit Ausnahme der Bildungsstandards – gelungen ist, den sozialen Hintergrund der SchülerInnen im Dunkeln zu lassen.[22] Erst die LSAs, vor allem PISA, und daran anknüpfend die Erhebungen zu den Bildungsstandards, sowie in beschränktem Maß auch die Europäischen Vorgaben für die Arbeitskräfteerhebung, haben hier Informationen geliefert, die Österreich wieder auf das Niveau der westlichen sozialwissenschaftlichen Diskussion gebracht haben.[23]

In verschiedensten Varianten zeigen diese Auswertungen und Analysen immer wieder, dass das Ausmaß der sozialen Reproduktion (oder wie auch manche sagen, der ‚sozialen Vererbung' von Bildungspositionen und –leistungen) in Österreich besonders stark ausgeprägt ist. Dieses Faktum hat seinen Weg bereits seit spätestens dem ersten Nationalen Bildungsbericht 2009 auch in die ‚offizielle' wissenschaftsgestützte Berichterstattung gebracht (leider nicht mit der Wirkung einer vertieften inhaltlichen Diskussion sondern mit der Wirkung verstärkter de-legitimierender Angriffe auf die Analysten als ÜberbringerInnen der Botschaft). Es kann kurz durch verschiedene ‚stilisierte Fakten' umschrieben und belegt werden:

- die soziale Herkunft, wie auch die Unterschiede zwischen den stratifizierten Schulen (nicht zwischen Individuen, wie in vielen anderen Ländern) erklären einen hohen Teil der Leistungsvarianz[24]

- die Zugehörigkeit zu den nominell nach Leistungsniveaus stratifizierten Schulen, wie auch die erzielten Noten können nur zu einem geringen Teil durch die tatsächlich erbrachten Leistungen erklärt werden, andere Hintergrundfaktoren spielen eine, ebenso große oder größere Rolle[25]

- der Zugang zu den verschiedenen Schultypen wird in hohem Maß durch die soziale Herkunft, und v.a. durch den Bildungsstand der Eltern erklärt[26]

---

[22] Das vordergründige Argument ist der ‚Datenschutz', der offensichtlich in den meisten zivilisierten Ländern so sehr zu wünschen übrig lässt, dass diese über entsprechende Informationen und Forschungsagenden verfügen

[23] Obwohl diese Thematik der sozialen Reproduktion bei PISA 2000 zwar in den internationalen Berichten thematisiert wurde, ist sie in den österreichischen Diskursen jedoch – u.a. auch mittels erfolgreichem Datenverschluss – noch weitgehend unter den Tisch gekehrt worden; erst eine politisch Verantwortliche in Person der Ministerin Schmied, die nicht aus dem ‚pädagogischen und bildungspolitischen Establishment' gekommen ist, hat es gewagt, diese Fragen der sozialen Gerechtigkeit und entsprechender Reformen auf den Tisch zu legen, und ist dann auch der konzentrierten Gegenwehr dieses elitären Establishments zum Opfer gefallen.

[24] Vgl. Indikator D7 Chancengleichheit im Kompetenzerwerb, S.152-153 in Bruneforth, Michael; Lassnigg, Lorenz (Hrsg.) (2012), Nationaler Bildungsbericht Österreich 2012, Band 1: Das Schulsystem im Spiegel von Daten und Indikatoren, Graz: Leykam.

[25] Vgl. Tabelle C2.a: Verteilung der Schüler/innen der 8. Schulstufe nach Schultyp und Leistungsgruppe (2009), S.79 in Bruneforth, Michael; Lassnigg, Lorenz (Hrsg.) (2012), Nationaler Bildungsbericht Österreich 2012, Band 1: Das Schulsystem im Spiegel von Daten und Indikatoren, Leykam, Graz; sowie Tabelle, Abb. D3.a: Bildungsstatus von 17-Jährigen nach Schultyp und Elternbildung S.125sowie Abb. 5.2: Abhängigkeit der Leseleistungen vom sozioökonomischen Status der Eltern in unterschiedlichen Ländern S.205 in Michael Bruneforth, Christoph Weber & Johann Bacher (2012) Chancengleichheit und garantiertes Bildungsminimum in Österreich. In: Barbara Herzog-Punzenberger (Hrsg.) Nationaler Bildungsbericht Österreich 2012. Band 2 Fokussierte Analysen bildungspolitischer Schwerpunktthemen, Graz: Leykam, S.189-227.

- sophistizierte Analysen zeigen auch, dass die erreichten Leistungen in beträchtlichem Maß durch soziale Hintergrundfaktoren erklärt werden.[27]

3. Ungleichheit im österreichischen Sozialmodell: vorhanden, aber vergleichsweise gering

In diesem Abschnitt wird aufgrund von neueren international vergleichenden Daten versucht, das Ausmaß an Ungleichheit gemessen an der Einkommens- und Vermögensverteilung in verschiedenen Varianten zu erfassen. Die Einkommen beschreiben die Ungleichheit nicht umfassend, es gibt viele weitere soziale und kulturelle Faktoren, aber die Einkommen sind eine wesentliche Komponente, die andere Kapitalformen fördert, und die auch zwischen Staaten einigermaßen vergleichbar ist. Im Zusammenhang mit der Wirtschafts- und Finanzkrise sind hier in den letzten Jahren große Fortschritte in der Analyse dieses an sich gerne tabuisierten und herunter gespielten Feldes erzielt worden.[28]

Abb. 8 zeigt, dass die Ungleichheit v.a. seit den frühen 1980ern, als die ‚Krise des Wohlfahrtstaates' im OECD Raum ausgerufen wurde, generell im Steigen begriffen ist. Man sieht auch, dass das Niveau der Ungleichheit in Österreich zuerst zwischen Deutschland und den Nordischen Ländern gelegen hat, bei etwa 80% des OECD-Schnittes und dass die Zunahme der Ungleichheit bis in die 2000er in Österreich vergleichsweise gering war, so dass die Nordischen Staaten etwa auf das Niveau von Österreich gestiegen sind.

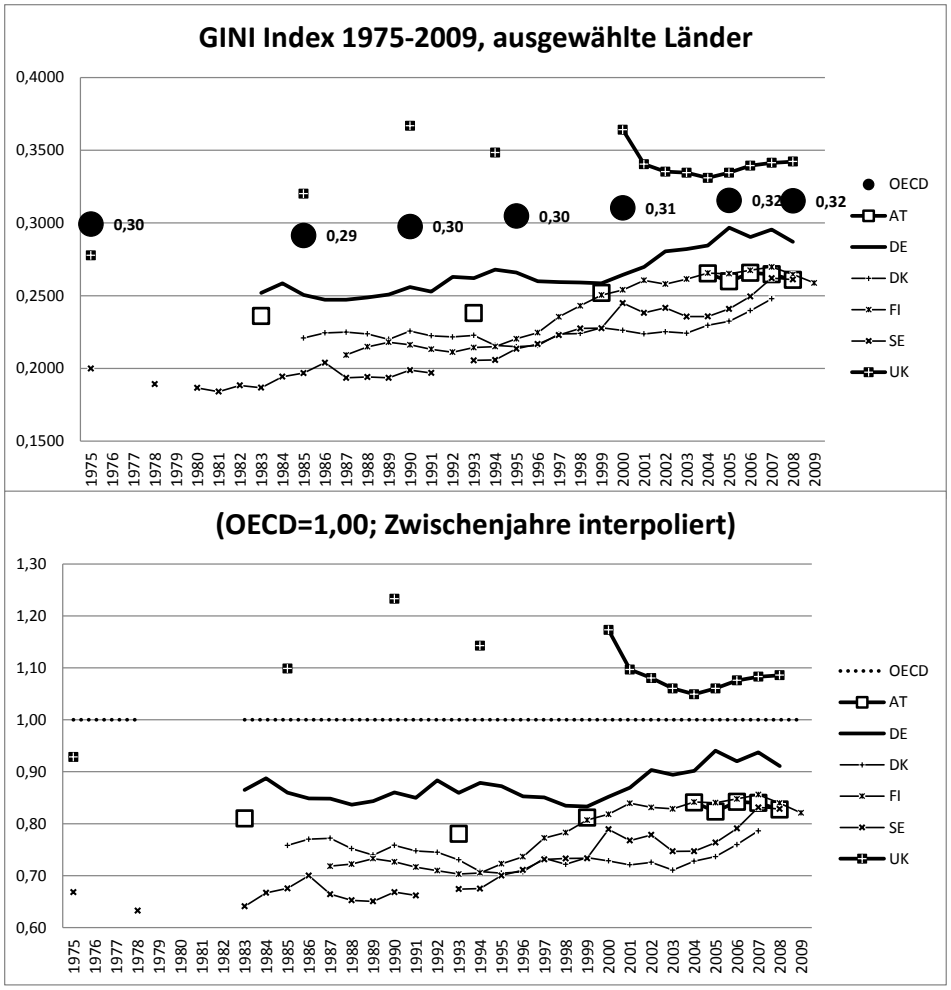
---

[26] Vgl. Abb. D3.b: Chancenverhältnis von 17-Jährigen, eine zur Matura führende Schule (AHS, BHS) zu besuchen, nach regionalen und sozialen Merkmalen, S.127, sowie Abb. D3.c: Inländische Studienanfänger/innen nach Bildungsabschluss der Eltern sowie die „Elterngeneration" nach Bildungsabschluss (WS 2010/11) NBB Bd.1 2012, S.129 in Bruneforth, Michael; Lassnigg, Lorenz (Hrsg.) (2012), Nationaler Bildungsbericht Österreich 2012, Band 1: Das Schulsystem im Spiegel von Daten und Indikatoren, Leykam, Graz; vgl. auch Lassnigg, Lorenz, Vogtenhuber, Stefan (2009) Indikator F8 Zugangschancen zu höheren Schulen nach sozioökonomischen und regionalen Hintergrundmerkmalen, S. 154, sowie Lassnigg, Lorenz, Vogtenhuber, Stefan (2009) IndikatorF9 Sozioökonomische Herkunft der Studierenden an wissenschaftlichen Universitäten und Fachhochschulen S.156 in Specht, Werner (Hrsg.), Nationaler Bildungsbericht Österreich 2009. Band 1: Das Schulsystem im Spiegel von Daten und Indikatoren, Graz: Leykam.

[27] Vgl. Michael Bruneforth, Christoph Weber & Johann Bacher (2012) Chancengleichheit und garantiertes Bildungsminimum in Österreich. Barbara Herzog-Punzenberger (Hrsg.) Nationaler Bildungsbericht Österreich 2012 Band 2 Fokussierte Analysen bildungspolitischer Schwerpunktthemen Graz: Leykam, S.189-227; sowie Lassnigg, Lorenz; Vogtenhuber, Stefan (2009), Governance-Faktoren, Schülerleistungen und Selektivität der Schulen, in: Schreiner, Claudia; Schwantner, Ursula (Hrsg.), PISA 2006. Österreichischer Expertenbericht zum Naturwissenschafts-Schwerpunkt, Leykam, Graz, S. 376-386.

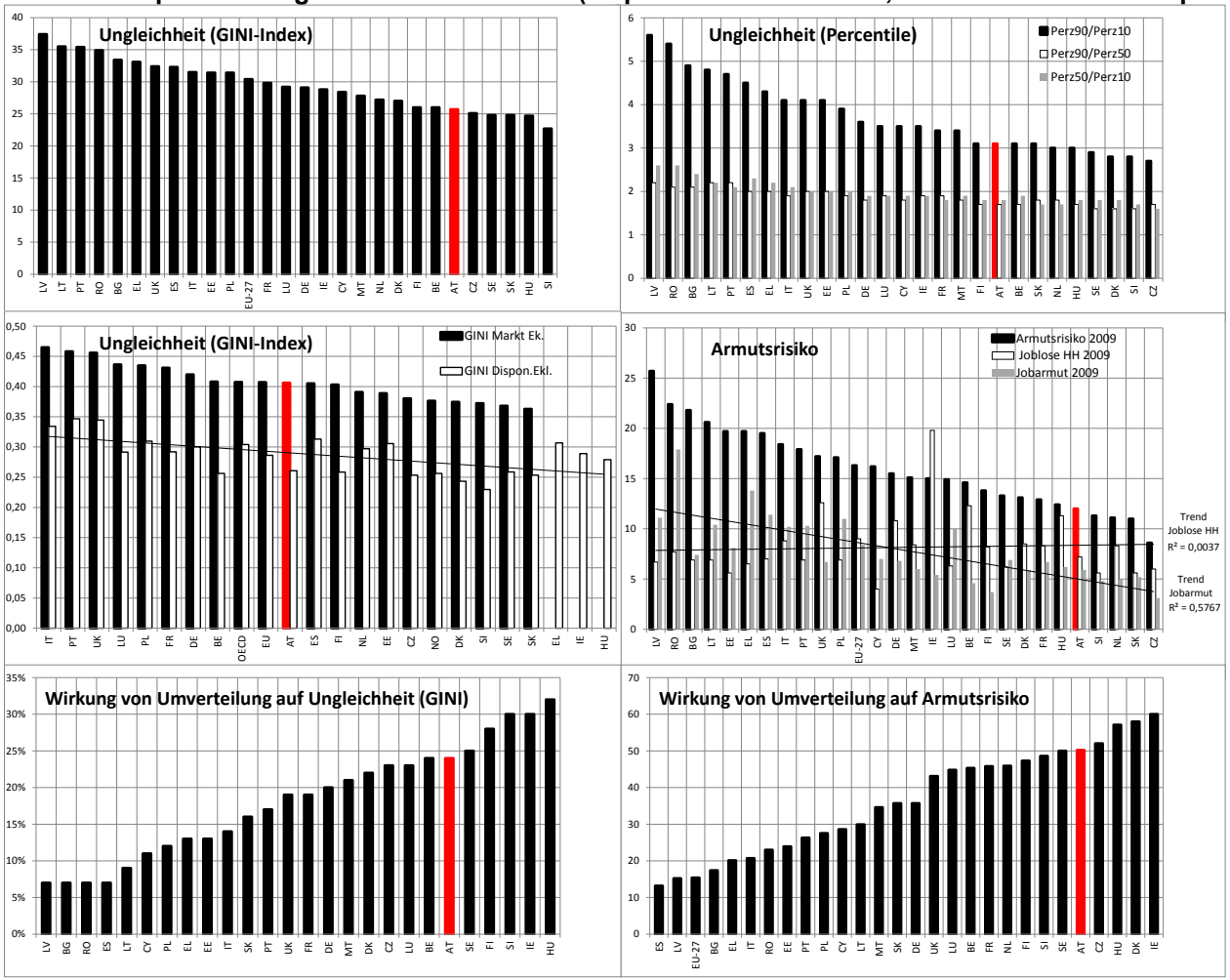
[28] EC-DG for Employment, Social Affairs and Inclusion (2012) Employment and Social Developments in Europe 2011. Luxembourg: Publications Office of the European Union; vgl. auch Förster, Michael F. / Martin, John P.(2012) Balancing Economic Efficiency and Social Equity. Japan Economic Foundation, Economy, Culture and History Bimonthly Japan Spotlight (November/December), 14-17 http://www.oecd.org/els/soc/JEF2012BalancingEconomicEfficiencyAndSocialEquity.pdf; Bonesmo Fredriksen, K. (2012), "Income Inequality in the European Union", OECD Economics Department Working Papers, No. 952, OECD Publishing. http://dx.doi.org/10.1787/5k9bdt47q5zt-en; Atkinson, Anthony B. (2011). Prosperity and Fairness. In EC-ECFIN European Commission, Directorate-General for Economic and Financial Affairs (Hrsg.), Annual Research Conference 2011 'New growth models for Europe'(November). http://ec.europa.eu/economy_finance/events/2011/2011-11-21-annual-research-conference_en/pdf/session02_atkinson_paper_en.pdf; sowie http://ec.europa.eu/economy_finance/events/2011/2011-11-21-annual-research-conference_en/pdf/session02_atkinson_en.pdf; EC-ECFIN European Commission, Directorate-General for Economic and Financial Affairs (2011). Annual Research Conference 2011 - New growth models for Europe. http://ec.europa.eu/economy_finance/events/2011/2011-11-21-annual-research-conference_en/; OECD (2008). Growing Unequal? INCOME DISTRIBUTION AND POVERTY IN OECD COUNTRIES. Paris: OECD; OECD (2011) Divided We Stand. Why Inequality Keeps Rising. Paris: OECD.

Abb. 8: Entwicklung der Einkommensungleichheit in OECD und ausgewählten Ländern seit den 1970ern



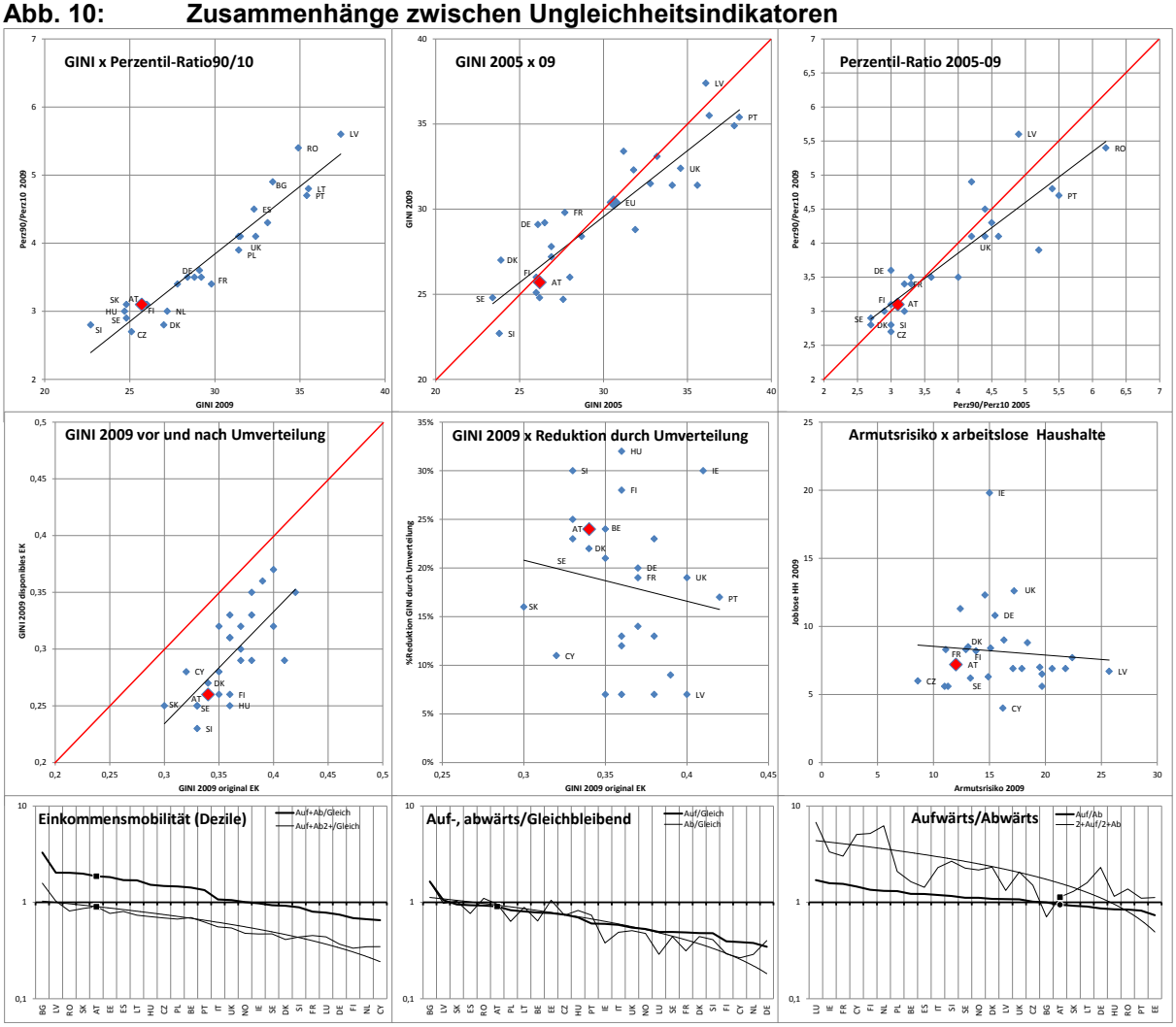
Quelle: eigene Darstellung aufgrund von OECD 2011, Hintergrundtabelle

Abb. 9: Europäische Ungleichheitsindikatoren (disponibles Einkommen, Armutsrisiko und Komponenten, Umverteilungswirkungen



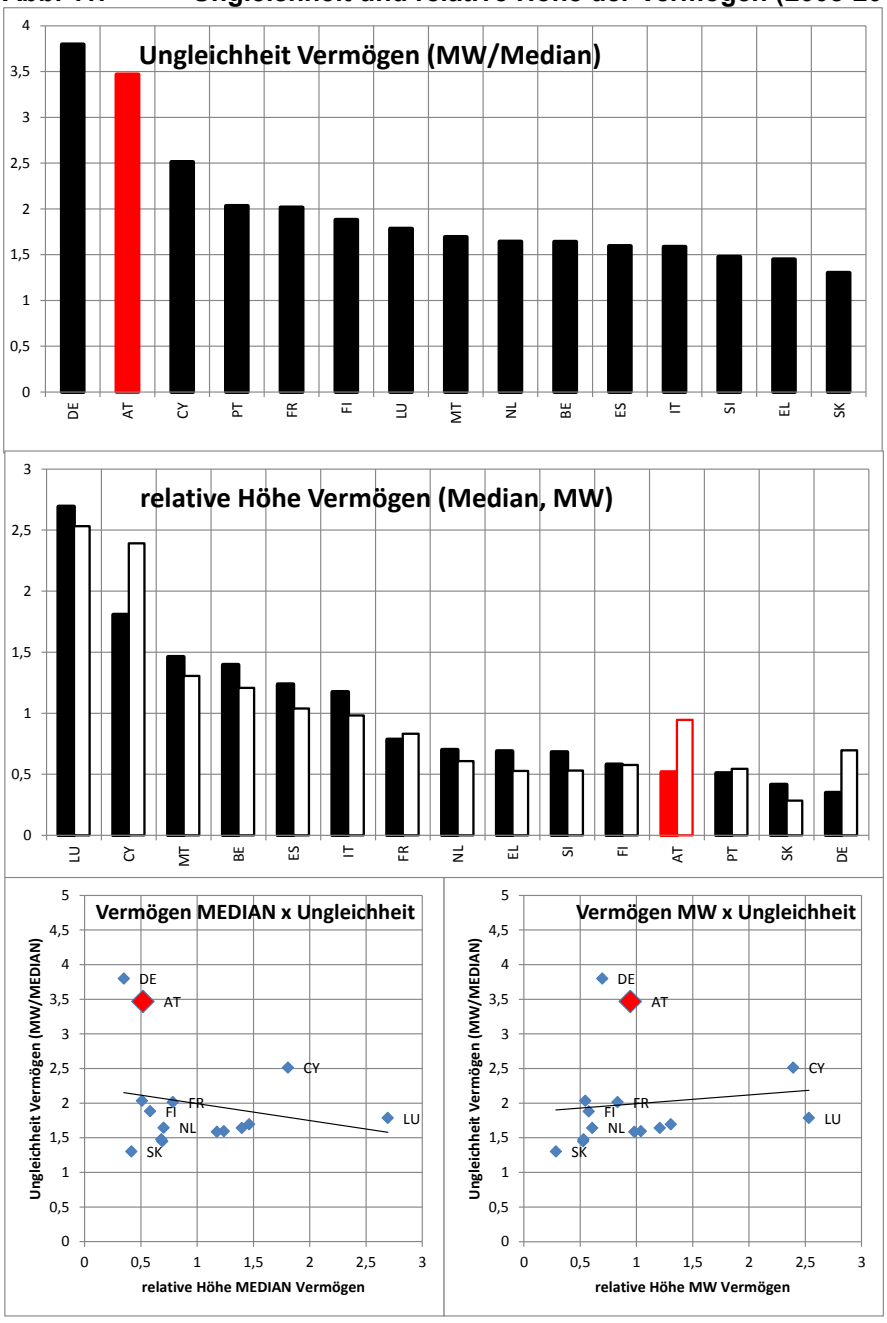
Quelle: Eigene Zusammenstellung und Darstellung aus EU-DG Empl 2012

Abb. 10: Zusammenhänge zwischen Ungleichheitsindikatoren



Quelle: Eigene Zusammenstellung und Darstellung aus EU-DG Empl 2012

Abb. 11: Ungleichheit und relative Höhe der Vermögen (2008-2010)



Quelle: Eigene Berechnung und Darstellung aufgrund von ECB 2013

Die weiteren Abbildungen zeigen in verschiedenen Facetten, dass das Niveau der Einkommensungleichheit als Indikator für das Ausmaß an Ungleichheit in Österreich vergleichsweise gering ist, dass des Weiteren die Umverteilungsprozesse zwischen dem Markteinkommen und dem verfügbaren Einkommen vergleichsweise wirksam sind, und dass auch das Armutsrisiko als Indikator für die Ungleichheit am unteren Ende der Verteilung ebenfalls vergleichsweise gering ist (Abb. 9 und Abb. 10). Die Ungleichheit der

Markteinkommen vor den Umverteilungswirkungen ist höher und liegt knapp beim EU oder OECD Durchschnitt. Die Umverteilungswirkungen der Sachleistungen (z.B. Bildung und Gesundheit) – hier nicht dargestellt – sind jedoch in Österreich gering, so dass sich die Verteilungs-Position dadurch nicht mehr verbessert. Die Einkommensmobilität ist – im Unterschied zu den sehr oft unterstellten ‚Starrheiten' – vergleichsweise groß, und zwischen Aufwärts- und Abwärtsbewegungen etwa ausgeglichen (Abb. 10 unten). Die Berücksichtigung der Vermögen nach der – teilweise heiß diskutierten – rezenten Studie in einigen EU-Ländern[29] ergibt für Österreich im Unterschied zu den Einkommen eine sehr starke Ungleichverteilung, was jedoch durch eine vergleichsweise geringe Höhe der Vermögen relativiert wird (Abb. 11); bei den gesamten Brutto-Einkommen ergibt sich daraus unter den erfassten Ländern eine vergleichsweise hohe Ungleichheit. Wie sich diese starke Ungleichverteilung der Vermögen aber auf die nach Umverteilung verfügbaren Einkommen auswirkt, ist aufgrund der verfügbaren Daten nicht ersichtlich; Österreich und Deutschland zeigen hier eine beträchtliche Anomalie, was das Verhältnis von niedriger Vermögenshöhe und hoher Ungleichheit betrifft.

Wenn man diese Befunde in eine breitere Betrachtung des österreichischen Sozialmodells einbettet, so ergibt die – heute angesichts der neoliberalen ideologischen Welle teilweise etwas vergessene – Literatur zum ‚Small State Corporatism' eine gute Erklärung dieser Muster.[30] Der Sozialpartnerschaft ist es über die Jahrzehnte des wirtschaftlichen Aufholprozesses gelungen, eine Einkommenspolitik im Einklang mit den wirtschaftlichen Erfordernissen umzusetzen, die von den Systemen der sozialen Sicherheit flankiert wurde. Vom System der Lehrlingsausbildung wird in dieser Literatur auch erwartet, dass dieses zu einer Kompression der Einkommensverteilung beiträgt, von der Innovationsanreize auf die Firmen ausgehen sollen.[31]

Hier ist es wichtig zu sehen, dass in diesem österreichischen Wohlfahrtsmodell – das gegenwärtig in verschiedensten Widersprüchlichkeiten befangen ist – das Bildungswesen und die Verteilungsmechanismen stark getrennt in unterschiedlichen politischen und sozialen ‚Welten' angesiedelt sind. Diese Kluft zwischen zwei Welten kommt auch darin zum Ausdruck, dass innerhalb der Berufsbildung die Lehrlingsausbildung als potentieller Überschneidungsbereich in einem eigenen Governance-Modell vom schulischen Bereich getrennt reguliert und verwaltet wird.

---

[29] ECB - European Central Bank (2013) The Eurosystem Household Finance and Consumption Survey. Results from the first wave. Statistics Paper Series NO 2 / April. Frankfurt/Main http://www.ecb.europa.eu/pub/pdf/other/ecbsp2en.pdf?ae103739809daa1cac48df7b34a42cc2

[30] Vgl. das zentrale Werk Katzenstein, Peter J. (1985) Small States in World Markets: Industrial Policy in Europe. Ithaca: Cornell Univ.Press; vgl. auch Ders. (2003) ; vgl. auch Graf, Lukas; Lassnigg, Lorenz; Powell, Justin J.W (2011), Austrian Corporatism and Institutional Change in the Relationship between Apprenticeship Training and School-based VET, in: Busemeyer, Marius R.; Trampusch, Christine (eds.), The Political Economy of Collective Skill Formation, Oxford University Press, Oxford, pp. 150-178.

[31] Vgl. Busemeyer, Marius R, Iversen, Torben (2011) Collective skills systems, wage bargaining, and labor market stratification, in: Busemeyer, Marius R.; Trampusch, Christine (eds.), The Political Economy of Collective Skill Formation, Oxford University Press, Oxford, pp.205-233.

Die sog. ‚Bildungspartnerschaft' (Susanne Dermutz) war insofern nie eine Analogie zur ‚Sozialpartnerschaft', indem ihr keine *freiwillige Selbstbindung* in im Prinzip offenen Verhandlungslösungen (die Sozialpartnerschaft hat keine gesetzliche Grundlage; ihre Verhandlungslösungen fließen aber in die Gesetzgebung und –umsetzung ein) sondern von Anfang an eine *verfassungsgesetzliche Selbstknebelung* der politischen Parteien in bürokratischen Strukturen zugrunde lag – de facto ist das überhaupt keine Partnerschaft. Es ist offensichtlich ein Unterschied zwischen einer Partnerschaft, die (im Konfliktfall kündbare) Verträge abschließt, die periodisch neu verhandelt werden, oder sich auf Gesetzesvorhaben einigt, die von den Abgeordneten beschlossen werden müssen, und einer ‚Partnerschaft' wie im Schulwesen, die sich durch einen de facto unkündbaren Verfassungsbeschluss knebelt, der noch dazu im Wesentlichen den Status-Quo festschreibt. An einer derartigen Struktur können offensichtlich nur die beharrenden Kräfte ein Interesse haben und sie beruht auf einer ‚Partnerschaft' im gegenseitigen Misstrauen, in der die Reformkräfte keine Handhabe für offene Verhandlungen haben, aber auch in einer endemischen ‚Oppositionslogik' jederzeit alles in Frage stellen und auch Forderungen stellen zu können, ohne Aussicht auf Realisierung.

4. Fazit

Dieser Beitrag versucht einige Besonderheiten der österreichischen bildungspolitischen Auseinandersetzungen zu erklären. Vor allem seit den schwachen Leistungsergebnissen in den international vergleichenden LSAs und den in diesen Erhebungen auch neu verfügbaren Befunden zur sozialen Reproduktion im Bildungswesen ist die Rationalität dieser Auseinandersetzungen grundlegend zu hinterfragen. Erstens ist erklärungsbedürftig, warum ein Teil der konservativen Eliten an der sachlich durch nichts begründeten Differenzierung der zehnjährigen Kinder in zwei Schultypen so stark festhält, obwohl diese angeblich leistungsbestimmte nachweislich Differenzierung weder aufgrund der Leistungsfähigkeit vorgenommen wird, noch diese Struktur zur besseren Leistungsfähigkeit des Bildungswesens beiträgt. Zweitens ist aber auch erklärungsbedürftig, warum diese offensichtlich ungerechte, belastende und auch kontraproduktive Struktur in der Bevölkerung wie auch unter den Betroffenen nicht auf den der Konstellation angemessenen und radikalen Widerstand trifft. Die Reformkräfte befinden sich in dieser Konstellation in einer schwachen Position, obwohl sie – gesamtgesellschaftlich gesehen – einiges Gewicht auf die Waagschale bringen können. Die Frage nach der Rationalität der Auseinandersetzungen ist umso mehr zu stellen, als die Struktur der politischen Argumentationen bereits seit Jahrzehnten gegeben ist, und somit auch immer noch den Stand spiegelt, der in anderen Ländern etwa in den 1960er und frühen 1970ern gegeben war – man findet es offensichtlich

nicht der Mühe wert, den Erfahrungen nachzugehen, die in anderen Ländern von einem ähnlichen Ausgangspunkt aus gemacht wurden.[32]

Die vorliegenden Betrachtungen haben neben den aufklärungsbedürftigen Fragen zur bildungspolitischen Auseinandersetzung einige weitere teilweise erklärungsbedürftige und teilweise aber auch sehr erhellende Befunde erbracht, die insgesamt gesehen zu einem plausiblen Bild zusammengesetzt werden können:

(1) Sehr überraschend und erklärungsbedürftig ist das Muster der Kompetenzverteilung unter den Erwachsenen, das bei den österreichischen Eliten im internationalen Vergleich relativ schlechtere Leistungswerte im Lesen und Mathematik ergibt als im unteren Leistungsspektrum. Dies widerspricht diametral dem Anspruch eines elitären und separatistischen Bildungswesens, das die Aufteilung der zehnjährigen Kinder nach generellen Leistungsniveaus im Sinne ihres besseren Lernens als Begründung für diesen Separatismus vorschiebt (umso mehr, als in den internationalen Vergleichsdaten sehr wohl auch ein ‚elitäres' Muster in vielen Ländern aufscheint). Die Ergebnisse der PIAAC-Erhebung widersprechen somit neuerlich – wie die Reformkräfte seit Jahrzehnten bereits unermüdlich betonen – schlagend den Behauptungen, ein elitäres und separatistisches Bildungswesen würde zu verbesserten Leistungen führen. Diese Struktur führt nach diesen Ergebnissen lediglich zur Separation von Kindern mit höherer Statusposition und somit zur sozialen Reproduktion, aber nicht zu einer Verbesserung der Leistungen, und zwar offensichtlich weder bei den SchülerInnen im elitären Zweig, noch insgesamt im Durchschnitt der Bevölkerung. Dabei sind hier in Bezug auf die Ergebnisse zwei unterschiedliche Aspekte festzuhalten, die zu weiteren Fragen führen: Erstens hat Österreich eine elitäre Struktur des Bildungswesens mit hoher sozialer Reproduktion, aber eine dieser Struktur widersprechende ‚anti-elitäre' Leistungsverteilung, warum? Zweitens gibt es in einigen Ländern – konzentriert auf den individualistisch-liberalen anglophilen und den mediterran-kontinentalen Raum[33] – tatsächlich eine elitäre Leistungsverteilung, diese Länder weisen jedoch insgesamt gesehen ein schlechteres Leistungsprofil auf als die übrigen PIAAC-Länder; auch hier besteht weiterer Erklärungsbedarf für dieses Muster in diesen Ländern.

(2) Wenn trotz der vorgebrachten – und vermutlich trotz immer wieder gegenläufiger empirischer Ergebnisse auch weithin geglaubten – Ideologie der ‚notwendigen' Separation der Kinder zum Zwecke besserer Leistungen diese herausgehobenen ‚Eliten' bis in ihr Erwachsenenleben diese besseren Leistungen nicht erbringen und dies nicht einmal bemerkt wird, dann gibt es offensichtlich Erklärungsbedarf. Leistung ist offensichtlich nicht

[32] Vgl. z.B. Aho, Erkki, Pitkänen, Kari, Sahlberg, Pasi (2006) Policy Development and Reform Principles of Basic and Secondary Education in Finland since 1968. Education Working Paper Series No.2. Washington, D.C.: The World Bank http://siteresources.worldbank.org/EDUCATION/Resources/278200-1099079877269/547664-1099079967208/Education_in_Finland_May06.pdf

[33] Ausnahmen, die nicht aus diesem Raum kommen, gibt es im Lesen: Deutschland und Polen, sowie Schweden als Grenzfall, wo nur das 5%-Perzentil stark abfällt, und die sich Verteilung ansonsten egalitär darstellt.

das Thema, sondern es geht um andere Aspekte der Unterscheidung, für die es in den Sozialwissenschaften viele Erklärungen gibt. Der französische Soziologe Pierre Bourdieu hat in seinem weltweit einflussreichen Ansatz auf Basis der Analysen der französischen Gesellschaft den Begriff des ‚kulturellen Kapitals' geprägt, das auch den Leistungsaspekt als Funktion viel breiterer kultureller Unterscheidungen umfasst. Wenn man das Leistungsprofil Frankreichs mit dem Österreichs vergleicht, so zeigt dieses – entsprechend dem in Frankreich vordergründig stark kompetitiven und (individuell) leistungsselektiven Bildungswesen – tatsächlich ein ausgeprägt elitäres Muster, aber auf einem vergleichsweise ziemlich niedrigem Niveau in Lesen und in Mathematik. Eine national stark herausgehobene Elite muss also im internationalen Vergleich nicht unbedingt ebenso stark und herausgehoben sein.

(3) Ein Aspekt, der in den österreichischen Diskussionen um die soziale Reproduktion explizit bisher vernachlässigt wird, ist die Frage nach dem Ausmaß der gesellschaftlichen Ungleichheit außerhalb des Bildungswesens. Es wird aber implizit meist vorausgesetzt, dass die elitäre Struktur wie auch die nachweislich hohe soziale Vererbung im Bildungswesen gleichsam automatisch mit einem hohen Grad an Ungleichheit in der umgebenden Gesellschaft einher geht oder gar einhergehen muss. Die vorliegenden vergleichenden Daten zur Einkommensungleichheit unterstützen diesen Befund jedoch nicht. Vor allem wenn man die disponiblen Einkommen heranzieht, so liegt Österreich in der Größenordnung der Nordischen Staaten, die im Hinblick auf ihre egalitäre Struktur als beispielgebend gelten. Diese vergleichsweise egalitäre Struktur ist Ergebnis der vergleichsweise effektiven Umverteilungsprozesse zwischen den Markteinkommen und den disponiblen Einkommen. Aber auch die Ungleichheit der Markteinkommen ist zwar etwas höher, aber sie ist ebenfalls nicht so hoch, wie dies aufgrund der starken Reproduktion im Bildungswesen oft unterstellt wird, sondern liegt etwas unter dem Durchschnitt von OECD oder EU.

(4) Aus dieser Konstellation ergeben sich Konsequenzen in unterschiedliche Richtungen. Einerseits kann daraus geschlossen werden, dass in den vorhandenen Strukturen der Bedarf der konservativen Eliten nach ‚Unterscheidung' insgesamt nicht ausreichend erfüllt wird – als einen ‚Spiegel' dafür kann man oftmals wiederholten, aber nichtsdestoweniger immer noch völlig falschen, Spruch nehmen, ‚heute könne ohnehin schon jedeR in eine AHS', nehmen. Dieser unbefriedigte ‚Bedarf nach Unterscheidung', dessen Bestand aus sozialwissenschaftlicher Sicht gut gesichert ist, kann die aggressive, und durch Argumente nicht abgesicherte, Verteidigung der selektiven Struktur des Bildungswesens plausibel erklären. Im Hinblick auf eine bessere Analyse des ‚Bedarfs nach Unterscheidung' und nach der Rolle der Leistungsdimension dabei, besteht zweifellos Forschungsbedarf. Die in der selektiven Struktur ebenfalls vorhandenen Aufstiegsmöglichkeiten über die separaten Kanäle der Hauptschulleistungsgruppen und die Berufsbildung, die durch das kompensatorische Profil der Kompetenzen ausgedrückt werden, können erklären dass die ungerechten Strukturen nicht stärkeren Widerstand hervorrufen. Auf der anderen Seite stellt sich aber auch die Frage, welche politischen Konsequenzen sich aus dieser Konstellation ergeben.

Auf den ersten Blick könnte man meinen, diese Ergebnisse würden ohnehin die Problematik mehr oder weniger abschwächen. Bei näherer Betrachtung ist dies jedoch keineswegs der Fall, sondern es ergeben sich mehrere problematische Konsequenzen aus dieser Konstellation, die eine gedeihliche Weiterentwicklung grundlegend beeinträchtigen:

- Erstens gehen in den vorhandenen elitären Strukturen offensichtlich viele Potentiale verloren, nicht nur im Bereich der Risikogruppen und AbbrecherInnen, sondern offensichtlich auch im privilegierten Segment

- Zweitens ergeben sich aus dieser Konstellation Doppelbotschaften, die die bekannten aggressiven und unproduktiven politischen Auseinandersetzungen befördern, indem die Leistungsdimension zur Verteidigung der elitären Strukturen bemüht wird, obwohl diese nach vielen Analysen der Daten von LSAs keine Anzeichen für eine Förderung der Leistungen zeigen, und nach den dargestellten PIAAC-Ergebnissen nicht einmal dafür sorgen, dass die Eliten im Alltag sehr gute Lesefähigkeiten haben – wofür es dann im akademischen Bereich ebenfalls einen Spruch gibt, der die Konstellation spiegelt: ‚wenn du erfolgreich sein willst, dann darfst du nicht lesen, sondern du musst schreiben'…so entsteht ein Diskussionsraum, in dem versucht wird das angeblich ‚Gute' – das gleichzeitig für den Status-Quo steht – zu verteidigen, obwohl es offensichtlich nicht so gut ist, und damit auch gleichzeitig gegen Verbesserungsbemühungen zu polemisieren, die damit diskreditiert werden. Wir haben in einer Analyse der PISA-Daten eine Tendenz festgestellt, die die Widersprüchlichkeit in diesen Strukturen gut ausdrückt: dass nämlich auf der einen Seite die Leistungen der Höheren Schulen in wesentlichem Ausmaß von der Selektion der SchülerInnen von sozialen Strata bestimmt wird, die AkteurInnen im Bildungswesen ihre (geringen) Entscheidungsspielräume aber eher nutzen, um den selektiven (und ungerechten) Strukturen entgegenzuwirken, als diese noch weiter zu fördern.[34] Hier stellt sich die Frage, inwieweit diese ‚Doppelstrategie', einerseits strukturell zu benachteiligen, und dann Anstrengungen darauf zu konzentrieren, dieser Benachteiligung wieder entgegenzuwirken, Reibungsverluste produziert, die beträchtliche Ressourcen kosten.

- Drittens wirft diese Konstellation auch Fragen der grundlegenden Orientierung der Bildungspolitik auf, die im heutigen ökonomischen Diskurs über die Beziehung von Bildung und Umverteilung eine große Rolle spielen. Es geht dabei um grundsätzliche bildungspolitische Entscheidungsfragen, wie die Widersprüche zwischen Effizienz und Gerechtigkeit angegangen werden können und sollen. Bildungsökonomisch wird die Frage traditionell in Form von zwei alternative Grundstrategien gestellt, (a) ob durch die Art der öffentlichen Bereitstellung der Bildungsleistungen – sozusagen in der ersten Runde – ein direkter Ausgleich in Richtung Chancengleichheit angestrebt werden soll, oder (b) ob

[34] Lassnigg, Lorenz; Vogtenhuber, Stefan (2009), Governance-Faktoren, Schülerleistungen und Selektivität der Schulen, in: Schreiner, Claudia; Schwantner, Ursula (Hrsg.), PISA 2006. Österreichischer Expertenbericht zum Naturwissenschafts-Schwerpunkt, Leykam, Graz, S. 376-386.

zunächst selektiv v.a. in die produktivsten SchülerInnen und Bereiche investiert werden soll („Elitebildung“) und die Gerechtigkeit im Gegenzug dann – in der zweiten Runde – durch Redistribution im Rahmen der Steuerpolitik hergestellt wird. Der große Haupttrend in der Ökonomie folgt heute der ersten Strategie, Österreich folgt jedoch von seinen Strukturen her eher der zweiten Strategie, wobei das Element der Umverteilung offensichtlich funktioniert, das Element der ‚Elitenbildung‘ jedoch nur dem Anspruch nach existiert, aber offensichtlich nicht funktioniert. Die Doppelbotschaften könnten möglicherweise dadurch aufgelöst werden, dass diese Alternative klarer gestellt wird: Wenn die Elitenbildung funktionieren soll, muss sie entsprechend gestärkt werden; dann muss aber auch dafür die entsprechende Unterstützung mobilisiert werden, und wie die PIAAC-Ergebnisse andeuten, sind die elitären Strukturen nicht gerade die erfolgreichsten bei der Produktion der Grundkompetenzen in der Bevölkerung. Wenn aber die zweite Strategie der Herstellung von Chancengleichheit in der ersten Runde gefahren werden soll, dann muss dies auch konsequent beschritten werden, und es muss auch bedacht werden, dass diese Strategie bisher überhaupt eher auf dem Reißbrett existiert als in der Realität – so haben die Nordischen Länder, die in der Chancengleichheit weit gegangen sind, flankierend auch einen hohen Anteil an Umverteilung, und John Roemer, einer der wichtigsten Theoretiker und Analysten von Fragen der Chancengleichheit kommt in einem neueren Aufsatz zu dem nicht gerade optimistischen Schluss: „With no redistribution of income, inequality in the human capital of children in different dynasties persists forever … In a word, no guarantee exists that democracy will eliminate inequality of opportunity in the long-run.” (Roemer 2007, S.119).[35]

Literatur

Aho, Erkki; Pitkänen, Kari; Sahlberg, Pasi (2006) Policy Development and Reform Principles of Basic and Secondary Education in Finland since 1968. Education Working Paper Series No.2. Washington, D.C.: The World Bank http://siteresources.worldbank.org/EDUCATION/Resources/278200-1099079877269/547664-1099079967208/Education_in_Finland_May06.pdf

Atkinson, Anthony B (2011). Prosperity and Fairness. In EC-ECFIN European Commission, Directorate-General for Economic and Financial Affairs (ed.) Annual Research Conference 2011 ‘New growth models for Europe‘(November). Paper: http://ec.europa.eu/economy_finance/events/2011/2011-11-21-annual-research-conference_en/pdf/session02_atkinson_paper_en.pdf; Presentation: http://ec.europa.eu/economy_finance/events/2011/2011-11-21-annual-research-conference_en/pdf/session02_atkinson_en.pdf

Becker, Sascha O; Woessmann, Ludger (2008) Luther and the Girls: Religious Denomination and the Female Education Gap in 19th Century Prussia. CESIFO WORKING PAPER NO. 2414 (October)

[35] Roemer John E. (2007) Will democracy implement long-run equality of opportunity when tax policy is simple? Revue d'économie politique, Vol. 117, No.1, p. 119-133. http://www.cairn.info/load_pdf.php?ID_ARTICLE=REDP_171_0119

http://papers.ssrn.com/sol3/Delivery.cfm/SSRN_ID1281378_code459177.pdf?abstractid=1281378&mirid=3

Becker, Sascha O; Woessmann, Ludger (2010) The Effect of Protestantism on Education before the Industrialization: Evidence from 1816 Prussia. CESIFO WORKING PAPER NO. 2910 (January) http://www.cesifo-group.de/portal/page/portal/DocBase_Content/WP/WP-CESifo_Working_Papers/wp-cesifo-2010/wp-cesifo-2010-01/cesifo1_wp2910.pdf

Bonesmo Fredriksen, Kaya (2012) Income Inequality in the European Union. OECD Economics Department Working Papers No. 952. Paris: OECD Publishing. http://dx.doi.org/10.1787/5k9bdt47q5zt-en

Bowles, Samuel; Gintis, Herbert (1978) Pädagogik und die Widersprüche der Ökonomie. Das Beispiel USA. Frankfurt/M.: Suhrkamp.

Bruneforth, Michael; Lassnigg, Lorenz (Hg.) (2012) Nationaler Bildungsbericht Österreich 2012, Band 1: Das Schulsystem im Spiegel von Daten und Indikatoren, Graz: Leykam.

Busemeyer, Marius R; Iversen, Torben (2011) Collective skills systems, wage bargaining, and labor market stratification. In Busemeyer, Marius R; Trampusch, Christine (eds.) The Political Economy of Collective Skill Formation. Oxford: Oxford University Press, pp.205-233.

Der Standard, 21.10.2013, S.7 http://images.derstandard.at/2013/10/20/1381407800291-umfrage.jpg

Der Standard, 4.11.2013, http://images.derstandard.at/t/12/2013/11/03/1381464637177-Familie.jpg

ECB - European Central Bank (2013) The Eurosystem Household Finance and Consumption Survey. Results from the first wave. Statistics Paper Series NO 2 (April). Frankfurt/Main http://www.ecb.europa.eu/pub/pdf/other/ecbsp2en.pdf?ae103739809daa1cac48df7b34a42cc2

EC-DG for Employment, Social Affairs and Inclusion (2012) Employment and Social Developments in Europe 2011. Luxembourg: Publications Office of the European Union.

EC-ECFIN European Commission, Directorate-General for Economic and Financial Affairs (2011) Annual Research Conference 2011 - New growth models for Europe. http://ec.europa.eu/economy_finance/events/2011/2011-11-21-annual-research-conference_en/

Eder, Ferdinand (2012) Executive Summary. In ders. (Hg.) PISA 2009. Nationale Zusatzanalysen für Österreich. Münster: Waxmann, S.563-571.

Förster, Michael F; Martin, John P (2012) Balancing Economic Efficiency and Social Equity. Japan Economic Foundation, Economy, Culture and History Bimonthly Japan Spotlight (November/December), 14-17 http://www.oecd.org/els/soc/JEF2012BalancingEconomicEfficiencyAndSocialEquity.pdf

Graf, Lukas; Lassnigg, Lorenz; Powell, Justin JW (2011) Austrian Corporatism and Institutional Change in the Relationship between Apprenticeship Training and School-based VET. In Busemeyer, Marius R; Trampusch, Christine (eds.) The Political Economy of Collective Skill Formation. Oxford: Oxford University Press, pp.150-178.

Hanushek, Eric A, Woessman, Ludger (2005) Does Educational Tracking Affect Performance and Inequality? Differences-in-Differences Evidence across Countries, Working Paper 11124, NATIONAL BUREAU OF ECONOMIC RESEARCH (February). Cambridge, MA

http://www.nber.org/papers/w11124; auch erschienen in: Economic Journal 116(510), 2006, C63-C76

Hopmann, Stefan Thomas; Brinek, Gertrude; Retzl, Martin, Hg. (2007) PISA zufolge PISA – PISA According to PISA. Wien: LIT.

Katzenstein, Peter J (1985) Small States in World Markets: Industrial Policy in Europe. Ithaca: Cornell Univ.Press.

Katzenstein, Peter J (2003) Small States and Small States Revisited. New Political Economy 8(1), 9-30. http://maihold.org/mediapool/113/1132142/data/Katzenstein-small.pdf

Lassnigg, Lorenz et al. (2007) Ökonomische Bewertung der Struktur und Effizienz des österreichischen Bildungswesens und seiner Verwaltung . IHS Forschungsbericht, Wien. http://www.equi.at/dateien/ihs_oekbew.pdf

Lassnigg, Lorenz; Vogtenhuber, Stefan (2009) Indikator F8 Zugangschancen zu höheren Schulen nach sozioökonomischen und regionalen Hintergrundmerkmalen. In Specht, Werner (Hg.) Nationaler Bildungsbericht Österreich 2009. Band 1: Das Schulsystem im Spiegel von Daten und Indikatoren. Graz: Leykam, S.154.

Lassnigg, Lorenz; Vogtenhuber, Stefan (2009) IndikatorF9 Sozioökonomische Herkunft der Studierenden an wissenschaftlichen Universitäten und Fachhochschulen. In Specht, Werner (Hg.) Nationaler Bildungsbericht Österreich 2009. Band 1: Das Schulsystem im Spiegel von Daten und Indikatoren. Graz: Leykam, S.156.

Lassnigg, Lorenz; Unger, Martin; Vogtenhuber, Stefan; Erkinger, Margot (2007) Soziale Aspekte des Hochschulzugangs und Durchlässigkeit des Bildungssystems. In Badelt, Christoph; Wegschaider, Wolfhard; Wulz, Heribert (Hg.) Hochschulzugang in Österreich Graz: Grazer Universitätsverlag - Leykam, S.361-477. http://www.equi.at/dateien/IHS-Hochschulzugang.pdf

Lassnigg, Lorenz; Vogtenhuber, Stefan (2009) Governance-Faktoren, Schülerleistungen und Selektivität der Schulen. In Schreiner, Claudia; Schwantner, Ursula (Hg.) PISA 2006. Österreichischer Expertenbericht zum Naturwissenschafts-Schwerpunkt. Graz: Leykam, S.376-386.

Liessmann, Konrad Paul, Die Irrtümer der Bildungspharisäer. Kommentar der anderen. Der Standard, 11.11.2011.

Melton, James V.H. (1988) Absolutism and the Eighteenth- Century Origins of Compulsory Schooling in Prussia and Austria. Cambridge: Cambridge Univ.Press.

Michael Bruneforth, Christoph Weber & Johann Bacher (2012) Chancengleichheit und garantiertes Bildungsminimum in Österreich. In Barbara Herzog-Punzenberger (Hg.) Nationaler Bildungsbericht Österreich 2012. Band 2 Fokussierte Analysen bildungspolitischer Schwerpunktthemen. Graz: Leykam, S.189-227.

Müller, Detlef K., Ringer, Fritz, Simon, Brian (1987) The Rise of the Modern Educational System: Structural Change and Social Reproduction 1870-1920. Cambridge: Cambridge Univ.Press.

OECD (2008). Growing Unequal? INCOME DISTRIBUTION AND POVERTY IN OECD COUNTRIES. Paris: OECD.

OECD (2011) Divided We Stand. Why Inequality Keeps Rising. Paris: OECD.

Pechar, Hans (2010) Die ständische Versäulung des österreichischen Bildungssystems. In Josef Broukal, Erwin Niederwieser (Hg.) Bildung in der Krise. Warum wir uns Nichtstun nicht leisten können. Wien: Kremayr & Scheriau, S.27-38.

Roemer John E. (2007) Will democracy implement long-run equality of opportunity when tax policy is simple? Revue d'économie politique, Vol. 117(1), 119-133. http://www.cairn.info/load_pdf.php?ID_ARTICLE=REDP_171_0119

Sahlberg, Pasi (2010) A model lesson: Finland shows us what equal opportunity looks like. American Educator (Spring), 20-40 http://www.aft.org/pdfs/americaneducator/spring2012/Sahlberg.pdf

Schuetz, Gabriela; Ursprung, Heinrich W; Woessmann, Ludger (2005) Education Policy and Equality of Opportunity, CESifo Working Paper Nr. 1518, http://www.cesifo.de/DocCIDL/cesifo1_wp1518.pdf

Shavit, Yossi, Arum, Richard, Gamoran, Adam (eds.) (2007) Stratification in higher education. A comparative study. Stanford: Stanford Univ.Press.

West, Martin R., Woessmann, Ludger (2008) “Every Catholic Child in a Catholic School”: Historical Resistance to State Schooling, Contemporary Private Competition, and Student Achievement across Countries. CESIFO WORKING PAPER NO. 2332 (June) http://www.cesifo-group.de/portal/page/portal/DocBase_Content/WP/WP-CESifo_Working_Papers/wp-cesifo-2008/wp-cesifo-2008-06/cesifo1_wp2332.pdf

ANHANG

ANH-Tab. 1: Kombinierte Rangordnung....48

ANH-Abb. 1: Alter der Kinder und Jugendlichen bei der ersten Selektion in leistungsabhängige Programme. 31

ANH-Abb. 2: Differenzen der Verteilungswerte der Länder vom internationalen Durchschnitt (LESEN), Werte und Trendlinien, Regressionsgleichungen und R^2 32

ANH-Abb. 3: Beta-Koeffizienten und R^2 der Verteilungswerte nach Ländern (LESEN) 34

ANH-Abb. 4: Differenzen der Verteilungswerte der Länder vom internationalen Durchschnitt (LESEN), Werte und Trendlinien, Regressionsgleichungen und R^2, Gruppierung der Länder nach steigendem, flachem und fallendem Verlauf 35

ANH-Abb. 5: Schematisierung der Differenzen der Verteilungswerte der Länder vom internationalen Durchschnitt (LESEN), Werte und Trendlinien, Regressionsgleichungen und R^2, Gruppierung der Länder nach steigendem, flachem und fallendem Verlauf, Wertebereiche Differenzen....36

ANH-Abb. 6: Differenzen der Verteilungswerte der Länder vom internationalen Durchschnitt (MATHEMATIK), Werte und Trendlinien, Regressionsgleichungen und R^2 37

ANH-Abb. 7: Beta-Koeffizienten und R2 der Verteilungswerte nach Ländern (MATHEMATIK) 39

ANH-Abb. 8: Differenzen der Verteilungswerte der Länder vom internationalen Durchschnitt (MATHEMATIK), Werte und Trendlinien, Regressionsgleichungen und R^2, Gruppierung der Länder nach steigendem, flachem und fallendem Verlauf 40

ANH-Abb. 9: Schematisierung der Differenzen der Verteilungswerte der Länder vom internationalen Durchschnitt (MATHEMATIK), Werte und Trendlinien, Regressionsgleichungen und R^2, Gruppierung der Länder nach steigendem, flachem und fallendem Verlauf, Wertebereiche Differenzen 41

ANH-Abb. 10: Leseleistungen nach Perzentilen relativ im Ländervergleich (Durchschnitt=100%) 43

ANH-Abb. 11: Mathematikleistungen nach Perzentilen relativ im Ländervergleich (Durchschnitt=100%)....44

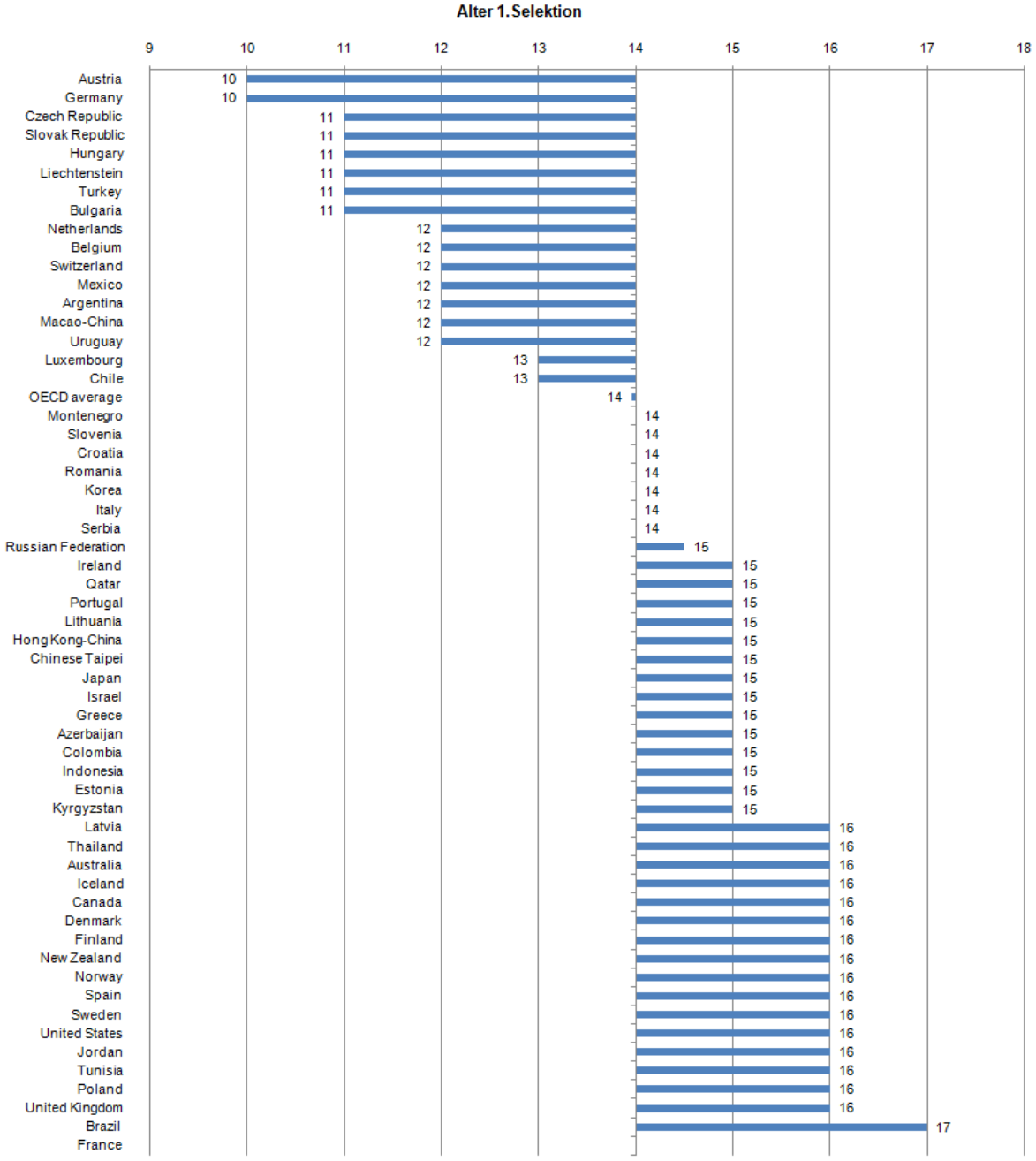
ANH-Abb. 12: Ratio zwischen 95%Perzentil und 5%Perzentil und durchschnittliche Perzentildifferenzen 46

ANH-Abb. 13: Kreuzklassifikation der Indikatoren zu den Leistungsverteilungen in Lesen und Mathematik 47

ANH-Abb. 14: Klassifikation der Länder nach der PIAAC-Leistungsverteilung in Lesen und Mathematik (kombinierte Rangordnungen der 95%/5%Perzentil-Ratio und der durchschnittlichen Differenz zwischen den Werten der 5%, 25%, MW, 75%, 95% Perzentile)....49

Erster Selektionspunkt im OECD-Vergleich

ANH-Abb. 1: Alter der Kinder und Jugendlichen bei der ersten Selektion in leistungsabhängige Programme



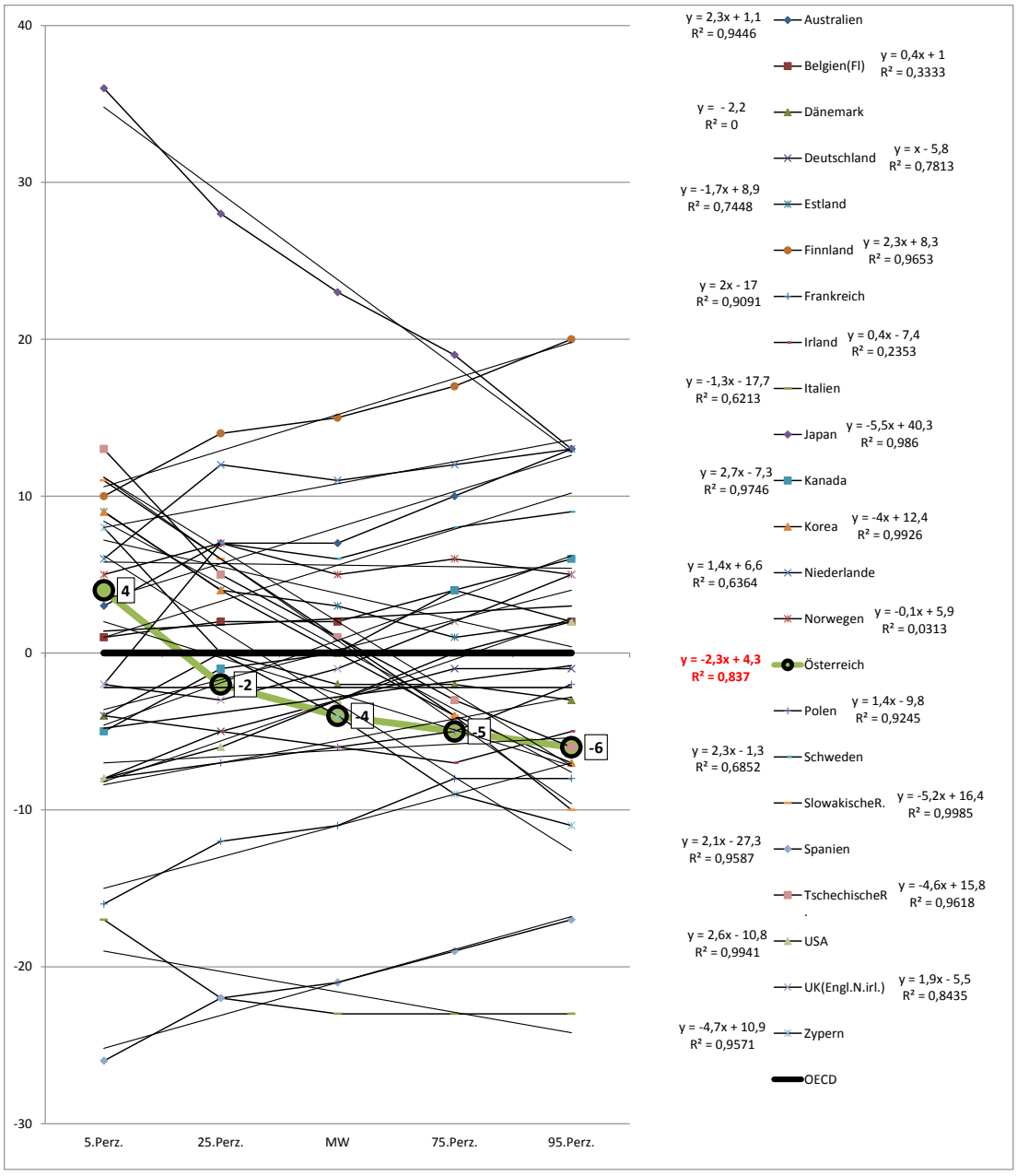
Quelle: eigene Auswertung von PISA 2006.

Differenzen der Verteilungswerte der PIAAC-Länder vom internationalen Durchschnitt in Lesen und Mathematik

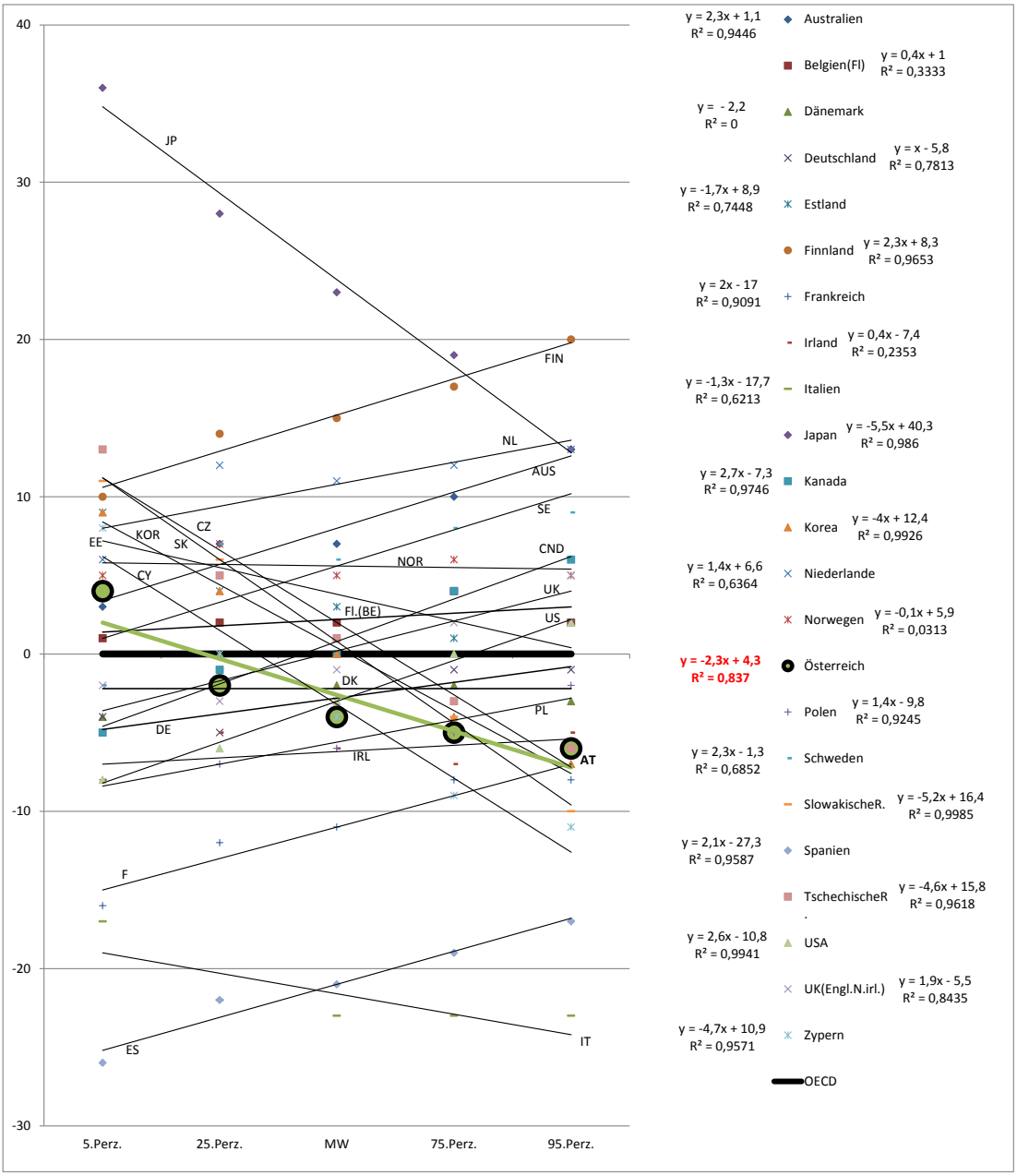
LESEN

ANH-Abb. 2: Differenzen der Verteilungswerte der Länder vom internationalen Durchschnitt (LESEN), Werte und Trendlinien, Regressionsgleichungen und R^2

a) Werte

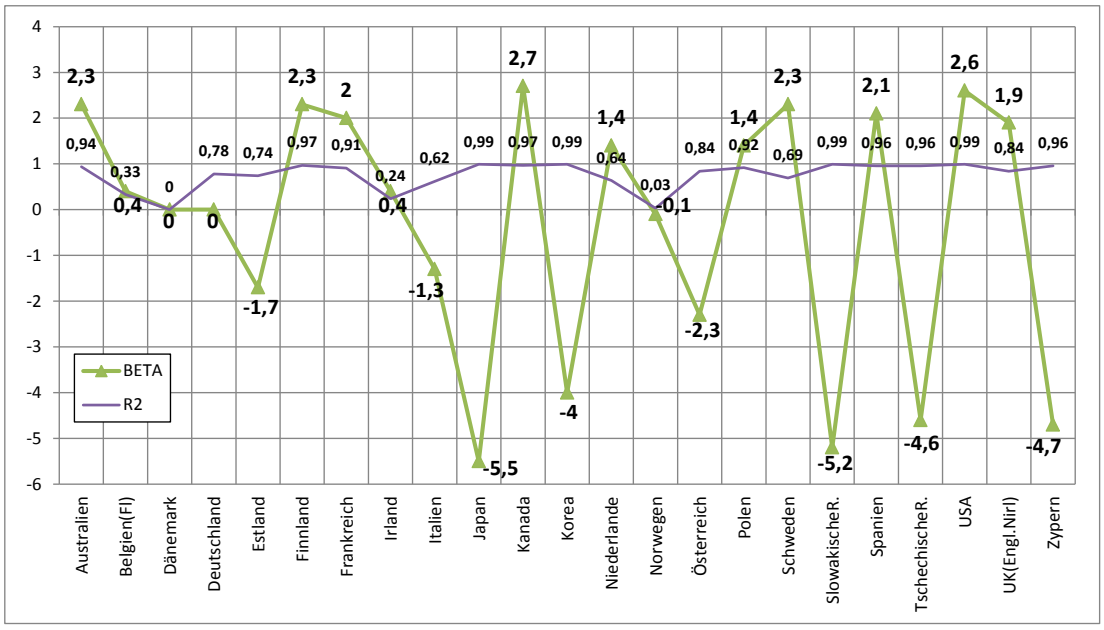


b) Trendlinien

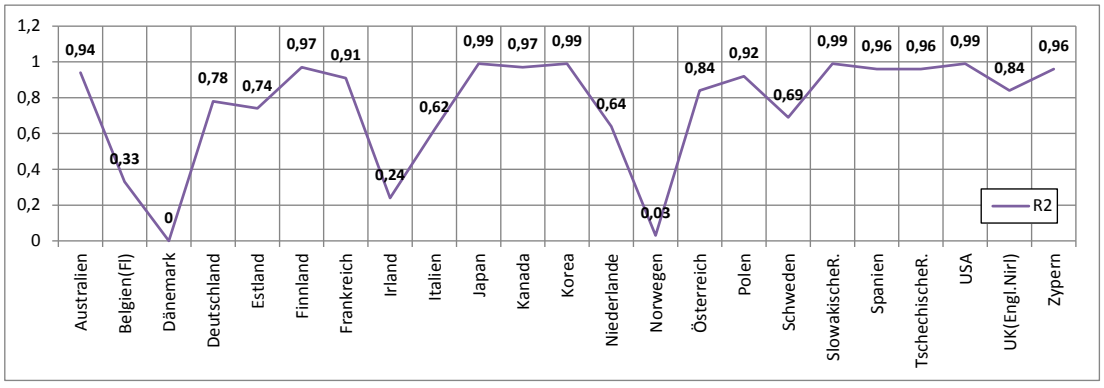


ANH-Abb. 3: Beta-Koeffizienten und R^2 der Verteilungswerte nach Ländern (LESEN)

a) BETA und R^2

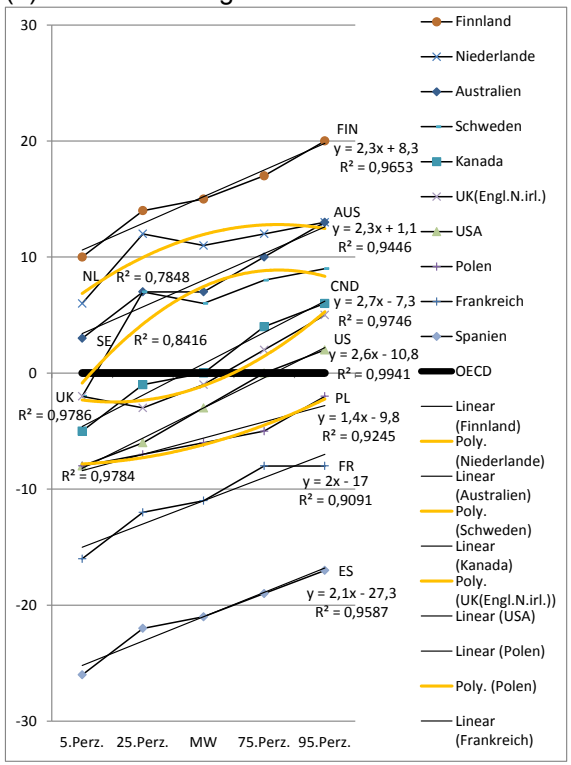


b) R^2

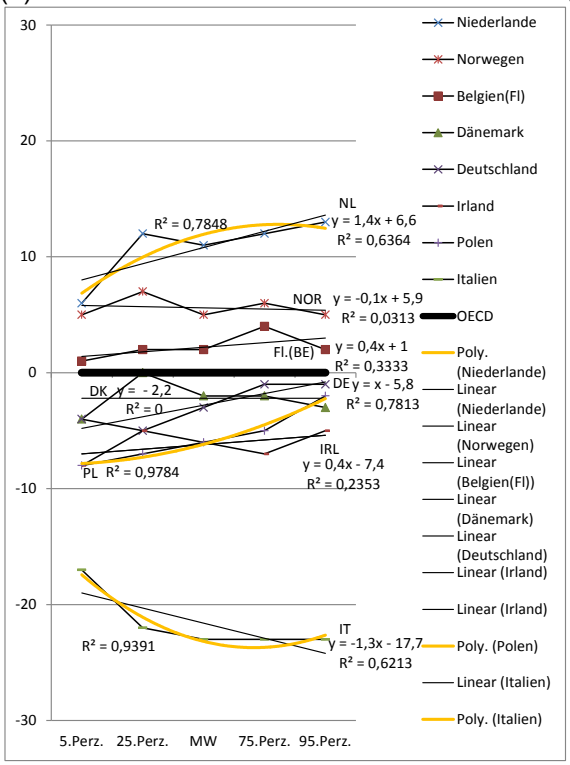


ANH-Abb. 4: Differenzen der Verteilungswerte der Länder vom internationalen Durchschnitt (LESEN), Werte und Trendlinien, Regressionsgleichungen und R^2, Gruppierung der Länder nach steigendem, flachem und fallendem Verlauf

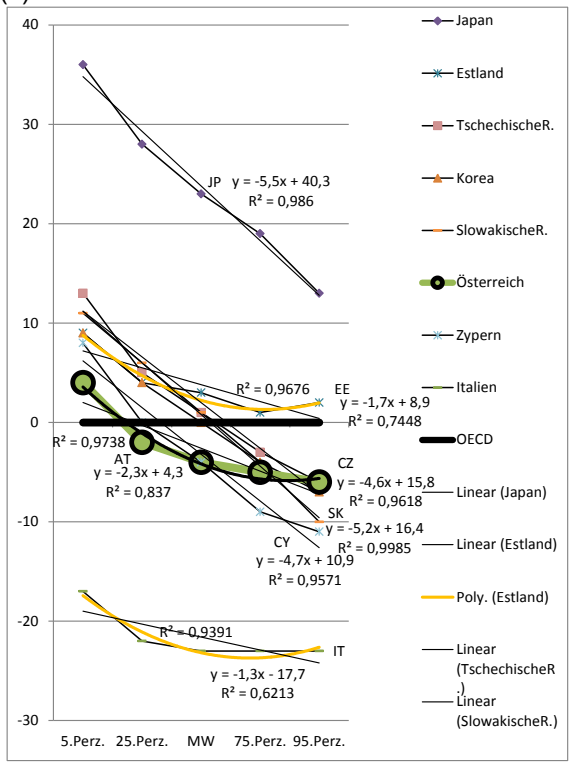
(a) Länder mit steigendem Verlauf



(b) Länder mit flachem Verlauf



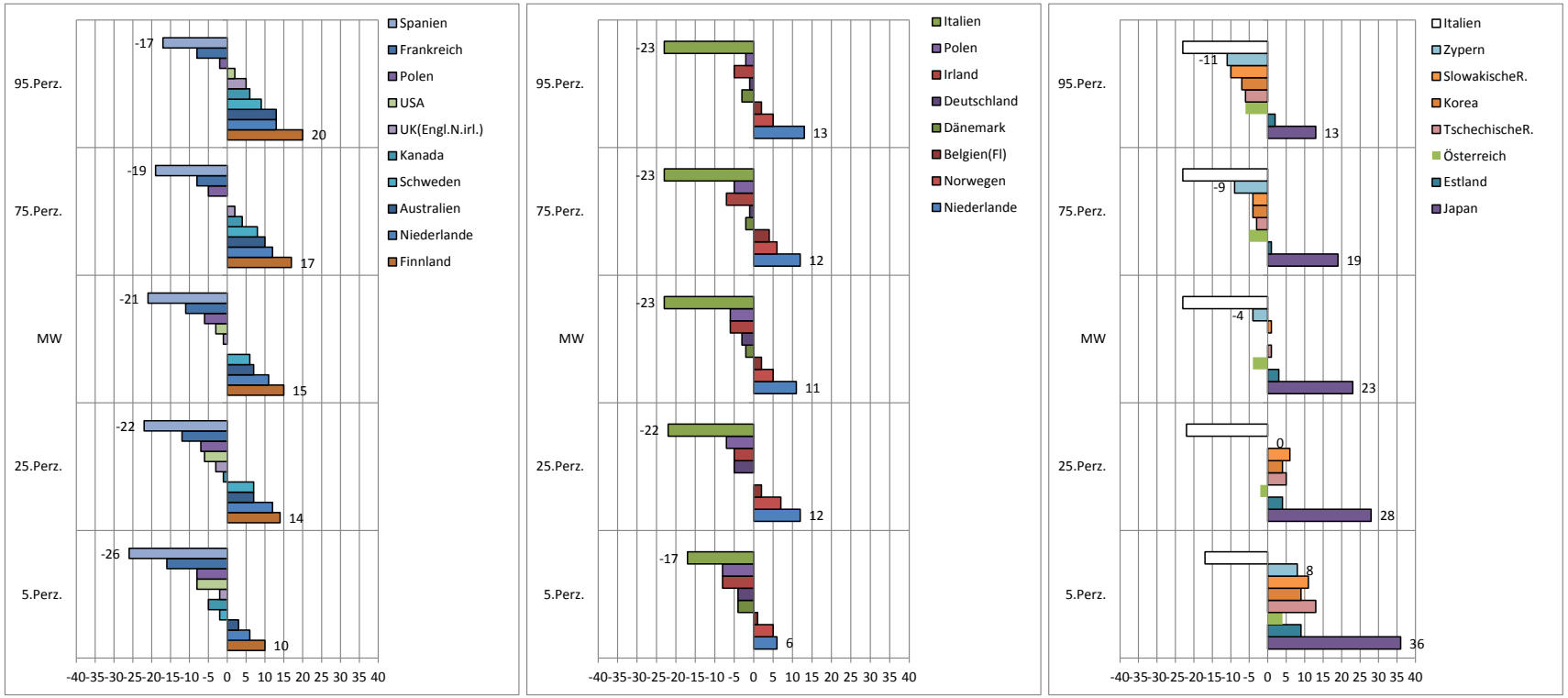
(c) Länder mit fallendem Verlauf



Erläuterung: Zuordnung der Länder erfolgt nach den BETA-Koeffizienten für den linearen Anstieg (ANH-Abb. 3a); Legende beschreibt Länder nach der Reihenfolge ihrer Lage von oben nach unten

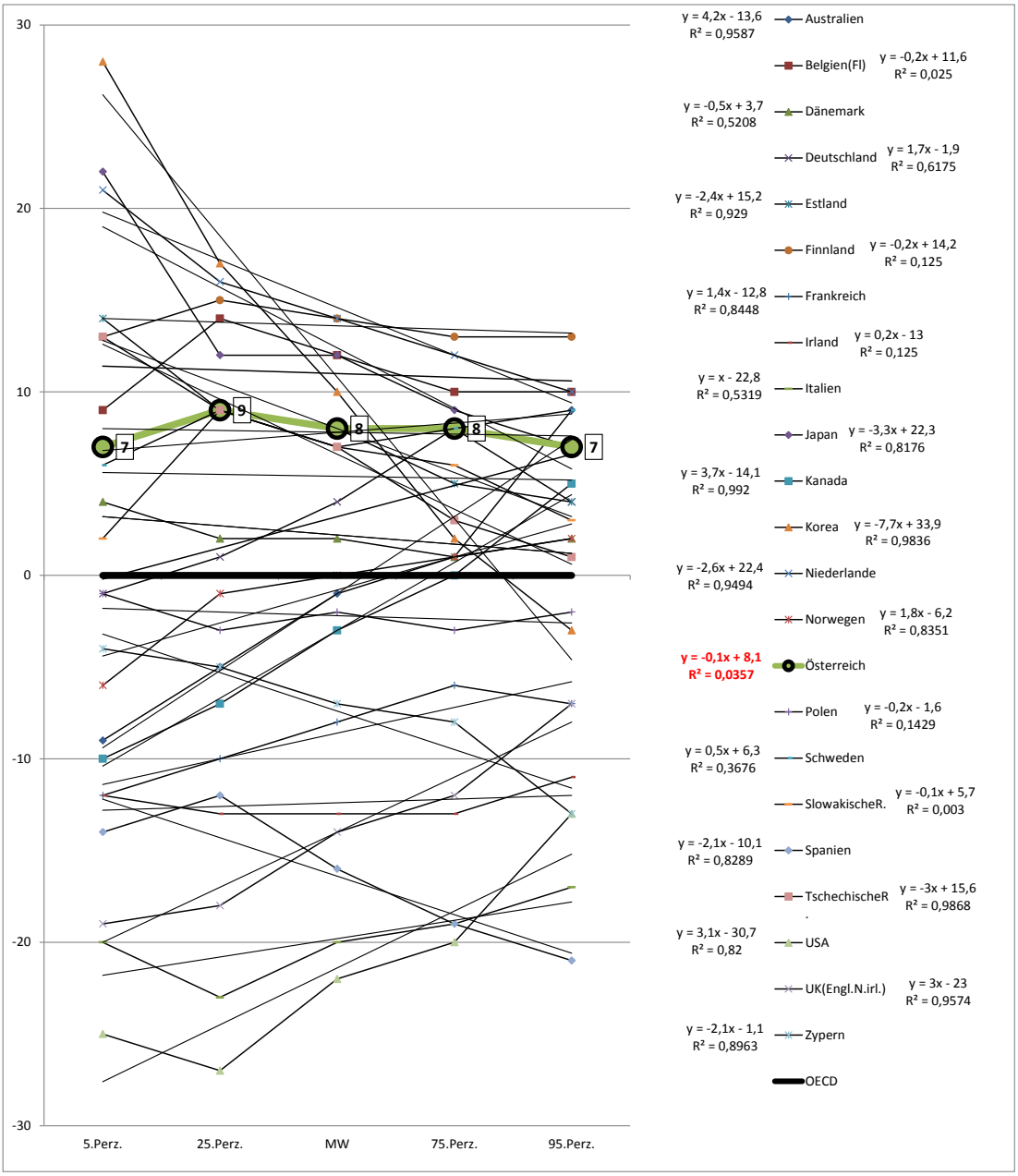
ANH-Abb. 5: Schematisierung der Differenzen der Verteilungswerte der Länder vom internationalen Durchschnitt (LESEN), Werte und Trendlinien, Regressionsgleichungen und R^2, Gruppierung der Länder nach steigendem, flachem und fallendem Verlauf, Wertebereiche Differenzen

(a) Länder mit steigendem Verlauf (b) Länder mit flachem Verlauf (c) Länder mit fallendem Verlauf

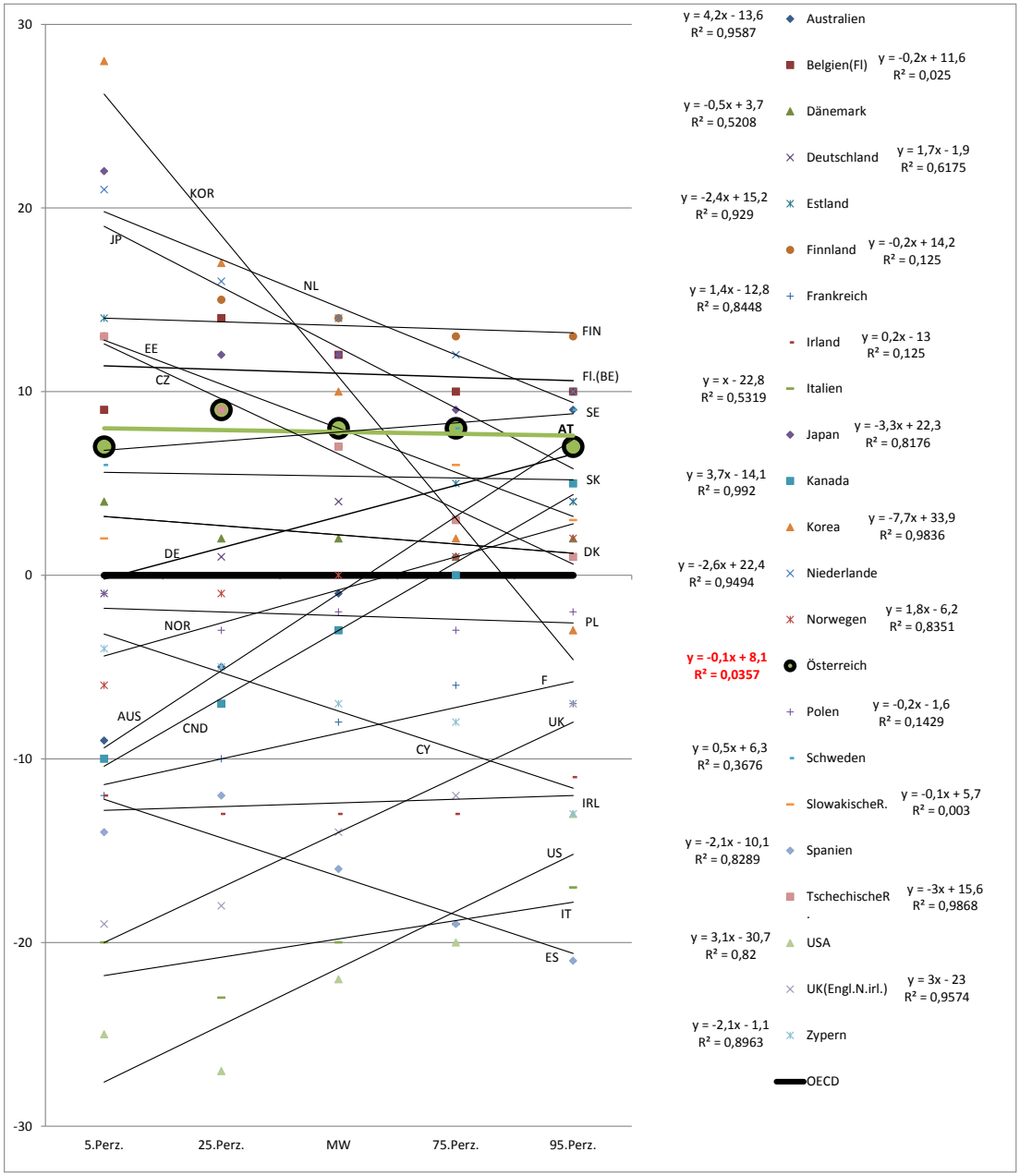


ANH-Abb. 6: Differenzen der Verteilungswerte der Länder vom internationalen Durchschnitt (MATHEMATIK), Werte und Trendlinien, Regressionsgleichungen und R^2

a) Werte

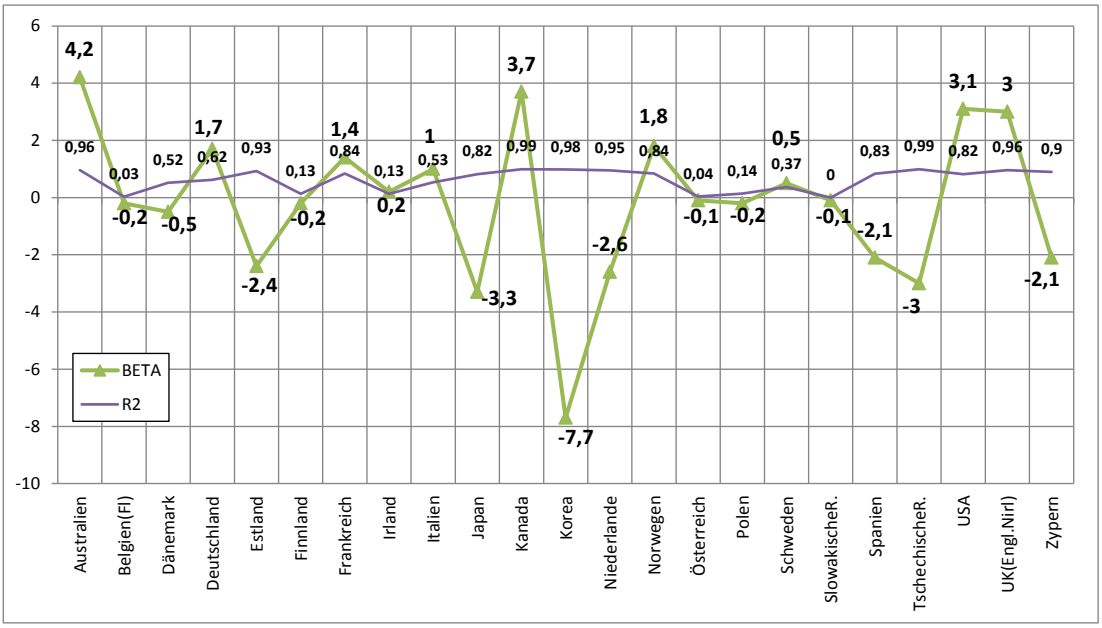


b) Trendlinien

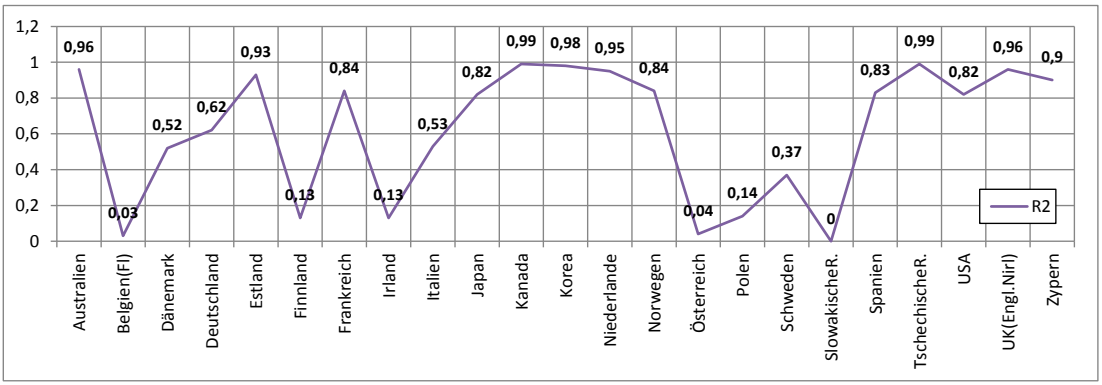


ANH-Abb. 7: Beta-Koeffizienten und R2 der Verteilungswerte nach Ländern (MATHEMATIK)

a) BETA und R^2

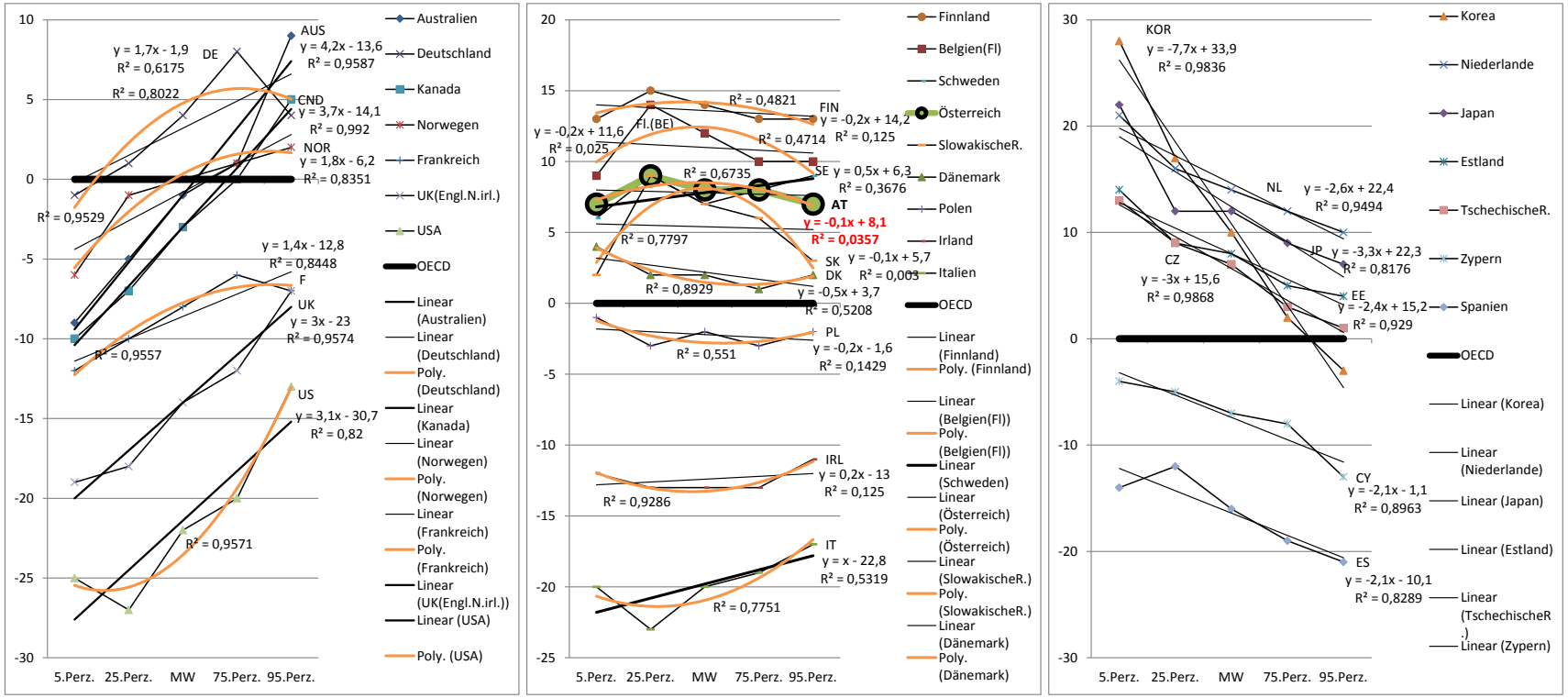


b) R^2



ANH-Abb. 8: Differenzen der Verteilungswerte der Länder vom internationalen Durchschnitt (MATHEMATIK), Werte und Trendlinien, Regressionsgleichungen und R^2, Gruppierung der Länder nach steigendem, flachem und fallendem Verlauf

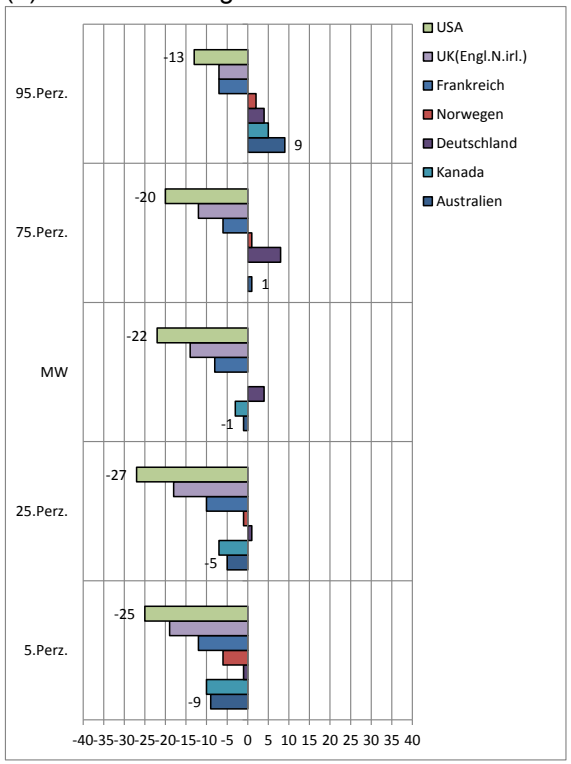
(a) Länder mit steigendem Verlauf (b) Länder mit flachem Verlauf (c) Länder mit fallendem Verlauf



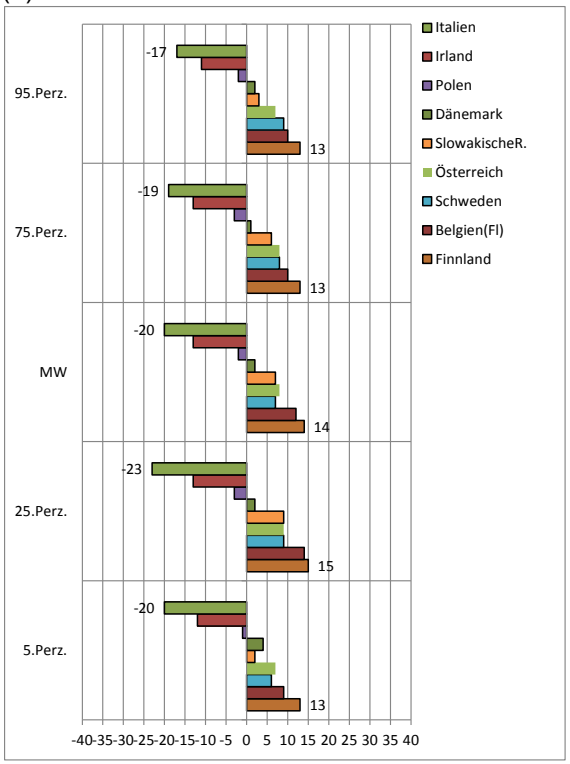
Erläuterung: Zuordnung der Länder erfolgt nach den BETA-Koeffizienten für den linearen Anstieg (ANH-Abb. 7a), Legende beschreibt Länder nach der Reihenfolge ihrer Lage von oben nach unten

ANH-Abb. 9: Schematisierung der Differenzen der Verteilungswerte der Länder vom internationalen Durchschnitt (MATHEMATIK), Werte und Trendlinien, Regressionsgleichungen und R^2, Gruppierung der Länder nach steigendem, flachem und fallendem Verlauf, Wertebereiche Differenzen

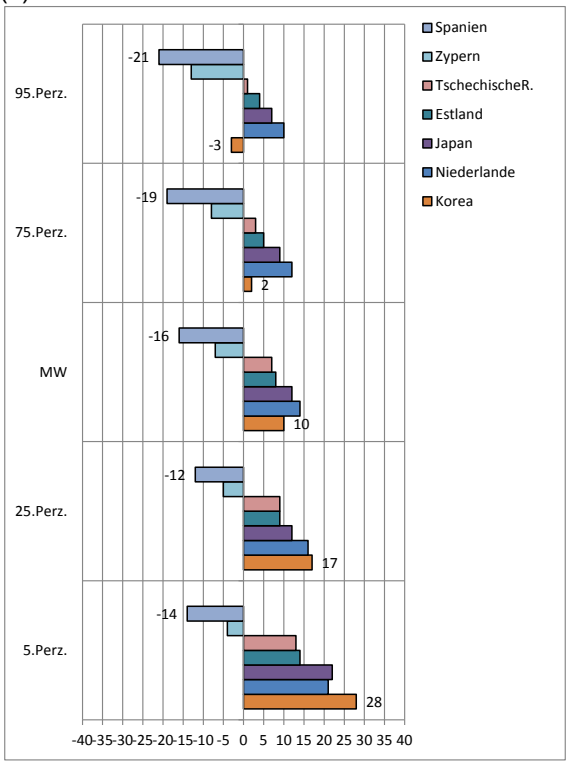
(a) Länder mit steigendem Verlauf



(b) Länder mit flachem Verlauf



(c) Länder mit fallendem Verlauf



Indexdarstellung der Abweichungen der Verteilungswerte der PIAAC-Länder vom internationalen Durchschnitt

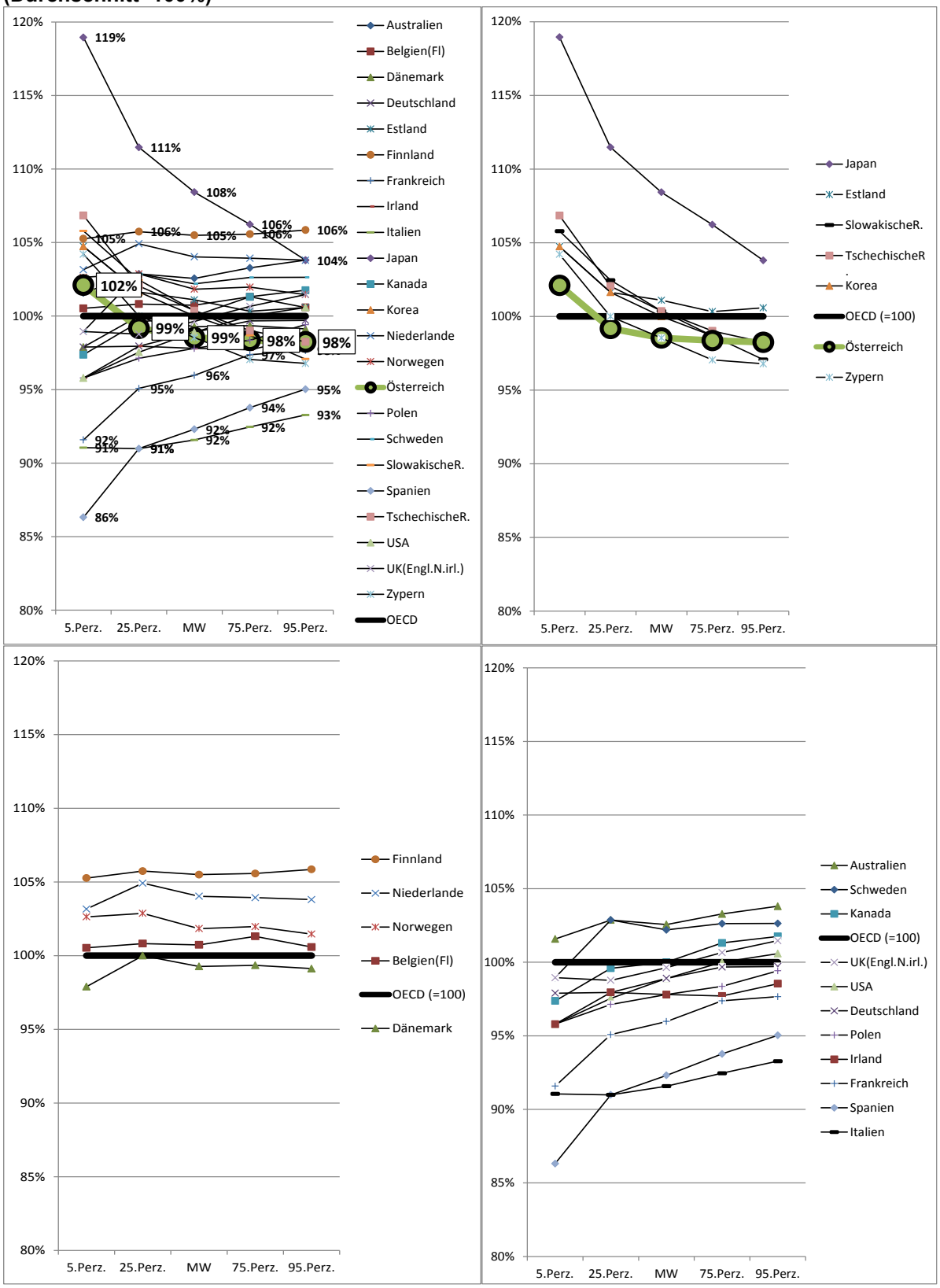
ANH-Abb. 10 und ANH-Abb. 11 zeigen in der Indexdarstellung den Verlauf der Werte in den Ländern im Vergleich zum Durchschnitt. Hier kann man die Position Österreichs deutlicher sehen als in der Darstellung der absoluten Werte. Das Profil liegt in Mathematik höher als im Lesen, zeigt aber in beiden Kompetenzbereichen ein charakteristisches *kompensatorisches* Muster, indem die Werte im 5%-Perzentil relativ besser sind als im 95%-Perzentil. In Mathematik liegen alle Perzentilwerte über dem Durchschnitt, im Lesen sinkt der Wert bereits beim 25%-Perzentil unter den Durchschnitt. In der Indexdarstellung ergibt sich folgende Identifikation der Länder nach den drei möglichen Mustern:

- *Egalitär*: in einer Minderheit von teilweise sehr unterschiedlichen Ländern ist der Abstand zum Durchschnitt im gesamten Leistungsspektrum ähnlich, darunter alle Nordischen Länder (Norwegen in beiden Bereichen, Finnland und Dänemark im Lesen, Schweden in Mathematik), drei kontinentale Länder (Niederlande und Belgien-Flandern im Lesen, Deutschland in Mathematik), sowie Polen und Italien in Mathematik; diese Länder liegen in sieben von zehn Fällen über dem Durchschnitt

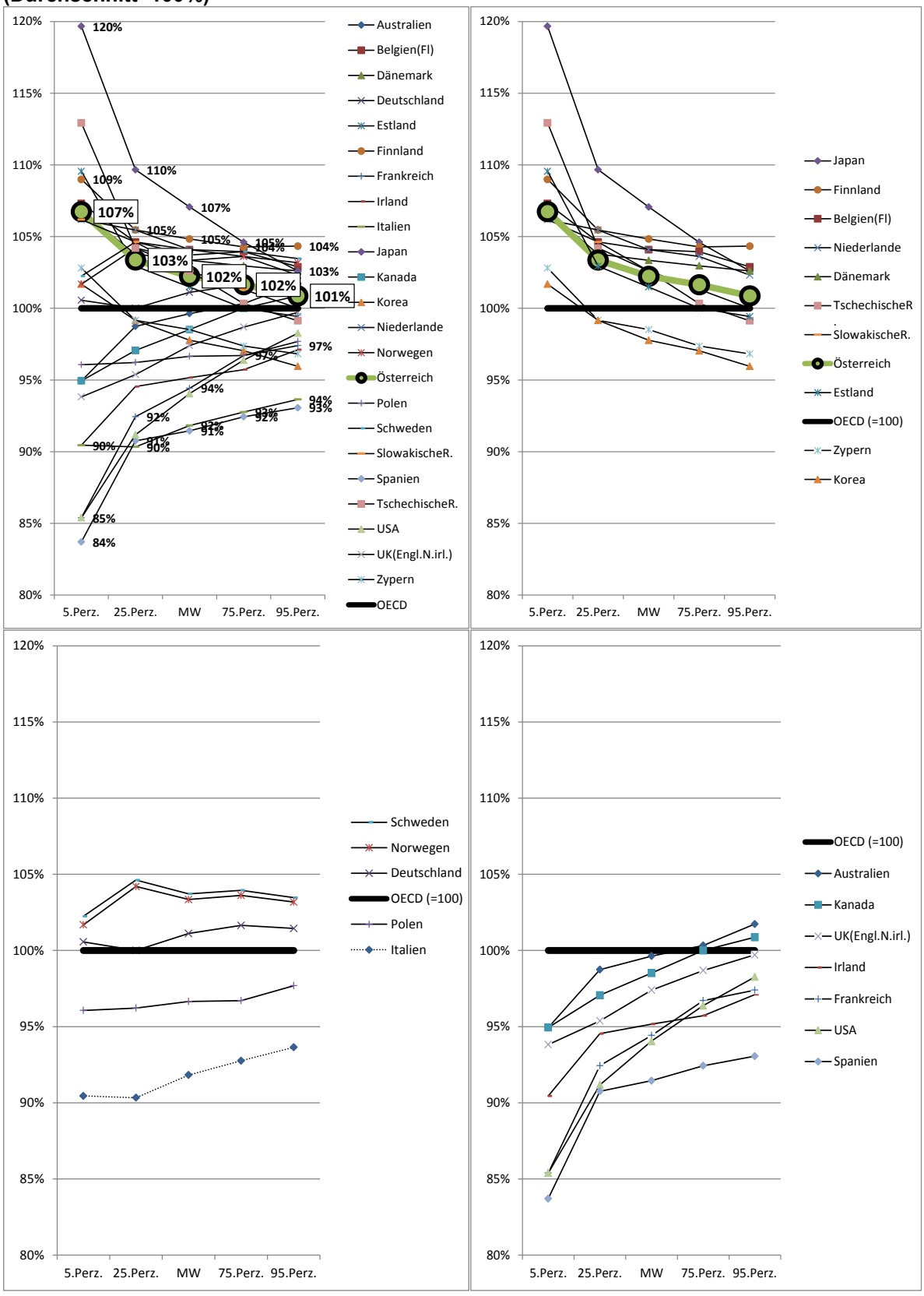
- *Kompensatorisch*: außer Österreich befinden sich weitere sechs Länder in diesem ‚anti-elitären' Muster, in dem der Abstand zum Durchschnitt vom niedrigsten Perzentilwert zum höchsten systematisch geringer wird, darunter befinden sich in beiden Kompetenzbereichen Japan und Korea, drei Übergangsländer (Tschechische und Slowakische Republik sowie Estland), und Zypern; diese Profile liegen v.a. in Mathematik in beträchtlichem Maße über dem Durchschnitt; allein in Mathematik zeigen auch Finnland und Dänemark, sowie Belgien-Flandern und Niederlande dieses Profil.

- *Elitär*: die größte Zahl an Ländern findet sich schließlich im dritten Muster, das eigentlich den elitären Erwartungen entsprechen würde, hier steigt der Abstand zum Durchschnitt mit steigendem Leistungsniveau mehr oder weniger stark an, darunter befinden sich alle anglophilen liberalen Länder (UK, USA, Kanada, Irland, Australien), zwei mediterrane Länder (Frankreich, Spanien) in beiden Bereich und Italien im Lesen, sowie Deutschland, Polen und Schweden im Lesen); die Profile dieser Länder liegen groß teils unter dem Durchschnitt.

ANH-Abb. 10: Leseleistungen nach Perzentilen relativ im Ländervergleich (Durchschnitt=100%)



ANH-Abb. 11: Mathematikleistungen nach Perzentilen relativ im Ländervergleich (Durchschnitt=100%)



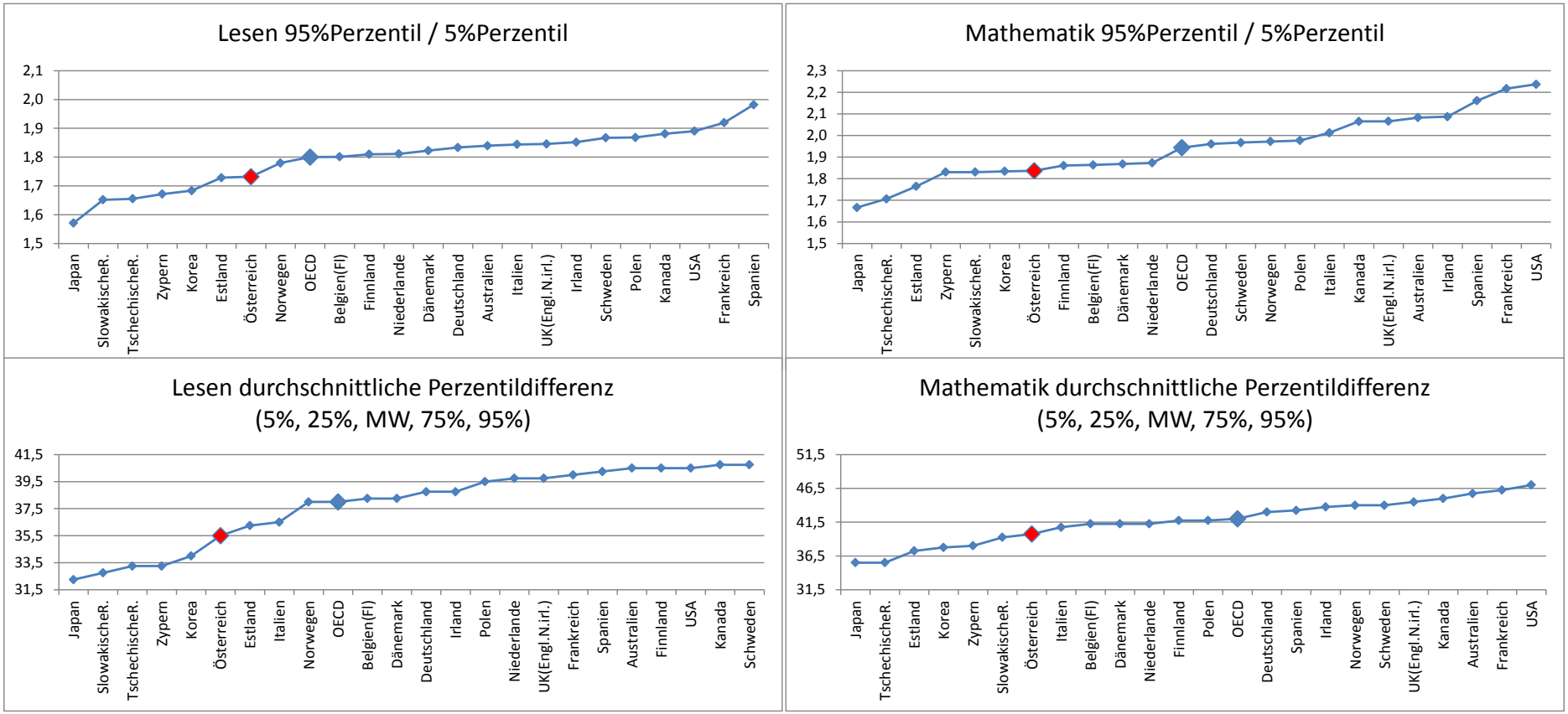
Analysen zur Typologisierung der Länder bezüglich der Verteilung der Kompetenzen in Lesen und Mathematik lt. PIAAC

Hier wird eine Typologisierung der Teilnehmerländer an PIAAC vorgenommen, die die Verteilung der Kompetenzen in Lesen und in Mathematik betrachtet, ohne die Relation zum Durchschnitt zu berücksichtigen. Es wird jeweils die Ratio zwischen dem 95%Perzentil und dem 5%Perzentil und die durchschnittliche Differenz zwischen den Perzentilwerten berücksichtigt (letzteres berücksichtigt zusätzlich besonders deutliche Sprünge zwischen den Perzentilen, die in einigen Ländern vorkommen, auch wenn der Unterschied zwischen dem Spitzen- und dem Basisbereich gering ist).

Zuerst werden die Indikatoren einzeln dargestellt (ANH-Abb. 12), dann werden sie für die beiden Kompetenzbereiche kombiniert (ANH-Abb. 13), und schließlich wird eine Rangordnung über beide Dimensionen aufgestellt (ANH-Tab. 1) und schließlich wird eine Typologie aufgestellt, die die beiden Kompetenzdimensionen kreuzklassifiziert (ANH-Abb. 14).

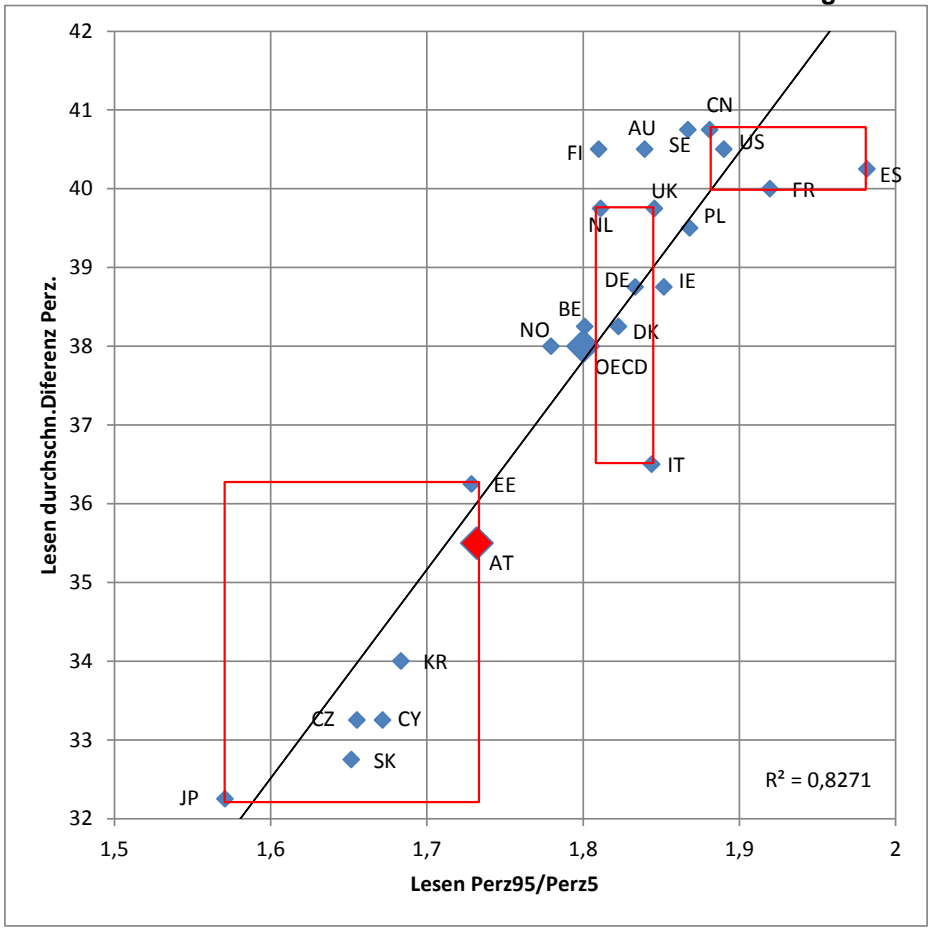
Diese Darstellungen geben ein deutlicheres Bild der Diversität, die in diesen Typologien steckt. In Mathematik ergeben sich ziemlich deutlich drei Gruppen von Ländern, lediglich Norwegen und Schweden fallen hier etwas heraus, da die Perzentil-Ratio in der mittleren Kategorie liegt, aber die durchschnittliche Differenz etwas erhöht ist. Im Lesen gibt es eher zwei Gruppen von Ländern, wobei sich die Mittelgruppe von der Gruppe mit hohen Unterschieden nur fließend unterscheidet. Die Gruppe der Länder mit kleinen Unterschieden ist eher klar abgegrenzt. Dies zeigt sich auch in der kombinierten Typologie, indem im Bereich der kleinen Unterschiede die Mehrheit der Länder konsistent zugeordnet werden (Japan, Tschechische Republik, Zypern, Korea, Österreich, und Belgien-Flandern), auch die Slowakische Republik und Estland befinden sich konsistent in den beiden Gruppen mit niedrigen Unterschieden, nur Norwegen ist inkonsistent zugeordnet. Im Bereich mit großen Unterschieden sind jedoch nur zwei Länder (USA und UK) konsistent zugeordnet, während die Mehrheit der Länder in den beiden Bereichen unterschiedlich zugeordnet ist.

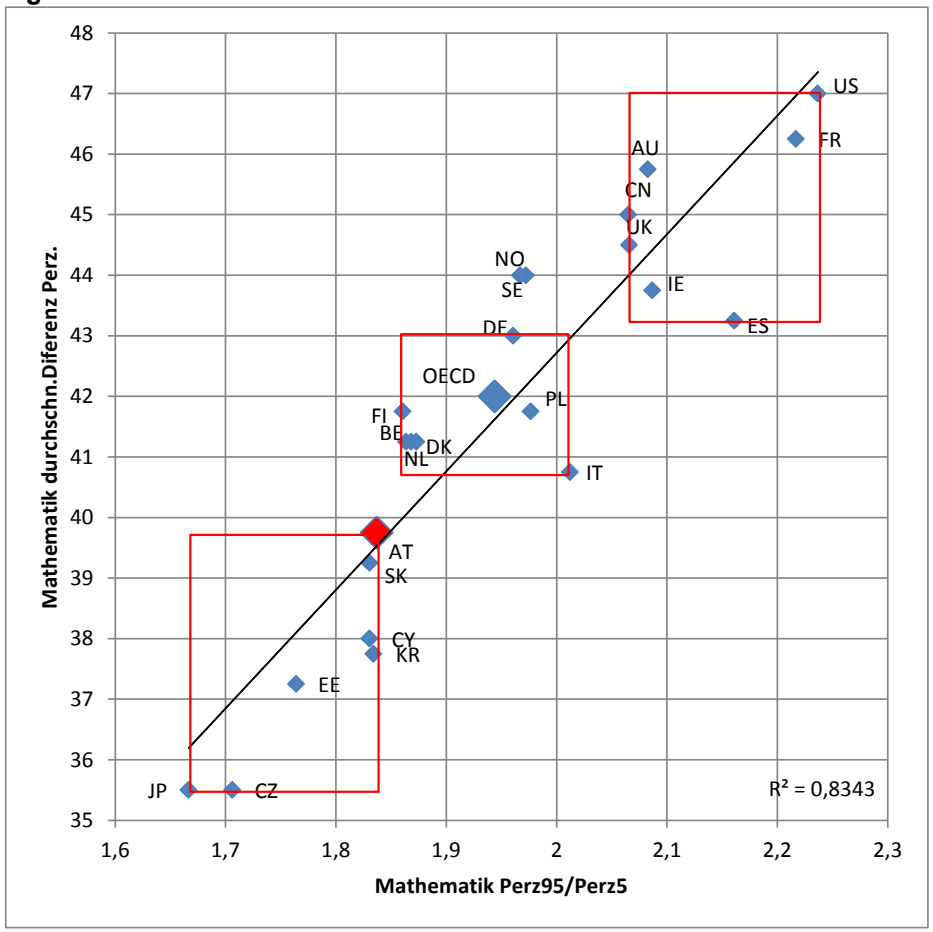
ANH-Abb. 12: Ratio zwischen 95%Perzentil und 5%Perzentil und durchschnittliche Perzentildifferenzen



Quelle: Statistik Austria, PIAAC, eigene Berechnung und Darstellung

ANH-Abb. 13: Kreuzklassifikation der Indikatoren zu den Leistungsverteilungen in Lesen und Mathematik





Quelle: Statistik Austria, PIAAC, eigene Berechnung und Darstellung

ANH-Tab. 1: Kombinierte Rangordnung

	Ranking Lesen		Ranking Mathematik		Rankung zusammen Lesen und Mathematik	
23	**Japan**	**23**	**Japan**	**23**	**Japan**	**23**
22	SlowakischeR.	22	**TschechischeR.**	**22**		
21	**TschechischeR.**	**21**	Estland	21	**TschechischeR.**	**21,5**
20	**Zypern**	**20**			SlowakischeR.	20,25
			Zypern	**19,5**	**Zypern**	**19,75**
					Estland	19,25
19	**Korea**	**19**	**Korea**	**19**	**Korea**	**19**
18			SlowakischeR.	18,5		
	Estland	17,5				
17	**Österreich**	**17,5**	**Österreich**	**17**	**Österreich**	**17,25**
16						
15	Norwegen	15,5	**Belgien(Fl)**	**15**		
					Belgien(Fl)	**14,75**
	Belgien(Fl)-	**14,5**				
			Dänemark	**14**		
14			Finnland	14		
13			**Niederlande**	**13**	**Dänemark**	**13,25**
	Italien	12,5			Italien	12,25
	Dänemark	**12,5**			**Niederlande**	**12**
12			Italien	12	Norwegen	12
	Deutschland	**11,5**			Finnland	11,5
11	**Niederlande**	**11**	**Deutschland**	**11**	**Deutschland**	**11,25**
10			Polen	10,5		
	Irland	9				
9	Finnland	9			Polen	9
			Schweden	8,5		
8	**UK(Engl.N.irl.)**	**8**	Norwegen	8,5		
	Australien	7,5				
7	Polen	7,5			Irland	7,5
			Irland	6	**UK(Engl.N.irl.)**	**6,75**
6			Spanien	6	Schweden	6
			Kanada	5,5		
5			**UK(Engl.N.irl.)**	**5,5**	Australien	5,75
					Spanien	4,75
	Frankreich	4,5			Kanada	4,25
4			Australien	4		
	Spanien	3,5				
	Schweden	3,5				
	Kanada	3				
3	**USA**	**3**			Frankreich	3,25
2			Frankreich	2	**USA**	**2**
1			**USA**	**1**		

Quelle: Statistik Austria, PIAAC, eigene Berechnung und Darstellung in ANH-Abb. 12 und ANH-Abb. 13
Erläuterung: Werte sind durchschnittliche Rangordnungen aus den jeweils zwei Bereichsindikatoren bzw. aus allen vier Indikatoren; Klassifikation in fünf Gruppen von Rangplätzen 1-4, 5-9, 10-14, 15-19, 20-23.

ANH-Abb. 14: Klassifikation der Länder nach der PIAAC-Leistungsverteilung in Lesen und Mathematik (kombinierte Rangordnungen der 95%/5%Perzentil-Ratio und der durchschnittlichen Differenz zwischen den Werten der 5%, 25%, MW, 75%, 95% Perzentile)

(a) konsistent ausgeprägte Typen (14 Länder inklusive Österreich)

	LESEN					
MATHE-MATIK		Unterschiede niedrig (Rang 1-4)	(zwischen)	Unterschiede mittel (Rang 10-14)	(zwischen)	Unterschiede hoch (Rang 20-23)
	Unterschiede niedrig (Rang 1-4)	**Japan Tschechische Rep.**	**Estland** Zypern			
	(zwischen)	**Slovakische Rep.**	**ÖSTERREICH** Korea			
	Unterschiede mittel (Rang 10-14)			**Dänemark Deutschland**		
	(zwischen)				**UK-England& Nordirland**	Spanien Kanada Frankreich
	Unterschiede hoch (Rang 20-23)					**USA**

Legende:
Fett = Länder, die auf beiden Kompetenzbereichen jeweils konsistent nach beiden Indikatoren in einem Feld der fünf Kategorien von Rängen liegen
Normal = Länder, die zwar in der Richtung auf beiden Kompetenzbereichen konsistent über oder unter der Mittelgruppe liegen, und zumindest einem der zwei oberen bzw. unteren Felder der fünf Kategorien von Rängen zugeordnet sind

(b) nicht konsistent ausgeprägte Typen (9 Länder)

	LESEN					
MATHE-MATIK		Unterschiede niedrig (Rang 1-4)	(zwischen)	Unterschiede mittel (Rang 10-14)	(zwischen)	Unterschiede hoch (Rang 20-23)
	Unterschiede niedrig (Rang 1-4)					
	(zwischen)					
	Unterschiede mittel (Rang 10-14)		Belgien (Fl.)	(***Italien***) **Niederlande**	Finnland - ++ Polen ++	
	(zwischen)		**Norwegen**		**Irland**	**Schweden**
	Unterschiede hoch (Rang 20-23)				Australien	

(Fett und kursiv in Klammer) = widersprüchliche Zuordnung, in beiden Kompetenzbereichen auf den Indikatoren in gegenläufiger Richtung von der Mittelgruppe abweichend (nur Italien)
Normal = schwächer ausgeprägte Strukturen, Länder, die jeweils auf einem Indikator pro Fachbereich in der Mittelgruppe liegen und im anderen eine oder zwei Kategorien über oder unter der Mittelgruppe liegen (-, -- oder +, ++)
Fett = etwas stärker ausgeprägte Struktur, in zumindest einem Fachbereich konsistent auf beiden Indikatoren von der Mittelgruppe abweichend

Author: Lorenz Lassnigg

Title: Das ‚österreichische Modell' der Bildungsungleichheit: Hohe soziale Reproduktion, starke Umverteilung, politische Polarisierung

Reihe Soziologie / Sociological Series 00

Editor: Beate Littig

ISSN: 1605-8011
© 2015 by the Department of Sociology, Institute for Advanced Studies (IHS),
Josefstädter Strasse 39, A-1080 Vienna • ☎ +43 1 59991-0 • Fax +43 1 59991-555 • http://www.ihs.ac.at

ISSN: 1605-8011