

»... und raus bist Du!«

Ausbildungsarmut Jugendlicher und ihre soziale Ungleichverteilung
im österreichischen Bildungssystem¹



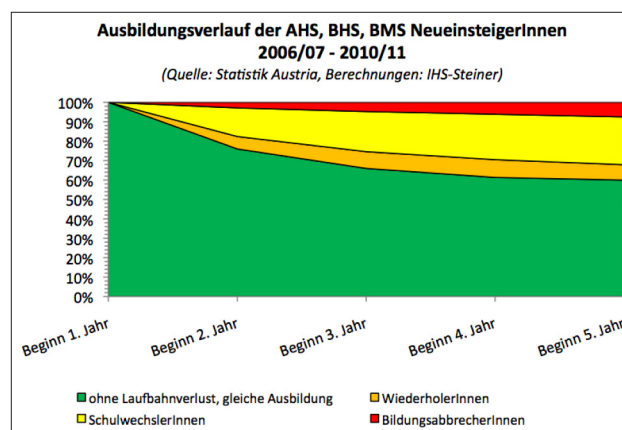
Der Titel dieses Beitrages erinnert an einen Kinderreim. Wenn man sich das Spiel dazu vergegenwärtigt, dann hat es etwas Zufälliges, wer ausgezählt wird und wer nicht. Dass die Selektion im österreichischen Bildungssystem wenig mit Zufall zu tun hat, ist Gegenstand der folgenden Analysen. Dabei wird zunächst einmal der zur Bildungsarmut führende Ausbildungsabbruch in einem größeren Kontext betrachtet, indem mehrere Arten davon, die auch unterschiedliche Schweregrade davon repräsentieren, dargestellt und besprochen werden. Unter Ausbildungsabbruch wird dabei das Beenden einer Ausbildungsform vor deren Abschluss und unter Bildungsarmut das Unterschreiten einer bestimmten Qualifikations- oder Kompetenzschwelle verstanden. Dem folgt eine Auseinandersetzung mit der (Aus-)Bildungsarmut per se, wobei verschiedene Definitionen miteinander verglichen, das Ausmaß dargestellt sowie die Betroffenheit, Konsequenzen und Ursachen davon besprochen werden. Die Grundlage dafür bilden eigene Berechnungen auf Basis des Labor Force Survey sowie anderer Datenbasen. Den Abschluss bildet die Auseinandersetzung mit der Frage, welche Interventionen gegen Bildungsarmut gesetzt werden und wie der Ansatz in Österreich zu charakterisieren ist. Auf Basis all dieser Analysen werden schließlich zwei zentrale Ansatzpunkte zur Reform des österreichischen Bildungssystems herausgearbeitet.

1. Abbruch im Ausbildungsverlauf

Bildungsarmut ist oftmals die Konsequenz eines (vorzeitigen) Abbruchs der Bildungslaufbahn. Der Abbruch der Bildungslaufbahn ist aber seinerseits nur eine Form (wenn auch die extremste) von Abbruch, dem Klassenwiederholungen oder der Abbruch einer einzelnen Ausbildung (auch wenn ein Wechsel in eine andere Schulform erfolgt) als andere Formen des Schulversagens vorausgehen. Die Gesamtproblematik des Schulversagens bzw. Abbruchs im Ausbildungsverlauf ist, alleine wenn man die Schulformen auf der Sekundarstufe II (Sek-II) betrachtet, quantitativ sehr bedeutsam. Demnach erreichen – wie dies in Grafik 1 dargestellt wird – nur 57,5 Prozent der SchülerInnen von Berufsbildenden Mittlere bzw. Höhere Schulen (BMHS) sowie AHS-Oberstufen das letzte Jahr ihrer Ausbildung ohne zeitliche Verzögerung. 42,5 Prozent weisen demgegenüber Laufbahnprobleme in der einen oder anderen Art auf. So müssen von der ersten bis zur letzten Klasse in der Sekundarstufe II 7,7 Prozent zumindest ein Jahr wiederholen, 8,6 Prozent brechen ih-

re Bildungslaufbahn gänzlich vorzeitig ab, und 26,2 Prozent brechen zumindest ihre ursprüngliche Ausbildung ab und wechseln in eine andere. Da in dieser Berechnung (mangels allgemein verfügbarer Daten) die Lehrlinge gar nicht berücksichtigt sind und auch jene ausgeblendet bleiben, die aufgrund von Laufbahnverzögerungen gar nie in die Sekundarstufe II einsteigen, darf mit einiger Sicherheit angenommen werden, dass bezogen auf die Gesamtkohorte die Problematik noch größer ist und mehr als die Hälfte davon betroffen ist.

Grafik 1: Abbruchraten in der Sekundarstufe II



In weiterer Folge konzentrieren sich die Ausführungen nun auf jene Gruppe von Jugendlichen, die ihre gesamte Bildungslaufbahn vorzeitig abbrechen (ein Teil davon wird in obiger Grafik rot dargestellt, ein anderer Teil ist beispielsweise gar nie in die Sekundarstufe II eingetreten), also am stärksten von Bildungsarmut betroffen sind.

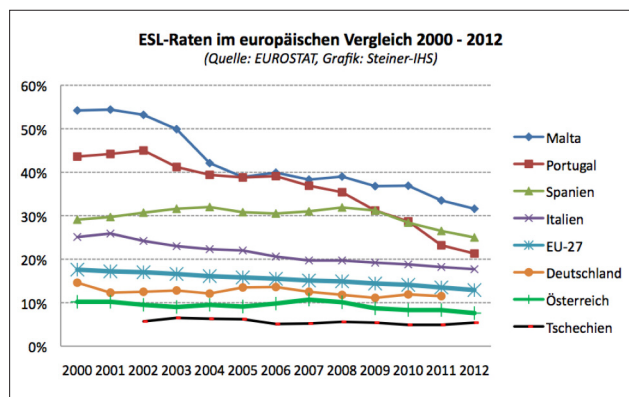
2. Ausmaß von Bildungsarmut

Der am weitesten verbreitete Indikator, um Bildungsarmut unter Jugendlichen zu messen, ist der des vorzeitigen Bildungsabbruchs

¹ Beim vorliegenden Beitrag handelt es sich um die erweiterte Fassung eines vom Autor auf der Fachtagung »Bildungshunger statt Durststrecke – »Early School Leaving« gehaltenen Vortrages. Diese Tagung fand am 11. April 2013 im Kardinal König Haus in Wien statt. Veranstalter der Tagung waren das AMS Österreich, Abt. Arbeitsmarktforschung und Berufsinformation, die Caritas Österreich und das sozialwissenschaftliche Forschungs- und Beratungsinstitut abif.

(Early School Leaving). Bei vorzeitigen BildungsabbrecherInnen handelt es sich entsprechend der europaweit geteilten Definition um Jugendliche im Alter von 18 bis 24 Jahren, die höchstens einen Pflichtschulabschluss vorzuweisen haben (ISCED 3c) und sich aktuell nicht in Ausbildung befinden. Dieser Anteil liegt in Österreich im Jahr 2012 bei 7,6 Prozent, womit Österreich das im Rahmen der EU-2020-Strategie (EU-Kommission 2010) geforderte Ziel der Unterschreitung der Zehnprozent-Marke bereits erreicht hat. Die diesbezüglichen Unterschiede in der EU sind jedoch enorm. So reicht die Spanne der Early School Leavers (ESL) in den einzelnen Mitgliedstaaten von fünf Prozent wie etwa in der Tschechischen Republik bis 31 Prozent wie in Malta. Der Durchschnitt der EU-27-Staaten liegt bei knapp 13 Prozent. Betrachtet man die in Grafik 2 dargestellte zeitliche Entwicklung, so wird ein deutlicher Trend zur Reduzierung des Anteiles erkennbar, der das Erreichen der Zielsetzung auf EU-Ebene bis ins Jahr 2020 als durchaus realistisch erscheinen lässt. Nicht vergessen sollte man bei dieser Feststellung jedoch, dass die Zehnprozent-Marke im Rahmen der Lissabon Strategie (EU-Rat 2000) bereits bis zum Jahr 2010 unterschritten hätte werden sollen.

Grafik 2: Vorzeitiger Bildungsabbruch



Beim Konzept der Early School Leavers (ESL) handelt es sich um eine zertifikatsbasierte Definition von Bildungsarmut. Dies stellt jedoch nur eine mögliche Operationalisierung dar, eine Alternative wäre eine kompetenzbasierte Definition. Wählt man einen kompetenzbezogenen Zugang zur Bildungsarmut, dann sind die PISA-RisikoschülerInnen damit angesprochen. Dabei handelt es sich um SchülerInnen, die im Alter von 15 Jahren nicht sinnersfassend lesen können oder die Grundrechnungsarten nicht beherrschen. In Österreich liegt dieser Anteil entsprechend der PISA-2009-Ergebnisse (vgl. OECD 2010a) im Kompetenzfeld »Lesen« bei 27,5 Prozent und damit dreimal so hoch wie der korrespondierende ESL-Indikator. Einschränkend muss man zwar anmerken, dass es sich bei den PISA-Erhebungen um Momentaufnahmen (im Alter von 15 Jahren anstelle eines Durchschnittswertes bei den 18-bis 24-Jährigen) handelt und sich dieser Anteil durch eine fortgesetzte Ausbildung wohl weiter reduzieren wird. Dennoch kann auf Basis dieser Ergebnisse die empirisch fundierte These formuliert werden, dass in Österreich im Kontrast zur eigentlich niedrigen ESL-Quote auch von einem quantitativen Problem hinsichtlich der Bildungsarmut unter Jugendlichen gesprochen werden kann.

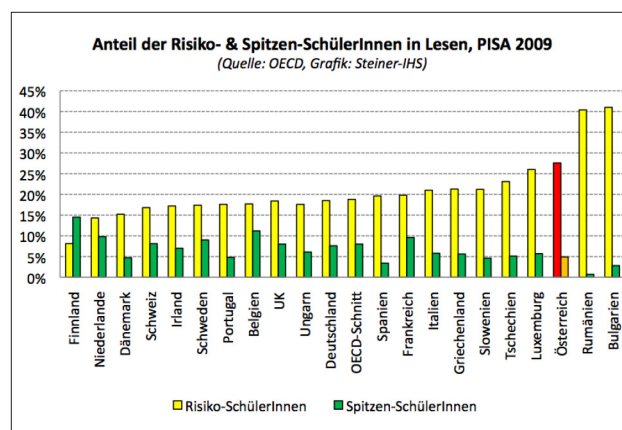
Die Diskrepanz der beiden Werte (ESL und PISA-Risikogruppen) lässt einerseits vermuten, dass der vorzeitige Bildungsab-

bruch, da seine Berechnung auf Basis von Selbstauskünften erfolgt, unterschätzt ist. Andererseits wird deutlich, dass trotz mangelnder Formalkompetenzen im österreichischen System dennoch eine Integration und ein Abschluss wohl vor allem in jenen Bereichen möglich ist, die mehr auf praktische Kompetenzen Wert legen.

3. Exkurs über die Effizienz

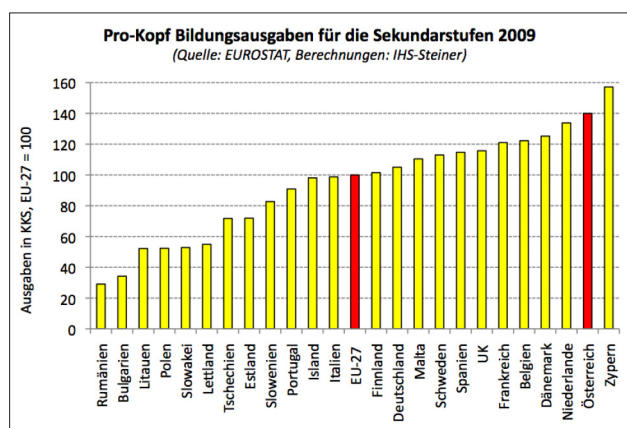
Das zuvor präsentierte Ergebnis der kompetenzbasierten Bildungsarmut von 27,5 Prozent der Kohorte fordert heraus und bedarf zunächst eines internationalen Vergleiches. Bei den in Grafik 3 für Europa dargestellten Ergebnissen wird deutlich, dass Österreich nur den drittletzten Rangplatz einnimmt und damit beispielsweise auch deutlich über dem OECD-Schnitt von 19 Prozent liegt. Gleichzeitig ist hierzulande auch der Anteil an SpitzenschülerInnen, die die Kompetenzstufe 5 erreichen oder überschreiten, mit nur fünf Prozent im internationalen Vergleich (zehn Prozent in Frankreich, 15 Prozent in Finnland) sehr bescheiden. Viel deutlicher kann die These, man bedürfe eines früh und stark nach Leistung differenzierenden Bildungssystems, wie dies in Österreich der Fall ist, um den unterschiedlichen Begabungen der SchülerInnen gerecht zu werden und alle zu ihren Bestleistungen zu führen, nicht falsifiziert werden.

Grafik 3: Kompetenzverteilung im internationalen Vergleich



Da der Output des Systems in dieser Hinsicht bescheiden ist, stellt sich die Frage, mit welchen Kosten (finanziellem Input) dieses Ergebnis erzielt wird. Betrachtet man in nachstehender Grafik die Pro-Kopf-Bildungsausgaben für die Schulformen auf den Sekundarstufen (ISCED 2–4) im internationalen Vergleich (angegeben nach Kaufkraft), wird ersichtlich, dass die Bildungsausgaben in Österreich zu den höchsten in ganz Europa zählen. So erreichen wir nach Angaben von EUROSTAT mit Ausgaben von knapp 9.300 Euro pro SchülerIn pro Jahr beinahe 140 Prozent des EU-27-Durchschnitts und werden dabei nur noch von Zypern übertroffen. Betrachtet man beide Ergebnisse zugleich, d.h. ein vergleichsweise geringes Kompetenzniveau bei vergleichsweise hohen Kosten, wird der Schluss nahegelegt, dass in Österreich erhebliches Potenzial zur Effizienzsteigerung besteht. Dieser Befund ist nicht notwendigerweise ein Befund der alleine die Qualität des Unterrichtes betrifft, denn die Kosten umfassen auch jene (z. B. für die Verwaltung), die gar nie den Weg ins Klassenzimmer finden.

Grafik 4: Kosten der Ausbildung im internationalen Vergleich

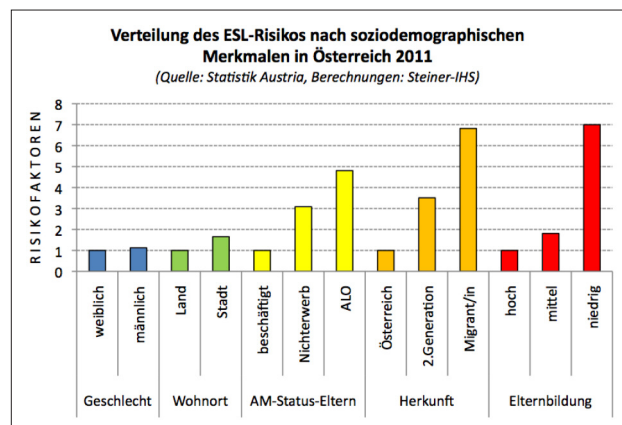


4. Betroffenheit von Bildungsarmut

Nach der Feststellung, dass es in Österreich auch ein quantitatives Problem hinsichtlich der Bildungsarmut unter Jugendlichen gibt, stellt sich nunmehr die Frage, wie weit es sich dabei auch um ein qualitatives Problem handelt, inwieweit das Risiko des vorzeitigen Bildungsabbruchs also sozial ungleich verteilt und damit der soziale Zusammenhalt gefährdet ist. Wird die Betroffenheit immer in Relation zu einer jeweiligen Referenzgruppe dargestellt, dann zeigt sich in Grafik 5, dass männliche Jugendliche nur ein geringfügig höheres Risiko haben als junge Frauen. Die Unterschiede nach Wohnort sind bereits etwas deutlicher ausgeprägt, wonach Jugendliche in der Stadt ein 1,7-faches Risiko eines vorzeitigen Bildungsabbruchs aufweisen verglichen zu Jugendlichen am Land.² Deutlich größere Unterschiede zeigen sich, wenn Charakteristika der Herkunftsfamilie betrachtet werden. Demnach sehen sich Jugendliche, deren Eltern arbeitslos sind, einem fünffach erhöhten ESL-Risiko gegenüber als Jugendliche mit beschäftigten Eltern. Die Ungleichheit steigt sogar nochmals deutlich an, wenn der Migrationshintergrund oder die Elternbildung³ als Differenzierungskriterium herangezogen werden. Demnach sind MigrantInnen in 1. Generation⁴ ebenso wie Jugendliche mit Eltern, die niedrigegebildet sind, mit einem siebenfach erhöhten Risiko des vorzeitigen Bildungsabbruchs konfrontiert. Zwar überlagern sich manche dieser Einflussfaktoren (beispielsweise sind MigrantInnen vermehrt in Städten angesiedelt), eine Regressions-

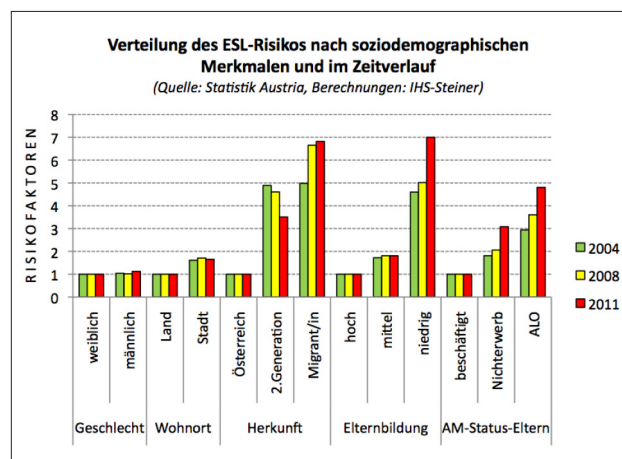
analyse zeigt jedoch für jeden dieser Faktoren einen eigenständigen signifikanten Einfluss auf den vorzeitigen Bildungsabbruch (vgl. Steiner 2009). Von gelungener Integration und intergenerationaler Bildungsmobilität kann angesichts dieser empirischen Befunde nur schwerlich gesprochen werden.

Grafik 5: Betroffenheit von vorzeitigem Bildungsabbruch



Die in Grafik 6 dargestellte zeitliche Entwicklung der eben dargestellten Ungleichheitsrelationen deutet auf eine Verschärfung hin. Demnach ist das Risiko des vorzeitigen Bildungsabbruchs in der Zeit von 2004 bis 2011 vor allem bei MigrantInnen, Kindern aus bildungsfernen Elternhäusern sowie Jugendlichen mit arbeitslosen Eltern gestiegen. Einzig der Indikator für MigrantInnen in 2. Generation zeigt eine nennenswerte Entspannung der Problematik. In Summe jedoch ist die soziale Selektivität sogar noch gestiegen.

Grafik 6: Zeitliche Entwicklung der Betroffenheit



Die soziale Zusammensetzung der auf Basis einer kompetenzbasierten Definition bildungsarmen Jugendlichen kann auf Basis der publizierten Ergebnisse in Abhängigkeit vom Migrationshintergrund dargestellt werden. Aus den in Grafik 7 dargestellten Berechnungsergebnissen (vgl. OECD 2010b) wird ersichtlich, dass beinahe zwei Drittel (64 Prozent) aller MigrantInnen 1. Generation zu den PISA-Risikogruppen zählen, also nicht sinnersfassend lesen können und dies unter den Jugendlichen in 2. Generation immer noch auf 43 Prozent zutrifft. Mit diesem ernüchternden

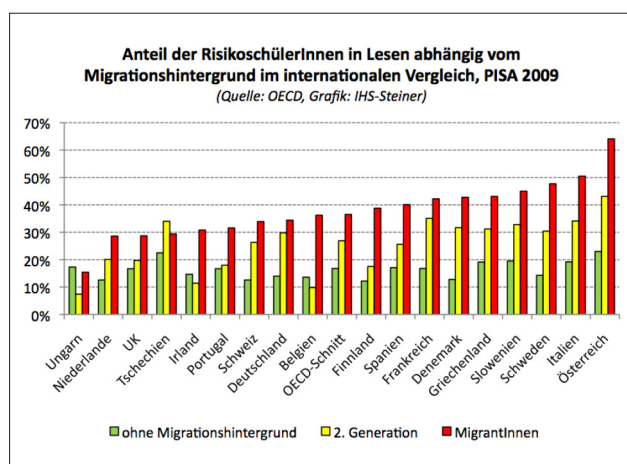
2 Dieser Wert berechnet sich indem die ESL-Quote von 11,1 Prozent der Jugendlichen, die in der Stadt leben, durch die ESL-Quote der ländlichen Jugendlichen von 6,7 Prozent dividiert wird. Die Berechnung der ESL-Quoten wiederum erfolgt auf Basis des Labor Force Survey, wobei jedoch im Unterschied zur internationalen Definition die Altersgruppe der 15- bis 24-Jährigen herangezogen und eine Teilnahme an Weiterbildung nicht als »in Ausbildung« gewertet wird.

3 Von »niedriger Elternbildung« wird dann gesprochen, wenn die Eltern nur über maximal einen Pflichtschulabschluss verfügen, also selbst Early School Leavers sind. Eine »mittlere Elternbildung« liegt vor, wenn die Eltern über einen berufsbildenden Abschluss verfügen (Lehre oder BMS)

4 Kein Migrationshintergrund liegt entsprechend der hier verwendeten Definition dann vor, wenn sowohl die Eltern als auch der/die Jugendliche selbst in Österreich geboren wurden. Von 2. Generation wird gesprochen, wenn die Eltern im Ausland geboren wurden, das Kind jedoch in Österreich. Bei den MigrantInnen in 1. Generation findet darüber hinaus eine Konzentration auf Personen statt, die außerhalb der EU-25 geboren wurden. Damit wurde eine strengere Abgrenzung des Migrationshintergrundes gewählt, als dies im LFS der Fall ist.

Ergebnis liegen wir in Europa an letzter Stelle, befinden uns weit über dem OECD-Durchschnitt und werden nur noch von vier Ländern (Brasilien, Mexiko, Panama und Kasachstan) überholt. Da die Ausgangssituation für die meisten Staaten ähnlich ist – sie müssen den eigenen MigrantInnen die jeweilige Landessprache vermitteln – und davon auszugehen ist, dass Deutsch auch nicht schwerer zu erlernen ist als Finnisch oder Niederländisch, muss der Schluss gezogen werden, dass es dem österreichischen Bildungssystem vergleichsweise schlecht gelingt, den Jugendlichen mit Migrationshintergrund basale Lesefähigkeiten zu vermitteln. Zwar ist es notwendig die unterschiedliche Struktur der MigrantInnen (z.B. das Bildungsniveau) in den einzelnen Immigrationsländern zu berücksichtigen, doch reicht dies nicht aus, wie dies meist reflexartig passiert, die Ursachen für diese Kompetenzlücken zu individualisieren und eine Systemverantwortung zu negieren, denn die Unterschiede nach Migrationshintergrund bleiben auch dann signifikant, wenn um den sozioökonomischen Effekt kontrolliert wird (vgl. Wroblewski 2012).

Grafik 7: Kompetenzarmut im Vergleich

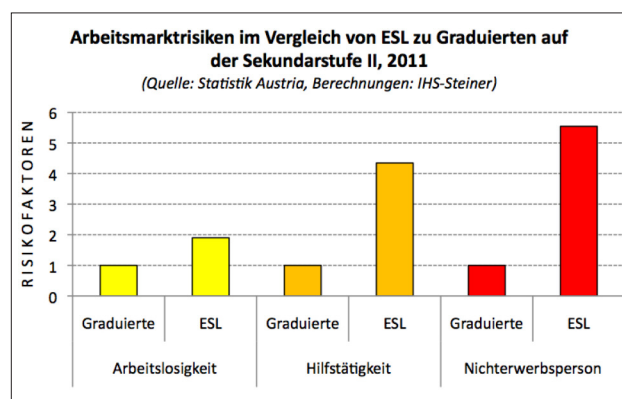


Insgesamt zeigt die soziale Ungleichverteilung des Risikos von Bildungsarmut unter Jugendlichen eine qualitative Problemlage in Österreich auf, die auf eine verstärkte Gefahr der Ausgrenzung einzelner sozialer Gruppen hinweist, die noch weiter bestätigt wird, wenn nun im Anschluss die Konsequenzen für die Beschäftigungschancen analysiert und dargestellt werden.

5. Konsequenzen von Bildungsarmut

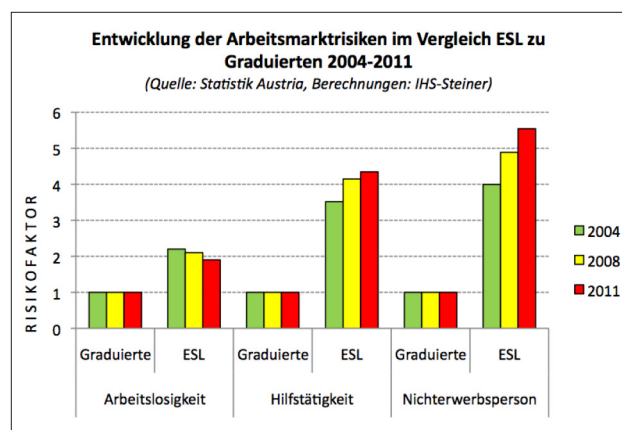
Geringe Qualifikationen gehen mit einer Reihe von Benachteiligungen und reduzierten Chancen am Arbeitsmarkt einher. So sind vorzeitige BildungsabbrecherInnen in doppeltem Ausmaß von Arbeitslosigkeit betroffen im Vergleich zu Jugendlichen, die einen Abschluss auf der Sekundarstufe II erreicht haben. Das Risiko der Early School Leavers, falls sie überhaupt einen Job bekommen, über Hilfsarbeit nicht hinauszukommen, ist mehr als viermal so hoch. Schließlich ist die Zugehörigkeit zur Gruppe der Nichterwerbspersonen (z.B. ausschließlich im Haushalt tätig, in Karenz, wobei Präsenz-/Zivildienst und SchülerInnen außer Betracht bleiben) unter niedrigqualifizierten Jugendlichen fünfeinhalbmal häufiger als unter jenen mit Abschluss auf der Sekundarstufe II.

Grafik 8: Beschäftigungschancen Geringqualifizierter



Eine Betrachtung der zeitlichen Entwicklung dieser Ungleichheiten in Grafik 9 deutet wiederum auf eine Verschärfung der Situation hin, wobei vor allem das Risiko der Zugehörigkeit zur Gruppe der Nichterwerbspersonen zwischen 2004 und 2011 deutlich vom vierfachen auf das fünfeinhalbfache gestiegen ist. Wenn man sich die Bedeutung der beruflichen Entwicklung und des Arbeitsmarktes für die individuellen Entfaltungsmöglichkeiten vor Augen führt, kann angesichts dieser Ergebnisse von einer deutlichen Gefahr der sozialen Ausgrenzung niedrigqualifizierter Jugendlicher gesprochen werden.

Grafik 9: Beschäftigungschancen im Zeitverlauf

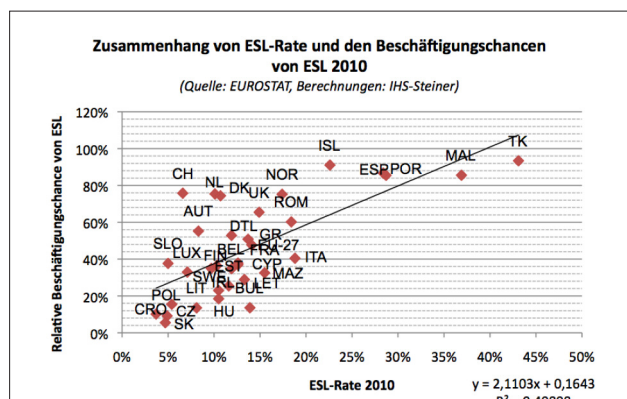


6. Ursachen für Bildungsarmut

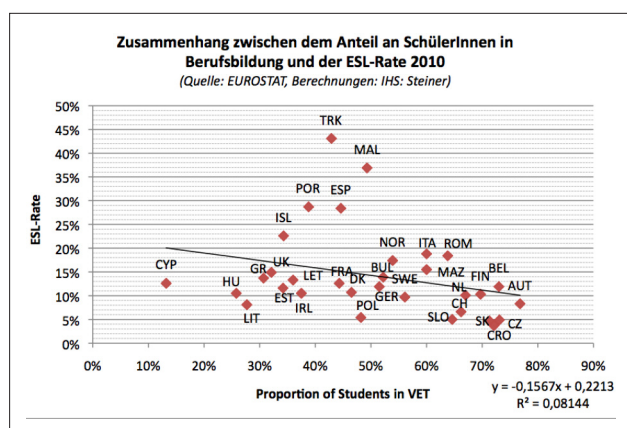
Angesichts der großen Unterschiede in Europa, was das Ausmaß der Bildungsarmut unter Jugendlichen betrifft (vgl. Grafik 2), stellt sich die Frage, welche Erklärungsansätze dafür gefunden werden können. Eine Antwort auf diese Frage liegt – im Anschluss an den vorangegangenen Abschnitt – in den Beschäftigungschancen, die niedrigqualifizierte Jugendliche in Relation zu jenen, die einen Sekundarstufe-II-Abschluss erlangt haben, vorfinden. Wie aus Grafik 10 ersichtlich wird, unterscheiden sich diese im europäischen Vergleich enorm und reichen von einer ca. zehnprozentigen Chance in den Ländern Tschechien und Slowakei bis zu einer neunzigprozentigen Chance in Ländern wie Spanien, Portugal und Malta. Österreich liegt mit knapp 55 Prozent im Mittelfeld. Ähnlich parallel entwickeln sich die Quoten vorzeitiger BildungsabbrecherInnen, die von ca. fünf Prozent in unseren beiden nordöstlichen Nachbar-

ländern bis hin zu 30 Prozent auf der Iberischen Halbinsel oder gar über 30 Prozent in Malta reichen. Demnach besteht ein relativ eindeutiger Zusammenhang ($R^2 = 0,499$): Je geringer die Beschäftigungschancen von vorzeitigen BildungsabbrecherInnen sind, desto geringer ist auch die ESL-Quote. Das Beschäftigungssystem kann also einerseits eine Pull-Wirkung auf Jugendliche ausüben, die Ausbildung (vorzeitig) zu beenden. Andererseits stellt sich die Frage, inwieweit der europaweit beobachtete Rückgang der ESL-Quoten einen nachhaltigen Rückgang darstellt oder zumindest teilweise auf die aktuelle Wirtschafts- und Finanzkrise zurückzuführen ist.

Grafik 10: ESL-Ursachen im Beschäftigungssystem



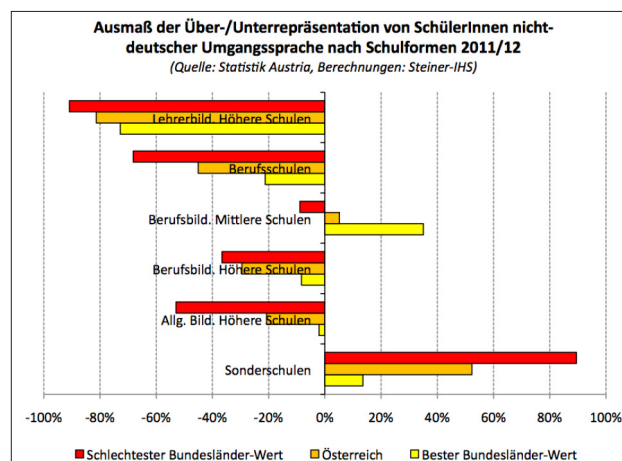
Grafik 11: ESL-Auswirkungen der Berufsbildung



Ein weiterer, wenn auch nicht ganz so deutlicher Zusammenhang der ESL-Quoten besteht mit dem Ausbau der Berufsbildung in den einzelnen nationalen Bildungssystemen. Hierbei zeigt sich in Grafik 11 der Trend, dass der Anteil von vorzeitigen BildungsabbrecherInnen mit dem Anteil von SchülerInnen, die sich auf der Sekundarstufe II in einer Berufsausbildung (VET-Track) befinden, sinkt. Die Spanne reicht hier von Österreich mit beinahe 80 Prozent Berufsausbildungsanteil und einer ESL-Quote unter zehn Prozent bis Portugal mit nur vierzig Prozent Berufsausbildungsanteil und einer annähernd dreißigprozentigen ESL-Quote. Das Berufsausbildungssystem bietet also vielen Jugendlichen, die Gefahr laufen, ihre Ausbildung vorzeitig abzubrechen, eine Ausbildungsalternative, die sie dazu veranlasst, im Bildungssystem zu verbleiben. Dieser positive Aspekt der Berufsbildung sollte jenseits aller Debatten über die erhöhten Abbruchquoten innerhalb der berufsbildenden Ausbildungsformen nicht übersehen werden.

Wenn nun in weiterer Folge die Aufmerksamkeit wieder rein der Situation in Österreich gewidmet wird, so ist es möglich, auch für die kompetenzbasierte Definition von Bildungsarmut unter Jugendlichen systembedingte Ursachen – beispielsweise für die erhöhten Werte bei Personen mit Migrationshintergrund – anzuführen. Eine dieser Ursachen findet sich in der Systemselektivität und drückt sich im Ausmaß der Über- und Unterrepräsentation von SchülerInnen mit nicht-deutscher Umgangssprache nach Schulformen aus. Den in Grafik 12 dargestellten Analyseergebnissen zufolge sind MigrantInnen in höheren Schulformen deutlich unterrepräsentiert (AHS: –21 Prozent, BHS: –30 Prozent, Lehrerbildende Höhere Schulen: –81 Prozent⁵) und in der Sonderschule mit einem Plus von 52 Prozent deutlich überrepräsentiert (vgl. Statistik Austria 2013). Damit wird jedoch eine sich selbst verstärkende Wirkungsspirale eröffnet. So kommen viele der SchülerInnen mit schlechteren Ausgangsvoraussetzungen und Defiziten in der Unterrichtssprache in Schulformen, wo vergleichsweise niedrigere Bildungsziele angestrebt werden, der Kompetenzzugewinn entsprechend der Ziele wohl geringer ausfällt und zudem kaum eine Berechtigung zum Besuch weiterführender Schulformen erworben wird. Diese doppelte Benachteiligung ist gelebte Praxis, obwohl Sprachdefizite kaum eine gültige Indikation für die Notwendigkeit eines Sonderschulbesuches darstellen. Vielmehr sind sprachliche Förderprogramme in den regulären Schulformen dafür vorgesehen, um diesen schlechteren Startvoraussetzungen zu begegnen. Am Ende dieses Selektionsprozesses stehen, was SchülerInnen mit nicht-deutscher Umgangssprache betrifft, die bekannten Phänomene von vielfach erhöhter Betroffenheit beim vorzeitigen Bildungsabbruch oder eines Anteils von 64 Prozent PISA-RisikoschülerInnen, die nicht sinnerfassend lesen können.

Grafik 12: Selektivität von Schulformen



Über diese allgemeine Problematik der Selektivität hinaus sollten auch die diesbezüglichen Unterschiede zwischen den Bundeslän-

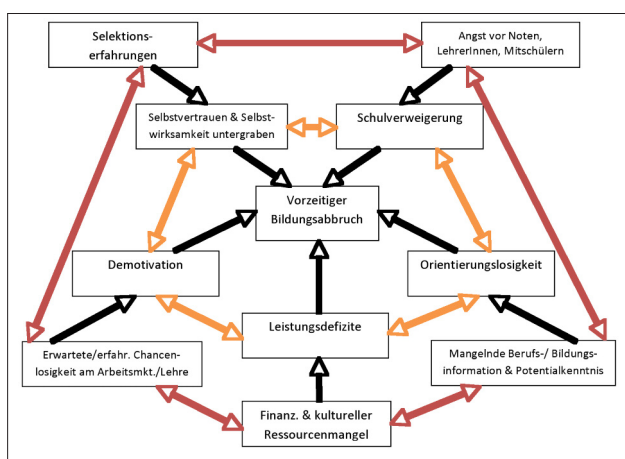
⁵ Der Anteil von SchülerInnen mit nicht-deutscher Umgangssprache in Lehrerbildenden Höheren Schulen beträgt 3,6 Prozent, im gesamten Bildungssystem jedoch 19,3 Prozent. Daraus errechnet sich eine Unterrepräsentation von 81 Prozent. Oder anders ausgedrückt: Der Anteil von SchülerInnen mit nicht-deutscher Umgangssprache erreicht nur 19 Prozent jenes Wertes, den er erreichen sollte, wenn kein Selektion im Zugang zu dieser Schulform bestehen würde.

dern nicht übersehen werden. Dabei ist (mit Ausnahmen) ein deutliches Ost-West-Gefälle mit deutlich höheren Selektions- und Ungleichheitsraten im Westen festzustellen. Dieses regional differenzierte Ergebnis kann sowohl als Problem als auch als Chance gesehen werden. Als problematisch ist es zu werten, dass die Selektivität bis zu einem gewissen Grad als landesspezifische Willkür zu interpretieren ist. Eine Chance kann darin gesehen werden, dass auch unter den gleichen (nationalen) Rahmenbedingungen deutlich bessere Ergebnisse erzielt werden und manche Bundesländer in anderen Bundesländern Good-Practice-Beispiele finden können.

Neben der Systemebene darf bei der Frage nach den Ursachen für vorzeitigen Bildungsabbruch aber auch die individuelle Ebene nicht unerwähnt bleiben (vgl. Steiner/Wagner 2007). Symbolisiert durch die vielfältigen Vernetzungen in Grafik 13 soll zum Ausdruck gebracht werden, dass auf dieser Ebene kaum einzelne Ursachen sondern meist ein ganzes Bündel davon festzumachen ist. So untergraben beispielsweise Selektionserfahrungen das Selbstvertrauen und die Selbstwirksamkeit wodurch der vorzeitige Bildungsabbruch ebenso gefördert wird, wie durch Demotivation, die auf eine erwartete bzw. erfahrene Chancenlosigkeit am Arbeitswie Lehrstellenmarkt zurückzuführen ist. Darüber hinaus kann Angst beispielsweise vor Noten, LehrerInnen oder MitschülerInnen zu Schulverweigerung führen und häufige Absenzen wiederum zu vorzeitigem Bildungsabbruch. Abgesehen von aller Selektion, Demotivation oder Verweigerung sind viele SchülerInnen auch einfach orientierungslos, hinsichtlich ihrer weiteren Möglichkeiten. So führen mangelnde Berufs- und Ausbildungsinformation sowie fehlende Kenntnisse über die eigenen Potenziale nicht selten zu einer falschen Schul- und Ausbildungswahl, die den Eignungen und Neigungen zu wenig entspricht und so den vorzeitigen Abbruch fördert.

Schließlich ist das österreichische Bildungssystem dadurch charakterisiert, einen Gutteil der Lernleistung in die Privatsphäre auszulagern. Wenn nun aber der familiäre Hintergrund unter einem Mangel an diesen spezifischen kulturellen Ressourcen leidet, die Kinder bei diesen Lernleistungen zu unterstützen oder ein Mangel an finanziellen Ressourcen dazu führt, dass eine Lernleistungsunterstützung nicht zugekauft werden kann, führt das zu Leistungsdefiziten und fördert auf diese Weise den vorzeitigen Bildungsabbruch.

Grafik 13: Individuelles Ursachegefüge für vorzeitigen Bildungsabbruch



7. Strategien und Maßnahmen gegen Bildungsarmut

Wenn nun abschließend die Interventionen gegen vorzeitigen Bildungsabbruch in Österreich zur Diskussion stehen, kann zunächst einmal festgestellt werden, dass in Österreich viele und ambitionierte Angebote zur Verfügung stehen und umgesetzt werden. Betrachtet man jedoch allein die quantitativ bedeutsamen Programme (Jobs4Youth, Überbetriebliche Lehrausbildung, etc.) kann im internationalen Vergleich festgestellt werden (vgl. Walther/Pohl 2006), dass die österreichische Interventionslandschaft kaum Systemreformaßnahmen kennt und wenig auf Prävention gesetzt wird. So liegt der Schwerpunkt oft auf individueller und nachsorgender Betreuung anstelle aktiver Vermeidung und Reformen im Bildungssystem. Darüber hinaus steht oftmals die Defizitkompensation anstelle der Entwicklung vorhandener Potentiale im Vordergrund. Schließlich ist das Maßnahmenangebot kaum als strategisch abgestimmt zu bezeichnen. Diverse Zielgruppenzuständigkeiten und verschiedenste Finanztöpfe führen zu doppelgleisigen Strukturen anstelle konzentrierter Aktionen verschiedener Akteure zur Erreichung eines gemeinsamen Zieles.

Jüngste Entwicklungen stimmen in Hinblick auf diese Kritikpunkte jedoch hoffnungsvoll. So wurde vom BMUKK eine »Nationale Strategie zur Verhinderung frühzeitigen (Aus-)Bildungsabbruchs« formuliert (vgl. BMUKK 2012). Darüber hinaus werden mit dem Jugendcoaching und Lehrlingscoaching flächendeckende Maßnahmen umgesetzt, die einem Case-Management-Ansatz verpflichtet sind, potentialorientiert agieren und als Präventivmaßnahmen gelten können. Was jedoch jenseits aller flankierenden und nachsorgenden Maßnahmen die Reformbemühungen des österreichischen Bildungssystems selbst betrifft, bedarf es tiefgreifenderer Anstrengungen. Im Lichte all der präsentierten empirischen Ergebnisse sollten zwei zentrale Zielsetzungen den Kern dieser Reformen bilden: 1) Die Reduktion der (sozialen) Selektivität und 2) die Steigerung der Effizienz.

Um die (soziale) Selektivität zu reduzieren, sind unterschiedlichste Maßnahmen geeignet, deren Realisierung jedoch mit unterschiedlichen Schwierigkeiten verbunden ist. Die Praxis der sozial selektiven Schulformenzuweisung sowie Segregation innerhalb von Schulen setzt keine Änderungen formaler Rahmenbedingungen voraus, sondern sollte als erste Maßnahme schlicht und einfach unterbunden werden. Ein Ausbau von Ganztagschulen, der dazu beiträgt den starken Zusammenhang zwischen (niedriger) Bildung der Eltern und jener der Kinder abzuschwächen, ist bereits in Umsetzung begriffen und die Reform des Repetierens von Schuljahren hat zumindest einmal in den höheren Schulen der Sekundarstufe II begonnen, wobei das Ziel eine flächendeckende Ausweitung auf alle Schulformen sein sollte, wenn man sich die diesbezüglichen Selektionswirkungen in Erinnerung ruft. Der Reduktion sozialer Selektivität dienlich wiewohl tief in die gewachsene Struktur eingreifend wäre die Einführung von Gesamtschulen bzw. ein Rückbau des »Early Tracking« (vgl. Wössmann/Schütz 2006). Schließlich ist als erfolgsversprechende Strategie noch eine indikatorenbasierte Finanzierung von Schulen (vgl. Bruneforth/Weber/Bacher 2013) zu nennen, die darauf hinausläuft, dass Schulen mit höheren Anteilen von SchülerInnen mit verstärktem Unterstützungsbedarf auch mehr Finanzmittel zur Verfügung gestellt bekommen. Diese Form der Finanzierung könnte entsprechend konsequent umgesetzt die aufgezeigten Selektionsströme nachhaltig verändern und die Attraktivität von SchülerInnen neu definieren.

Um schließlich die Effektivität der pädagogischen Bemühungen und die Effizienz des Systems zu steigern, bedarf es mehr Ergebnisverantwortung am Schulstandort. Im diametralen Gegensatz dazu ist bei manchen Schulen immer noch die Vorstellung verbreitet, sie würden als umso besser und attraktiver gelten, je selektiver sie sind und umso höher als Konsequenz davon die Abbruchs- und Misserfolgsraten sind. Um die Ergebnisverantwortung am Schulstandort zu steigern, bedarf es stärkerer Schulautonomie bei Budget- und Personalfragen in Kombination mit einer externen Evaluation der Leistungen am Standort, die zudem zumindest in einer eingeschränkten Öffentlichkeit bekannt gemacht werden. Derartige Schulsysteme haben sich im Vergleich als die effektivsten, was die erbrachten Leistungen und das Schulversagen betrifft und zudem effizientesten erwiesen (vgl. Kritik/Ching 2005).

Die Realisierung der beiden eingangs formulierten Zielsetzungen bedarf also tiefgreifender Reformen des aktuellen Bildungssystems. Um ambitionierte Schritte in diese Richtung werden wir jedoch nicht herumkommen, denn neben einer sozialen und demokratiepolitischen Verpflichtung der sozialen Selektivität entgegenzuwirken, können wir es uns in Zeiten globalen Wettbewerbs und der in Europa angestrebten Positionierung als Wissensökonomie volkswirtschaftlich schlicht nicht leisten, einen Teil der Kohorte ins »Aus« zu stellen.

8. Literatur- und Quellenverzeichnis

- BMUKK (2012): Nationale Strategie zur Verhinderung frühzeitigen (Aus-)Bildungsabbruchs. Österreich, Wien.
- Bruneforth, M./Weber, Ch./Bacher, J. (2013): Chancengleichheit und garantiertes Bildungsminimum in Österreich. In: Herzog-Punzenberger, B. (Hg.) (2012): Nationaler Bildungsbericht Österreich 2012, Band 2: Fokussierte Analysen bildungspolitischer Schwerpunktthemen, Graz: Leykam, Seite 189–227.
- EU-Kommission (2010): EUROPA 2020. Eine Strategie für intelligentes, nachhaltiges und integratives Wachstum, Brüssel (online unter: <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=COM:2010:2020:FIN:DE:PDF>, 1.7.2013).
- EU-Rat (2000): Europäischer Rat 23. und 24. März 2000, Lissabon, Schlussfolgerungen des Vorsitzes, Lissabon (online unter: www.europarl.europa.eu/summits/lis1_de.htm, 1.7.2013).
- Herzog-Punzenberger, B. (Hg.) (2012): Nationaler Bildungsbericht Österreich 2012, Band 2: Fokussierte Analysen bildungspolitischer Schwerpunktthemen, Graz: Leykam.
- Kritikos, E./Ching, Ch. (2005): Study on Access to Education and Training, Basic Skills and Early School Leavers. Lot 3: Early School Leavers, Studie im Auftrag der Europäischen Kommission, DG-Employment, Forschungsbericht von GHK, London.
- OECD (2010a): PISA 2009 Ergebnisse: Was SchülerInnen und Schüler wissen und können, Band I, Paris.
- OECD (2010b): PISA 2009 Results: Overcoming the Social Background, Volume II, Paris.
- Statistik Austria (2013): Schulstatistik 2011/12, Tabellenband, Wien.
- Solga, H. (2005): Ohne Abschluss in die Bildungsgesellschaft. Die Erwerbschancen gering qualifizierter Personen aus soziologischer und ökonomischer Perspektive, Opladen: Budrich.
- Steiner, M. (2013): Geringe Effizienz und hohe Selektivität: Die zentralen Herausforderungen im österreichischen Bildungssystem. In: Gesslbauer, E./Großbrück, U./Siegele, P. (Hg.): Schule Grenzenlos. Erfahrungen und Herausforderungen im 21. Jahrhundert, Innsbruck: Studienverlag.
- Steiner, M. (2011): Empirische Analysen der Beteiligung und Exklusion von MigrantInnen im österreichischen Bildungssystem. In: Biffl, G./Dimmel, N. (Hg.) (2011): Migrationsmanagement, Band 1, Seite 275–289.
- Steiner, M. (2009): Early School Leaving in Österreich 2008. Ausmaß, Unterschiede, Beschäftigungswirkung, Studie im Auftrag der AK Wien, Wien.
- Steiner, M./Wagner, E. (2007): Dropoutstrategie. Grundlagen zur Prävention und Reintegration von Dropouts in Ausbildung und Beschäftigung, Studie im Auftrag des bm:bwk, Wien.
- Walther, A./Pohl, A. (2006): Thematic Study on Policy Measures concerning Disadvantaged Youth, Studie im Auftrag der Europäischen Kommission, DG Employment, Tübingen.
- Wössmann, L./Schutz, G. (2006): Efficiency and Equity in European Education and Training Systems, o. O.
- Wroblewski, A. (2012): Situation und Kompetenzen von SchülerInnen mit Migrationshintergrund: Deskriptive und multivariate Analyse der Determinanten der Testleistung In: Eder, F. (Hg.): PISA 2009. Nationale Zusatzanalysen, Waxmann, Münster et al., Seite 337–366.

Anschrift des Autors

Mag. Mario Steiner ist langjähriger Mitarbeiter und Senior Researcher am Institut für Höhere Studien (IHS) – Institute for Advanced Studies Stumpergasse 56, 1060 Wien, Tel.: 01 59991-0, Fax: DW 555 E-Mail: mario.steiner@ihs.ac.at, Internet: www.ihs.ac.at

Die Publikationen der Reihe AMS info können als pdf über das AMS-Forschungsnetzwerk abgerufen werden. Ebenso stehen dort viele weitere interessante Infos und Ressourcen (Literaturdatenbank, verschiedene AMS-Publikationsreihen, wie z. B. AMS report oder AMS-Qualifikationsstrukturbericht, u. v. m.) zur Verfügung.

www.ams-forschungsnetzwerk.at oder
www.ams.at – im Link »Forschung«

Ausgewählte Themen des AMS info werden als Langfassung in der Reihe AMS report veröffentlicht. Der AMS report kann direkt via Web-Shop im AMS-Forschungsnetzwerk oder schriftlich bei der Communicatio bestellt werden.

AMS report Einzelbestellungen

€ 6,- inkl. MwSt., zuzügl. Versandkosten

AMS report Abonnement

10 Ausgaben AMS report zum Vorteilspreis von € 48,- (inkl. MwSt. und Versandkosten)

Bestellungen und Bekanntgabe von Adressänderungen bitte schriftlich an: Communicatio – Kommunikations- und PublikationsgmbH, Steinfeldgasse 5, 1190 Wien, E-Mail: verlag@communicatio.cc, Tel.: 01 3703302, Fax: 01 3705934

P. b. b.

Verlagspostamt 1200, 02Z030691M