

# Messung der sozialen Herkunft von Schülerinnen und Schülern und der Zusammensetzung von Schulstandorten zum besseren Verständnis der Bildungsungleichheiten in Wien und Österreich



Michael Bruneforth, Salzburg 2014

## 1. Ausgangsüberlegung

Obwohl die Forderung nach Gerechtigkeit im Bildungssystem in Österreich in der Verfassung verankert ist (Art. 14 Abs. 5a), ist der Zusammenhang zwischen Bildungserfolg und sozialer Herkunft hierzulande stärker als in den meisten industrialisierten Ländern (Bruneforth & Lassnigg, S. 153) und der Anteil kompetenzarmer Jugendlicher am Ende Schulpflicht besorgniserregend hoch. Um Fragen der Bildungsgerechtigkeit besser zu verstehen ist es notwendig solide Daten zu Schulleistungen und Bildungsverläufen zusammen mit Daten zur sozialen Herkunft der Schüler/innen zu erheben. K-H. Gruber bezeichnete eine Schulstatistik, die keine Sozialdaten erhebt als eine „antiaufklärerische“, die soziale Selektion verschleiert. (Gruber 2001, S. 29). Die Standardüberprüfungen am Ende der 4. und 8. Schulstufe bieten erstmals ein detailliertes Bild der Bildungsungleichheit nicht nur auf nationaler Ebene, sondern auch auf Ebene der Länder und sogar Schulen. Hierbei ist es wichtig verschiedene Herkunftscharakteristika im Zusammenhang zu betrachten um monokausale Lösungsansätze zu vermeiden. In meinem Überblick werde ich versuchen sowohl die Situation in Österreich insgesamt, als auch die in Wien zu beleuchten.

## 2. Der Zusammenhang zwischen Bildungserfolg und familiärer Herkunft auf Individualebene

Unterschiede in den Schulleistungen in Abhängigkeit von der Herkunft werden häufig durch auf Coleman und Bourdieu zurückgehende Kapitaltheorien erklärt. Dabei werden ökonomisches, soziales und kulturelles Kapital unterschieden und soziale Schicht wird durch das Ausmaß der Verfügbarkeit der unterschiedlichen Kapitalformen definiert. Die erfassten Charakteristika zur Herkunft von Schüler/innen stehen stellvertretend für die Konstrukte von ökonomischem, sozialem und kulturellem Kapital. Im Gegensatz dazu erscheint der Migrationshintergrund von Schülern und Schülerinnen auf den ersten Blick wohldefiniert und messbar. *Allerdings führt uns die Kategorie „SchülerInnen mit Migrationshintergrund“ in die Irre, wenn wir glauben, dass es mehr ist als eine Containerkategorie. Es sind darin dutzende unterschiedliche sprachliche, kulturelle, nationale oder auch ethische Gruppen bzw. Zugehörigkeiten enthalten (Herzog-Punzenberger, 2014).*

In der Bildungsberichterstattung in Österreich und international etabliert sind Statistiken zum Berufsstatus und zur Schulbildung der Eltern, zum Buchbesitz der Familie (-> kulturelles Kapital), zum Geburtsland der Eltern und zur Alltagssprache, die alle dazu beitragen die Herkunft von Schüler/innen zu beschreiben.

Abbildung 1 illustriert den starken Zusammenhang zwischen der Bildung der Eltern und der Schulleistung. Es zeigen sich nicht nur ein Unterschiede zwischen den am schlechtesten ausgebildeten Familien und dem besser ausgebildeten Teil der Gesellschaft, sondern zwischen allen Gruppen. So liegen in Wien Kinder von Eltern mit maximal Berufsausbildung im Schnitt 45 Punkte hinter solchen von Eltern mit maximal Matura (AHS oder BHS-Abschluss aber keine tertiäre Ausbildung) zurück, diese liegen wieder 50 Punkte hinter Kindern aus Akademikerfamilien. Betrachtet man diese Unterschiede aus der Perspektive der Kompetenzarmut findet sich für Wien, dass über ein Drittel der Volksschulkinder aus Familien mit maximal Pflichtschulabschluss die Bildungsstandards in Mathematik nicht erreichen. Dies gilt auch für nahezu ein Viertel der Kinder mit maximal Berufsausbildung, aber nur für ein Sechstel bzw. Zwanzigstel der Kinder aus Haushalten mit Matura bzw. Universitätsabschluss.

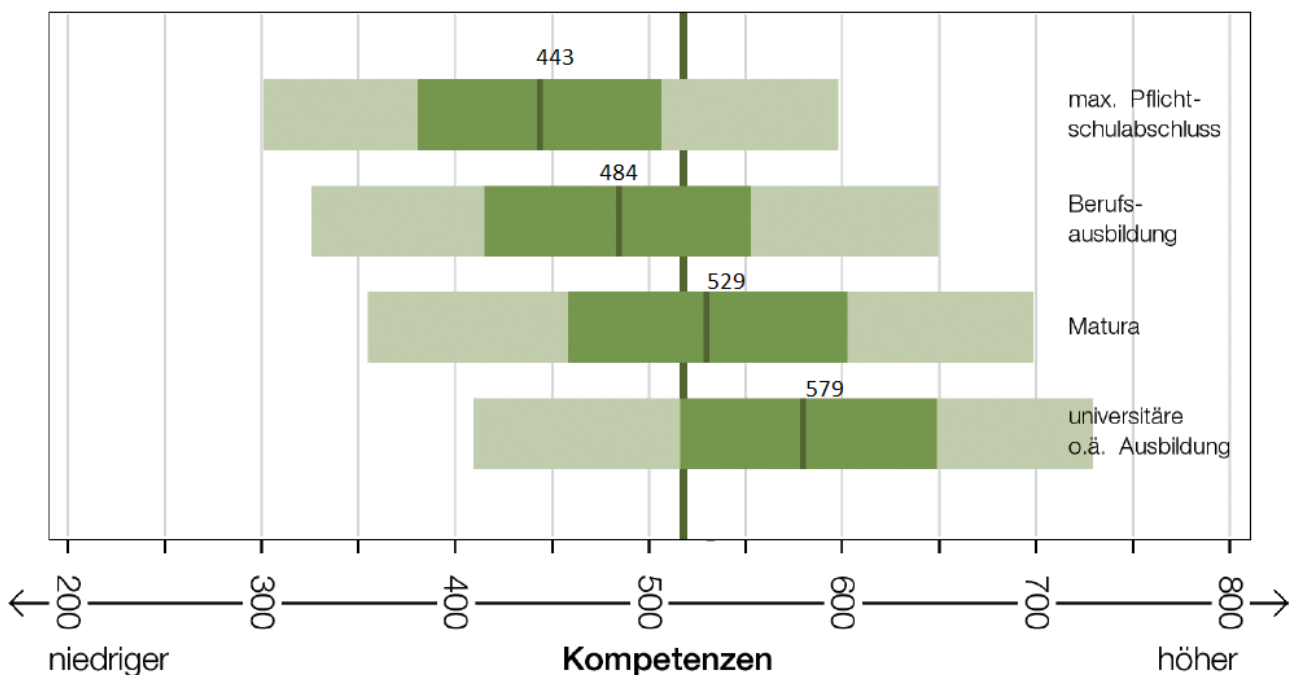


Abb. 1: Mathematikkompetenz in Punkten nach Bildungsabschluss der Eltern, 4. Schulstufe – Wien, 2013. (Schreiner & Breit 2014a, S. 40)

Zu dem hier gezeigten der Einfluss der elterlichen Bildung auf den Kompetenzerwerb kommt der Einfluss des ökonomischen Status (Berufsstatus) der Familie hinzu, der ähnlich stark ist.

Die soziale Herkunft ist die zentrale Ungleichheitsdimension. Sie wirkt sich durchgehend in der Bildungslaufbahn auf den Kompetenzerwerb und den Schulbesuch aus. Ihre Wirkung bleibt auch bestehen, wenn der Einfluss anderer Merkmale statistisch kontrolliert wird. Die anderen Merkmale folgen mit deutlichem Abstand in der Bedeutung. (Bruneforth, Weber & Bacher, S. 200).

Leistungsunterschiede im Zusammenhang mit dem Migrationshintergrund sind durch die gesamte Schullaufbahn hindurch beobachtbar. In Wien und in Österreich gesamt erreichen Kinder einheimischer Eltern in der 4. Schulstufe 545 Punkte in Mathematik. Kinder mit Migrationshintergrund erreichen nur 483 in Wien bzw. 481 in Österreich, also über 60 Punkte weniger. Das empirisch gemessene Ausmaß reduziert sich allerdings, wenn der Sozialstatus statistisch berücksichtigt wird. Dieser Effekt ist in Wien etwas stärker ausgeprägt als in allen anderen Bundesländern. Der direkt mit dem Migrationshintergrund assoziierte Leistungsunterschied reduziert sich für Wien um ca. 2/3 auf 20 Punkte, in Österreich halbiert er sich nahezu auf 34 Punkte.

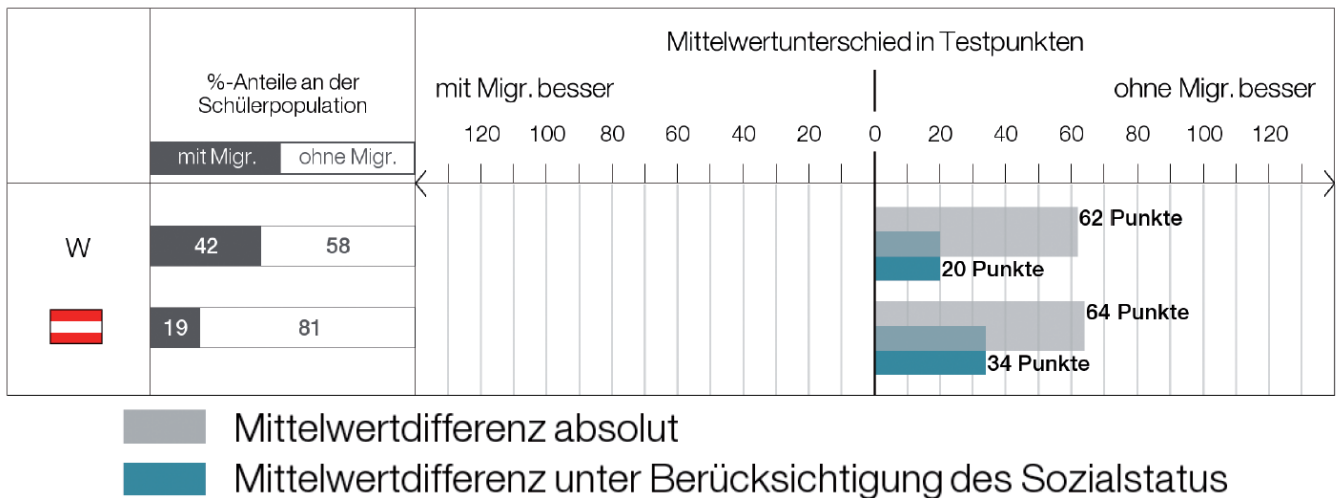


Abb. 2: Unterschiede in der Mathematikkompetenz nach Migrationshintergrund unter Berücksichtigung des Sozialstatus, 4. Schulstufe – Wien, 2013. (Schreiner & Breit 2014a, S. 32)

Allerdings weisen Herzog-Punzenberger & Schnell (2012) daraufhin, dass die statistische Trennung der Herkunftseffekte bei der Diskussion von Handlungsoptionen mit großer Vorsicht zu betrachten ist: *Wiewohl der sozioökonomische Hintergrund von Schülerinnen und Schülern häufig einen großen Teil der Schulleistungsdifferenzen erklärt, sind die dahinterliegenden Wirkmechanismen nicht klar. Die Analyse milieuspezifischer Alltagspraktiken und ihrer Relevanz für die Produktion*

*ungleicher Bildungsergebnisse stellt ein vordringliches Forschungsdesiderat in der Einwanderungsgesellschaft dar. (Herzog-Punzenberger & Schnell 2012, S. 255)*

Der Migrationshintergrund von Kindern ist mit starken Benachteiligungen verbunden. Allerdings sind diese immer auch im Zusammenhang mit der sozialen Herkunft zu betrachten. Die Ursachen von Bildungsbenachteiligung sollte nicht isoliert in Einzelfaktoren gesucht werden, Maßnahmen nicht ausschließlich auf einzelne Ursachen / Herkunftsmerkmale ausgerichtet werden.

Die Benachteiligung im Zusammenhang mit der Herkunft von Kindern sollte nicht zu dem Schluss führen, dass schulische Förderung hauptsächlich auf Kinder aus benachteiligten Herkunftsgruppen ausgerichtet sein sollte. So umfasst die Gruppe der Kinder in Wien und Österreich, die die Bildungsstandards nicht oder nur teilweise erreichen Kinder aller Herkunftsgruppen. Abbildung 3 zeigt die Verteilung der Wiener leistungsschwachen Kinder in Mathematik nach Herkunftscharakteristika. Ca. 40 % der Kinder, die die Standards nicht erreichen sind Kinder einheimischer Eltern, ein Viertel hat Eltern mit Matura bzw. universitärer Ausbildung. Gezielte Förderung Leistungsschwacher muss unabhängig von der Herkunft gewährleistet sein.

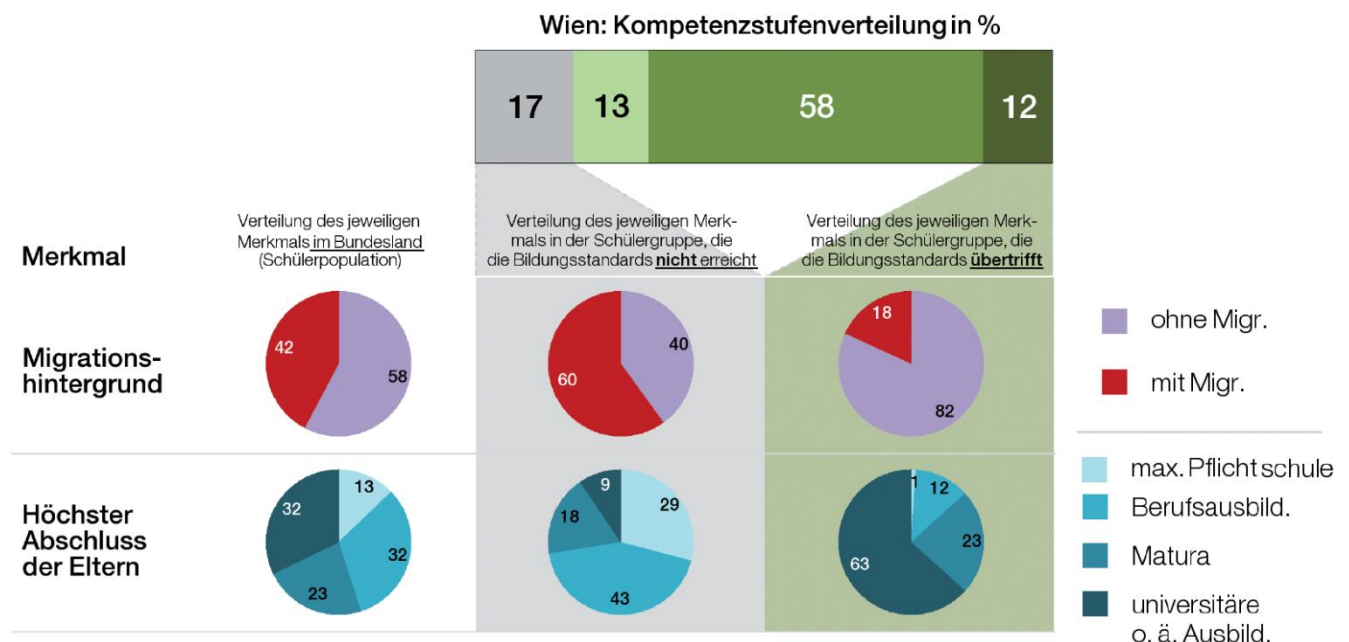


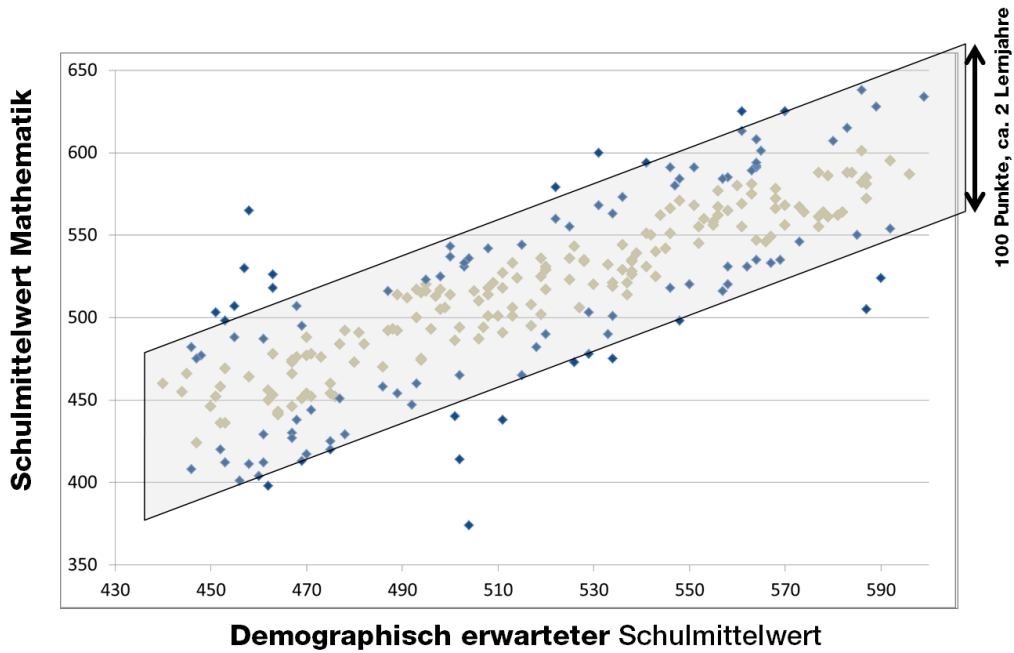
Abb. 3: Charakteristika der Schüler/innen unter Kompetenzstufe 1 bzw. auf Kompetenzstufe 3 – 4. Schulstufe Wien, 2013. (Schreiner & Breit 2014a, S. 45)

*Die Konzeption von Maßnahmen zum Abbau der Bildungsarmut lediglich auf Basis der Betrachtung von Benachteiligung für einzelne Gruppen, kann zur Unterschätzung des Ausmasses der Bildungsarmut in anderen Gruppen führen. Es würde zwar auf ein hohes relatives Risiko reagiert, aber nur ein Teil der insgesamt von Bildungsarmut bedrohten Schüler/innen erreicht. Um Maßnahmen zur Reduktion der Kompetenzarmut zielgerichtet zu planen ist es daher wichtig, neben den Risiken für gesellschaftliche Gruppen auch die Zusammensetzung der Gruppe der kompetenzarmen Schüler/innen in absoluten Anteilen zu kennen. (Vgl. Bruneforth, Weber & Bacher, S. 214)*

### **3. Leistungsunterschiede zwischen Schulen**

An Schulen in sozioökonomisch benachteiligter Lage sind wegen der Zusammensetzung der Schülerschaft schwierigere Rahmenbedingungen vorzufinden als an anderen Schulen. Dort ist es erheblich schwieriger, trotz guten Unterrichts und engagierter Lehrkräfte die gleichen Leistungen zu erzielen wie in Schulen mit Schülerschaft mit hohem Sozialstatus, hohem Bildungsniveau der Eltern und niedriger Zahl von Schülerinnen und Schülern nichtdeutscher Erstsprache. Durch die Berücksichtigung des schulischen Einzugsgebiets und der Zusammensetzung der Schülerschaft können im Rahmen des fairen Vergleichs für alle Schulen die Ergebnisse mit einem erwarteten Bereich verglichen werden, der die Umstände berücksichtigt. Schulen mit vergleichbaren Rahmenbedingungen können sich um bis zu 100 Punkte in ihren Ergebnissen unterscheiden. Dies gilt für Schulen in schwierigen Lagen genauso wie für Schulen mit besonders guten Rahmenbedingungen.

*Schulen unterscheiden sich stark in den erbrachten Leistungen, auch wenn sie vergleichbare demographische Verhältnisse haben. Unterschiede zwischen einzelnen Schulen sind größer als die zwischen sozialen Gruppen!*



Blau: substantiell besser/schlechter als Erwartungsbereich, Grau: im Erwartungsbereich.  
Abb. 4: Ergebnisse der Volksschulen im Bundesland nach Schulmittelwert und Lage zum Erwartungsbereich – Wien, 2013. (nach Schreiner & Breit 2014a, S. 48)

### 3. Segregation

Eine einfache Betrachtung der Anteile der Schüler/innen nichtdeutscher Alltagssprache (sowie bildungsferner Familien) verdeckt die Unterschiede zwischen den Schulen und Wohnvierteln. Die Klassenzusammensetzung beeinflusst den Schulerfolg der einzelnen Schüler/innen. Schüler/innen nichtdeutscher Alltagssprache haben im österreichischen Schulwesen derzeit schlechtere Chancen, Defizite in der Unterrichtssprache auszugleichen, wenn ihre Klasse wesentlich aus Schülerinnen und Schülern besteht, deren Kompetenz in der Unterrichtssprache unterdurchschnittlich ausgeprägt ist. Abbildung 5 zeigt für Österreich, wie sich Schüler/innen mit verschiedenen Alltagssprachen auf Klassen mit unterschiedlichen Anteilen von Schülerinnen und Schülern nichtdeutscher Alltagssprache verteilen. Kinder nichtdeutscher Alltagssprache sind meistens in Klassen mit einer Mehrheit von Kindern nichtdeutscher Alltagssprache.

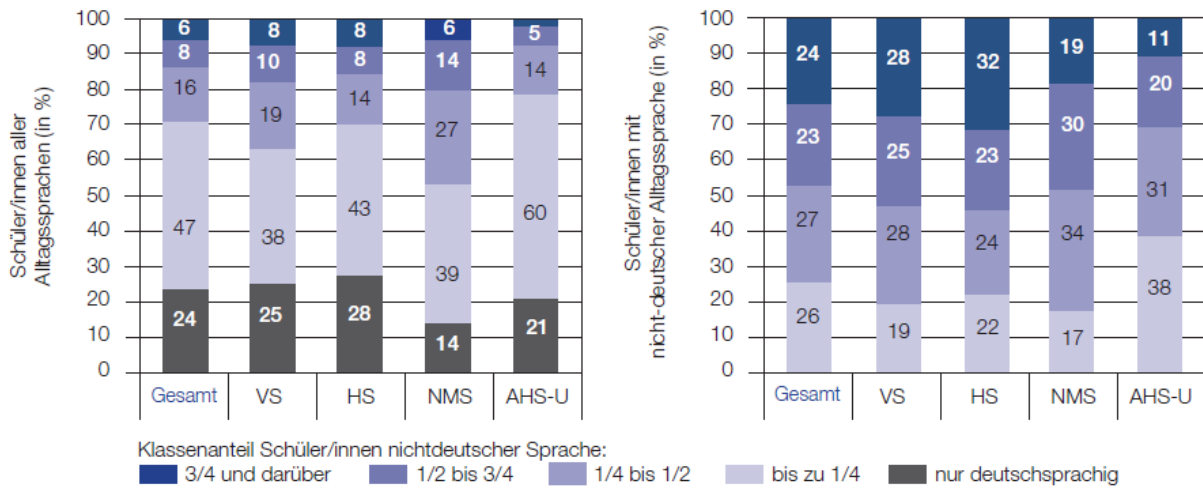


Abb. 5: Verteilung der Schüler/innen nach Klassenanteilen der Schüler/innen mit nichtdeutscher Alltagssprache– Österreich 2010/2011. (Bruneforth & Lassnigg 2012, S. 39).

Da diese Segregation nicht ausschließlich durch schulische Selektion, sondern im Wesentlichen durch eine räumliche Trennung der Wohnbevölkerung bedingt ist (siehe Abb. 6), scheint die Veränderung der Schul- und Klassenkomposition nur begrenzt im Einfluss schulpolitischen Handelns zu liegen. Vielmehr stellt sich die Frage, welche Maßnahmen notwendig sind, um die Qualität des Unterrichts in diesem segregierten Umfeld zu verbessern.

Anteil der Bevölkerung mit höchstens Pflichtschulausbildung an der Bevölkerung im Alter von 25 bis 64 Jahren

Anteil der Bevölkerung mit Tertiärabschluss an der Bevölkerung im Alter von 25 bis 64 Jahren

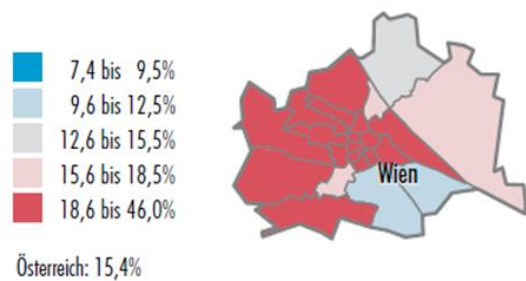
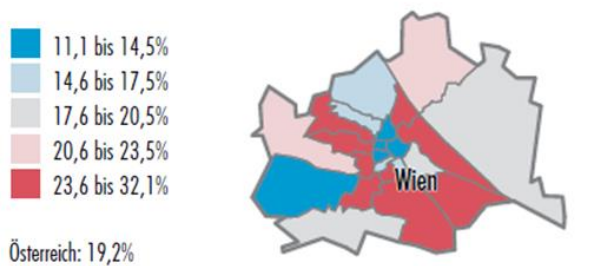


Abb. 6: Soziale Segregation zwischen Bezirken. (Statistik Austria: Bildung in Zahlen 2012/13).

Schulische Segregation hängt stark von der Wohnraumsegregation ab.

#### 4. Ein Index der sozialen Benachteiligung

Die obenstehende Abbildung 4 demonstriert eine große Streuung der Wiener Schulen nicht nur hinsichtlich der Schulleistungen sondern auch hinsichtlich der demografischen Komposition ihrer Schülerschaft. Die soziale Zusammensetzung der Schule kann durch einen Index der sozialen Benachteiligung gemessen werden. Hierzu werden für jede Schule die folgenden Merkmale berechnet:

- i) Anteil der Kinder aus dem unteren Quintil der Sozialstruktur,
- ii) Anteil der Kinder von Eltern mit nur Pflichtschulabschluss,
- iii) Anteil der Kinder mit Migrationshintergrund,
- iv) Anteil der Kinder mit nichtdeutscher Alltagssprache.

Der Mittelwert der vier Merkmale bildet die Basis für den Index der sozialen Benachteiligung. Abbildung 7 zeigt für Österreich und Wien die Verteilung der Schüler/innen auf 4 Kategorien der sozialen Benachteiligung. Bemerkenswert ist, dass sich trotz der schulischen Selektion nach der 4. Schulstufe, die mit einer Segregation nach Herkunft zwischen den Schulformen einhergeht, sich nur eine geringe Zunahme des Anteils der Schüler/innen in sehr hoch belasteten Schulen zeigt.

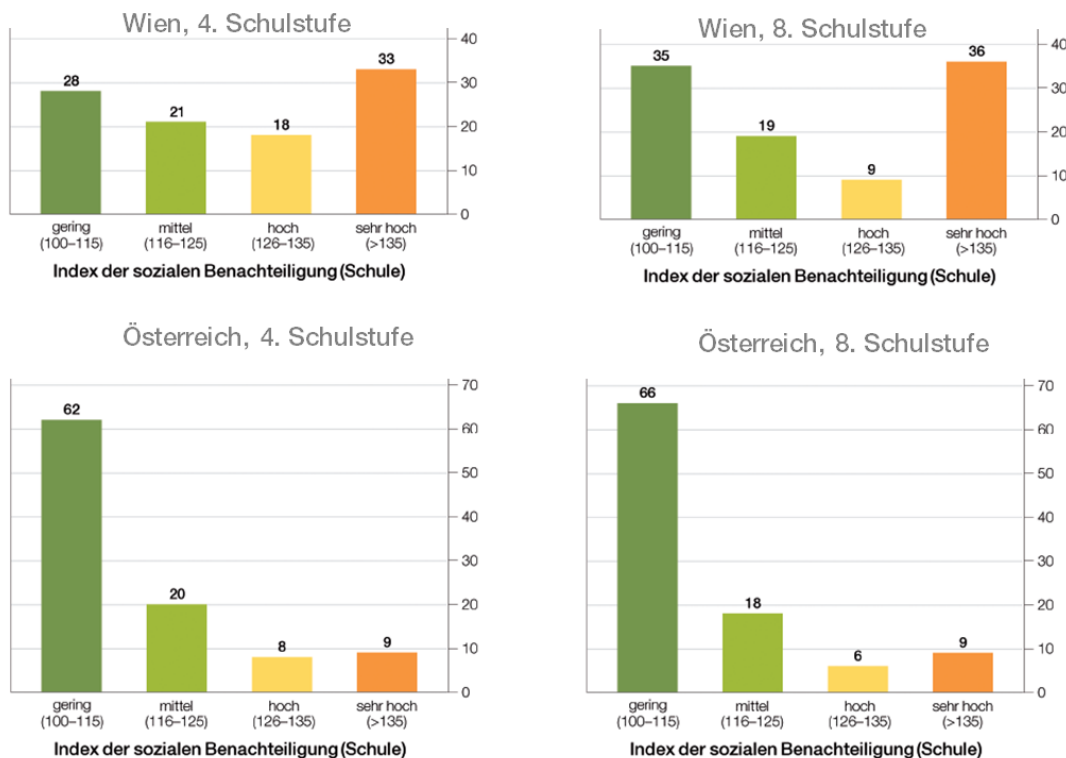


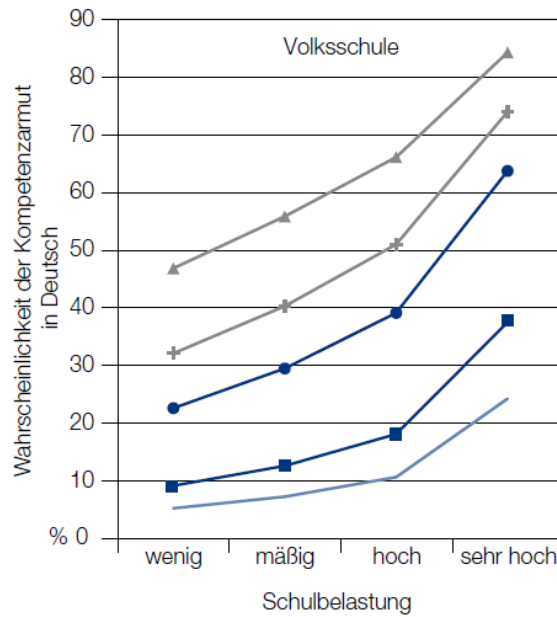
Abb. 7: Verteilung der Schüler/innen nach sozialer Benachteiligung der Schule – Wien & Österreich, 2013. (nach Schreiner & Breit 2014a & 2014b)



Bruneforth, Weber und Bacher (2012) zeigen, dass sich ein hoher Schulindex der sozialen Benachteiligung negativ auf die durchschnittliche Deutsch- und Mathematikleistung auswirkt. Dies gilt sowohl für die 4. Schulstufe als auch für AHS und APS in der 8. Schulstufe. Bei sonst konstanten Bedingungen bedeutet das: Je höher das durchschnittliche Ausmaß der sozialen Benachteiligung einer Schule, desto schlechter sind die durchschnittlichen Leistungen. Als Folge reduziert sich auch die Übergangsquote von der Grundschule in die AHS-Unterstufe. Sozial benachteiligte Kinder in Schulen mit höherem Anteil benachteiligter Kinder sind derzeit doppelt benachteiligt. Zum einen individuell, da ihre schlechteren Startbedingungen in der Schule nicht kompensiert werden, zum anderen, da sie Klassen mit schwierigeren Rahmenbedingungen besuchen, die zusätzlich mit schlechteren Lernerfolgen einhergehen. Wie auch für die Schulleistungen insgesamt, beeinflusst die soziale Zusammensetzung der Schülerschaft das Risiko der Kompetenzarmut. In Schulen mit starker sozialer Belastung erhöht sich das Risiko der einzelnen Schüler/innen, Bildungsminima nicht zu erreichen, substantziell, ungeachtet der individuellen Merkmale der Kinder.

Alle Kinder in Schulen mit sehr hohem Index der sozialen Benachteiligung sind, unabhängig von ihrer eigenen Herkunft, benachteiligt. Um dem Ziel der Bildungsgerechtigkeit näher zu kommen, sollten für benachteiligte Schulen Unterrichtsbedingungen angestrebt werden, die ähnliche Unterrichtsqualität bieten, wie sie sich in gering belasteten Schulen finden. Sozial benachteiligte Kinder in Schulen mit sehr hohem Index sind derzeit doppelt benachteiligt. Die Angleichung der Unterrichtsqualität würde nur einen Aspekt ihrer Benachteiligung mildern.

Abbildung 8 vergleicht die Wahrscheinlichkeit der Kompetenzarmut für Kinder verschiedener Herkunft je nach Höhe des Index der sozialen Benachteiligung der besuchten Schule. Für Mädchen mit einheimischen Eltern, die Matura haben und einen mittleren sozialen Status haben vervierfacht sich die Wahrscheinlichkeit der Kompetenzarmut im Lesen, wenn sie eine hoch belastete Schule besuchen würden, im Vergleich zum Besuch einer wenig belasteten Schule. Für Kinder, die selber zu einer benachteiligten Bevölkerungsgruppe gehören, erhöht sich die sowieso schon höhere Wahrscheinlichkeit, im Lesen kompetenzarm zu sein, noch einmal dramatisch.



Sozialstruktur:

- Mittleres Quintil, Eltern Matura, einheimisch, weiblich
- Mittleres Quintil, Eltern Matura, einheimisch, männlich
- Unteres Quintil, Eltern Pflichtschule, einheimisch, weiblich
- ▲ Unteres Quintil, Eltern Pflichtschule, türkisch, nichtdeutsche Sprache, weiblich
- +— Unteres Quintil, Eltern Pflichtschule, exjugoslawisch, nichtdeutsche Sprache, weiblich

Abb. 8: Wahrscheinlichkeit der Kompetenzarmut für Schüler/innen unterschiedlicher sozialer Herkunft in Schulen unterschiedlicher Belastungskategorien in der 4. Schulstufe Volksschule –Österreich, 2010. (Bruneforth, Weber & Bacher (2012), S. 213)

Unklar sind allerdings die Wirkmechanismen, die hinter den Auswirkungen der Komposition der Schülerschaft einer Schule oder Klasse stehen. Sowohl Dumont & all. als auch Stanat, Schwippert & Gröhlich zeigen für Deutschland, dass die ethnische Komposition der Klasse keinen und die soziale Komposition nur einen geringen Einfluss auf die Leistung der Schüler/innen hat, wenn man zudem das Leistungsniveau der Klassen allgemein mitberücksichtigt. Die Ballung von leistungsschwachen Schüler/innen in Schulen und Klassen wäre somit der Hauptfaktor hinter den negativen Folgen schulischer Segregation. Für Österreich steht eine entsprechende Untersuchung noch aus.

## Literatur

- Bruneforth, Michael; Lassnigg, Lorenz (Hg.). (2012). Nationaler Bildungsbericht Österreich 2012. Graz: Leykam. Online verfügbar unter [www.bifie.at/buch/1914](http://www.bifie.at/buch/1914).
- Bruneforth, M., Weber, Chr. & Bacher, J. (2012). Chancengleichheit und garantiertes Bildungsminimum in Österreich. In: B. Herzog-Punzenberger (Hrsg.): Nationaler Bildungsbericht Österreich 2012. Band 2. Fokussierte Analysen bildungspolitischer Schwerpunktthemen. Graz: Leykam, 189-228. Online verfügbar unter [www.bifie.at/buch/1915](http://www.bifie.at/buch/1915).
- Gruber, Karl Heinz (2001). Die Malaise der Sekundarstufe 1. In: Oskar Achs, Karl Heinz Gruber und Eva Weidinger Walter Tesar (Hg.): Urban Education. Wien: Öbv et hpt, S. 23–39.
- Herzog-Punzenberger, Barbara; Schnell, Philipp (2012). Die Situation mehrsprachiger Schüler/innen im österreichischen Schulsystem – Problemlagen, Rahmenbedingungen und internationaler Vergleich. In: Barbara Herzog-Punzenberger (Hg.): Nationaler Bildungsbericht Österreich 2012 - Band 2. Graz: Leykam, S. 229–268. Online verfügbar unter [www.bifie.at/buch/1915](http://www.bifie.at/buch/1915).
- Herzog-Punzenberger, B. (2014). Migration, Hintergrund und Schule. Intersektionalitätsforschung – warum und wie? In: *Erziehung u Unterricht 2014 1-2*, S. 129-139.
- Dumont, H., Neumann, M., Maaz, K. & Trautwein, U. (2013). Die Zusammensetzung der Schülerschaft als Einflussfaktor für Schulleistungen. In: *Psychologie in Erziehung und Unterricht* 60 (3), S. 163–183.
- Schreiner, Claudia; Breit, Simone (Hg.) (2014a): Standardüberprüfung 2013 Mathematik, 4. Schulstufe – Landesergebnisbericht Wien. Bundesinstitut BIFIE. Online verfügbar unter <https://www.bifie.at/node/2491>
- Schreiner, Claudia; Breit, Simone (Hg.) (2014b): Standardüberprüfung 2013 Englisch, 8. Schulstufe – Landesergebnisbericht Wien. Bundesinstitut BIFIE. Online verfügbar unter <https://www.bifie.at/node/2492>
- Stanat, P., Schwippert, K. & Gröhlich, C. (2010). Der Einfluss des Migrantenanteils in Schulklassen auf den Kompetenzerwerb: Längsschnittliche Überprüfung eines umstrittenen Effekts. *Zeitschrift für Pädagogik*, 56, 55. Beiheft, 147–164.
- Statistik Austria (2013). *Bildung in Zahlen 2012/13*. Wien.
- 

Michael Bruneforth

stv. Leiter des Departments Evaluation, Bildungsforschung und Berichterstattung

Telefon +43-662-620088-1115 / Mobil +43-664-80011-1115

[m.bruneforth@bifie.at](mailto:m.bruneforth@bifie.at)

Bundesinstitut für Bildungsforschung, Innovation & Entwicklung des österreichischen Schulwesens (BIFIE)

Alpenstraße 121 / 5020 Salzburg

[www.bifie.at](http://www.bifie.at)