



universität
wien

Masterarbeit

Titel der Masterarbeit

„Bildungsferne – die unbekannte Spezies!

Eine bildungssoziologische Studie

Verfasserin:

Doris Wyskitensky, BA

Angestrebter akademischer Grad:

Master of Arts (MA)

Wien, Februar 2014

Studienkennzahl lt. Studienblatt:

066/905

Studienrichtung laut Studienblatt:

Soziologie

Betreuer:

Prof. Dr. Friedhelm Kröll

Danksagung

Auf diesem Wege möchte ich mich bei Herrn Hon. Prof. Dr. Friedhelm Kröll ganz herzlich für die Betreuung meiner Masterarbeit bedanken. Er stand mir mit Rat und Kritik beiseite, unterstützte und motivierte mich in der Auseinandersetzung mit dem Thema und machte mich auf viele wichtige Aspekte aufmerksam.

Bei meinen Arbeitskolleginnen und –kollegen im Bereich der Erwachsenenbildung bedanke ich mich ganz herzlich für wertvolle Tipps und Anregungen. Besonders hervorheben möchte ich Martin Netzer und Regina Barth, ohne deren Unterstützung, Motivation und positivem Zuspruch die Masterarbeit nicht zustande gekommen wäre.

Ganz besonders danke ich jedoch meiner Familie, allen voran meinem Mann Wilhelm und meinen Töchtern Agnes und Clara. Aufgrund meiner Mehrfachbelastung mussten sie in den letzten Jahren auf vieles und oft auf mich selbst verzichten. Sie haben mir mit ihrer Anteilnahme und ihrem Feedback stets den Rücken gestärkt und sind voll hinter mir und meinem Entschluss gestanden, neben Berufstätigkeit und Familie ein Studium zu absolvieren.

Inhaltsverzeichnis

Danksagung	3
Einleitung.....	8
I. Theoretische Annäherung.....	12
1. Entstehung und Entwicklungen der Bildungssoziologie.....	12
1.1 Bildungssoziologische Perspektiven	15
1.1.1 Institutionentheoretische Perspektiven	15
1.1.2 Ungleichheitstheoretische Perspektiven	16
1.2 Bildungssoziologische und –wissenschaftliche Grundbegriffe	19
1.2.1 Erziehung.....	19
1.2.2 Bildung	19
1.2.3 Pädagogisierung	21
1.2.4 Lebenslanges Lernen in der Wissensgesellschaft	23
II. Deskriptive Eingrenzung	26
2. Bildungspolitische Entwicklungen in Europa und Österreich	26
2.1 Bildungsexpansion und lebenslanges Lernen in Österreich	27
2.2 Bildungschancen in Österreich.....	29
2.3 Steuerungsstrategien durch externe Messungen	32
2.3.1 PISA – Programme for International Student Assessment	32
2.3.2 Österreichische Ergebnisse aus PISA 2000	36
2.3.3 Österreichische Ergebnisse aus PISA 2003	36
2.3.4 Österreichische Ergebnisse aus PISA 2006	40
2.4 Bildungsfern(e) – Gebrauchsweisen einer Zuschreibung	42
2.4.1 Bildungsferne in den Medien	42
2.4.2 Bildungsfern - eine Eigenschaft?	45
2.4.3 Bildungsferne - Zielgruppe der Erwachsenenbildung.....	47
2.4.4 Bildungsferne – zusammenfassende Definition und Struktur.....	49
III. Explorative Erschließung	55
3. Methodologie	55
3.1 Wissenssoziologische Diskursanalyse	55
3.1.1 Strukturen, Akteure und Dispositive des Diskurses	57
3.1.2 Fragestellungen in der Diskursanalyse.....	58
3.2 Forschungspraktische Überlegungen.....	59

3.2.1 Festlegung des Untersuchungsfeldes	59
3.2.2 Festlegung der Fragestellungen	60
3.3 Analyse der Daten	60
3.3.1 Rekonstruktion der Phänomenstruktur	61
3.3.3 Vorgangsweise beim Kodieren	61
4 Ergebnisse.....	64
4.1 Neuausrichtung des Bildungsbegriffs	67
4.2 Mechanismen der Selbst- und Fremdselektion.....	71
4.3 Soziale Herkunft – Motor oder Bremse?.....	74
4.4 Was von PISA bleibt	76
4.5 Der Kern des Phänomens: Passform der „Bildungs“-BürgerInnen.....	78
5 Fazit.....	80
Literarische Quellen	84
Internetquellen	89
Anhang	92
Anhang I: Abbildungsverzeichnis	93
Anhang II: Liste der verwendeten Medienberichte	95
Anhang III: Das österreichische Bildungssystem.....	96
Anhang IV: Liste der analysierten Artikel.....	97
Zusammenfassung	100
Abstract	100
Lebenslauf	101
Erklärung zum selbstständigen Verfassen der Arbeit	103

»Wenn Wissen Macht ist, wird es nicht dort zu finden sein, wo alle sind. Und wenn es dort ist, wird es keine Macht mehr sein.«

(Liessmann 2006:54)

Einleitung

„Oida, bist du *bildungsfern*?“

So lautete der provokante Titel einer Veranstaltung im Jahr 2011, die von Caritas Österreich, AMS Österreich und dem Institut abif veranstaltet wurde. Im Rahmen der Tagung setzte man sich mit dem Begriff der *Bildungsfernen*, dem Empowerment dieser Personengruppe auseinander und diskutierte Rahmenbedingungen von Lernangeboten aus der Sicht von und für Bildungsferne (vgl. caritas.at).

Seit einigen Jahren beruflich im Bereich der Erwachsenenbildung tätig, lese und höre ich zunehmend von den *Bildungsfernen*, von *bildungsfernen Schichten* und dem dringenden Auftrag der Erwachsenenbildung sich dieser Zielgruppe zu widmen. Speziell in der Erwachsenenbildung sind die so genannten *Bildungsfernen* zu einer umworbenen Zielgruppe geworden, die mit Bildungsprogrammen und speziell zugeschnittenen Kursmodellen aus der *Bildungsferne* geholt werden müssen. In der Erwachsenenbildung befinden wir uns ständig in Diskussion und Auseinandersetzung mit Zuschreibungen und Benennungen jener Personengruppen, die über niedrige Bildungsabschlüsse oder eine geringe Anzahl von Bildungszertifikaten verfügen. „Benachteiligte“ oder „Bildungsbenachteiligte“ verweisen auf Brüche im (Bildungs-)System und stellen die Frage nach den Ursachen eher auf der Systemebene. „Gering“ oder „Niedrig Qualifizierte“ verweisen auf eine „Verwertbarkeit am Arbeitsmarkt“, deren Situation zumindest ansatzweise auch der Arbeitsmarkt selbst durch passende Adaptierungen und Regulierungen gerecht werden muss. Jemanden als *bildungsfern* zu bezeichnen, macht das Individuum zum Verursacher und Schuldigen an seiner Misere und gibt die Verantwortung an den Einzelnen ab. Damit bekommt die Auseinandersetzung mit dem österreichischen Bildungssystem und dem Bildungsniveau der österreichischen Bevölkerung aus meiner Sicht eine neue Dimension.

Bildungsfern ist ein unklarer, diffuser und vielschichtiger Begriff, der dennoch in vielen Kontexten unreflektiert verwendet wird. Auch in wissenschaftlichen Artikeln fungiert er als Grundlage für Ursachenanalyse, für die Darstellung von Wirkungszusammenhängen und Prognosen. Der Begriff wird weder hinterfragt noch differenziert betrachtet.

Seit dem Eintritt Österreichs in die Europäische Union im Jahr 1995 ist der Begriff „Bildung“ einem steten Wandel unterworfen. Bildungsprogramme der EU wie etwa zum lebenslangen Lernen, Definitionen von Bildung und Weiterbildung sowie internationale Statistiken und Rankings, die beispielsweise von der OECD erstellt werden, haben Auswirkungen auf das österreichische Bildungssystem und verwandeln dieses in ein output- und outcomeorientiertes System, wo nicht Wissen, sondern „Skills“ und Kompetenzen gefragt sind. Der Generalsekretär der OECD, Angel Gurría, bezeichnet im Vorwort zur OECD Skills Strategy, Kompetenzen als die „globale Währung des 21. Jahrhunderts“ (OECD 2012). Man müsse in Kompetenzen so investieren, „dass sie Leben verändern und Volkswirtschaften Antrieb geben können“ (OECD 2012).

Im Jahr 2000 fand das internationale SchülerInnen-Assessment PISA¹ der OECD zum ersten Mal statt. Auch Österreich nahm von Beginn an daran teil. Seither werden alle 3 Jahre PISA-Tests durchgeführt, die die Kompetenzen in Lesen und Schreiben, Rechnen und Naturwissenschaften abfragen. Die Ergebnisse sind hinlänglich bekannt, sorgen sie doch regelmäßig für mediale und politische Aufregung. Das besondere an den PISA-Tests war und ist, dass nicht nur Problemlösungskompetenzen abgefragt, sondern auch Fragen zum sozialen Hintergrund gestellt werden. Somit werden seit der ersten Bekanntgabe der PISA-Testergebnisse, kognitive Leistungen mit soziografischen Merkmalen verknüpft und interpretiert.

Forschungsinteresse

Eine der zentralen Aufgaben der Bildungssoziologie liegt in der Erklärung gesellschaftlicher Phänomene, diesem Anspruch versuche ich ein Stück weit gerecht zu werden.

Ziel dieser Arbeit ist es, einen Zusammenhang zwischen der Diskussion der PISA-Ergebnisse und der Karriere des Begriffs „Bildungsferne“ herzustellen und diesen Zusammenhang in einer Literaturstudie nachzuweisen. Ich gehe davon aus, dass die Performativität auch in wissenschaftlichen Diskursen zu finden ist, dass sie die Gegenstände bilden, von denen sie sprechen.

¹ PISA – Programme for International Student Assessment

Der in der EU gängige Bildungsbegriff und welchen Änderungen und Anpassungen dieser in den letzten Jahren unterworfen war, wird dabei ebenso eine zentrale Rolle spielen, wie die bildungspolitischen Entwicklungen in Österreich seit dem Jahr 2000. Der PISA-Test an sich, seine Struktur, die Testverfahren, die Auswahl der Beispiele, der Testpersonen und vieles mehr, allesamt für eine Fülle kritischer Fragestellungen geeignet, stehen in dieser Arbeit nicht zur Diskussion.

Aus den oben angeführten Argumentationen leitet sich folgende Forschungsfrage ab: **„Auf welche Weise konstituiert die wissenschaftliche Auseinandersetzung mit PISA Deutungsmuster wie etwa die „Bildungsfernen“?**

Aufbau der Arbeit

Die Arbeit ist in 3 strukturelle Bereiche gegliedert. Ich nähere mich dem Problem zunächst auf Grundlage vorhandener Auseinandersetzungen mit dem Thema Bildung, daher werden in

I. Theoretische Annäherung einige bildungssoziologische Perspektiven vorgestellt, sowie bildungssoziologische und –wissenschaftliche Begriffe erläutert.

Um die derzeitige österreichische (Bildungs-)Lage zu verdeutlichen findet in

II. Deskriptive Erschließung eine umfangreiche Auseinandersetzung anhand einer Rückschau der europäischen Entwicklungen in der Bildungspolitik und den Wandel in Bildungskonzepten, wie etwa das lebenslange Lernen, und die Auswirkungen auf Österreich statt. Darauf folgt die Vorstellung des Spektrums an externen Leistungsmessungen und die Präsentation der österreichischen PISA-Ergebnisse der ersten Programmphase, um dann zum eigentlichen Problem vorzustoßen: Die vielfältige und vielgestaltige Verwendung des Begriffs *Bildungsferne* und der Versuch, die Diffusität mit vorhandenen empirischen Daten und Fakten zu untermauern.

III Explorative Eingrenzung wirft schlussendlich Licht ins (Bildungs-)Dunkel, wenn 22 wissenschaftliche Artikel, die sich mit PISA befassen, einer Analyse unterzogen und die Ergebnisse diskutiert werden.

I. Theoretische Annäherung

1. Entstehung und Entwicklungen der Bildungssoziologie

Bildung und ihre Institutionen haben in der Soziologie lange eine untergeordnete Rolle gespielt und die Bildungssoziologie kam eine Zeit lang nicht über einige wenige empirische Studien und vor allem definitorische Arbeiten hinaus. Bis in die 1950er-Jahre hatte sich noch keine eigenständige Bildungssoziologie entwickelt (vgl. Kopp 2009: 11). Nach einem kurzen wissenschaftlichen Interesse in den 1970er-Jahren erlebt die Bildungssoziologie erst ab den 1990er-Jahren eine rege Fachdiskussion und die vermehrte Konzeption von Studien.

Was ist eigentlich Bildungssoziologie und wodurch unterscheidet sie sich von der pädagogischen Bildungsforschung und den Themen Sozialisation und Erziehung?

Dies zu erklären ist nicht einfach: Lange Zeit suchte man vergebens nach Übersichtsartikeln, Monografien und in soziologischen Lexika nach dem Begriff Bildung (vgl. Kopp 2009: 14). Erziehungswissenschaft und Bildungssoziologie sind dem gleichen Erklärungsansatz, in der Regel dem kritischen Rationalismus verpflichtet. Beide beobachten Bildungsprozesse auf verschiedenen Ebenen: der Gesellschaft als Makro-Ebene, auf der Meso-Ebene der Organisationen und Institutionen und die Interaktionen auf der Mikro-Ebene. Das größte Problem der Bildungsforschung ist, die Befunde der verschiedenen Ebenen miteinander zu verbinden (vgl. Brüsemeister 2008: 11). Lange Zeit wurde Bildung einzig anhand der Funktion für die Gesellschaft untersucht, erst in jüngerer Zeit wandelt sich die Bildungssoziologie hin zu einer erklärenden Sozialforschung (vgl. Kopp 2009: 16). Dabei befassten sich schon Klassiker wie Emile Durkheim mit dem Verhältnis von Pädagogik und Soziologie.

Für Durkheim sind Erziehung und seine Funktionen ebenso soziale Tatsachen, wie die Organisationen, die Erziehung leisten. Er erkannte, dass Erziehung, unter diesem Begriff fasste er Bildung, Pädagogik und Erziehung meist zusammen, je nach sozialer Lage, Alter und der Form der Arbeitsteilung unterschiedlich gestaltet ist (vgl. Becker 2011: 481). Erziehung und Bildung sind gesellschaftlich bedingt und variieren je nach herrschenden Verhältnissen. Sie sind soziale

Tatsachen und auf die Soziologie als Wissenschaft angewiesen (vgl. Becker 2011: 482).

Natürlich darf man in Zusammenhang mit sozialer Ungleichheit Pierre Bourdieu nicht vergessen. Seine Arbeiten beschäftigten sich daher auch mit der Reproduktion sozialer Ungleichheit über Bildung. Bourdieu hat zu Beginn der 1970er-Jahre das französische Bildungswesen untersucht und festgestellt, dass die Sozialstruktur einer Gesellschaft über die Verteilung von kulturellem, sozialem und ökonomischem Kapital beschrieben werden kann. Spezifische Mechanismen des Bildungssystems leisten seiner Ansicht nach ihren Beitrag an der Reproduktion ungleicher Verteilung von Kapitalressourcen. Nach Bourdieu ist es Aufgabe der Bildungssoziologie, das Ausmaß dieses Beitrags festzustellen (vgl. Becker 2011: 499). In der Zwischenzeit sind die Ansätze der Bildungssoziologie deutlich erweitert worden. Einen Beitrag dazu leisteten die aufsehenerregenden PISA-Studien und ihre Folgeuntersuchungen sowie die Auseinandersetzung mit den Veränderungen des Bildungssystems (vgl. Kopp 2009: 12).

Im deutschsprachigen Raum hat sich die Situation inzwischen deutlich verbessert, im englischsprachigen Raum ist die Differenz zwischen Bildung und Erziehung durch das für beides gebräuchliche Wort „Education“ nicht einfach zu treffen, dennoch gibt es auch dort eine große Anzahl an Literatur. Trotz einer Vielzahl an bildungssoziologischen Fragestellungen und einer langen Reihe von Themenschwerpunkten bestimmt sich die Bildungssoziologie vor allem durch ein Thema - der Suche nach den Ursprüngen sozialer Ungleichheit (vgl. Kopp 2009: 15f; Brüsemeister 2008: 7).

Als Pionier der modernen Bildungssoziologie gilt James S. Coleman. Mit der Studie „Equality of Educational Opportunity“ bekannt unter Coleman-Report zum Zusammenhang von Elternhaus, Schule und Lernen wurde er berühmt. Er stellt unter anderen fest, dass die schulische Ausstattung nur marginal Bildungsungleichheiten ausbessern kann (vgl. Becker 2011: 490). Wichtiger sind sozial heterogene Klassenverbände. Sozial benachteiligte SchülerInnen profitieren davon, ohne das Privilegierte benachteiligt werden (vgl. Becker 2011: 491). Die Schuleffektforschung baut noch heute auf diesen Erkenntnissen auf.

Die moderne Bildungssoziologie weist heute immer noch kein kohärentes Paradigma auf, sondern ist gekennzeichnet durch einen Pluralismus nebeneinanderliegender Theorieansätzen und -konzepte sowie unterschiedlichen methodischen Verfahren (vgl. Becker 2011: 9).

Ziel der empirischen Bildungssoziologie ist es Bildungsprozesse und ihre Institutionen im gesellschaftlichen Kontext zu beschreiben und ihre Auswirkungen auf Individuen und Gesellschaft. Dazu zählen auch politische Rahmenbedingungen, die zu Veränderungen im Bildungssystem führen, wie etwa die Einführung internationaler Vergleichsstudien im Bildungsbereich (vgl. Becker 2011: 10). Für die Beobachtung von Bildungsprozessen auf drei Ebenen stehen verschiedene bildungssoziologische Perspektiven zur Verfügung, die im Unterkapitel kurz skizziert werden. Für die vorliegende Arbeit sind speziell die ungleichheits- und institutionentheoretischen Perspektiven von besonderem Interesse. Danach wenden wir uns jedoch den wichtigsten bildungssoziologischen und bildungswissenschaftlichen Begriffen zu.

1.1 Bildungssoziologische Perspektiven

Vier Richtungen der Bildungssoziologie beschäftigen sich mit der Makro- und Mikro-Ebene. Dies sind institutionentheoretische, sozialisationstheoretische, ungleichheitstheoretische und differenzierungstheoretische Perspektiven (vgl. Brüsemeister 2008: 20).

Die institutionentheoretische Perspektive erörtert Wirkungsweisen und Veränderungen von Institutionen. Die sozialisationstheoretische Perspektive untersucht die Eingliederung der Individuen und woher die Impulse dazu stammen. Die ungleichheitstheoretische Perspektive befasst sich mit den Effekten von Bildungsinstitutionen und die differenzierungstheoretische Perspektive beschäftigt sich mit der Untergliederung der Gesellschaft, was sich ebenfalls aus ungleichheitstheoretischer Perspektive untersuchen lässt. Auf der Mikro-Ebene werden die zuvor angesprochenen Perspektiven aus der Sicht des einzelnen Handelnden betrachtet. (vgl. Brüsemeister 2008: 20).

1.1.1 Institutionentheoretische Perspektiven

Esser widmete sich umfassend dem Begriff der Institutionen und hat eine Reihe allgemeiner Bestimmungen herausgestrichen.

Für den Institutionenbegriff ist der Begriff der Regeln zentral, die kollektive Ordnung und individuelle Anleitung zugleich beinhalten. Sie müssen vom Einzelnen verstanden und als richtig akzeptiert werden. Die Geltung einer Institution ist räumlich und zeitlich begrenzt, ihnen stehen Sanktionsmittel zur Verfügung und Institutionen zeichnen sich durch Legitimität aus. Damit wird der Geltungsanspruch von Institutionen nach innen und außen abgesichert (vgl. Brüsemeister 2008: 24ff).

Esser fasst Institutionen als Modelle des Handelns auf, sie bieten jedem Einzelnen Orientierung, wenn er sie übernimmt. Sie stellen eine Verbindung zwischen objektiver Existenz und subjektiver Geltung der Institution dar.

Berger und Luckmann haben auf die Veränderbarkeit von Institutionen hingewiesen, indem sie den Aufbauprozess einer Institution darstellten (vgl.

Brüsemeister 2008:18). Die Welt, die aus institutionalisierten Regeln besteht, gewinnt an Sicherheit und Objektivität und kann nicht mehr so leicht verändert werden. Diese aus menschlicher Tätigkeit hervorgegangenen sozialen Gebilde werden an die nächste Generation weitergegeben. Auch heute noch begleiten Geschichten Institutionalisierungsprozesse, wenn es darum geht, das Bildungssystem, effizienter und effektiver zu machen (vgl. Brüsemeister 2008: 34ff). Dies spielt bei Berger/Luckmann eine besondere Rolle, sie machen auf die verschiedenen Sinnschichten aufmerksam, die es zu untersuchen gilt. Sie warnen des Weiteren vor der Logik der Institution. Die Logik steckt nicht in der Institution, sondern in der Art wie über sie reflektiert wird. Sprache hält die Institution präsent, beginnend bei einfachen bis zu komplizierten Bezeichnungen (vgl. Brüsemeister 2008: 40).

1.1.2 Ungleichheitstheoretische Perspektiven

Mit den PISA-Studien, die den Zusammenhang zwischen sozialer Herkunft und den Ergebnissen betonen, ist dieser Ansatz wieder stärker ins Bewusstsein gerückt. Im deutschsprachigen Raum werden überwiegend die Analysen Pierre Bourdieus rezipiert (vgl. Brüsemeister 2008: 80). Bourdieu sieht die Gesellschaft als einen Zusammenschluss verschiedener Felder, die aufeinander wirken und in sich in weitere Unterfelder gegliedert sind. Die konstitutiven Elemente sind verschiedene Arten von Kapital, materielle und symbolische Güter.

Bourdieu unterscheidet drei Arten von Kapital: Das ökonomische Kapital umfasst Geld, Besitz und Eigentumsrechte. Das soziale Kapital ist ein mehr oder weniger dauerhaftes Netz an Beziehungen und die Zugehörigkeit zu Gruppen. Das kulturelle Kapital differenziert Bourdieu wiederum in drei Formen, in das inkorporierte Kapital verinnerlichter Bildung, in das objektivierte Kapital in Form von Schriften, Gemälden etc. und das institutionalisierte Kapital der Bildungstitel (vgl. Brüsemeister 2008: 85).

Ein anderes wichtiges Konzept, das auf Pierre Bourdieu zurückzuführen ist, ist das Konzept des Habitus. Der Habitus ist eine Matrix, die immer wieder gleiche Handlungen, Gefühle und Wahrnehmungen reproduziert, gewissermaßen ein Wahrnehmungs- und Beurteilungsschemata, die mit der Kenntnis sozialer Felder und Spielregeln erworben werden und am gesamten Verhalten ablesbar sind

(vgl. Brüsemeister 2008: 86, Löw 2006: 45). Es gibt eine Übereinstimmung zwischen Feld und Habitus, die zur unbewussten Unterwerfung unter gesellschaftliche Verteilungsprinzipien beiträgt.

Durch die Bildungsexpansion konnten auf den ersten Blick viele Benachteiligungen abgebaut werden. Die sogenannten Oberschichten konnten ihren Vorsprung jedoch dadurch bewahren, als es nun nicht mehr ausreicht, einen bestimmten Bildungstitel zu haben. Das Bildungssystem übersieht systematisch, dass manche Gesellschaftsmitglieder Vorsprünge an kulturellem Kapital mitbringen, worüber andere nicht verfügen. Der Vorsprung wird als natürlicher Vorsprung gesehen und nicht mit einer schichtspezifischen Kapitalausstattung in Verbindung gebracht. Bourdieu ist der Auffassung, dass vor allem durch das Bildungssystem, das doch offensichtlich alle nach gleichen Grundsätzen behandelt, heimlich soziale Schließungsprozesse eingeführt wurden (vgl. Brüsemeister 2008: 90f).

In modernen Industriegesellschaften ist das meritokratische Prinzip die wichtigste Grundlage zur Legitimation sozialer Ungleichheit. Karriere basiert auf individuellen Leistungen. Berufliche Positionen werden einzig nach Kompetenz besetzt, der Erwerb von Bildungszertifikaten ist von Begabungen abhängig und soziale Ungleichheiten sind auf unterschiedliche Leistungen zurückzuführen. Soziale Ungleichheit ist notwendig, um die Individuen einer Gesellschaft zu mehr Leistung zu motivieren (vgl. Becker/Haidjar 2011: 42). In Kreckels meritokratischer Triade wird dargestellt, wie der legitime Einfluss von Bildung auf die berufliche Stellung und das Einkommen durch den illegitimen Einfluss der sozialen Herkunft und anderer Ungleichheitsmerkmale, wie etwa Geschlecht, verzerrt wird (vgl. Becker/Haidjar 2011: 44f). Die Meritokratie ist eine Gesellschaftsideologie, die soziale Ungleichheit und Selektion im Bildungssystem legitimiert. Als Rechtfertigung sozialer Ungleichheit dienen in meritokratischen Gesellschaften fünf Annahmen: die biologische Fundierung von Intelligenz- und Begabungsunterschieden, das funktionelle Erfordernis von sozialer Ungleichheit zur Leistungsmotivation, die Rationalisierung und Legitimierung institutioneller Kompetenznachweise, die individuelle, leistungsbezogene Ungleichheitsdefinition und die Annahme, dass Leistungsbewertung immer objektiv ist. Diese Annahmen werden in modernen Gesellschaften auch von den Unterprivilegierten geteilt (vgl. Becker/Haidjar 2011: 52).

Bildungsungleichheit ist so gesehen in modernen Gesellschaften in großem Maße vorhanden. Zugang zu und Erwerb von höherer Bildung ist nicht für alle soziale Gruppen in gleichem Maße möglich. Wie wir bereits gehört haben, ist unter Chancengleichheit im Bildungswesen zu verstehen, dass ausschließlich anhand individueller Leistungen gemessen wird (vgl. Becker 2011: 87). Das Bildungssystem sollte bei der Auslese besonderer Talente selektiv sein, nicht aber aufgrund sozialer Herkunft oder anderer Merkmale. Chancengleichheit könne erreicht werden, wenn Barrieren, egal ob wirtschaftliche, institutionelle oder räumliche, beseitigt werden (vgl. Becker 2011: 88).

Eine liberale Sichtweise sieht Chancengleichheit schon dann als gegeben an, wenn gleiche Zugangschancen zum Bildungssystem bestehen (vgl. Becker, 2011:88). Bourdieu und Passeron bezeichnen diese Sichtweise der Chancengleichheit als Illusion. Startvoraussetzungen ins Bildungssystem sind nicht unabhängig von der Lage des Elternhauses, daher haben Kinder aus privilegierteren sozialen Gruppen bessere Startchancen. Unklar ist, ob die Schule den Auftrag hat, bestehende Ungleichheiten bei Schuleintritt auszugleichen (vgl. Becker 2011: 89).

Wie man sieht, besteht keine Klarheit darüber, was unter Chancengleichheit zu verstehen ist. In der empirischen Bildungssoziologie wird Bildungsungleichheit eher unter dem Aspekt der ungleichen Verteilung von Bildungschancen und nicht von Bildungsergebnissen gesehen. Durch SchülerInnenLeistungsvergleiche ist der Zusammenhang von sozialer Herkunft und Leistung in den letzten Jahren jedenfalls auch in der empirischen Bildungsforschung in den Fokus gerückt worden (vgl. Becker 2011: 91).

1.2 Bildungssoziologische und –wissenschaftliche Grundbegriffe

1.2.1 Erziehung

Wie bereits weiter oben erwähnt, machen wir im deutschen Sprachgebrauch einen Unterschied zwischen Erziehung und Bildung. Beides hat die Beeinflussung des Heranwachsenden zum Ziel und wurde mittlerweile zu einem lebenslangen Prozess (vgl. Löw 2006: 24). Erziehung und Bildung sind dennoch unterschiedlichen Lebensphasen zugeordnet, Bildung braucht Erziehung als Voraussetzung, bestimmt sie aber nicht (vgl. Hauser 2011: 27). Erziehung soll die Gesellschaft in ihrer Daseinsform erhalten, Bildung soll sie verbessern (vgl. Hauser 2011: 28).

1.2.2 Bildung

Wer sich mit dem Bildungsbegriff beschäftigt, begibt sich in ein Spannungsfeld. Bildung hat einerseits mit Selbstverwirklichung zu tun, andererseits ist es ein Mittel, um sich von anderen abzusetzen und die eigene soziale Position zu verbessern und zu halten (vgl. Löw 2006: 19). Bildung ist aus soziologischer Sicht auch eine gesellschaftliche Randbedingung. Alles, was mit Bildung zu tun hat, ist sozial konstituiert, konstruiert und definiert. Wir können die sozialen Mechanismen beobachten, die zur Reproduktion oder Veränderung der Bildungsinstitutionen beitragen oder einen individuenzentrierten Ansatz wählen, der sich mit Bildungserwerb, Statusvererbung und sozialer Mobilität beschäftigt (vgl. Becker 2011: 14).

Das klassische Bildungsideal ist nicht nur im Wortsinn das „einer Sache Gestalt und Wesen verleihen“, sondern richtete sich im ausgehenden 18. Jahrhundert gegen den Utilitarismus und die Berufsorientierung der Ausbildung. Vordenker sind etwa Schiller, Herder und vor allem Humboldt. Nach Humboldt versucht der Gebildete so viel wie möglich von der Welt zu begreifen und zum Höchsten zu gelangen. Bildung soll selbstständiges Denken und Handeln ermöglichen (vgl. Löw, 2006: 19).

Allgemeinbildung soll Menschen dazu verhelfen, alle Chancen zu erhalten, sich selbst entfalten zu können und Kultur zu begreifen (vgl. Löw 2006: 21). Allgemeinbildung zielt auf verallgemeinerungsfähiges nicht sofort nutzbares Wissen. Bildung gewinnt zunehmend an Bedeutung, um gesellschaftliche Spannungsverhältnisse zu deuten (vgl. Hauser 2011: 32).

Wenn allerdings eine Gruppe als gebildet bezeichnet wird, sind andere Bevölkerungsschichten davon betroffen, als ungebildet zu gelten. Trotz der Anstrengungen des Bildungsbürgertums ein hehres Bildungsverständnis zu verankern, verweist Bildung zunehmend auf ökonomische Funktionalität (vgl. Löw 2006: 21). So sind die im Bildungsprozess erworbenen Fertigkeiten und Fähigkeiten die zur Erfüllung einer bestimmten Aufgabe notwendig sind, am ehesten im Konzept der Qualifikation verstehbar (vgl. Becker 2011: 15). Von der Europäischen Kommission werden Wissen und Bildung als wichtigste Ressourcen Europas genannt. Europa solle sich auf wissensbasierte Tätigkeiten spezialisieren, um in diesem Bereich auf dem Weltmarkt die Führung zu erlangen. Dies ist weniger eine Idee von Bildung als vielmehr von politischen und ökonomischen Interessen getrieben (vgl. Liessmann 2011: 39). Bildung ist zu einem diffusen Begriff geworden. Der flexible Mensch stellt seine kognitiven Fähigkeiten den sich rasch wandelnden Märkten zur Verfügung und merkt nicht, dass damit das krasse Gegenteil der humanistischen Bildung erzeugt wird. Wissen ist nur mehr ein Stückwerk, schnell verfügbar und leicht wieder zu vergessen (vgl. Liessmann 2011: 40). Schon Adorno warnte vor oberflächlich angeeignetem Wissen, das ohne Zusammenhang bleibt, zur Halbbildung verkommt und damit der Bildung nicht vorausgeht, sondern sie konterkariert (vgl. Liessmann 2011: 48).

Heute ist das Konzept der Allgemeinbildung kaum mehr vorhanden, stattdessen hat das Konzept der Kompetenzorientierung und wissensbasierten Qualifikationen Einzug gehalten. Leben und Lernen werden miteinander verschmolzen und sollen ineinander aufgehen (vgl. Hauser 2011: 35)

Bildung ist in soziologischer Sicht nicht mit einem bestimmten Ideal verbunden, sondern bezieht sich auf den Prozess des „Sich-Bildens“ und den Zustand des „Gebildetseins“ (vgl. Becker 2011: 14). Von soziologischem Interesse sind daher Prozesse des Lehrens, Lernens und Prüfens, die Funktionalisierung als messbares Gut durch Wissens- und Kompetenzmessungen sowie das

gesellschaftliche Statussymbol Bildung als Abgrenzungskriterium (vgl. Becker 2011: 15).

1.2.3 Pädagogisierung

Janpeter Kob prägte den Begriff der Pädagogisierung in den späten 1950er-Jahren. Er sah darin eine logische Entwicklung der modernen Gesellschaften, die völlig rationalisierte Systeme aufweisen. Der einzelne Mensch reagiert darauf, indem er versucht, seine Rolle zu beherrschen, sie richtig auszufüllen und sich darüber hinaus ein gewisses Maß an Eigenständigkeit und Beweglichkeit zu sichern (vgl. Höhne 2004: 33).

Mit dem Phänomen der Pädagogisierung bezeichnet man die Ausweitung pädagogischer Konzepte und Semantik auf andere Bereiche des Lebens. Seit den sechziger Jahren wird dieses Phänomen mit unterschiedlichen Schwerpunkten diskutiert, die Kritik konzentrierte sich im Wesentlichen auf Macht und Pädagogik (vgl. Gruber 2004:87, Höhne 2004: 31). Pädagogisierung wird entweder auf „die Umkodierung sozialer Probleme“ bezogen (Höhne 2004: 31) oder es bezeichnet eine allgemeine Entgrenzung der Pädagogik, die alle Altersstufen und Lebensbereiche erfasst (vgl. Höhne 2004:31).

Pädagogisierung bezeichnet aber sehr viel mehr als eine Ausweitung und Entgrenzung des Bildungsbegriffs. Es ist ein komplexes Gebilde aus Wissen, Diskursen und institutionellen Praktiken, die soziale Macht ausüben. Macht hat in der Moderne eine starke pädagogische Ausrichtung. Lernen und Lehren stellen flexible Formen der Entwicklung dar, die nicht gegen den Willen der Individuen arbeiten (vgl. Höhne 2004: 34). Pädagogische Macht ist nach Foucault eine spezifisch soziale Macht, die soziale Beziehungen gestaltet und neues Wissen etabliert (vgl. Höhne 2004: 37). Individuen werden zu Bildungssubjekten und durch dieses Wissen spezifisch geformt. Das Lehrer/Schüler-Verhältnis ist sozial verallgemeinert und wirkt ein Leben lang (vgl. Höhne 2004: 35ff).

Heute ist die Pädagogisierung beim Subjekt angelangt. Im Mittelpunkt steht das Subjekt mit seiner gesamten inneren und äußeren Verfasstheit, das nicht mehr auf fremdbestimmte Anleitung reagiert, sondern permanente Selbstkontrolle verübt, um sich als Humankapital in optimaler Weise zu präsentieren (vgl. Gruber 2004:88). Individuelle und soziale Veränderungen werden mit Bildung und

Lernen begründet, die systematische Entwicklungsfähigkeit der Individuen zählt heute originär zum pädagogischen Wissen (vgl. Höhne 2004: 32).

Schelsky bezeichnet diese Entwicklung als „sozialen Totalitarismus“ (Schelsky 1961:162, zit. nach Höhne 2004: 32). Der Mensch wird zusehends entmündigt. Schelsky vermutet zweierlei: Mit der Pädagogisierung wird ein Wandel des Menschenbildes hin zu einem mehr und mehr geführten Individuum vollzogen und dahinter steht eine politische Strategie (vgl. Höhne 2004: 32).

Für Parsons ist die zunehmende Pädagogisierung ein Phänomen, das neben zunehmender Demokratisierung und zunehmender Industrialisierung, moderne Gesellschaften charakterisiert. Pädagogisierung verspricht Sicherheiten angesichts sich verändernder Gesellschaften (vgl. Gruber 2004: 88).

Eines ist sicher, wir müssen ständig dazulernen, umlernen und unser Wissen verwerfen und erneuern, um den Anforderungen gewachsen zu sein, und zwar lebenslang. Der Mensch begibt sich durch lebenslanges Lernen ständig in neue Abhängigkeiten, aber gleichzeitig erhöht sich dennoch die Wahlfreiheit in seinem Leben (vgl. Gruber 2004: 89).

In der Bezeichnung unserer heutigen Gesellschaft als Wissensgesellschaft spiegelt sich der gesellschaftsverändernde Charakter wider, der dem Lernen zugeschrieben wird (vgl. Gruber 2004: 94). Wissensgesellschaft nicht Bildungsgesellschaft lautet die Bezeichnung: Bildung erlaubt Fehler zu machen, zu scheitern, Schwäche zu zeigen. In der Wissensgesellschaft geht es darum, möglichst rasch die brauchbaren Informationen aus einer Fülle an Angeboten auszuwählen und anwenden zu können. Alle Konzepte der Europäischen Union weisen ebenfalls darauf hin: Nicht politische Strategien helfen gegen Arbeitslosigkeit, sondern Bildungsmaßnahmen sollen dazu beitragen die Wettbewerbsfähigkeit Europas zu erhöhen (vgl. Gruber 2004: 95).

Der Bildung kann sich auf Dauer kein vernünftiger Mensch verschließen, wenn er sich selbst nicht ausschließen will (vgl. Höhne 2004: 36). Im Sinne der protestantischen Ethik soll der Mensch sich ständig bemühen: Was immer er tut, es ist nie gut genug (vgl. Gruber 2004: 98).

1.2.4 Lebenslanges Lernen in der Wissensgesellschaft

Im Zuge der Bildungsexpansion hat sich der Diskurs hinsichtlich modernisierungstheoretischer Konzepte und bildungspolitischer Leitlinien, wie oben bereits erwähnt, in Richtung Wissensgesellschaft entwickelt (vgl. Haubberger 2006: 336). Informations- und Wissensgesellschaft werden seit den 1970er- und 1980er-Jahren synonym verwendet und verweisen in ihren theoretischen Auseinandersetzungen auf Entwicklungen der Industriegesellschaft. Im Mittelpunkt stehen die Verarbeitung, Verwertung und Verteilung von Wissen jeder Art und die Notwendigkeit, die breite Bevölkerung zumindest mit Basisqualifikationen auszustatten (vgl. Haunberger 2006: 339). Wissen wird zur ökonomischen Leitvariable, die Industriearbeit wandelt sich zur Wissensarbeit (vgl. Haunberger 2006: 340f).

Für Helmut Wilke liegen die Vorteile einer Wissensgesellschaft darin, die bisherigen sozialen Unterschiede durch Bildung aufzubrechen, wobei er einräumt, dass nicht alle Menschen mit dieser Gesellschaftsform zurechtkommen werden (vgl. Haunberger 2006: 342). Unklar bleibt, was mit dem Begriff der Wissensgesellschaft gemeint ist, der Begriff ist in der Alltagssprache eher diffus und weist auch im wissenschaftlichen Diskurs kein homogenes Konzept auf. Darüber hinaus wurde der Wissensbegriff bisher nicht explizit definiert (vgl. Haunberger 2006: 343).

Es gibt unterschiedliche Ansätze, die als Quellen des *lebenslangen Lernens* angesehen werden. In der internationalen Fachliteratur wird der Beginn dieser Leitidee auf die 1970er-Jahre datiert (vgl. Óhidy 2009 : 21). Mitte der 1990er-Jahre wurde der Begriff des *lebenslangen Lernens* zu einem „extremly fashionable concept“ (Field 2009:21). *Lebenslanges Lernen* bereichert nunmehr den bildungspolitischen Diskurs. In den frühen 1990er-Jahren verwendete eine Handvoll Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler den Begriff *Lebenslanges Lernen*, zum Ende dieses Jahrzehnts kam es zum ersten dramatischen Anstieg und neuerlich ab dem Jahr 2007 (vgl. Field 2009:28). Seitdem fungiert das Konzept als Überbegriff für die bildungspolitische Zusammenarbeit in Europa (vgl. Óhidy 2009: 25).

Lebenslanges Lernen ist allerdings kein theoretisches Konzept, es bleibt in vielerlei Hinsicht vage (vgl. Allheit 2009: 77). Zu Beginn existierten viele unterschiedliche Begriffe wie etwa *permanente Erziehung* oder *lifelong education*

neben dem Begriff *lebenslanges Lernen*. Im Laufe der Zeit verdichteten sich die Begriffe. Im deutschsprachigen Raum ist heute durchgängig von *lebenslangem* oder *lebensbegleitendem Lernen* die Rede. Dies resultierte vor allem auch aus der Kritik am Begriff des *lebenslangen Lernens*. Mit dem Begriff des *lebensbegleitenden Lernens* versuchte, man eine kritisch-emanzipatorische Dimension in den Diskurs einzubringen (vgl. www.erwachsenenbildung.at).

Wir alle lernen ein Leben lang, machen neue Erfahrungen, sammeln Wissen und eignen uns Fertigkeiten an. Im Jahr 2000 allerdings hat das Konzept des *lebenslangen Lernens* eine neue Dimension erfahren. Im März 2000 verabschiedete die Europäische Kommission in Lissabon das *Memorandum on Lifelong Learning* auch genannt die *Lissabon-Strategie* (vgl. Alheit/Dausien 2010: 713; Gutknecht-Gmeiner 2012: 395). Mit diesem Memorandum intensivierte und unterstrich die Europäische Kommission bildungspolitische Bemühungen trotz eingeschränkter inhaltlicher Zuständigkeit.

Lebenslanges Lernen steht seither dafür eine neue Art Bildungsaufgaben zu bestimmen, indem alle Lernaktivitäten berücksichtigt werden. (vgl. Alheit/Dausien 2010: 713). Zwei Aspekte spielen dabei eine wichtige Rolle:

1. Europa entwickelt sich zunehmend zu einer wissensbasierten Gesellschaft und Wirtschaft. Hier gilt es, individuelle und kollektive Ressourcen zu stärken.
2. Die Europäerinnen und Europäer leben in einer komplexen sozialen und politischen Welt. *Lebenslanges Lernen* trägt dazu bei, das eigene Leben selbstbestimmt organisieren und aktiv an der Gesellschaft teilhaben zu können. Die Breite der Lernaktivitäten umfasst daher alle denkbaren Lernprozesse, formale, non-formale und informelle (vgl. Alheit/Dausien 2010: 714).

Lebenslanges Lernen ist somit zu einer absoluten Notwendigkeit geworden und bezieht sich auf alle Mitglieder einer Gesellschaft. Lernen erhält darüber hinaus für Bildungsinstitutionen und die Gesellschaft als Ganzes neue Bedeutung. *Lebenslanges Lernen* bietet sich des Weiteren als Steuerungsinstrument der Bildungsinstitutionen an, um Flexibilisierungsfolgen des Arbeitsmarktes zu kompensieren und „unerwartete und riskante Statuspassagen“ (Alheit/Dausien 2010: 718) in Lebensläufen zu begleiten (vgl. Alheit/Dausien, 2010: 718).

Das Konzept ist jedoch in sich widersprüchlich: *Lebenslanges Lernen* soll die Wettbewerbsfähigkeit steigern und die Anpassung an sich verändernde ökonomische Bedingungen sicherstellen, aber auch die individuelle

Planungsfreiheit und soziales Engagement gewährleisten (vgl. Alheit/Dausien 2010: 714). EU-Dokumente fassen *lebenslanges Lernen* sehr weit, nämlich als alles Lernen während des gesamten Lebens, das zur Verbesserung von Wissen, Qualifikationen und Kompetenzen beiträgt (vgl. Óhidy 2009: 26).

Lebenslanges Lernen verweist zunächst auf eine Zeitspanne, die Ausdehnung auf ein individuelles Leben. Andere Lerntheorien verweisen auf Lernprozesse sozialer Aggregate. Dies erscheint zunächst trivial. Das Konzept des *lebenslangen Lernens* bezieht sich allerdings nicht nur auf eine temporale Ebene, sondern auch auf qualitative Aspekte lebenszeitlicher Prozesse (vgl. Alheit/Dausien 2010: 715). Wissen wird zur zentralen Ressource, wobei es nicht um einen bestimmten Wissenskanon geht, nicht um kulturelles Kapital in Bourdieuschem Sinn, sondern um die Fähigkeit adäquates Wissen und Informationen situationsabhängig und möglichst rasch zu generieren.

Diese Bedingungen der Wissensgesellschaft machen klassische Lern-Settings, vor allem input-orientierte, problematisch. Nicht effektives Lehren oder didaktische Strategien sind ausschlaggebend, sondern die Fähigkeit selbstorganisiertes Lernen nicht nur im Erwachsenenalter, sondern besonders auch im schulischen Kontext zu generieren. Selbst das Erlernen von Grundkompetenzen wie Lesen, Schreiben und Rechnen muss mit praktischen Erfahrungen verbunden sein, die kognitiven Fähigkeiten müssen Anschluss an soziale und emotionale Kompetenzen finden.

II. Deskriptive Eingrenzung

2. Bildungspolitische Entwicklungen in Europa und Österreich

Die Bildungsexpansion ist eine der bedeutendsten gesellschaftlichen Entwicklungen des 20. Jahrhunderts. Aus gesellschaftspolitischer Perspektive wurden die ungleich verteilten Bildungschancen problematisiert und der Abbau der Bildungsungleichheit sowie die Höherbildung der Bürgerinnen und Bürger als vorrangiges Ziel in Angriff genommen. Diese Ziele sollten durch den massiven Ausbau des Bildungssystems realisiert werden (vgl. Hadjar/Becker 2006: 11).

In der ersten Etappe zwischen 1870 und dem Ersten Weltkrieg wurden vor allem nationale Bildungssysteme geschaffen. Die zweite Etappe, nach dem Ersten Weltkrieg, war gekennzeichnet von einer Öffnung der weiterführenden Schulen für breitere Bevölkerungsschichten (vgl. Hadjar/Becker 2006:12). Die dritte Etappe begann nach dem Zweiten Weltkrieg. Gymnasien öffneten sich weiter, die Zusammensetzung der Schülerinnen und Schüler wurde heterogener (vgl. Hadjar/Becker 2006: 13).

Obwohl die Europäische Union nach wie vor rechtlich gesehen keine Befugnisse im Bildungsbereich hat, haben sich die Mitgliedstaaten im Jahr 2000 darüber verständigt, die Zusammenarbeit im Bildungsbereich zu intensivieren, um einen gemeinsamen europäischen Bildungsraum zu entwickeln. Ziel ist, sich für den globalen Wettbewerb zu rüsten und die europäische Integration und das kulturelle Verständnis in und durch Bildung voranzutreiben. Österreich hat sich in den letzten Regierungsprogrammen dazu verpflichtet, internationale und europäische Bildungsprogramme zu nutzen (vgl. Gutknecht-Gmeiner 2012: 395). Aktionsprogramme dienen dazu, unterschiedliche Aktivitäten zu fördern und bestimmte Ziele, durch Entwicklung von Best-Practice-Modellen, zu erreichen. (vgl. Gutknecht-Gmeiner 2012: 397).

Österreich beteiligt sich von Beginn an intensiv an der europäischen Bildungspolitik, nimmt an Clustern, Gremien und Arbeitsgruppen teil und bringt

national abgestimmte Stellungnahmen zu unterschiedlichen europäischen Policy-Entwicklungen ein (vgl. Gutknecht-Gmeiner 2012: 418). Eine aktive Beteiligung ist einerseits wichtig um europäische Prozesse mitzusteuern, aber auch um Strategien, wie etwa den Europäischen Qualifikationsrahmen, in Österreich zu verankern (vgl. Gutknecht-Gmeiner 2012: 419).

Die europäischen Bildungsprogramme beschränkten sich zunächst auf die berufliche Bildung, bevor sie in den 1990er-Jahren auch auf die allgemeine Bildung ausgedehnt wurden. 2007 wurden die unterschiedlichen Bildungsprogramme im Programm für Lebenslanges Lernen zusammengefasst, das nun sämtliche Bildungssektoren umfasst (vgl. Gutknecht-Gmeiner 2012: 398). Waren zu Beginn Zielgruppen und Bildungssektoren einzelnen Programmen (*Comenius*, *Leonardo da Vinci*, *Grundtvig*, *Erasmus*) zugeordnet, so wird mit der neuen Programmphase *Erasmus+* ab 2014 nicht mehr nach Bildungssektoren unterschieden (vgl. Nationalagentur LLL). Offen bleibt welche Bildungssektoren und Zielgruppen davon profitieren werden.

Neben den Institutionen der EU existieren weitere europäische und internationale Einrichtungen, mit denen Österreich in groß angelegten Studien und Schulleistungsuntersuchungen zusammenarbeitet. Als wichtigste Einrichtung ist hier sicher die OECD (Organisation für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung) zu nennen, die Programme wie *PISA (Programme for International Student Assessment)* durchführt oder Berichte, wie *Education at a Glance* herausgibt (vgl. Gutknecht-Gmeiner 2012: 396). Vom Charakter her ist die OECD eine auf das Gebiet der Ökonomie Bezug nehmende Organisation, die im letzten Jahrzehnt zunehmend und mittlerweile dominierend den bildungspolitischen Diskurs weltweit prägt.

2.1 Bildungsexpansion und lebenslanges Lernen in Österreich

In den 60er-Jahren wurde vor allem in Deutschland und Österreich wirtschaftlicher Notstand mit Bildungsnotstand gleichgesetzt. Die 1964 von Georg Picht geortete „Bildungskatastrophe“ in Deutschland traf auch auf Österreich zu: Vorgefunden wurde ein elitäres System mit geringen MaturantInnenquoten und darüber hinaus geringen Anteilen an Mädchen sowie an Kindern aus Arbeiterfamilien (vgl. Eder/Altrichter 2009: 306). Ganz oben auf den Agenda

standen deshalb Maßnahmen zur Erhöhung der Durchlässigkeit im Bildungssystem sowie jene zur Zugangserleichterung. In Österreich wurde dies beispielsweise mit der Abschaffung von Schulgeld und Studiengebühren unterstützt. Die Bildungssysteme wuchsen, Angebot und Teilnahmen an Bildungsmaßnahmen erhöhten sich, der Verbleib im Bildungssystem nach der allgemeinen Schulpflicht verlängerte sich (vgl. Nowak, 2010: 11).

In Österreich war ein im internationalen Vergleich generell niedriges Bildungsniveau Ausgangspunkt des bildungspolitischen Prozesses. Österreich und Deutschland gelten im OECD-Vergleich heute allerdings nach wie vor als unterakademisiert. Österreich kann im Gegensatz zum OECD-Durchschnitt von 27% nur mit 18% Anteil an Akademikerinnen und Akademikern aufwarten (vgl. Nowak 2010:12).

In Österreich fand die Bildungsexpansion vor allem im Segment der maturaführenden Schulformen statt. Die Zahl der Maturantinnen und Maturanten stieg seit den 1970er-Jahren kontinuierlich an. Hatten im Jahr 1971 nur 17% der Jugendlichen die Matura absolviert, so waren es 30 Jahre später bereits 38% (vgl. Nowak 2010: 13). Heute sind es etwa 44% jedes Altersjahrganges, die ihre Schulausbildung mit der Reifeprüfung abschließen (vgl. bm:ukk 2012: 7). Aber auch in der Sekundarstufe I sind Veränderungen sichtbar. Die Absolutzahlen der Hauptschülerinnen und Hauptschüler (heute auch Neue Mittelschule) gingen ab Mitte der 1980er-Jahre kontinuierlich zurück, die SchülerInnenzahlen in der AHS-Unterstufe wiesen dagegen eine steigende Tendenz auf (vgl. Schmid 2005: 1).

In Deutschland zeigte die Bildungsexpansion einen Effekt, der, ohne über entsprechende empirische Daten zu verfügen, wohl auch auf Österreich übertragbar ist, da beide Länder über eine sehr ähnliche Struktur der Bildungssysteme verfügen. Wie Heike Solga und Sandra Wagner in einer Analyse von Lebensverlaufsdaten herausfanden, verschlechterte sich die Situation für Hauptschülerinnen und Hauptschüler durch die Bildungsexpansion. Die Hauptschulen schrumpften, was vor allem auf die Abwanderung von Mädchen und Kindern, deren Eltern qualifizierte Berufe ausüben, zurückzuführen ist. Zurück blieben Kinder aus deprivierten und gestressten Familienverhältnissen und eine Homogenisierung der SchülerInnenschaft an Hauptschulen fand statt (vgl. Solga/Wagner 2001: 123). Eine Lösung wird darin gesehen, die Hauptschulen als eigenen Schultyp aufzulösen, um die soziale Durchmischung

der Schülerinnen und Schüler wieder zu fördern. Die Diskussionen dazu sind auch in Österreich allgegenwärtig.

2.2 Bildungschancen in Österreich

In Österreich ist Bildungsgerechtigkeit in der Bundesverfassung verankert. Erst 2005 wurden zwei zentrale Aspekte der Bildungsgerechtigkeit definiert: Jeder Jugendliche soll zur Teilhabe am kulturellen und wirtschaftlichen Leben in Österreich, Europa und der Welt befähigt werden und der österreichischen Bevölkerung soll unabhängig von Herkunft und finanziellen Möglichkeiten das höchstmögliche Bildungsniveau ermöglicht werden (vgl. Bruneforth et.al 2012: 189). Verpflichtungen ergeben sich auch aus der Österreichischen Strategie zum lebensbegleitenden Lernen LLL:2020. Die Strategischen Ziele und Benchmarks sehen unter anderen bis 2020 eine Halbierung des Anteils der Lese-RisikoschülerInnen auf 14% vor, sowie die Senkung der SchulabbrecherInnen auf höchstens 6% (vgl. BMUKK et.al, 2011: 4).

In Österreich gibt es gute Befunde zur Bildungsungleichheit, bezüglich der Ursachen ist die Datenlage jedoch ausbaufähig (vgl. Bruneforth et.al 2012: 194). Als Erklärung wird meistens Boudons Schichteffekt-Theorie herangezogen, die davon ausgeht, dass der primäre Ungleichheits-Effekt entsteht, wenn SchülerInnen mit schlechten Schulleistungen aus unteren sozialen Schichten seltener höhere Schulen besuchen. Der sekundäre Effekt tritt dann auf, wenn auch SchülerInnen aus unteren sozialen Schichten, die gute Leistungen aufweisen sich seltener für den Besuch einer höheren Schule entscheiden (vgl. Bruneforth et.al 2012: 195).

Für den Nationalen Bildungsbericht 2012 wurden folgende Ungleichheitsmerkmale untersucht:

- Der höchste Bildungsabschluss der Eltern,
- Die Stellung der Familie in der Sozialstruktur
- Geschlecht
- Migrationshintergrund und
- Erwerbstätigkeit der Mutter

Als Datenbasis wurden die Messungen aus den österreichischen Bildungsstandards (BIST) und aus PISA 2009 herangezogen. Die folgende Tabelle gibt die Art der Operationalisierung und Kennwerte wieder (vgl. Bruneforth et.al 2009: 197).

Abbildung 1: Untersuchte Ungleichheitsmerkmale in BIST und PISA

Merkmale	Operationalisierung	Wichtige Verteilungskennwerte
Höchste Bildung der Eltern	Verwendet wird eine Hierarchie der Abschlüsse	Etwa 18 % der Eltern in BIST-BL4 und PISA 2009 sowie 21 % in BIST-BL8 kommen aus einem Akademikerhaushalt
Stellung der Familie in der Sozialstruktur	Verwendet wird der Index der höchsten beruflichen Position der Eltern (HISEI) nach Ganzeboom, De Graaf und Treiman (1992)	Die Einteilung in Quintil-Gruppen basiert auf den Quintilsgrenzen der Variable HISEI in der BIST-BL4
Geschlecht		Bei BIST-BL4 sind 48 % der untersuchten Schüler/innen weiblich, bei BIST-BL8 50 % und bei PISA 2009 51 %
Migrationshintergrund	Verwendet wird die OECD-Definition, wonach ein Migrationshintergrund vorliegt, wenn die Eltern im Ausland geboren sind	Je ca. 17 % der Schüler/innen in BIST-BL4 und BIST-BL8 haben einen Migrationshintergrund, bei PISA 2009 15 %
Erwerbstätigkeit der Mutter	Unterschieden wird, ob die Mutter nicht oder zumindest in Teilzeit erwerbstätig ist	Ca. 77 % der Schüler/innen in BIST-BL4 haben eine zumindest in Teilzeit erwerbstätige Mutter, in PISA 2009 sind es 76 %

Die soziale Herkunft ist die zentrale Ungleichheitsdimension, darüber hinaus sind Leistungsunterschiede durch Migrationshintergrund zu beobachten. Geschlechterunterschiede zeigen sich in verschiedenen Richtungen: Während die Buben einen Vorsprung in Mathematik haben, besuchen mehr Mädchen eine maturaführende Schule (vgl. Bruneforth et. al 2012: 200).

Der Index der sozialen Benachteiligung misst die soziale Zusammensetzung einer Schule und wie hoch sie benachteiligt ist. Zur sozialen Zusammensetzung wird das Verhältnis von Kindern aus dem unteren Quintil der Sozialstruktur, aus „bildungsfernen“ Schichten, mit Migrationshintergrund und mit anderer Muttersprache gemessen. Je höher der Index umso benachteiligter ist die Schule. In der 4. Schulstufe befinden sich 19% aller österreichischen Schülerinnen und Schüler in hoch bis sehr hoch belasteten Schulen (vgl. Bruneforth et.al, 2012: 198).

Schwellenwerte für Bildungsarmut bzw. ein Bildungsminimum wurden in Österreich bisher nicht definiert, fließen jedoch durch PISA und andere durch die

EU festgelegte Bildungsziele in die Diskussion ein. Zwei Indikatoren haben sich durchgesetzt: die „Early School Leavers“ (ESL), Schülerinnen und Schüler, die die Schule vorzeitig abbrechen und die „NEETS“ (Not in Education, Employment or Training) mit die jene jungen Erwachsenen bezeichnet, die sich nach der Erfüllung der Schulpflicht weder in schulischer noch beruflicher Ausbildung oder am Arbeitsmarkt befinden. Österreich hat im Jahr 2009 einen Anteil von 8,7% frühzeitiger SchulabgängerInnen und etwa 7,8% von Jugendlichen und jungen Erwachsenen, die sich weder in Beschäftigung noch in Ausbildung befinden (vgl. BMUKK et.al 2011: 4).

Eine große Forschungslücke herrscht in Österreich hinsichtlich von Längsschnittdaten, aber auch hinsichtlich Aktivitäten in der Familie und im Freundeskreis im Zusammenhang mit Bildungs- und Lernprozessen. Darüber hinaus gibt es keine Untersuchung zum Unterrichtsgeschehen selbst (vgl. Bruneforth et.al 2012: 215).

2.3 Steuerungsstrategien durch externe Messungen

Internationale Vergleichsstudien sollen dazu beitragen, empirische Daten im Bildungsbereich zu gewinnen, Bildungsmaßnahmen zu evaluieren und das Bildungswesen an sich weiterzuentwickeln (vgl. Seel et al. 2010: 551). Mit TIMSS, PISA, ALL, IALS, IGLU und PIRLS wurden Vergleichsstudien geschaffen, die die Kompetenzen der SchülerInnen aber auch Erwachsener in unterschiedlichen thematischen Bereichen messen. Aber nicht nur eine Diagnose der Kompetenzen ist das Ziel, sondern auch die Darstellung von Bildungseffekten, die von den HandlungsträgerInnen, deren Familien und dem sozialen Umfeld ausgehen. Im nächsten Kapitel wird dem Thema dieser Arbeit folgend, die Schulleistungsstudie PISA näher dargestellt.

2.3.1 PISA – Programme for International Student Assessment

Die Organisation for Economic, Cooperation and Development (OECD) ist eine weltweite Organisation mit 30 Mitgliedsländern und 70 assoziierten Ländern. Vorrangiges Ziel ist zur Wirtschaftsentwicklung und Beschäftigung sowie zur Erreichung eines steigenden Lebensstandards in den Mitgliedsländern beizutragen und die Entwicklung der Weltwirtschaft voranzutreiben. Die OECD geht davon aus, dass die wirtschaftliche Entwicklung eng mit dem Bildungsstand der Bevölkerung eines Landes korreliert, und hat sich daher entschlossen internationale Bildungsstudien durchzuführen, um das Bildungsniveau in den Mitgliedsstaaten systematisch zu erheben (vgl. Bergmüller/Lang 2004 :22).

Die OECD entwickelte 1997 die PISA-Studie, um festzustellen „wie gut Jugendliche, die nahe am Ende ihrer Pflichtschulzeit sind, für die Herausforderungen der heutigen Wissensgesellschaft gerüstet sind“ (vgl. OECD 2003: 3; Lang 2001:40). PISA umfasst standardisierte Leistungsmessungen, die von den teilnehmenden Ländern gemeinsam entwickelt wurden. PISA wird alle drei Jahre in den Bereichen mathematische Grundbildung, Lesekompetenz und naturwissenschaftliche Grundbildung durchgeführt, wobei ein Bereich jeweils Hauptschwerpunkt der Datenerhebung ist. Lesekompetenz bedeutet, Texte zu

verstehen, zu nutzen, über sie zu reflektieren, um das eigene Potenzial weiterentwickeln und am gesellschaftlichen Leben teilnehmen zu können (vgl. Lang 2001: 43). Mathematik-Kompetenz umfasst die Fähigkeit, mathematische Urteile abgeben zu können, sich mit Mathematik befassen zu können, die den Anforderungen des gegenwärtigen und künftigen Lebens einer Person entspricht. Kompetenz in der Naturwissenschaft zu besitzen heißt, dieses Wissen anwenden zu können, Fragen zu erkennen und Schlussfolgerungen ziehen zu können sowie Entscheidungen verstehen und treffen zu können, die die natürliche Welt und menschliche Entscheidungen in ihr betreffen (vgl. Lang 2001: 44).

Pro teilnehmenden Land werden zwischen 4.500 und 10.000 Schülerinnen und Schüler im Alter von 15 und 16 Jahren getestet (vgl. Lang 2001: 40). PISA 2000 ist die erste Erhebung in einem neunjährigen Zyklus und wurde in 33 Ländern durchgeführt. 2003 nahmen bereits 41 Länder teil, 2006 sind es bereits 60 Länder aus allen Kontinenten. Mit jedem neuen Zyklus schließen sich mehr und mehr Länder weltweit dem Programm zur Messung und zum Vergleich von SchülerInnenleistungen an (vgl. BIFIE; Haider/Reiter 2003: 3). Die Ergebnisse werden im jeweils darauffolgenden Jahr veröffentlicht. Gestellt werden schriftliche Aufgaben für die Bereiche Lesekompetenz, mathematische und naturwissenschaftliche Grundbildung, die in Schulen unter Testbedingungen und Aufsicht zu bewältigen sind (vgl. Kirsch et al. 2003: 13). Die Messung erfolgt mit Paper-and-Pencil-Tests, die Bearbeitung der Testhefte selbst nimmt etwa 7 bis 8 Stunden in Anspruch, wobei die Tests aus einer Mischung von Multiple-Choice-Aufgaben und offenen Aufgaben bestehen (vgl. Lang 2001: 40; Schreiner 2007: 9).

Für die Beschreibung von SchülerInnenleistungen werden verschiedene Arten von Indikatoren erhoben:

- Basisindikatoren zu Kenntnissen und Fähigkeiten der SchülerInnen;
- Kontextindikatoren um Zusammenhänge mit demografischen, sozialen und wirtschaftlichen Variablen sichtbar zu machen und
- Trendindikatoren, die Veränderungen des Leistungsniveaus im Zeitverlauf aufgrund der fortlaufenden zyklischen Datenerhebung zeigen (vgl. Lang 2001: 40).

Leistungsdaten werden mit Daten zu sozialen, kulturellen und ökonomischen Kontextbedingungen sowie Hintergrundinformationen auf Schulebene verknüpft, die gleichfalls im Rahmen der PISA-Testungen erhoben werden. Damit werden

Auswertungen möglich, die diese Informationen mit den SchülerInnenleistungen verknüpfen und beispielsweise darüber Auskunft geben, wie gut es einer Schule gelingt, SchülerInnen mit schwächerem sozio-ökonomischen Status zu fördern.

Die Kontextfragebögen bestehen aus mehreren Teilen, die auf Ebene der SchülerInnen Fragen zur Bildungskarriere und zu Informations- und Kommunikationstechnologien umfassen sowie aus einem Fragebogenteil zu Infrastruktur, Ressourcen und Schulklima bestehen, die von den SchulleiterInnen auszufüllen sind (vgl. Lang 2001: 54 ff). Von den Schülerinnen und Schülern sind Angaben über sich selbst, Erfahrungen in der Schule und zum familiären Hintergrund zu machen.

Mit der Erhebung von Merkmalen des sozialen und kulturellen Kapitals zusätzlich zum sozioökonomischen Status, ist es erstmals möglich, den sozialen Hintergrund der SchülerInnen zu beschreiben und analytisch zu zerlegen (vgl. Baumert/Maaz 2006: 12). Abgefragt werden unter anderen die Berufstätigkeit der Eltern und der relative Wohlstand der Familie durch Angabe der Wohnverhältnisse und des Besitzes von Gebrauchsgütern mit hohen Anschaffungskosten (vgl. Baumert/Maaz 2006: 21). Indikatoren für das kulturelle Kapital sind im PISA-Testverfahren die nationale Herkunft, die in der Familie gesprochene Sprache sowie Schul- und Berufsausbildung der Eltern. Darüber hinaus wird nach dem Besitz von Kulturgütern und schulrelevanten Gütern wie klassische Literatur, Kunstwerke, Musikinstrumente, Taschenrechner etc. und nach der Teilhabe am kulturellen Leben in der Familie gefragt (vgl. Baumert/Maaz 2006: 22).

Als Indikatoren für soziales Kapital werden Struktur, Größe und Status der Erwerbstätigkeit der Familie und verschiedene Aspekte der Eltern-Kind-Beziehung erfasst (vgl. Baumert/Maaz 2006: 24). Ergänzt werden die international entwickelten Kontextfragebögen durch nationale Zusatzerhebungen unter dem Namen PISA plus (vgl. Lang 2001: 54). Mit PISA Plus werden anhand österreichischer Zusatzstudien bestimmte Themenbereiche genauer untersucht (vgl. Bergmüller/ Lang 2004: 27). Die nationalen Zusatzerhebungen umfassten im Jahr 2000 folgende Bereiche:

- *Lesegewohnheiten und Lesesozialisation und Rahmenbedingungen der Leseförderung an Schulen;*
- *Basale Lesefertigkeiten und Lesegeschwindigkeit;*

- *Befindlichkeit und Schulerfolg am Übergang von Sekundarstufe I zu Sekundarstufe II*
- *Qualität an Schulen*
- *Moderne Informationstechnologien und die Nutzung von Computer und Internet* (vgl. Weiß 2001: 64).

Im Jahr 2003 wurden zusätzlich folgende Themen einer genaueren Analyse unterzogen:

- *Belastungen in der Schule*
- *Förderung von SchülerInnen nichtdeutscher Muttersprache* (vgl. Lang: 2004: 61).

Im Jahr 2006 wurden die nationalen Zusatzerhebungen der Jahre 2000 und 2003 im Längsschnitt fortgeführt.

Die Umsetzung von PISA wurde in Österreich vom Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur zunächst in Gestalt der PISA-Projektgruppe im BM:BWK in Auftrag gegeben und vom PISA-Kompetenzzentrum unter der Leitung von Günter Haider durchgeführt (vgl. Bergmüller/ Lang 2004: 25). Mittlerweile wurde diese Aufgabe vom 2008 geschaffenen Bundesinstitut für Bildungsforschung, Innovation und Entwicklung übernommen (vgl. BIFIE).

In Österreich wurden vor der Teilnahme an PISA keine nationalen Assessments zu SchülerInnenleistungen durchgeführt. Die Verantwortlichen in Politik und Schule erhofften sich daher durch die Teilnahme an PISA die Erfüllung wichtiger Funktionen: PISA soll wichtige Parameter über SchülerInnenleistungen und Anhaltspunkte und Daten zur Schulqualität liefern. Die Effekte neuer Maßnahmen und Reformen können durch die Längsschnittmessung erfasst und beurteilt werden. PISA soll darüber hinaus Anhaltspunkte für zusätzliche österreichspezifische Forschungsprojekte bieten und österreichischen BildungsforscherInnen erlauben, ihre Kompetenzen und Kenntnisse zu verbessern. Des Weiteren soll mit PISA das Verständnis für SchülerInnenleistungserhebungen und die Vergleichbarkeit mit Referenznormen verbessert werden (vgl. Lang 2001: 43).

2.3.2 Österreichische Ergebnisse aus PISA 2000

2000 nahmen 4745 zufällig ausgewählte Schülerinnen und Schüler des Jahrgangs 1984 aus 213 Schulen aller Schultypen teil. Die Lese-Kompetenzen stehen im Mittelpunkt der Testung. Die österreichischen PISA-2000-Daten wurden einige Jahre später neu gewichtet, da in der ursprünglichen Gewichtung die Berufsschülerinnen und –schüler nicht korrekt erfasst wurden. Im falsch berechneten Ranking lag Österreich in Lesen auf Rang 10, in Mathematik auf Rang 11 und in den Naturwissenschaften sogar auf Rang 8. Die Abbildung 1 auf Seite 36 zeigt den Vergleich der erheblich überbewerteten Ergebnisse aus 2000 zu den Ergebnissen aus 2003. Tatsächlich erbrachten die österreichischen Schülerinnen und Schüler jedoch folgende deutlich schlechteren Ergebnisse:

Die **Leseleistungen** der österreichischen SchülerInnen liegen mit 492 Punkten unter dem OECD-Durchschnitt von 500 Punkten. 20% der Jugendlichen haben massive Schwierigkeiten beim Sinn erfassenden Lesen und zählen zur Risikogruppe, nur 7 % gehören der Spitzengruppe an. Wie in allen anderen Teilnehmerstaaten schneiden auch in Österreich Mädchen signifikant besser ab als Burschen.

Bei den **Mathematikleistungen** liegen österreichische SchülerInnen knapp über dem OECD-Durchschnitt, wobei Burschen besser abschneiden als Mädchen.

Auch in den Naturwissenschaften erbringen die österreichischen SchülerInnen bessere Leistungen als der OECD-Durchschnitt. Sie liegen mit 505 Punkten 5 Punkte darüber (vgl. BIFIE).

2.3.3 Österreichische Ergebnisse aus PISA 2003

Die Bekanntgabe der Ergebnisse des PISA-Tests 2003 sorgte zunächst für große politische und mediale Aufregung, da sich Österreich im Vergleich zum Jahr 2000 in der Reihung massiv verschlechterte.

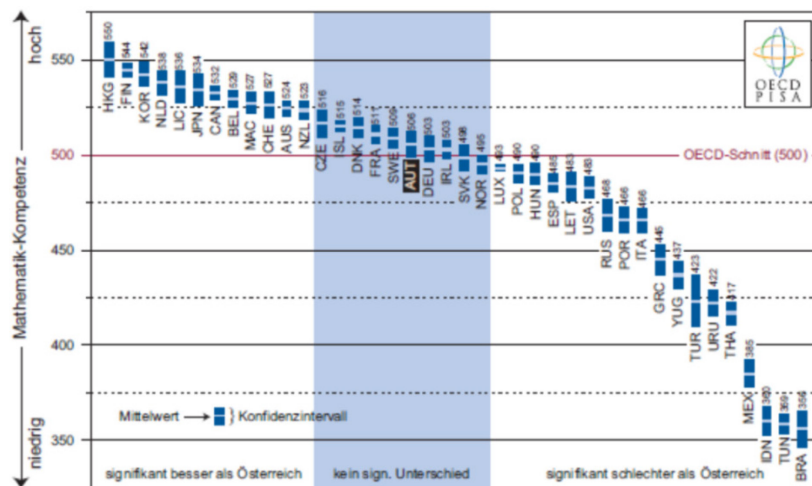
Abbildung 1: OECD-Reihung nach Mittelwerten der Schülerleistung (vgl. Haider/ Reiter 2004: 6)

Mathematik*		Lesen		Naturwissen- schaft		Problem- lösen
PISA 2000	PISA 2003	PISA 2000	PISA 2003	PISA 2000	PISA 2003	PISA 2003
1 JPN	HKG 550	1 FIN 546	1 FIN 543	1 KOR 552	1 FIN 548	1 KOR 550
2 KOR	1 FIN 544	2 CAN 534	2 KOR 534	2 JPN 550	2 JPN 548	HKG 548
3 NZL	2 KOR 542	3 NZL 529	3 CAN 528	3 FIN 538	HKG 540	2 FIN 548
4 FIN	3 NLD 538	4 AUS 528	4 AUS 525	4 GBR 532	3 KOR 538	3 JPN 547
5 AUS	LIC 536	5 IRL 527	LIC 525	5 CAN 529	LIC 525	4 NZL 533
6 CAN	4 JPN 534	6 KOR 525	5 NZL 522	6 NZL 528	4 AUS 525	MAC 532
7 CHE	5 CAN 532	7 GBR 523	6 IRL 515	7 AUS 528	MAC 525	5 AUS 530
8 GBR	6 BEL 529	8 JPN 522	7 SWE 514	8 AUT 519	5 NLD 524	LIC 529
9 BEL	MAC 527	9 SWE 516	8 NLD 513	9 IRL 513	6 CZE 523	6 CAN 529
10 FRA	7 CHE 527	10 AUT 507	HKG 510	10 SWE 512	7 NZL 521	7 BEL 525
11 AUT	8 AUS 524	11 BEL 507	9 BEL 507	11 CZE 511	8 CAN 519	8 CHE 521
12 DNK	9 NZL 523	12 ISL 507	10 NOR 500	12 FRA 500	9 CHE 513	9 NLD 520
13 ISL	10 CZE 516	13 NOR 505	11 CHE 499	13 NOR 500	10 FRA 511	10 FRA 519
	LIC 515	14 FRA 505	12 JPN 498	14 USA 499	11 BEL 509	11 DNK 517
14 SWE	12 DNK 514	15 USA 504	MAC 498	15 HUN 496	12 SWE 506	12 CZE 516
15 IRL	13 FRA 511	16 DNK 497	13 POL 497	16 ISL 496	13 IRL 505	13 DEU 513
16 NOR	14 SWE 509	17 CHE 494	14 FRA 496	17 BEL 496	14 HUN 503	14 SWE 509
17 CZE	15 AUT 506	18 ESP 493	15 USA 495	18 CHE 496	15 DEU 502	15 AUT 506
18 USA	16 DEU 503	19 CZE 492	16 DNK 492	19 ESP 491	16 POL 498	16 ISL 505
19 DEU	17 IRL 503	20 ITA 487	17 ISL 492	20 DEU 487	17 SVK 495	17 HUN 501
20 HUN	18 SVK 498	21 DEU 484	18 DEU 491	21 POL 483	18 ISL 495	18 IRL 498
	RUS 495	LIC 483	19 AUT 491	22 DNK 481	19 USA 491	19 LUX 494
21 ESP	20 LUX 493	22 HUN 480	LET 491	23 ITA 478	20 AUT 491	20 SVK 492
22 POL	21 POL 490	23 POL 479	20 CZE 489	LIC 476	RUS 489	21 NOR 490
	LET 483	24 GRC 474	21 HUN 482	24 GRC 461	LET 489	22 POL 487
23 ITA	23 ESP 485	25 POR 470	22 ESP 481	RUS 460	21 ESP 487	LET 483
24 POR	LET 483	RUS 462	23 LUX 479	LET 460	22 ITA 486	23 ESP 482
25 GRC	24 USA 483	LET 458	24 POR 478	25 POR 459	23 NOR 484	RUS 479
26 LUX	RUS 468	26 LUX 441	25 ITA 476	26 LUX 443	24 LUX 483	24 USA 477
27 MEX	25 POR 466	27 MEX 422	26 GRC 472	27 MEX 422	25 GRC 481	25 POR 470
	BRA 466	BRA 396	27 SVK 469	BRA 375	26 DNK 475	26 ITA 469
	27 GRC 445		RUS 442		27 POR 468	27 GRC 448
	YUG 437		28 TUR 441		URU 438	THA 425
	28 TUR 423		URU 434		YUG 436	YUG 420
	URU 422		THA 420		28 TUR 434	URU 411
	THA 417		YUG 412		THA 429	28 TUR 408
	29 MEX 385		BRA 403		29 MEX 405	29 MEX 384
	IDN 360		29 MEX 400		IDN 395	BRA 371
	TUN 359		IDN 382		BRA 390	IDN 361
	BRA 356		TUN 375		TUN 385	TUN 345

2003 wurden in Österreich 4597 zufällig ausgewählte SchülerInnen des Jahrgangs 1987 aus etwa 200 Schulen getestet. 2003 ist Mathematik Hauptdomäne in PISA.

In **Mathematik** erreichten die österreichischen Schülerinnen und Schüler wie schon im Jahr 2000 506 Punkte und liegen damit knapp über dem OECD-Mittel.

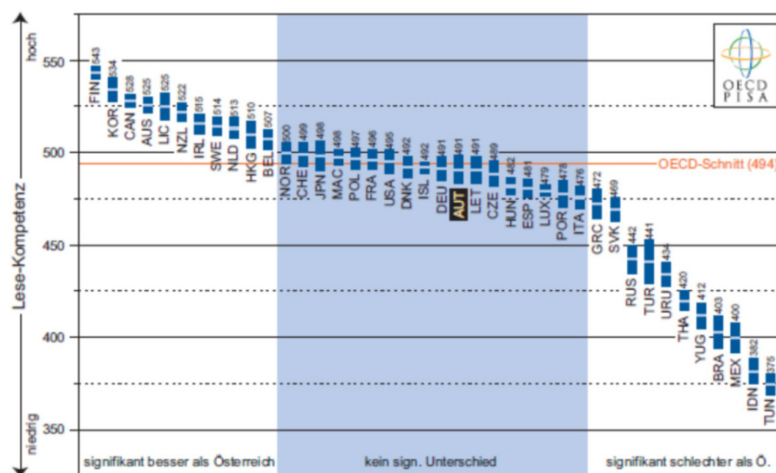
Abbildung 2: PISA 2003: Mathematik Kompetenz - Mittelwerte im Ländervergleich (vgl. Haider/ Reiter 2004: 8)



Österreich nimmt damit Platz 15 von 29 ein. 19% gehören der Risikogruppe an, 15% können zur Spitzengruppe gezählt werden. Im Geschlechtervergleich gibt es keinen signifikanten Unterschied.

Die **Lese-Leistungen** liegen ebenfalls im Bereich des OECD-Durchschnitts.

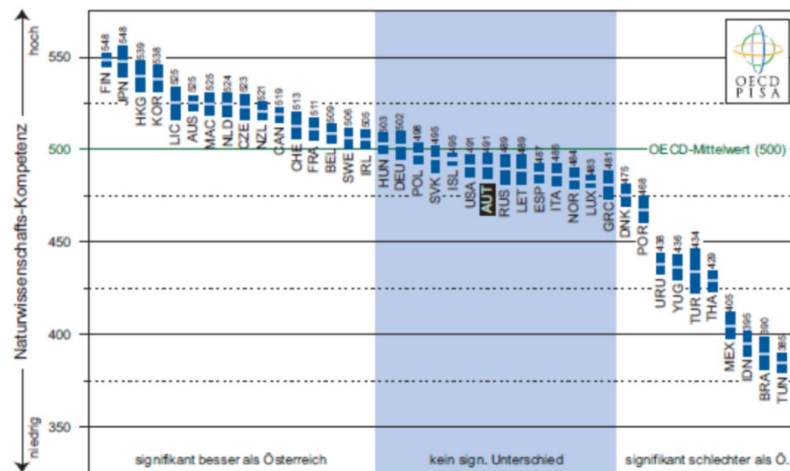
Abbildung 3: PISA 2003: Lese-Kompetenz - Mittelwerte im Ländervergleich (vgl. Haider/ Reiter 2004: 20)



Österreich nimmt in der Lese-Kompetenz den 19. Platz ein. Der Anteil der SchülerInnen in Spitzen- und Risikogruppe hat sich im Vergleich zum Jahr 200 nicht verändert. Nach wie vor schneiden Mädchen bei den Leseleistungen besser ab als Burschen.

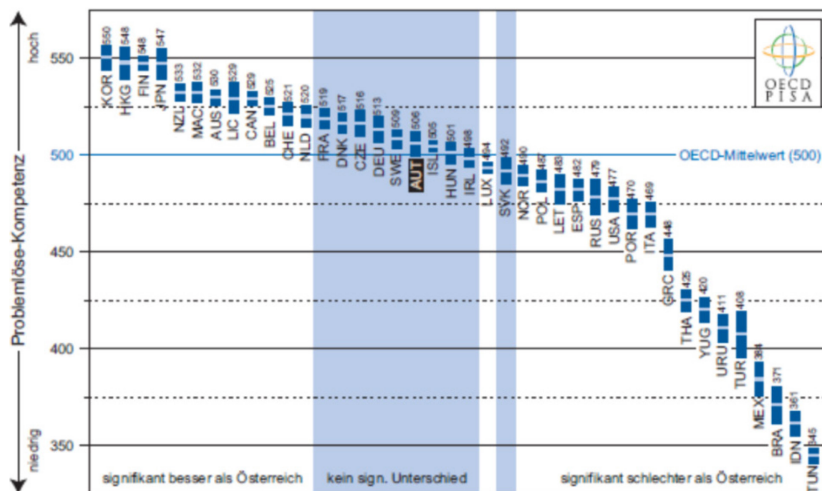
In den **Naturwissenschaften** liegen die österreichischen Schülerinnen und Schüler signifikant unter dem OECD-Durchschnitt und nehmen damit Platz 20 ein.

Abbildung 4: PISA 2003: Naturwissenschafts-Kompetenz – Mittelwerte im Ländervergleich (vgl. Haider/ Reiter 2004: 28)



Im Problemlösen, das 2003 erstmals getestet wurde, konnten ähnliche Ergebnisse wie in Mathematik erzielt werden.

Abbildung 5: PISA 2003: Problemlöse-Kompetenz – Mittelwerte im Ländervergleich (vgl. Haider/ Reiter 2004: 24)



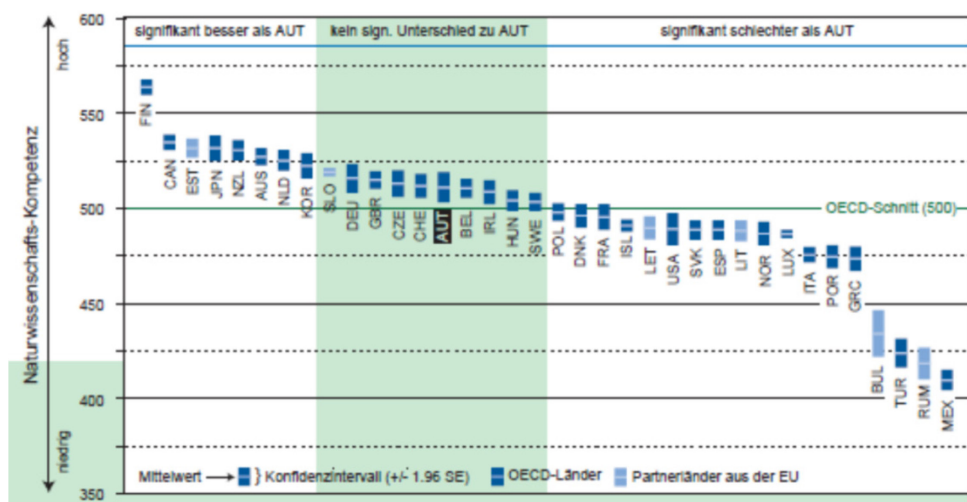
Familiäre Faktoren sowie der soziale Status spielen in Österreich eine erhebliche Rolle. Je höher der Sozialstatus und das Bildungsniveau der Eltern umso bessere Ergebnisse werden erzielt. Diese Befunde wurden auch in den Jahren 2000 und 2006 erzielt (vgl. BIFIE).

2.3.4 Österreichische Ergebnisse aus PISA 2006

2006 haben weltweit 57 Länder teilgenommen, rund 400.000 Schülerinnen und Schüler wurden getestet. Im Mittelpunkt der Testaufgaben steht die Naturwissenschaftskompetenz. In Österreich wurden 4.927 SchülerInnen des Jahrganges 1990 aus 203 Schulen aller Schultypen für die Testung ausgewählt.

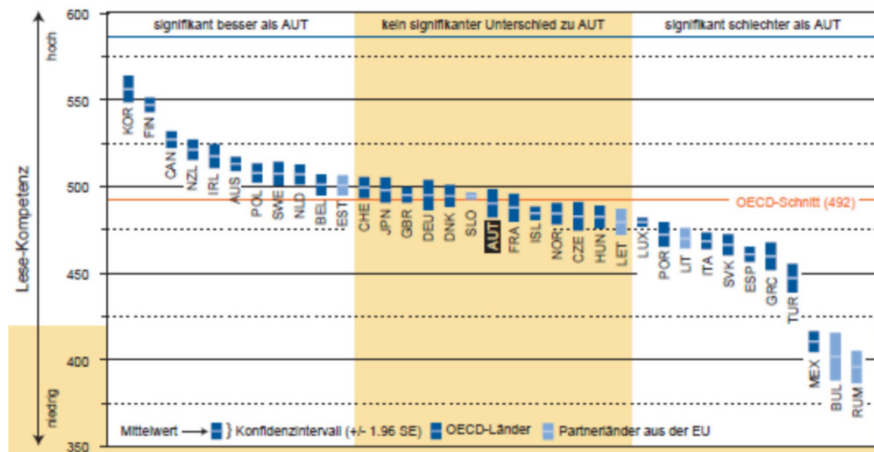
In den **Naturwissenschaften** liegen die österreichischen Schülerinnen und Schüler 2006 auf der neu verankerten Skala auf Platz 12 und erzielen mit 511 Punkten im Mittel ein Ergebnis, das 11 Punkte über dem OECD-Durchschnitt liegt. Österreich weist 10% SpitzenschülerInnen und 16 Prozent RisikoschülerInnen auf.

Abbildung 6: PISA 2006: Naturwissenschafts-Kompetenz - Mittelwerte im Ländervergleich (vgl. Schreiner 2007: 12)



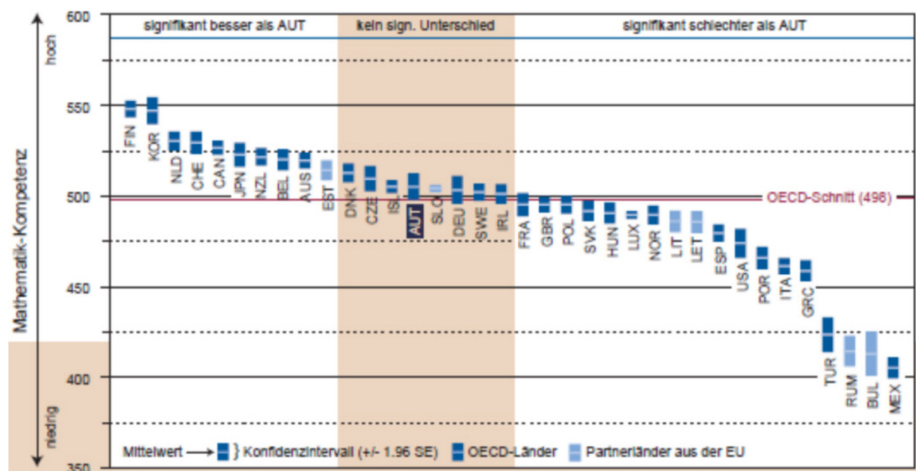
Die **Lese-Leistungen** haben sich seit der Erhebung im Jahr 2000 praktisch nicht verändert. Österreich nimmt 2006 mit 490 Punkten in der Lese-Kompetenz den 16. Platz ein. Wie in den vorangegangenen Untersuchungen schneiden Mädchen bei den Leseleistungen besser ab als Burschen.

Abbildung 7: PISA 2006: Lese-Kompetenz – Mittelwerte im Ländervergleich (vgl. Schreiner 2007: 40)



In **Mathematik** erzielen die österreichischen Schülerinnen und Schüler 505 Punkte und liegen damit 7 Punkte über dem OECD-Mittel. Burschen schneiden diesmal signifikant besser ab als Mädchen.

Abbildung 8: PISA 2006: Mathematik-Kompetenz – Mittelwerte im Ländervergleich (vgl. Schreiner 2007: 48)



21% der österreichischen SchülerInnen sind zumindest in einem Kompetenzbereich in der Spitzengruppe zu finden, etwa 10% der Schülerinnen und Schüler zeigen in allen drei Kompetenzbereichen geringe Leistungen (vgl. BIFIE).

2.4 Bildungsfern(e) – Gebrauchsweisen einer Zuschreibung

In diesem letzten Kapitel vor dem explorativen Teil, der Auswertung, Analyse und Diskussion wissenschaftlicher Auseinandersetzung mit den PISA-Ergebnissen, nähern wir uns dem eigentlichen Problem: Es folgt ein ausführlicher Überblick über den unterschiedlichen Gebrauch des Begriffs *Bildungsferne* und *bildungsfern* in verschiedenen Kontexten. Ob Medien, Studien, Einrichtungen der Erwachsenenbildung in ihrer Öffentlichkeitsarbeit oder wissenschaftliche Artikel und Texte, Ziel ist es die Diffusität und unreflektierte Nutzung des Begriffs zu verdeutlichen.

2.4.1 Bildungsferne in den Medien

Im folgenden Abschnitt wird das Bild, das in den Medien über Bildungsferne transportiert wird, analysiert. Medien sind in ihrer Berichterstattung auf externe Informationen und Aussagen angewiesen. Darüber hinaus haben sie einen meinungsbildenden Charakter, sie bestätigen oder relativieren Inhalte. Die Artikel sind dem Pressespiegel des bm:ukk² im Zeitraum 2010 bis 2012 entnommen worden.

„Schule muss die Kreativität fördern“, zitiert die kleine Zeitung Klagenfurt den Bildungsexperten Bernd Schilcher, der darüber hinaus darauf hinweist, dass jene 17 Prozent junger Menschen, die weder Schul- noch Berufsabschluss haben „eine gesellschaftliche Zeitbombe“ wären, „weil sich so *bildungsferne* Schichten multiplizieren“ (Kleine Zeitung Klagenfurt, 25.10.2011, S. 22). In der Presse diagnostiziert Schilcher ein Jahr später bereits „1 Million *Bildungsferne*“, die nur ein Sechzehntel der Chance eines „Bildungsbürgers“ auf höhere Bildung hätten. Schilcher scheut sich nicht davor Kosten zu nennen, die jene Menschen verursachen: „bis zu 450.000 Euro pro Person“ kommen an Ausgaben für „lebenslange Sozialhilfe, entgangene Steuern, Kosten für Gefängnisse, Ermittlungen“ zusammen (Die Presse, 12.03.2012, S. 19). Schilcher fordert vor allem Investitionen in *bildungsferne* Schichten (Wiener Zeitung, 15.09.2011, S. 10).

² Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur

Der Bevölkerungsforscher Wolfgang Lutz fordert, in die Bildung junger Migranten zu investieren. Österreich habe in den 60er-Jahren bewusst wenig gebildete Gastarbeiter ins Land geholt, leider sei aber auch die zweite Generation *bildungsfern* geblieben, da hätten Kindergärten und Schulen versagt (Kurier, 20.10.2011, S. 2). Das bestätigt auch der Integrationsbeauftragte des AMS, Ali Ordubadi. In den 60er- und 70er-Jahren haben Türken zu zehnt in Kasernen gewohnt, da waren alle *bildungsfern*. Am besten ist es sehr früh anzusetzen, wenn sie Kindergarten und Volksschule schaffen, sei das Problem gelöst (Die Presse, 11.08.2013, S. 19). In diesem Zusammenhang stellt auch Gabriele Bäck, eine Wissenschaftlerin am Charlotte-Bühler-Institut für praxisorientierte Kleinkindforschung fest, dass besonders *bildungsferne* Kinder (!) vom Kindergarten profitieren würden (Kurier, 11.09.2012, S. 13).

Zu einem Teil können Ausgaben und Investitionen zurückgeholt werden, wenn man „Unterrichts- und *Bildungsferne*“ mit 440 Euro bestraft oder, wie die ehemalige Salzburger Landeshauptfrau Gabi Burgstaller vorschlägt, bei anhaltender Unterrichtsferne, gleich die Familienbeihilfe einbehält (Furche, 05.07.2012, S. 10).

„Bubenarbeit“ wird dazu benutzt „Problemfälle“ wie Kevin, der aus einem *bildungsfernen* Elternhaus stammt, aus der Ecke zu holen. Daheim gibt es die neueste X-Box aber kaum ein Buch, der Vater ist weg, die Mutter arbeitslos. Statistiken weisen die Buben als Bildungsverlierer aus. Sie bilden die Mehrheit bei SchulabbrecherInnen, SonderschülerInnen und SitzenbleiberInnen. Sie haben schlechtere Noten und sind bei Maturaabschlüssen in der Minderheit (Falter, 23.11.2011, S. 16).

Im Zuge der Österreichischen Festwoche des Lesens 2011 wurde festgestellt, dass noch nie soviel gelesen wurde wie jetzt. Lesen müsse in allen Gesellschaftsschichten gefördert werden, fordert eine Diplom-Psychologin am Institut für Klinische, Biologische und Differentielle Psychologie an der Universität Wien. Die Büchereien Wien versuchen durch kostengünstige Angebote für Unter-18-Jährige auch *bildungsferne* Schichten anzusprechen (Wiener Zeitung, 19.10.2011, S.13).

Schon die Kleinsten sind im Stress, stellt der Falter 2012 fest: „An den Wiener Volksschulen herrscht ein Anmeldewettbewerb, bei dem sich bereits Fünfjährige duellieren müssen“, und es gäbe Verlierer: *Bildungsferne* und Schulen, die im

Wettbewerb untergehen (Falter, 25.01.2012, S. 13). Den größten Unterschied schafft die „richtige Schule“ für *bildungsferne* Kinder (Falter, 25.01.2012, S. 7).

Eine Studie der Pädagogischen Hochschule Wien zeigt, dass *bildungsferne* SchülerInnen häufiger Frontalunterricht erhalten, selten Kontakt zu wissenschaftlichen Arbeiten oder Forschungsprojekten haben und wenig Raum zum selbstständigen Lernen bekommen (Die Presse, 06.02.2012, S. 21). Auch in der Tiroler Tageszeitung wird gefordert, dass das pädagogische Personal endlich seine Bildung dazu nützt, um jenen zu helfen, die *bildungsfern* geblieben sind (Tiroler Tageszeitung, 17.12.2012, S. 15).

Markus Hengstschläger, Professor für medizinische Genetik, fordert, dass *Bildungsferne* kompromisslos zur Bildung geführt werden, „weil da viele individuelle Talente drin sind“ und warnt davor in die „Durchschnittsfalle“ zu tappen (Der Standard, 21.01.2012, S. 7).

Dass AkademikerInnen und deren Kinder lieber unter sich bleiben, ortet Sigrid Maurer, Chefin der Österreichischen Hochschülerschaft 2011. Auf einer Feier mit vielen VertreterInnen der akademischen Elite wird in einer Diskussion zu Zugangsbeschränkungen festgestellt, dass Menschen aus *bildungsfernen* Schichten nicht an Unis gehören (Die Presse, 05.12.2011, S. 26).

Fachhochschulen sind zugänglicher für *bildungsferne* Schichten als Universitäten. Die soziale Selektion ist aber vor allem an den Unis drastischer als sonst wo. *Bildungsferne* Studenten brechen ihr Studium besonders zu Beginn häufiger ab als andere, stellt die Presse aufgrund der Studierenden-Sozialerhebung 2012 fest (Die Presse, 15.09.2012, S. 4). „Hochschule soll *Bildungsferne* erreichen“ betitelt die Presse einen Artikel ein Jahr zuvor, der sich mit den Diskussionsergebnissen der Veranstaltung „Lifelong Learning im Hochschulbereich“ auseinandersetzt. Schon vor vielen Jahren hätten die Hochschulen neue Bildungsadressaten ansprechen müssen, wird dort festgestellt, und, dass das lebenslange Lernen eine Chance bietet, das zu ändern (Die Presse, 17.10.2011, S. 19). Der Aufstieg ist mühsam und durch den freien Hochschulzugang werden *Bildungsferne* zusätzlich abgeschreckt, stellt Michael Meyer von der Wirtschaftsuniversität Wien fest (Der Standard, 26.11.2011, S. 19).

2.4.2 Bildungsfern - eine Eigenschaft?

In der fachlichen Auseinandersetzung mit *Bildungsferne* wird dem Begriff durchaus eine Vielschichtigkeit zugestanden. Die Erklärung, was Bildung an sich bedeutet bleibt zwar meistens aus, es wird dennoch darüber diskutiert, ob es ein Recht gibt, der Bildung fern zu bleiben bzw. wie dieses Fernbleiben behoben werden könnte (vgl. Lassnigg 2010: 5). In den öffentlichen Diskurs gelangte die diffuse Kategorie der *Bildungsferne* offenbar aus dem wissenschaftlichen Gebrauch. Gekoppelt wird der Begriff in der überwiegenden Zahl der Verwendung an das Verfügen einer einfachen Formalbildung und der Ablehnung gegenüber kulturellen Praktiken wie Bücherlesen, Museumsbesuche und dergleichen (vgl. Wiezorek/Pardo-Puhmann 2013: 200).

In bildungspolitischen Diskussionen in Zusammenhang mit Schulleistungsvergleichen werden mit dem Begriff der *Bildungsfernen* gerne jene SchülerInnen bezeichnet, deren Eltern keine oder niedrige Schulabschlüsse aufweisen. Darüber hinaus werden jene Personen, die nur über einen Pflichtschulabschluss verfügen, zunehmend in die Gruppe der funktionalen AnalphabetInnen gerückt (vgl. Ribolits, 2008:).

In vielen Untersuchungen werden Personen, die nur über den Pflichtschulabschluss verfügen, unabhängig in welchem Alter, pauschal als *Bildungsferne* bezeichnet (vgl. Buchegger-Traxler/Niederberger, 2009: 159). In der Studierenden-Sozialerhebung werden gar Elternhäuser ohne Matura als *bildungsfern* kategorisiert (vgl. Studierenden-Sozialerhebung 2012: 455). Es zeigt sich, dass der Begriff *Bildungsferne* stark an das formale Bildungssystem und seine Bildungstitel und –zertifikate gebunden ist.

Bildungsfern wird darüber hinaus häufig beschönigend für „ungebildet“ verwendet. Selbst im Duden scheint der Begriff bereits auf: *Bildungsfern* wird erklärt mit „nicht auf Bildung hin ausgerichtet, nicht an Bildung interessiert“ (Duden online).

Bildungsferne steht darüber hinaus synonym für bildungspolitische und arbeitsmarktpolitische Problemgruppen wie Langzeitarbeitslose, WiedereinsteigerInnen, MigrantInnen und viele mehr. *Bildungsferne* wird häufig im Kontext der Verwertbarkeit am Arbeitsmarkt diskutiert, im Zusammenhang mit dem lebenslangen Lernen und den damit verbundenen Anforderungen an den Einzelnen. Betrachtungen der Bildungsabschlüsse werden mit der Stellung am

Arbeitsmarkt und der Zugehörigkeit zu sozialen Gruppen verknüpft. Dabei bleibt die Definition was Bildung bedeutet oder beinhaltet weiterhin unspezifisch(vgl. Obermayr, 2).

In der englischsprachigen OECD-Country Note „Thematic Review on Adult Learning“ für Österreich aus dem Jahr 2004 taucht der deutsche Begriff „*Bildungsferne*“ an vielen Stellen auf. Die *Bildungsfernen* werden beschrieben als „adults with very low levels of literacy“ (OECD 2004:7), die wenig Zugang zu Beratung und Betreuung finden. *Bildungsferne* sind nach Ansicht der OECD Personen, die sich nicht in Bildungs- oder Ausbildungsprogrammen befinden (vgl. OECD 2004: 18). Die OECD kritisiert weiter, dass die *Bildungsfernen* in der Erwachsenenbildung bisher zu wenig beachtet wurden, was als Folge der Nichtbeteiligung Österreichs am International Adult Literacy Survey gesehen wurde (vgl. OECD 2004: 20).

Bildungsferne sind eine schwer erreichbare Zielgruppe mit negativen Schulerfahrungen, die speziell auf sie abgestimmte Bildungsmaßnahmen benötigen (vgl. OECD 2004: 25). Diese Personengruppe gelangt in der Regel nicht an für sie relevante Informationen und hat darüber hinaus Schwierigkeiten, ihre Bedürfnisse und Erwartungen zu formulieren (vgl. OECD 2004: 18).

Bildungsferne hat neben den verschiedenen Bildungs- und Qualifikationsaspekten auch eine soziale Dimension. Familien, die früher als sozial benachteiligt oder sozial schwach bezeichnet wurden, sind nun *bildungsfern*. Damit wird die Definition insofern erweitert, als auch danach gefragt wird, wie die individuelle Teilhabe innerhalb der Gesellschaft gelingt (vgl. Wegweiser Bürgergesellschaft).

Untersuchungen mit und an *Bildungsfernen*

Eine Studie der Arbeiterkammer Oberösterreich beschäftigte sich 2008 mit der Frage, welche Faktoren dazu führen, dass Jugendliche im Alter von 15 bis 24 Jahren *bildungsfern* werden, also nicht mehr als den Pflichtschulabschluss erlangen und sich in keiner Ausbildung befinden (vgl. Lentner/Niederberger 2008: 3). Die Studie kommt zu interessanten Schlussfolgerungen. Drei Merkmale haben, laut den AutorInnen, einen entscheidenden Einfluss darauf *bildungsfern* zu werden: die Muttersprache, das Bildungsniveau der Eltern und die Regionalität. Jugendliche mit einer anderen Muttersprache als Deutsch haben ein 2,3-faches Risiko *bildungsfern* zu werden, Jugendliche deren Eltern ein niedriges

Bildungsniveau aufweisen ein 2-faches Risiko. Interessant ist jedoch, dass Jugendliche in urbanen Gebieten laut dieser Studie ein höheres Risiko haben *bildungsfern* zu werden als jene in ländlicheren Gegenden, obwohl die Dichte der (Aus-)Bildungseinrichtungen und auch das durchschnittliche Bildungsniveau höher sind (vgl. Lentner/Niederberger 2008: 5). Des Weiteren stellen die StudienautorInnen fest, dass *bildungsferne* Jugendliche mit ihrer beruflichen Situation und der Berufswahl deutlich unzufriedener sind als bildungsnahe. *Bildungsferne* sind eher aufstiegsorientiert als Bildungsnahe und planen ebenso weitere formelle Bildungsabschlüsse. Am wenigsten (weiter-)bildungsinteressiert sind Jugendliche mit deutscher Sprache in urbanen Gebieten (vgl. Lentner/Niederberger 2008: 6).

Eine Untersuchung des IHS Kärnten zur Bildungsarmut in Kärnten kam zu ähnlichen Ergebnissen. Auch hier wurde zwischen *bildungsfernen* und bildungsnahen Jugendlichen im Alter zwischen 15 und 24 Jahren unterschieden, die Definition der *Bildungsferne* ist gleichlautend mit jener in der oberösterreichischen Untersuchung (vgl. Klinglmair 2013: 1ff). Allerdings wird in dieser Ergebnis-Darstellung neben dem Terminus *Bildungsfern* häufig der Begriff Bildungsarmut verwendet und Befunde wie „Bildungsarmut äußert sich in geringerer Arbeitsplatzzufriedenheit wie auch geringerer (subjektiver) Arbeitsplatzsicherheit“ aufgestellt (Klinglmair 2013: 12).

2.4.3 Bildungsferne - Zielgruppe der Erwachsenenbildung

Bildungsfern kann als wertender Begriff bezeichnet werden, in dessen Zusammenhang Bildung als wertvolles Gut gesehen wird und das Fernbleiben als abnormales Verhalten, das bekämpft werden muss (vgl. Erler 2010: 10-2). *Bildungsferne* wird daher auch über die Beteiligung an jeglichen Bildungsveranstaltungen definiert und damit um den Bereich des non-formalen Lernens erweitert (vgl. Erler, 2010: 10-5). Damit werden sie, die *Bildungsfernen*, zu begehrten Objekten der Erwachsenen- und Weiterbildungsinstitutionen. So bestätigt etwa die Volkshochschule Götzis, dass sie sich für *bildungsferne* Personen in ihrem sozialen Auftrag verantwortlich fühlt (vgl. vhs-goetzis.at). Der Verband Österreichischer Volkshochschulen sucht den Zugang zu *bildungsfernen* Menschen, um diese Zielgruppe für Sprachkurse zu gewinnen (vgl. adulthood.at). Das bfi Wien setzt in seinem Projekt „Empowerment

durch Bildung“ auf *bildungsferne* Personen mit Migrationshintergrund (vgl. bfi-wien.at).

In Auseinandersetzungen der Berufs- und Bildungsberatung mit *Bildungsfernen* werden Gründe erhoben, die dazu führen, der Bildung fernzubleiben. Genannt werden Benachteiligungen durch bestimmte Eigenschaften wie Geschlecht, Herkunft oder Ressourcen, Personen, die nicht einmal die unterste Kompetenzstufe in PISA erreichen, Ausbildungsmüde, Personen mit Lernschwierigkeiten, mit Versagensängsten, Personen mit beruflichen Positionen, die keine Aufstiegschancen bieten, aber auch Personen mit hoher Lernmotivation, die kein Vertrauen in angeleitete Lernprozesse haben (vgl. Voglhofer 2012: 71ff).

In ihrem Selbstverständnis ist es die Aufgabe der Berufs- und Bildungsberatung, *Bildungsferne* zur Bildung zu motivieren (vgl. Voglhofer 2012: 78). Dazu ist ein anderes, nicht ausschließlich arbeitsmarktorientiertes Verständnis von Kompetenzorientierung nötig. Als Voraussetzungen für eine gelungene Motivation werden folgende Aspekte genannt: selbstorganisiertes Lernen zu erfahren, sich mit Lerngeschehen zu identifizieren, Veränderung des Selbstbildes und Lernen als sozialen Prozess in einem sozialen Kontext zu erfahren (vgl. Voglhofer 2012: 79).

Das Netzwerk LERNENDE REGIONEN will *bildungsfernen* Personen Zugänge zum lebenslangen Lernen eröffnen. Damit dies gelingt, sind die Bereitstellung finanzieller Mittel und die Weiterentwicklung inhaltlicher Expertise zu *bildungsfernen* Zielgruppen notwendig. Weiterbildung und Lernen wird nicht als Allheilmittel gesehen, um strukturelle Gegebenheiten neutralisieren zu können, aber als Möglichkeit zu sinnstiftender Lebensgestaltung beizutragen (vgl. lernende-regionen).

Die Wiener Volkshochschulen und die Stadt Wien führten 2009 eine Untersuchung durch, um die Frage zu klären, wie *bildungsferne* Gruppen, die bisher nicht an VHS-Kursen teilgenommen haben, erreicht werden können. *Bildungsferne* werden in dieser Untersuchung definiert als Personen im Alter zwischen 16 und 45 und maximal Berufsausbildung, sowie wenig Interesse sich weiterzubilden. Die StudienautorInnen kommen zu dem Ergebnis, dass *bildungsferne* Erwachsene lernen, wenn es sinnvoll und bedeutsam erscheint, sie ein Ziel vor Augen haben, sie an bereits Vorhandenes anknüpfen können, wenn sie ernst genommen werden und sich in der Institution wohlfühlen. Sie kommen

daher zu dem Schluss, die VHS sollte sich klar von der Schule abgrenzen (vgl. I3lab.erwachsenenbildung 2009).

Die Burgenländischen Volkshochschulen diagnostizieren, dass Lebenslanges Lernen und Bildung nicht mehr nur Option, sondern fast schon Bedingung in unserer Wissensgesellschaft sind. Wer sich diesen Anforderungen verwehrt, gilt als *bildungsfern* (vgl. Teuschler 2013: 36). Die Volkshochschulen bieten Angebote um die „Zweite Chance im Zweiten Bildungsweg“ nutzen zu können (Teuschler, 2013: 38).

2.4.4 Bildungsferne – zusammenfassende Definition und Struktur

Fasst man die zuvor beschriebenen Merkmale, Definitionsversuche, Zuschreibungen und Hypothesen über Bildungsferne zusammen, so ergibt sich folgendes Bild:

- *Bildungsferne* haben nur niedrige Bildungsabschlüsse, maximal einen Pflichtschulabschluss oder eine Berufsausbildung.
- Kinder von *Bildungsfernen* sind ebenfalls *bildungsfern*, ganz gleich, über welche Bildungstitel sie verfügen.
- *Bildungsferne* haben Defizite in grundlegenden Fähigkeiten.
- *Bildungsferne* besuchen keine Aus- und Weiterbildungen.
- *Bildungsferne* haben kein Interesse an Büchern, Museumsbesuchen und ähnlichen kulturellen Freizeitaktivitäten.
- *Bildungsferne* sind von Arbeitslosigkeit bedroht.
- Langzeitarbeitslose, MigrantInnen und WiedereinsteigerInnen, die Probleme am Arbeitsmarkt haben (machen?) sind *bildungsfern*.
- *Bildungsferne* haben negative Schulerfahrungen.
- Personen mit niedrigem sozialen und/oder beruflichen Status sind *bildungsfern*.
- *Bildungsferne* sind häufiger an Fachhochschulen als an Universitäten zu finden.
- *Bildungsferne* brechen häufiger ihr Studium ab.
- *Bildungsferne* leben in Städten.
- *Bildungsferne* sind unzufrieden mit ihrem Arbeitsplatz.

- *Bildungsferne* sind ausbildungsmüde, leiden an Versagensängsten und misstrauen traditionellen Lernsettings
- *Bildungsferne* sind trotzdem aufstiegsorientiert.

Vergleicht man diese Definitionen mit verfügbaren aktuellen statistischen Daten, so befindet sich in der österreichischen Bevölkerung folgende Anzahl an *Bildungsfernen*:

Seit 3 Jahren wird im Rahmen der Bildungsstatistik jener Anteil der Jugendlichen ausgewiesen, die auch nach einer mehrjährigen Nachbeobachtungsphase die Pflichtschule nicht abschließen. Ca. 3,9% oder in absoluten Zahlen 3.700 Jugendliche jedes Altersjahrganges verlassen das formale Bildungssystem ohne Abschluss der Sekundarstufe I (siehe dazu „Das Österreichische Bildungssystem“ im Anhang). Etwa 5,6% der Jugendlichen besuchen keine weitere Ausbildung, obwohl sie die Sekundarstufe I abgeschlossen haben (vgl. Statistik Austria, 2013: 49).

Wie der Adult Education Survey für Österreich zeigt, haben 25,4% der 25- bis 64-Jährigen nur den Pflichtschulabschluss als höchste abgeschlossene Schulausbildung, 39,6 % haben eine Lehre absolviert (vgl. Statistik Austria, 2013: 22). Im intergenerationellen Bildungsvergleich zeigt sich, dass 27,3% der Personen, deren Eltern die Pflichtschule als höchsten Bildungsabschluss haben, selbst keine über die Pflichtschule hinausgehende Ausbildung aufweisen. 55,1% schlossen immerhin eine Lehre ab, 11% eine AHS oder BHS und 6,6% absolvierten ein Studium. *Bildungsfern* nach den oben stehenden Definitionen sind jedoch alle (vgl. Statistik Austria 2013: 24). In Wien erreicht etwa ein Viertel der EinwohnerInnen den Pflichtschulabschluss als höchste abgeschlossene Ausbildung, in anderen Landeshauptstädten ist die Situation ähnlich (vgl. Statistik Austria 2011).

Im Rahmen der PIAAC³-Erhebung zeigt sich, dass 17,1% der 16- bis 65-Jährigen in der Lesekompetenz maximal Stufe 1 erreichen. Diese Personen können nicht mehr als kurze Texte lesen und Informationen identifizieren. Sie verfügen über ein Basisvokabular. Personen, die diese Stufe nicht erreichen, können maximal kurze Texte zu bekannten Themen lesen und haben Schwierigkeiten beim Verstehen von Satzstrukturen (vgl. Statistik Austria 2013:

³ Programme for the International Assessment of Adult Competencies der OECD

37). Legt man die 17,1% der PIAAC-Untersuchung auf die österreichische Bevölkerung um, so haben wir 1 Million in Österreich lebender Personen mit niedrigen Lese-Kompetenzen, möglicherweise jene 1 Million *Bildungsferne* von denen Bernd Schilcher sprach. Von den Personen mit niedriger Lesekompetenz sind jedoch immerhin 61,7% erwerbstätig (vgl. Statistik Austria 2013: 130).

In der alltagsmathematischen Kompetenz schneiden die ÖsterreicherInnen übrigens überdurchschnittlich ab, auch der Anteil der Personen in den niedrigen Kompetenzstufen ist signifikant niedriger als im OECD-Schnitt (vgl. Statistik Austria, 2013: 55).

54,5% aller 25- bis 64-Jährigen nahmen innerhalb eines Jahres an keinen Weiterbildungsaktivitäten teil (vgl. Statistik Austria 2013: 27). Von jenen die die Absicht hatten sich weiterzubilden, haben nur 25,9% auch tatsächlich an einer Bildungsmaßnahme teilgenommen (vgl. Statistik Austria 2013: 86). Begründet wird die Nichtteilnahme in der überwiegenden Mehrzahl mit familiärer Betreuungsverpflichtung, mit ungünstigen Ausbildungszeiten oder unpassenden bzw. zu teuren Ausbildungsangeboten. Dazu kommt noch die mangelnde Unterstützung durch ArbeitgeberInnen oder durch das AMS (vgl. Statistik Austria 2013: 39).

Die Studierenden-Sozialerhebung 2011 zeigt, dass Studierende deren Väter bzw. Mütter nur Pflichtschul- oder Lehrabschluss aufweisen, an den Hochschulen unterrepräsentiert sind. 8% der Väter und 12,4% der Mütter von StudienanfängerInnen haben nur Pflichtschulabschluss, 29% der Väter bzw. 23,6% der Mütter haben eine Lehre abgeschlossen. Nimmt man den Anteil jener StudienanfängerInnen, die aus einem Haushalt stammen, indem weder Mutter noch Vater Matura besitzen, dann sind das insgesamt 42%. An den Fachhochschulen liegt der Anteil der StudienanfängerInnen aus *bildungsfernen* Haushalten mit immerhin 51% tatsächlich höher als an Universitäten (vgl. Unger et.al. 2012:40ff).

19% der StudienanfängerInnen werden aufgrund ihrer sozialen Herkunft der niedrigen Schicht zugeordnet. Wie die Schichtdefinitionen zustande gekommen sind, wird nicht weiter ausgeführt (vgl. Unger et.al. 2012: 69).

Nach 10 Semestern ab dem Studienbeginn haben etwa 23% Prozent der AnfängerInnen ihr Studium abgebrochen und sind nicht mehr an eine Hochschule zurückgekehrt. Studierende, deren Eltern höchstens Pflichtschul-

oder Lehrabschluss haben, brechen deutlich öfter das Studium vor allem zu Beginn ab. Nach 3 Semestern haben etwa 15% das Studium abgebrochen, beinahe doppelt soviel wie Studierende aus Akademikerhaushalten (vgl. Unger et.al. 2011: 32).

Was die soziale Situation der Österreicherinnen und Österreicher betrifft und die den Bildungsfernen zugeschriebene schwache soziale Stellung, so finden sich in EU-SILC⁴ 2012 folgende Ergebnisse zu Armut und soziale Eingliederung:

Rund 18,5% der österreichischen Gesamtbevölkerung ist armuts- oder ausgrenzungsgefährdet. Grundlage zur Berechnung der Armutsgefährdung ist das äquivalisierte Nettoeinkommen: armutsgefährdet sind Personen, deren äquivalisiertes Nettohaushaltseinkommen unter 60% des Medians liegt. 2012 betrug die Armutsgefährdungsschwelle für Ein-Personen-Haushalte € 1.090,-- pro Monat. Ausgrenzungsgefährdet sind Personen, die armutsgefährdet sind, unter „erheblicher materieller Deprivation“ (statistik.at) leiden und in Haushalten mit keiner oder sehr niedriger Erwerbsintensität leben.

Sieht man sich die Lebensbedingungen der österreichischen Gesamtbevölkerung an, so sind 22% finanziell nicht in der Lage, unerwartete Ausgaben zu tätigen, bei Personen mit niedrigem Einkommen (unter der Armutsgefährdungsschwelle) sind es sogar 48%. Von den Personen in sogenannten Risikohaushalten (Haushalte mit Langzeitarbeitslosigkeit oder Sozialleistungen als Haupteinnahmequelle) sind zwischen 25% und 28% unter 19 Jahre alt, weitere 20% sind unter 39. Etwa 40% haben maximal Pflichtschulabschluss, 43% bis 45% absolvierten eine Lehre (vgl. Statistik Austria 2011).

Die beruflichen Tätigkeiten der arbeitenden Bevölkerung werden durch die ILO⁵ klassifiziert. Die derzeit gültige Klassifikation der Berufshauptgruppen, die jeweils definiert sind als ein Set von Aufgaben und Pflichten, ist die ISCO 88⁶ (vgl. Statistik Austria).

⁴ European Community Statistics on Income and Living Conditions)

⁵ International Labour Organization

⁶ International Standard Classification of Occupations

Abbildung 9: ISCO 08 – Struktur (eigene Darstellung)

Code	Berufshauptgruppen
0	Angehörige der regulären Streitkräfte
1	Führungskräfte
2	Akademische Berufe
3	Techniker und gleichrangige nichttechnische Berufe
4	Bürokräfte und verwandte Berufe
5	Dienstleistungsberufe und Verkäufer
6	Fachkräfte in Land- und Forstwirtschaft und Fischerei
7	Handwerks- und verwandte Berufe
8	Bediener von Anlagen und Maschinen und Montageberufen
9	Hilfsarbeitskräfte

Zu den Tätigkeiten wurden vier Anforderungsniveaus definiert, die die Art der für die Ausführung der Tätigkeiten erforderlichen Fähigkeiten beschreiben. Anforderungsniveau 1 umfasst vor allem körperliche Kräfte und Ausdauer sowie gegebenenfalls Basiskenntnisse in Schreiben und Rechnen.

Nach Anforderungsniveau 2 sollte man Informationen lesen, schriftliche Aufzeichnungen über die erledigte Arbeit machen und einfache Kalkulationen erledigen können. Für die kompetente Erfüllung ist zumindest der Pflichtschulabschluss notwendig, einige Berufe erfordern einen höheren Schulabschluss bis zu ISCED 97 Gruppe 4⁷ (siehe „Das Österreichische Bildungssystem“ im Anhang).

Hilfsarbeitskräfte sowie zum Teil Angehörige der Streitkräfte benötigen lediglich Anforderungsniveau 1, die Berufshauptgruppen 4 bis 8 erfordern zumindest den Pflichtschulabschluss (vgl. Statistik Austria 2011: 15ff).

⁷ International Standard Classification of Education

Von den etwa über 4 Mio. Erwerbstätigen in Österreich entfallen folgende Anteile auf die einzelnen Berufshauptgruppen (vgl. Statistik Austria 2011).

Abbildung 10: Erwerbstätige nach Berufshauptgruppen (eigene Darstellung)

Code	Berufshauptgruppen	Anzahl der Erwerbstätigen (absolut)
0	Angehörige der regulären Streitkräfte	26.697
1	Führungskräfte	115.206
2	Akademische Berufe	564.779
3	Techniker und gleichrangige nichttechnische Berufe	747.559
4	Bürokräfte und verwandte Berufe	355.866
5	Dienstleistungsberufe und Verkäufer	883.957
6	Fachkräfte in Land- und Forstwirtschaft und Fischerei	188.294
7	Handwerks- und verwandte Berufe	758.221
8	Bediener von Anlagen und Maschinen und Montageberufen	112.826
9	Hilfsarbeitskräfte	266.003
	Gesamt	4.019.408

Zusammenfassend kann gesagt werden, dass nach den verschiedenen zugrunde gelegten Definitionen und den vorgestellten Daten zwischen 18 % und mehr als 60% der österreichischen Bevölkerung als *bildungsfern* gelten.

III. Explorative Erschließung

3. Methodologie

Um die weiter oben skizzierten Probleme und Fragestellungen einer Analyse zu unterziehen, werden wissenschaftliche Artikel rund um die PISA-Ergebnisse einer wissenssoziologischen Diskursanalyse unterzogen. Die Wissenssoziologie erscheint deshalb passend, da sie nicht nur die in der Gesellschaft vorhandenen Wissensvorräte beschreiben will, sondern darüber hinaus jene kollektiven Prozesse analysiert, in denen spezifisches Wissen zu gesellschaftlich anerkanntem Wissen wird (vgl. Keller 2011:126). Methodisch wurden Anleihen aus der Grounded Theory genommen.

3.1 Wissenssoziologische Diskursanalyse

Die wissenssoziologische Diskursanalyse ist auf Reiner Keller zurückzuführen, der in der Auseinandersetzung mit Diskurs und Diskursanalyse versuchte, den Diskursbegriff im interpretativen Paradigma und der Wissenssoziologie zu verorten (vgl. Keller, 2011:127).

Der wissenssoziologischen Diskursanalyse zugrunde liegen die „Theorie der Wissenssoziologie“ von Peter Berger und Thomas Luckmann (Berger/Luckmann 2010) sowie der Diskursansatz Michel Foucaults, den er in vielen seiner Werke diskutiert (vgl. Keller 2012: 135). Mit der Verknüpfung der beiden Theoriestränge, Handlungstheorie und Strukturfunktionalismus, werden Argumente von Weber, Marx, Durkheim, Scheler und Mannheim ebenso einbezogen, wie Gehlens, Mead und nicht zuletzt Schütz (vgl. Keller 2011: 127)

Die Wissenssoziologie an sich ist eine Theorie der gesellschaftlichen Wissensproduktion und steht in der Tradition des interpretativen Paradigmas (vgl. Keller 2011: 127). Berger und Luckmann ging es darum, die Wissenssoziologie in das Zentrum der Gesellschaftstheorien zu holen (vgl. Berger/Luckmann 2010: 19). Die gesellschaftliche Wirklichkeit, die Alltagswelt ist sinnhaft konstituiert, und wird von Subjekten gleich in welchem Kontext handelnd erschlossen (vgl. Keller

2011: 128). Akteure sind einerseits Adressaten von Wissen, dieses Wissen wird jedoch in der alltäglichen Aneignung gedeutet und modifiziert. Berger und Luckmann denken Gesellschaft als objektive und subjektive Wirklichkeit. Unser Denken über die Welt, unser Deutungswissen ist Teil gesellschaftlich hergestellter, oft konfliktbehafteter Ordnungen. Überindividuelles Wissen entsteht prozesshaft als Wissenskonstruktion durch Verfestigung von Sinnangeboten, durch Wiederholung, Institutionalisierung und Weitergabe an Dritte im Zuge der Sozialisierung (vgl. Keller 2011:131). Unabdingbar für die Prozesse sind Zeichensystem, im Besonderen die Sprache. „Die objektivierte soziale Welt wird von der Sprache auf logische Fundamente gestellt. Das Gebäude unserer Legitimationen ruht auf der Sprache, und Sprache ist ihr Hauptargument.“ (Berger/Luckmann 2010: 69). Dieser Objektivitätsanspruch der Wirklichkeit wird etwa durch wissenschaftliche Erkenntnisansprüche oder durch Expertenwissen scheinbar gerechtfertigt. Nicht selten treten Sinnwelten zueinander in Konkurrenz, dann entscheiden Machtverhältnisse darüber, welche Sinnwelt Geltung erlangt (vgl. Keller et.al 2011: 132). Was Berger/Luckmann in ihrem Werk jedoch vermissen lassen, sind Formen kollektiver Wissensproduktionen, sie beschäftigen sich vorrangig mit dem Allerweltswissen und den in alltäglichen Situationen entstehenden Wissensvorräten (vgl. Keller et.al 2011: 133).

Um eine wissenssoziologische Diskursanalyse auszuarbeiten, versucht Keller dieses Defizit durch Anknüpfung an Foucault zu beheben. Sein Diskursbegriff zeichnet sich dadurch aus, dass er Inhalte und Praktiken koppelt. Diskurse nach Foucault sind Praktiken, die mit und durch Sprache Gegenstände zu bilden (vgl. Keller 2011:136). Darüber hinaus richtet sich Foucaults Diskursbegriff viel stärker auf institutionelle Formen und spezialisierte gesellschaftliche Felder. Foucault ging davon aus, dass Diskurse eine Distanz oberhalb der sozialen Akteure darstellen, die Dinge strukturell regulieren und eine politische Steuerungsqualität aufweisen (vgl. Alheit 2009:79). Die wissenssoziologische Diskursanalyse beschäftigt sich mit Wissensproduktion in wissenschaftlichen Disziplinen (vgl. Keller et.al 2011: 142).

Die wissenssoziologische Diskursanalyse hilft Prozesse der sozialen Konstruktion symbolischer Ordnungen, die Legitimation von Sinnstrukturen auf der Ebene von Institutionen oder kollektiven Akteuren zu rekonstruieren und die gesellschaftlichen Wirkungen zu analysieren (vgl. Keller, 2011: 125).

In dieser Arbeit wird der wissenschaftliche Diskurs rund um die Ergebnisse des PISA-Tests betrachtet, die Produktion des Wissens, das sich aus dem Diskurs ergibt sowie daran anschließende Praktiken zur Verbreitung und Reproduzierung. Das Interesse richtet sich auf die transportierten Deutungs- und Handlungsmuster, die die Realität konstituieren (vgl. Keller et.al 2011: 144).

3.1.1 Strukturen, Akteure und Dispositive des Diskurses

In der sozialwissenschaftlichen Analyse bietet sich die Unterscheidung von Deutungsmustern, story line und Interpretationsrepertoire an (vgl. Keller et.al 2011: 145).

Deutungsmuster leiten Handeln ab, sie organisieren individuelle und kollektive Erfahrungen. Sie sind zugleich Wahrnehmungs- und Interpretationsformen. Ihre Funktion im Diskurs liegt in der Herstellung von Passungsverhältnissen, um die Anliegen des Diskurses einer breiteren Öffentlichkeit zugänglich zu machen (vgl. Keller et.al 2011: 145).

Das Interpretationsrepertoire umfasst alle typisierten Deutungsbausteine eines Diskurses (vgl. Keller 2011: 68). Sie werden im Diskurs zu einer Erzählung zusammengefasst, der sogenannten story line, der rote Faden, der durch eine interne Verknüpfung Grundmuster und Aktualisierungen umfasst (vgl. Keller et.al 2011: 146, Keller 2011: 68).

Akteure innerhalb eines Diskurses agieren interessenbezogen und taktisch. Sie argumentieren und dramatisieren, sie mobilisieren und entwickeln mitunter Klischees, Symbole und Bilder um ihre Zwecke zu verfolgen. Diskurse erhalten ihre Dynamik durch unterschiedliche Sprecherpositionen, durch Sanktionsmechanismen und durch Einbeziehung und Ausgrenzung von Sprechern (vgl. Keller et.al 2011: 147).

Als Dispositive werden jene Produkte bezeichnet, durch die ein Diskurs produziert und gesteuert wird. Das können Artefakte wie Gebäude, Gesetze, etc. genauso sein wie Verhaltensanweisungen oder auch ideelle Formen (vgl. Keller et.al 2011: 148; Keller 2011: 68). Durch Dispositive werden Diskurse in die Welt hinausgetragen (vgl. Keller et.al 2011: 148).

3.1.2 Fragestellungen in der Diskursanalyse

Aus dem oben skizzierten Diskursverständnis ergibt sich eine Vielzahl möglicher Fragestellungen. Die vorliegende Arbeit versucht herauszufinden, welche Wirklichkeiten die Artikel konstituieren, welche manifesten und latenten Inhalte sie transportieren und welche Machtwirkungen sie haben (vgl. Keller et.al 2011: 148). Die wissenssoziologische Diskursanalyse ist in erster Linie ein Untersuchungsprogramm und keine eigenständige Methode, zur Datenerhebung und -auswertung kommt eine Vielzahl an Methoden infrage. Die Entscheidung, welche Untersuchungsmethode herangezogen wird, ist abhängig vom Forschungsgegenstand, von der Festlegung des zu untersuchenden Wissens- bzw. Diskursfeldes, von der Formulierung von Forschungsfragen und von der Zugänglichkeit des Feldes (vgl. Keller et.al 2011: 149; Keller 2011: 85).

3.2 Forschungspraktische Überlegungen

In den nächsten Abschnitten sind der Untersuchungsrahmen und die methodischen Schritte festgehalten, die den vorliegenden Forschungsprozess strukturierten.

Diese beziehen sich auf Fragestellungen, die Bestimmung der Untersuchungsgröße, Datenerhebungs- und Auswertungsverfahren (vgl. Keller 2011: 85).

3.2.1 Festlegung des Untersuchungsfeldes

Das Untersuchungsfeld der vorliegenden Untersuchung bildet die wissenschaftliche Auseinandersetzung, die infolge der Veröffentlichung der Ergebnisse des PISA-Tests entstand. Eine Eingrenzung erfolgte anhand des zeitlichen Entstehens - gewählt wurden überwiegend Artikel, die sich mit der Programmphase von 2000 bis 2009 befassen - sowie anhand der Themenstellung - es handelt sich durchwegs um Artikel, die sich mit dem schlechten Abschneiden der österreichischen bzw. deutschen Schülerinnen und Schüler beschäftigen und nach Ursachen suchen bzw. diese aufzeigen wollen.

Begonnen wurde mit ersten Artikeln des Österreichischen PISA-Zentrums aus 2001, die im Laufe des Auswertungszeitraumes sukzessive ergänzt wurden. Dabei wurde im weiteren Verlauf besonders darauf geachtet, die thematische Breite abzubilden.

Ein systematisches Sample von Texten, die in Datenbanken (z. B. über Fachportalpaedagogik.de), Webportalen (z. B. bifie.at, erwachsenenbildung.at) und Universitätsbibliotheken ausgewählt wurden, bildet den Materialkorpus nach folgenden Kriterien:

- Zeitliche Dimension - Entstehungszeitraum 2001 - 2010
- Inhaltliche Dimension: Auseinandersetzung mit dem vergleichsweise „schlechten“ Abschneiden der Schülerinnen und Schüler in Österreich und Deutschland im Rahmen der PISA-SchülerInnen-leistungserhebungen.

3.2.2 Festlegung der Fragestellungen

In den vorangegangenen Kapiteln wurden die Ansätze zu den Entwicklungen im österreichischen und europäischen Bildungssystem, die Bildungsfernen und PISA im Speziellen eingehend behandelt. Daran anschließend ergeben sich folgende Fragestellungen:

- Auf welche Weise konstituiert die wissenschaftliche Auseinandersetzung mit PISA Deutungsmuster wie die „Bildungsfernen“?
 - Welche sprachlichen und symbolischen Mittel werden eingesetzt?
 - Welche Formationen der Begriffe, der Strategien enthalten die Artikel?
 - Welche Phänomene werden darin konstituiert?

3.3 Analyse der Daten

Ziel der vorliegenden Untersuchung ist die Rekonstruktion einer Diskursstruktur zu den PISA-Ergebnissen und soll mehr sein als eine bloße Nacherzählung der Diskursprozesse. Der dahinterliegende interpretative Akt ist aufwendiger und erfordert eine sensible Auseinandersetzung mit den Daten. Daher wurden keine vollständigen Texte, sondern Textteile herangezogen, die für die Fragestellung geeignet erschienen. Als methodische Hilfsmittel wurden Analysesegmente aus der Grounded Theory herangezogen.

Die Analyse und Auswertung der Textteile wurde in mehreren Schritten durch Anfertigung einer Matrix eingesetzter Argumente sowie darauffolgend Bildung von Begriffen ausgehend von zunächst sehr kleinen Textpassagen auf immer größere Textabschnitte vollzogen.

3.3.1 Rekonstruktion der Phänomenstruktur

Diskurse benennen in der Herstellung ihres Themas unterschiedliche Elemente und verbinden diese zu einer spezifischen Gestalt des Phänomens oder einer Problemstruktur (vgl. Keller 2011: 103).

Je nach Untersuchung kann die Phänomenstruktur Aussagen zu kausalen Zusammenhängen beinhalten, sowie Zuständigkeiten, Handlungsmöglichkeiten, Folgen und Wertungen jeglicher Art. Die tatsächlichen Bausteine einer Phänomenstruktur sind vor der Analyse nicht bekannt und müssen aus dem empirischen Material erschlossen werden (vgl. Keller 2011: 103). Die analytische Beschreibung der Phänomenstruktur bezieht sich auf die dimensionale Erschließung durch Generierung abstrakter Kategorien einzelner Aussagen anhand der Kodiervorgänge der Grounded Theory. Die inhaltliche Ausführung der Dimensionen wird in verdichteter, paraphrasierender Weise beschrieben (vgl. Keller 2011: 105). Die Visualisierung der Phänomenstrukturen wurde anhand mehrerer Tabellen vorgenommen und wird am Ende des Ergebnis-Kapitels erläutert und zusammengeführt.

3.3.3 Vorgangsweise beim Kodieren

Im Folgenden werden die spezifischen Charakteristika der Grounded Theory, das *Kodierparadigma*, nach dem die vorliegenden Daten ausgewertet wurden kurz dargestellt, um den theoretisch-methodischen Hintergrund nachvollziehbar zu machen.

Offenes Kodieren

Am Beginn jedes Kodierprozesses steht das *offene Kodieren*, das neben dem grundlegenden Zweck, die Forschungsarbeit zu eröffnen, dem Konzeptualisieren und Kategorisieren von Daten dient. In einer sehr genauen Satz-für-Satz- oder Zeile-für-Zeile-Analyse werden die Daten aufgebrochen, einzelne Teile und kleine Sequenzen werden herausgehoben und mit einem Namen, einem Kode versehen. Im Verlauf des Kodierens werden anfänglich eher *In-vivo-Kodes*, natürliche Kodes, benannt, die sehr nahe am Datenmaterial liegen. Im weiteren

Verlauf der Analyse werden diese Codes zunehmend abstrahiert und zu Kategorien und Konzepten zusammengefasst. Dem Forscher wird das offene Kodieren erleichtert, indem er immer wieder eine Reihe von Fragen zu Ausdrücken, Handlungen, Sätzen des Datenmaterials stellt und kontinuierlich Vergleiche anstellt. Das Entdecken von Kategorien und das Erkennen von deren Eigenschaften und Dimensionen bilden die Grundlage für die weitere Vorgehensweise, in der Beziehungen zwischen Kategorien und Subkategorien hergestellt werden können (Strauss/Corbin 1996: 43ff.).

Axiales Kodieren

Während beim offenen Kodieren die Daten aufgebrochen und zerlegt werden, folgt beim axialen Kodieren das erneute Zusammenfügen der Daten in Form eines *Bedingungsgeflechts*. Das Verbinden von Kategorien und Subkategorien wird auf der Grundlage des *paradigmatischen Modells* vollzogen, in dem Beziehungen zwischen Kategorien und Subkategorien in eine kausale Logik gesetzt werden. Vereinfacht dargestellt bedeutet dies, dass ursächliche Bedingungen ein bestimmtes Phänomen auslösen, allgemeine intervenierende Bedingungen des Phänomens auf handlungs- und interaktionalen Strategien einwirken und diese Handlungen und Interaktionen als Folge des Phänomens bestimmte Ergebnisse und Konsequenzen bewirken.

Derart entstehen *systematische Konstrukte von theoretischen Konzepten*, welche die Möglichkeit bieten, Phänomene erklärend darzustellen. Bestimmte Kategorien gewinnen während des axialen Kodierens an zentraler Bedeutung und stellen einen Knotenpunkt für andere Kategorien dar. Obwohl offenes und axiales Kodieren unterschiedliche Vorgehensweisen sind, werden während des Analysierens beide Modi abwechselnd eingesetzt (Strauss/Corbin 1996: 75ff.).

Die durch das axiale Kodieren entstandenen Phänomene werden in der Phänomenstruktur dargestellt.

Selektives Kodieren

Hauptsächliches Merkmal des selektiven Kodierens stellt das Auswählen einer *Kernkategorie* dar. Als Schlüsselkategorie definiert sich jene Kategorie, die mit allen anderen Kategorien in Beziehung gesetzt werden kann, quasi als

Phänomen, in das alle anderen Kategorien integriert sind und dadurch die Kernkategorie als roter Faden in der Konzeptualisierung der Geschichte fungiert. Im Unterschied zum axialen Kodieren erfolgt das selektive Kodieren auf einer höheren, abstrakteren Ebene.

Es geht darum, Bedingungen für bestimmte Phänomene, die in Bezug zur Schlüsselkategorie stehen und deren Konsequenzen, intervenierende Bedingungen und Folgen zu erfassen und eine Theorie um die Schlüsselkategorie herum zu entwickeln. Nachdem ausreichend Bezüge herausgearbeitet wurden, obliegt der Kernkategorie als zentrales Moment der Theorie die primäre Funktion, die Theorie zu integrieren, zu verdichten und zu sättigen. (Strauss/Corbin 1996: 92ff. und Strauss 1990: 64).

4 Ergebnisse

Wie bereits in der Einleitung erwähnt, baut die vorliegende Arbeit auf die Differenzierung in einen theoretischen, einen deskriptiven und einen explorativen Teil auf. Die Ergebnisse des deskriptiven Teils der Forschung wurden bereits im Kapitel 2 dargelegt. In Kapitel 4 geht es nun um die Vorstellung der Ergebnisse des explorativen Teiles, die in Kapitel 5 noch einmal in einem Fazit zusammengefasst werden.

Das Sample umfasst 22 Artikel, aus denen einzelne Textpassagen zur Analyse herangezogen wurden. Die AutorInnen stammen aus den beiden Disziplinen Soziologie und Bildungswissenschaften und weisen unterschiedliche fachliche Schwerpunkte auf. Im Bereich der Bildungswissenschaften bezeichnen sich manche AutorInnen als ErziehungswissenschaftlerIn, als BildungswissenschaftlerIn, als Schulpädagogen, als Bildungsforscher oder als PädagogInnen und Bildungsphilosoph. Unter den SoziologInnen bekennen sich einige VertreterInnen dezidiert zur Bildungssoziologie. Etwa die Hälfte der AutorInnen stammt aus Deutschland oder ist dort beruflich tätig. Einige der Artikel stammen von MitarbeiterInnen des Österreichischen PISA-Kompetenzzentrum bzw. seines Nachfolger dem Bundesinstitut für Bildungsforschung, Innovation und Entwicklung.

Die Artikel entstanden in den Jahren 2001 bis 2010, wobei aus 2001 nur ein Artikel herangezogen wurde. Das vermeintlich gute Abschneiden Österreichs beim PISA-Test 2000 wurde medial und politisch wenig beachtet und auch in Fachkreisen kaum diskutiert.

Da es sich um wissenschaftliche, fachspezifische Artikel handelt, ist der Charakter der Texte sachlogisch, mitunter appellativ jedoch keineswegs emotionalisierend. Unterschiede in den beiden Disziplinen lassen sich anhand des wissenschaftlichen Blickwinkels, der eingenommen wird sowie an der Argumentation ausmachen. Während sich bildungswissenschaftliche AutorInnen mit Bewertungen, Ergebnisinterpretationen, Wirkungen und Veränderungen im Schulsystem befassen, beschäftigen sich SoziologInnen mit gesellschaftlichen Dimensionen wie Ungleichheit, Benachteiligungen und den Veränderungen dieser Dimensionen durch PISA.

Eine grobe Themen-Übersicht der gewählten Textpassagen und der aus meiner Sicht angesprochenen Dimensionen gibt die nächste Tabelle wieder:

Abbildung 11: Themenübersicht der ausgewerteten Artikel

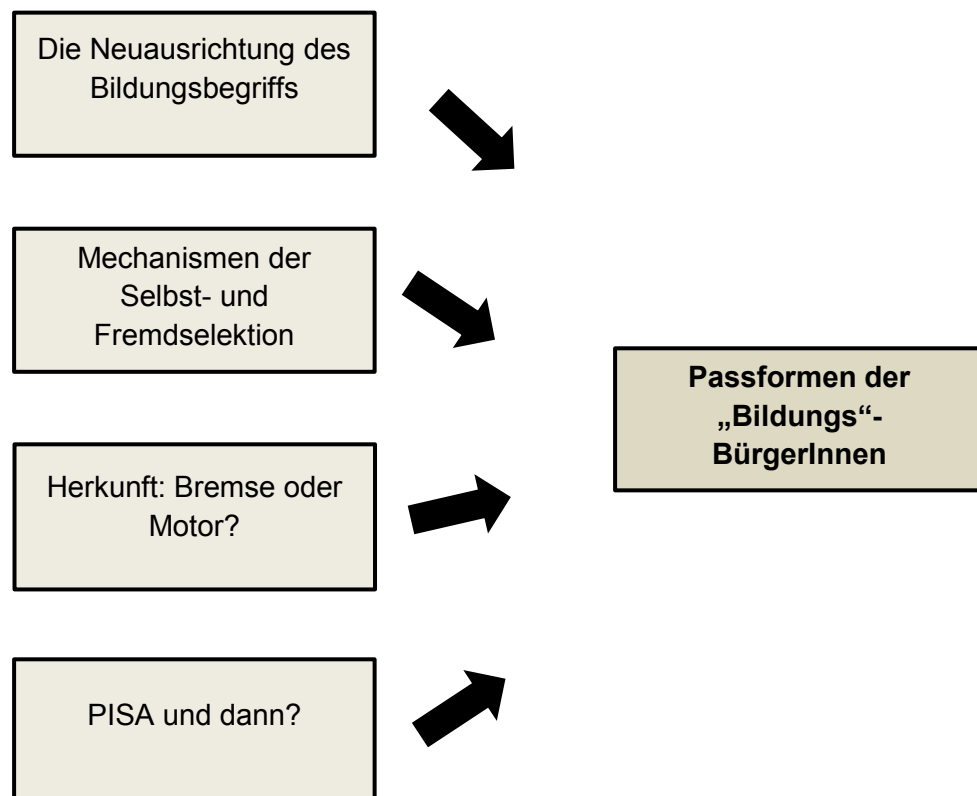
Dimensionen	Inhalt gewählter Textpassagen
Was wird von PISA erfasst?	Ergebnisse, Methoden, Stichproben,
Wie wird das für PISA relevante Wissen erworben?	Wissens-, Skills- und Kompetenzorientierung; schulische Lehrpläne;
Wo wird Wissen für PISA erworben?	Schule und soziale Umwelt; Elternhaus und peer groups;
Welche gesellschaftlichen Ressourcen sind durch PISA erfasst?	Sozialkapital; Humankapital, kulturelles Kapital; Wohlstand und Wettbewerbsfähigkeit;
Trägt PISA zur Reduzierung der sozialen Unterschiede bei?	Benachteiligungsfaktoren auf schulischer, gesellschaftlicher Ebene, soziale Merkmale, soziale Herkunft und Hintergrund
Wie wird PISA in der Öffentlichkeit aufgenommen?	Umgang mit Kritik; mediale und politische Diskussionen;
Welche Veränderungen entstehen durch PISA?	Schulische Strukturen; bildungspolitische Maßnahmen; Wissenschaftliche Auseinandersetzung

In den nächsten Abschnitten werden manifeste und latente Merkmale erläutert, die in den Artikeln vorgefunden und zu Konzepten zusammengefasst wurden. Aus meiner Sicht finden sich im PISA-Diskurs mehrere diskursrelevante Phänomene, die in Bezug zur Fragestellung stehen. Man könnte auch von partiellen Diskursen sprechen. Ich habe darauf verzichtet, einen Teildiskurs herauszugreifen und andere zu vernachlässigen, um Informationsverlust zu verhindern. Im Gegenteil bin ich der Ansicht, dass erst das Herausarbeiten dieses vielschichtigen Diskurses zur Bildung der Schlüsselkategorie führt.

Die Bündelung mehrerer Phänomene ergibt das in Abbildung 12 folgende Interpretationsrepertoire des Diskurses, der in den nächsten Kapitelabschnitten in

mehreren Phänomen-Strukturen detailliert dargestellt wird und zuletzt zur Schlüsselkategorie zusammengefasst wird. Die dimensionale Erschließung der allgemeinen Zusammensetzung, als typisierende Rekonstruktion der Gehalte der Phänomene wird in den Abbildungen 13 bis 16 sichtbar.

Abbildung 12: Das Interpretationsrepertoire des wissenschaftlichen PISA-Diskurses



4.1 Neuausrichtung des Bildungsbegriffs

Eine der zentralsten Phänomene, die in der wissenschaftlichen Auseinandersetzung gefunden wurden, ist die Diskussion des Bildungsbegriffs und die massive Neuausrichtung und Entgrenzung, der der Begriff Bildung durch PISA unterworfen ist. Insgesamt neun Artikel befassen sich mit dem Bildungsbegriff, darunter auch jene des österreichischen PISA-Kompetenzzentrums. Auffällig ist, dass von Erhebung zu Erhebung dem PISA-Bildungsbegriff immer mehr Platz eingeräumt wird. Umfassen die Kompetenzbereiche im Endbericht zu PISA 2000 nur knapp eine A4-Seite, so sind die Erläuterungen zu den weiteren Testphasen wesentlich umfangreicher.

Abbildung 13: Phänomenstruktur zu PISA und dem Bildungsbegriff

Dimensionen	Inhaltliche Ausführung
Ursachen	Sicherung der Wettbewerbsfähigkeit Globalisierung der Bildung Strukturänderung des Wissens Literacy als Pendant zu Allgemeinbildung und Grundbildung Bildung als Kontinuum
Verantwortung (Zuständigkeit)	Politik/staatliche Verwaltung (muss Anpassung auf Systemebene ermöglichen) Bürger/Gesellschaft (Beitrag leisten in der Sozialisation)
Handlungsbedarf	Ausweitung des Bildungsauftrages auf außerschulische Bereiche (Familie, peer group, Zivilgesellschaft)
Selbstpositionierung	VertreterInnen der bildungswissenschaftlichen und bildungssoziologischen Forschung zu gelingenden Bildungsprozessen
Fremdpositionierung	Gesellschaftliches Bewusstsein über Totalität des Bildungsbegriffs ist mangelhaft. AkteurInnen niedriger sozialer Schichten zeigen mangelndes Interesse und Verantwortungsbewusstsein.
Wohlstandsmodell	Wohlstandsmodell der westlichen Industriestaaten
Wertbezug	Bildung als Ressource am Arbeitsmarkt und zu gesellschaftlicher Teilhabe Wettbewerbsfähigkeit im Nationalstaatenverband Identität der Gesellschaft

Durch PISA wird ein neues Konzept von Allgemeinbildung eingesetzt und diskutiert. Ein Konzept, das sich immer mehr von der Reproduktion von Wissen wegbewegt und diese mit dem Anspruch der Anwendungsfähigkeit zumindest ergänzt. Bildung bekommt einen Gebrauchswert, der den ideellen Wert größtenteils überdeckt. Bildung ist in diesem Sinn universell, international und allgemeingültig, entgrenzt und geeignet, Lebens- und Arbeitsfähigkeit an jedem Platz der Welt oder zumindest der PISA-Welt sicherzustellen. Von klassischen Bildungstheorien entfernt sich der Bildungsbegriff immer mehr in Richtung Nützlichkeit und Brauchbarkeit von Fähigkeiten und Kenntnissen.

Der Humboldtsche Anspruch, den Horizont zu erweitern, sich mit kulturellen Erkenntnissen und Denktraditionen auseinanderzusetzen, weicht der Forderung

„[...] Kenntnisse und Fertigkeiten, die in modernen Gesellschaften für eine befriedigende Lebensführung in persönlicher und wirtschaftlicher Hinsicht sowie für eine aktive Teilnahme am gesellschaftlichen Leben notwendig sind“. (Text 9)

zu erwerben. PISA, als Schulleistungsvergleichsstudie ausgewiesen, verlangt also wesentlich mehr, als an Schulen gelehrt wird. Bildungswissen ist in diesem Sinne das, was zur Bewältigung sämtlicher Alltagsaufgaben notwendig ist. Nicht die individuelle, persönliche Entwicklung steht im Vordergrund, sondern der Erwerb praktischer Kompetenzen für das gesamte Leben.

Literacy, ein oft benutzter Ausdruck um die angefragten Kompetenzprofile zu bezeichnen, umfasst im eigentlichen Sinne Lesen und Schreiben. (Allgemein-) oder (Grund-)Bildung wird durch Literacy oder Kompetenz ersetzt, als lebenslanger Prozess bezeichnet, und erfährt damit eine Ausweitung um Lernformen und Lernorte. Sinn und Ziel von Bildung ist nicht Wissen an sich, sondern das Sich-Bewähren und Funktionieren.

„Als bildungsrelevanter Begriff hat Literacy jedoch eine lebens- und weltbezogene praktische Dimension. Diese drückt aus, dass Schulinhalt so gelehrt werden sollen, dass sie für Bürger (Citizen) in deren Lebenswelt und Beruf Gebrauchswert haben“. (Text 17)

Die Anpassungsfähigkeit und Partizipationsfähigkeit jedes Einzelnen steht auf dem Prüfstand. Kompetenz und Literacy werden gleichgesetzt mit dem, was als Basisbildung oder Grundkompetenzen gilt. Gefragt sind jedoch

Problemlösungsfähigkeiten und gesellschaftlich verwertbare Leistungsfähigkeit der Menschen.

Kompetenzen sind für das weitere Leben notwendig, für Beruf, Ausbildung aber auch für das persönliche Leben. Damit wird der Bildungsauftrag ausgeweitet auf den gesamten Alltag. Explizit wird auf das gesellschaftliche Leben Bezug genommen. Basiswissen ist nicht Lernwissen, ist nicht das Wissen, das in der Schule alleine angeeignet werden kann. Basiswissen gilt als Schlüssel zur Teilhabe in der Gesellschaft gleich in welchem Kontext, auf dem Arbeitsmarkt, in der Ausbildung als aktiver Bürger, aktive Bürgerin. Im PISA-Bildungsbegriff sind jene Fähigkeiten relevant, die den Anforderungen des gegenwärtigen und künftigen Lebens entsprechen. Kenntnisse und Fertigkeiten sollen zur

„Bewältigung realitätsnaher Herausforderungen“ (Text 18)

eingesetzt werden können, und das ist weniger das, was an Schulen gelernt wird. Der sozialen Umwelt kommt somit besondere Bedeutung zu.

Literacy ist darüber hinaus keine funktionalistische Kategorie, es geht nicht nur um das Funktionieren des Einzelnen in der Gesellschaft, sondern um das Partizipieren. Lesen und Verstehen sollen interaktiv erfolgen, durch Aneignung der Umwelt und kommunikative Erfahrung. Literacy verlangt daher ein Pendeln zwischen eigenen Erfahrungen und der Perspektive des zu verstehenden Textes. Das Konzept von PISA wird als modernes Konzept von Allgemeinbildung bezeichnet.

PISA löst das Verständnis von Bildung endlich von der curricularen Struktur der Schulbildung. Lehr- und Lernprozesse finden in unterschiedlichen Kontexten statt. Außerschulischer und schulischer Bereich sind komplementäre Faktoren in der Wissensgenerierung. Wobei Wissen durch Begriffe wie Fähigkeiten, Fertigkeiten, Skills und Kompetenzen ersetzt wird.

Ein Mangel an Bildung in diesem Verständnis kommt einem dauerhaften Handicap gleich und wird ähnlich einer Behinderung definiert. Um Personen identifizieren zu können, die Risikogruppen angehören, wurden in allen Kompetenzbereichen Stufen zugeordnet. So finden eine Hierarchisierung der Bildung und eine Problematisierung von Personen statt, die in der Hierarchie nur die untersten Stufen erreichen. Geeignete Diagnoseinstrumente sollen den Mangel feststellen, um individuell fördern zu können.

Mit dieser Entgrenzung und Liberalisierung des Bildungsbegriffs wird die Ökonomisierung vorbereitet. Bildung, Wissen, Kompetenzen, welche Begriffe auch immer genannt werden, die Instrumente zu deren Messung entwickeln zunehmend Einrichtungen, die nur noch bedingt unter staatlicher Obhut stehen. Darüber hinaus sind mit der zeitlichen und räumlichen Ausdehnung von Bildung, Bildungseinrichtungen angesprochen, die mit einem Bildungsauftrag auch gewinnorientierte Ziele verfolgen.

Nur wenige kritische Stimmen im Diskurs betrachten den PISA-Bildungsbegriff und die Neuausrichtung mit Skepsis. Sie vermuten, dass der Wettkampf und das Konkurrenzverhalten der Länder, diese darüber hinwegtäuscht, dass PISA zum unhinterfragten Maßstab für Bildungsqualität wird. Interpretationen in PISA sind stets auf Eindeutigkeit ausgerichtet, damit werden aber jene Vorstellungskräfte nicht aktiviert, die kreatives und fantasievolles Denken von Menschen erfordern, um in einer konkreten Situation verschiedene Lösungen finden zu können.

4.2 Mechanismen der Selbst- und Fremdselektion

Verschiedene Dimensionen von Entscheidungen an den Schnitt- und Gelenksstellen des Bildungssystems, bis hin zu Entscheidungen ob (Aus-)Bildung nützlich ist oder nicht sind eine weiteres zentrales Phänomen, das immer wieder in den Texten auftaucht. In Deutschland und Österreich sind diese Diskussionen ähnlich. Beide haben ein stark ausdifferenziertes Schulsystem ab dem 10. Lebensjahr und einer ähnlich starken Bildungsvererbung von einer Generation zur nächsten.

Abbildung 14: Phänomenstruktur zu PISA und Bildungsentscheidungen

Dimensionen	Inhaltliche Ausführung
Ursachen	Schichtspezifisch unterschiedliche Bildungsbeteiligung Teilnahme versus Nichtteilnahme an Bildungsprozessen
Verantwortung (Zuständigkeit)	Politik/staatliche Verwaltung Schule/Lehrpersonal Familie/Elternhaus BürgerInnen/Gesellschaft
Handlungsbedarf	Bildung von Interessen frühzeitig fördern Passung im Bildungssystem nach Bewältigungsvermögen Leistungsfähigkeit und Zufriedenheit
Selbstpositionierung	VertreterInnen der bildungswissenschaftlichen und bildungssoziologischen Forschung zu gelingenden Bildungswegentscheidungen
Fremdpositionierung	Berücksichtigung von Interessenausprägungen in der Gesellschaft unentwickelt Förderung der Interessenausbildung an Grundschulen erforderlich Messung objektiver und subjektiver Passung an Schulen
Wohlstandsmodell	Kein Gegenstand dieses partiellen Diskurses
Wertbezug	Anforderungen je nach Schulart erfordern spezifische Interessenausprägungen Förderung von Interessen unterstützt Teilnahme an höherer Bildung

Eine Bildungskarriere gleicht einer Treppe, die aus unterschiedlichen (Bildungs)-Bausteinen besteht. An den Übergängen zwischen den Bausteinen finden Entscheidungen über den nächsten Lebensabschnitt statt. Beeinflusst wird die Entscheidung durch den Leistungsstand des Kindes und durch rationale „Übergangskalküle“ (Text 10).

Ob die *richtige* Schule gewählt wird, ist wesentlich für die Zufriedenheit und das persönliche Befinden der SchülerInnen. Besondere Wichtigkeit wird der Übereinstimmung der Interessen des/der SchülerIn und der Schule beigemessen. Kriterien für die richtige Passung sind das Ausmaß der Zufriedenheit mit der Schule, das Ausmaß des Bewältigungsvermögens und das Ausmaß der Leistungsfähigkeit. Jedem Schultyp wird ein Interessenprofil zugeordnet, das erfüllt werden sollte, damit die Passung zwischen Schule und SchülerIn optimal ist.

Es wird vorausgesetzt, dass Interessen bei Schullaufbahnentscheidungen ausgeprägt und klar sind. Schule sollte deshalb Interessen fördern. Am Beispiel Lesen wird die Distanz deutlich gemacht, die an verschiedenen Schultypen herrscht. SchülerInnen bestimmter Schultypen wird unterstellt, Lesen als „notwendiges Übel“ (Text 1) zu beurteilen und dem Lesen besonders distanziert gegenüberzustehen. Die Lesekultur innerhalb einer Familie oder eines sozialen Milieus scheint im Gegensatz zu anderen Kulturtechniken, am deutlichsten reproduziert zu werden.

Bildungswegentscheidungen werden unterschiedlich getroffen, je nach Nutzen, der der Auswahl beigemessen wird. Welche Vorteile in der Auswahl gesehen werden, korrespondiert mit dem sozialen Status der Eltern. Dabei wird klar unterschieden zwischen Elternhäusern mit und ohne Matura. Elternhäuser ohne Matura stehen in strukturellen Konflikten mit ihrer eigenen Lebenswelt und den Anforderungen von Schule.

„Entweder lassen sie sich auf den Versuch des Bildungsaufstiegs ein und gehen das Risiko einer Entfremdung im eigenen Herkunftsmilieu ein oder sie verweigern sich den schulischen Anforderungen und schützen auf diese Weise ihr eigenes Selbst, ihre Peers und ihre Familie.“ (Text 20)

Das ist auch der Grund, warum österreichische Jugendliche öfter als Jugendliche in anderen Staaten den (Bildungs-)Weg ihrer Eltern gehen und diese nachahmen. Jene, die sich für einen höheren Bildungsabschluss entscheiden,

nehmen diese Konflikte und Nicht-Passungen in Kauf. Die schulische Segregation akzeptiert und toleriert, wenn nicht gar unterstützt, wenn Schulen ausreichend durchlässig sind. Bildungsaufstieg wird mit Mühe und Konflikt gleichgesetzt.

Die Annahme unterschiedlicher Milieus und milieuspezifischer Ansichten von Schule und Bildung führt zu Benachteiligung und Bevorzugung im Bildungssystem. Kulturelles Kapital wird jedoch in allen Schichten genutzt und kann nicht zur Erklärung sozialer Selektion angeführt werden.

Benachteiligung im Schulsystem wird kontrovers diskutiert: Bewusste Benachteiligung von SchülerInnen oder offene Diskriminierung aufgrund zugeschriebener Merkmale kann eigentlich ausgeschlossen werden, nicht aber unbewusste. Ob weiterführende, höhere Schulen besucht werden oder nicht, hängt nicht vom Leistungsvermögen ab. Schulische Benachteiligung wird daher außerschulischen Faktoren zugeschrieben, etwa der familiären Sozialisation, die verantwortlich für geringe Bildungserwartungen und –beteiligung ist.

Schule ist keine ungleichheitsverstärkende Einrichtung, die nur an den Normen der Mittelschicht orientiert ist, sondern im Gegenteil, sie mindert Ungleichheiten. Schule wird damit von allen sozialen Aspekten befreit. Schichtspezifische Ungleichheit wird der Herkunft zugeschrieben.

4.3 Soziale Herkunft – Motor oder Bremse?

Der letzte Satz des vorigen Kapitels weist bereits den Weg: Die soziale Herkunft ist ein weiteres zentrales Phänomen in der diskursiven Auseinandersetzung mit PISA.

Abbildung 15: Phänomenstruktur zu PISA und die soziale Herkunft

Dimensionen	Inhaltliche Ausführung
Ursachen	Defizitäre außerschulische Bildungsprozesse durch Familiäre Merkmale Beruflicher Status Soziale Umgebung Fehlende kulturelle Teilhabe
Verantwortung (Zuständigkeit)	Eltern Soziale Umgebung
Handlungsbedarf	Ebenen der Chancen durchlässig machen Kosten-Nutzen-Diskrepanz abschwächen
Selbstpositionierung	VertreterInnen der bildungswissenschaftlichen und soziologischen Forschung machen Sozialstruktur und darin enthaltene Determinanten sichtbar
Fremdpositionierung	Ursachensuche der Bildungsverweigerung unterentwickelt Erhöhung des Sozialkapitals durch Verdichtung der Beziehungsgeflechte
Wohlstandsmodell	Sozial- und Humankapital als wertvolle Ressourcen einer Gesellschaft
Wertbezug	Sozialer Hintergrund beeinflusst Bildungsverhalten und Leistungsfähigkeit Eltern als Determinanten des Aufstiegs

Die Erhebung des sozialen Hintergrundes spielt in PISA eine zentrale Rolle und wird in einigen Artikeln diskutiert. Schule hat einen begrenzten Einfluss auf SchülerInnenleistungen, ein großer Teil des Lernerfolgs liegt außerhalb der Reichweite der Schule. Dass dieser Umstand heute ausreichend berücksichtigt wird, ist ein großes Verdienst von PISA.

Sehr viel mehr Einfluss wird dem sozialen Hintergrund eingeräumt. Unterschiedliche schichtspezifische Milieus erhöhen oder behindern nicht nur die Bildungsbeteiligung, sondern entscheiden auch über die Leistungsfähigkeit. Dabei ist nicht nur die Familie selbst ein wichtiger Faktor, sondern auch die soziale Umgebung wie Freunde, Gleichaltrige und andere Personen, zu denen

Beziehungen bestehen. Die Ausstattung mit kulturellen und sozialen Ressourcen bestimmt den Status, der in der Gesellschaft eingenommen wird. Kulturelles Kapital wird in allen Segmenten einer Sozialstruktur zum Aufstieg genutzt.

Familiäre Merkmale können als Determinanten wirken: Defizitäre Bildungsprozesse im Elternhaus wirken als Kompetenzbremse, Eltern werden als die zentrale Ursache von Leistungsunterschieden gesehen. Ausschlaggebend für den sozialen Status ist neben dem Bildungsniveau der Eltern auch deren beruflicher Status. Mangel an Bildung führt zu Behinderung im Aufstieg.

Für das Sozialkapital einer Gesellschaft ist es wichtig, dass sich niemand der Bildung verweigert. Es liegt in der Verantwortung der Eltern, ihre Aufgabe als primäre Bildungsebene bestmöglich zu erfüllen. Das soziale Kapital einer Gesellschaft ist ein Faktor zum ökonomischen Erfolg. Das soziale Kapital korrespondiert dabei eng mit dem Humankapital, jenem Kapital, das alle in einer Gesellschaft verfügbaren Personen umfasst, die durch ihre Kenntnisse und Fähigkeiten die Gesellschaft unterstützen. Auch das Humankapital hat Auswirkungen auf den Wohlstand.

Welche Art kulturellen Kapitals angeeignet wird, bestimmt den Platz in der Struktur und umgekehrt. Auf der einen Seite steht die Hochkultur, auf der anderen die kulturelle Vielfalt jeglicher gleichberechtigter Kulturen. Die kontroversielle Diskussion des Kulturbegriffs macht die Definition von Kultur unklar. Einig ist man sich, dass fehlende kulturelle Teilhabe, die in unteren sozialen Schichten vermutet wird, durch gemeinsame Anstrengungen verschiedener Gebietskörperschaften gefördert werden kann und soll.

Unterschiedliche soziale Schichten gehen mit Kosten und Nutzen von weiterführenden Bildungswegen unterschiedlich um. Während die einen den Abschluss positiver bewerten, sehen die anderen die entgangenen Verdienstmöglichkeiten. Kosten-Nutzen-Entscheidungen werden mit monetären Faktoren gleichgesetzt. Eine Anregung, diesen Effekten entgegenzuwirken, ist daher etwa die „Einführung eines allgemeinen SchülerInnengehalts“ (Text 1).

Durch PISA ist Bildungsungleichheit wieder zu einem zentralen Thema in der Bildungspolitik geworden.

4.4 Was von PISA bleibt

Welche (Weiter)-Entwicklungen und Veränderungen PISA mit sich gebracht hat, ist Thema des letzten Diskurs-Phänomens, bevor wir uns schlussendlich der Schlüsselkategorie zuwenden.

Abbildung 16: Phänomenstruktur PISA und dann?

Dimensionen	Inhaltliche Ausführung
Ursachen	unterschiedliche Interpretationen und Reaktionen durch politische Ebene Wissenschaft Medien Öffentlichkeit
Verantwortung (Zuständigkeit)	Politische Ebene Wissenschaft unterschiedlicher Disziplinen Zivilgesellschaft
Handlungsbedarf	PISA-Erhebungen nutzen um Identifizieren und Benennen von Ursachen und Verursachern zu ermöglichen Ungleichheitsdimensionen zu definieren Zur Vermessung des Menschen beizutragen
Selbstpositionierung	VertreterInnen der bildungswissenschaftlichen und soziologischen Forschung als KritikerInnen in einem Feld der erwünschten Kritiklosigkeit
Fremdpositionierung	Gedanke des Wettbewerbs vor Reformbereitschaft sowohl auf politischer als auch auf öffentlicher Ebene
Wohlstandsmodell	Entwicklung von nationalen Leistungsmessungs- instrumenten zur Sicherstellung des Aufstiegs im Ranking
Wertbezug	Wettbewerbsfähigkeit in Europa und der Welt sichern und steigern Nationales Ansehen im Staatenverbund

In Österreich und Deutschland ist eine neue Bildungskrise ausgerufen worden. In beiden Ländern steht die Ursachensuche zum schlechten Abschneiden im Vordergrund.

Gewinner und Verlierer werden zunächst auf internationaler Ebene diskutiert, um sich dann auf nationaler Ebene auf die Suche nach VerursacherInnen zu begeben. Dabei steht nicht nur das Bildungsniveau des jeweiligen Landes auf dem Prüfstand, sondern der Vergleich mit anderen Staaten im Ranking. Durch die Teilnahme an PISA stehen die Länder zueinander in Konkurrenz. Der

Wettbewerbsgedanke überdeckt die Ursachensuche. In erster Linie gilt es die eigene Position im Ranking zu verbessern und andere Länder zu übertrumpfen. Im deutschen und österreichischen Diskurs orientiert man sich dabei an Staaten mit einer ähnlichen Sozialstruktur und einem ähnlichen politischen und sozialstaatlichen System. PISA wird als Wettbewerb gesehen, es geht darum seine eigene Position zu verbessern. Befunde zum Bildungssystem enthalten nur jenes Reformpotenzial, das ausdrücklich auf die Verbesserung der PISA-Ergebnisse abzielt.

PISA wird ausdrücklich als Schulleistungsvergleichsstudie angepriesen. Wie die Auseinandersetzung mit dem zugrunde gelegten Bildungsbegriff zeigt, werden jedoch Fähigkeiten und Kenntnisse unter die Lupe genommen, die im schulischen und außerschulischen Kontext erworben werden. Bleibt schon der außerschulische Kontext vage und auf Vermutungen beschränkt, so sagt PISA nichts über schulische Prozesse aus. Schulische Prozesse werden ausgeblendet, da Lehrerinnen und Lehrer nicht befragt werden. Dennoch wird in Auseinandersetzungen mit den PISA-Ergebnissen ein Versagen des Schulsystems diagnostiziert und der Umbau des Bildungssystems verlangt. PISA wird als Innovationsmotor, als Möglichkeit zur Neuausrichtung und Weiterentwicklung des Bildungssystems gewertet.

PISA operiert mit verschiedenen Ungleichheitsdimensionen und der grafischen Darstellung von Unterschieden auf Länderebene. Dies führt zu einer Hierarchisierung der Leistungsfähigkeit eines Landes und des verfügbaren Humankapitals. Dass die Unterschiede jedoch weit weniger auffällig sind, wird in den meisten Fällen nicht erkannt. PISA führt dazu, dass nicht nur jene Länder, die schlecht abschneiden, Ursachen und Verursacher suchen und zu finden glauben.

Die Kritiklosigkeit im PISA-Prozess scheint von einer besonderen Qualität zu sein. Durch bewusste Beteiligung namhafter WissenschaftlerInnen werden Diskurs und Kritik merklich gesteuert und kontrolliert.

Die Ergebnisse der PISA-Erhebungen sollen dazu genutzt werden, weitere Befunde zu schulischem Geschehen, Lern-Verhalten im Unterricht und in der Familie zu erhalten. Von wissenschaftlicher Seite wird gefordert, den Diskurs zwischen WissenschaftlerInnen, die im Rahmen von PISA tätig sind und den facheinschlägigen Wissenschaftsdisziplinen deutlich zu verstärken und den fachlichen Austausch auch auf kritisch-wertschätzender Ebene zuzulassen.

4.5 Der Kern des Phänomens: Passform der „Bildungs“-BürgerInnen

Die bisherigen Ausführungen beleuchten jene Phänomene, die als Teile der Schlüsselkategorie die Analyse abrunden und schlussendlich zur Beantwortung der Fragestellung beitragen sollen.

Die Quintessenz des Diskurses rund um PISA zeigt, dass die *optimale Passform der/s BildungsbürgerIn* ausschlaggebend ist, um die in den Phänomenstrukturen aufgeworfenen Problemstellungen zufriedenstellend behandeln zu können und die angesprochenen Handlungsoptionen zu ermöglichen. Die *optimale Passform* hat natürlich auch das Gegenteil dessen: die *suboptimale Passform*. Doch darauf komme ich im Fazit nochmals zurück.

Der Bildungsbürger/die Bildungsbürgerin im Sinne des PISA-Diskurses verfügt über folgende Eigenschaften und Merkmale:

- Mindestens eine Person im Elternhaus weist einen höheren Bildungsabschluss aus;
- Berufstätigkeit und Einkommen sichern einen hohen sozialen Status in der Gesellschaft;
- Kulturelle Aktivitäten werden regelmäßig ausgeübt, das Lesen unterschiedlicher Lektüre ist in den Tagesablauf integriert;
- Freunde und Bekannte entstammen einem ähnlichen sozialen Umfeld und pflegen ähnliche kulturelle Aktivitäten;
- Interessen werden von frühester Kindheit an gefördert und durch passende Bildungsangebote unterstützt
- Die Wahl des Ausbildungsweges wird unter dem Aspekt der Aufrechterhaltung des sozialen Status und der Interessenausprägungen getroffen;
- Eltern nehmen ihre Verantwortung wahr und unterstützen und fördern ihr Kind in jeder Hinsicht auf seinem (Aus-)Bildungsweg;
- Leistungsfähigkeit und Bewältigungspotenzial im Bildungsprozess sind hoch;
- Die Zufriedenheit mit dem gewählten Bildungsweg ist groß;
- Kenntnisse und Fähigkeiten werden im Laufe und in allen Bereichen des gesamten Lebens erworben

- Kenntnisse und Fähigkeiten die es zu erwerben gilt, sind auf Gebrauchswert und Funktionswert geprüft;
- Erworbene Kenntnisse und Fähigkeiten ermöglichen berufliche, gesellschaftliche, wirtschaftliche und politische Teilhabe
- Erworbene Kenntnisse und Fähigkeiten ermöglichen Reflexion und Auseinandersetzung mit Ideen und Themen aus der Umwelt;
- Erworbene Kenntnisse und Fähigkeiten ermöglichen die Lösung zukünftig entstehender Probleme;
- Im Prozess des Problemlösens werden nicht nur kognitive Fähigkeiten aktiviert, sondern darüber hinaus Einstellungen und Werthaltungen reflektiert;
- Aktive Partizipation und Kommunikation ist Teil des zivilgesellschaftlichen Engagements.

Als Ergebnis erhalten wir auf Subjektebene perfekte PISA-KompetenzträgerInnen. Zur Beantwortung der Fragestellung wird nun im Fazit im Vergleich mit den Ergebnissen des deskriptiven Teils, das Pendant der BildungsbürgerInnen, beleuchtet.

5 Fazit

Entstehung und Manifestation des Begriffs *Bildungsferne*

Die Analyse zeigt zwar verschiedene Phänomene im PISA-Diskurs, eines ist ihnen jedoch gemeinsam: In allen Phänomenen lassen sich implizit jene individuellen Eigenschaften und Voraussetzungen identifizieren, die zur Bewältigung der PISA-Testverfahren erforderlich sind, um ein besseres österreichisches Ergebnis sicherzustellen. Wenn wir uns nun nochmals die Ergebnisse des deskriptiven Teils in Erinnerung rufen, so können wir feststellen, dass die dort ermittelten Strukturmerkmale der Bildungsfernen das Gegenteil dessen sind, was PISA „erwarten“ lässt. Zur Veranschaulichung stellen wir die Merkmale, die in der deskriptiven und explorativen Analyse sichtbar wurden, einander gegenüber:

Abbildung 17: Gegenüberstellung Passformen der (Bildungs-)BürgerInnen

Optimal	Suboptimal
Mindestens eine Person im Elternhaus weist einen höheren Bildungsabschluss aus;	<i>Nur niedrige Bildungsabschlüsse maximal Pflichtschulabschluss oder eine Berufsausbildung sind vorhanden;</i>
Berufstätigkeit und Einkommen sichern einen hohen sozialen Status in der Gesellschaft;	<i>Bildungsferne sind von Arbeitslosigkeit bedroht oder Personen mit niedrigem sozialen und oder beruflichen Status;</i>
Kulturelle Aktivitäten werden regelmäßig ausgeübt, das Lesen unterschiedlicher Lektüre ist in den Tagesablauf integriert;	<i>Bildungsferne besuchen keine Aus- und Weiterbildungen und haben kein Interesse an Büchern;</i>
Freunde und Bekannte entstammen einem ähnlichen sozialen Umfeld und pflegen ähnliche kulturelle Aktivitäten;	<i>Bildungsferne vermeiden den Bildungsaufstieg um nicht in Konflikt mit ihrem sozialen Umfeld zu geraten;</i>
Interessen werden von frühester Kindheit an gefördert und durch passende Bildungsangebote unterstützt	<i>Bildungsferne können ihre (Bildungs-) Verantwortung gegenüber ihren Kindern nicht übernehmen;</i>

Optimal

Suboptimal

Die Wahl des Ausbildungsweges wird unter dem Aspekt der Aufrechterhaltung des sozialen Status und der Interessenausprägungen getroffen;

Kinder von Bildungsfernen sind ebenfalls bildungsfern, ganz gleich, über welche Bildungstitel sie verfügen;

Eltern nehmen ihre Verantwortung wahr und unterstützen und fördern ihr Kind auf seinem (Aus-)bildungsweg in jeder Hinsicht;

*Bildungsferne können ihre (Bildungs-) Verantwortung gegenüber ihren Kindern nicht übernehmen;
Bildungsferne vermeiden den Bildungsaufstieg um nicht in Konflikt mit ihrem sozialen Umfeld zu geraten;*

Leistungsfähigkeit und Bewältigungspotenzial im Bildungsprozess sind hoch;

Bildungsferne brechen häufiger ihr Studium ab; Bildungsferne haben negative Schulerfahrungen;

Die Zufriedenheit mit dem gewählten Bildungsweg ist groß;

Bildungsferne sind ausbildungsmüde und leiden an Versagensängsten; Bildungsferne haben negative Schulerfahrungen;

Kenntnisse und Fähigkeiten werden im Laufe und in allen Bereichen des gesamten Lebens erworben

Bildungsferne besuchen keine Aus- und Weiterbildungen;

Kenntnisse und Fähigkeiten die es zu erwerben gilt, sind auf Gebrauchswert und Funktionswert geprüft;

Bildungsferne misstrauen traditionellen Lernsettings;

Erworbene Kenntnisse und Fähigkeiten ermöglichen berufliche, gesellschaftliche, wirtschaftliche und politische Teilhabe

Bildungsferne sind Personen die Probleme am Arbeitsmarkt machen, mit niedrigem sozialen oder beruflichen Status, von Arbeitslosigkeit Bedrohte, MigrantInnen und WiedereinsteigerInnen;

Erworbene Kenntnisse und Fähigkeiten ermöglichen Reflexion und Auseinandersetzung mit Ideen und Themen aus der Umwelt;

Bildungsferne haben Defizite in grundlegenden Fähigkeiten;

Optimal

Suboptimal

Erworbene Kenntnisse und Fähigkeiten ermöglichen die Lösung zukünftig entstehender Probleme;

Bildungsferne haben Defizite in grundlegenden Fähigkeiten;

Im Prozess des Problemlösens werden nicht nur kognitive Fähigkeiten aktiviert, sondern darüber hinaus Einstellungen und Werthaltungen reflektiert;

Bildungsferne haben Defizite in grundlegenden Fähigkeiten;

Aktive Partizipation und Kommunikation ist Teil des zivilgesellschaftlichen Engagements.

Mit PISA ist die wissenschaftliche Auseinandersetzung mit sozialer Ungleichheit und ungleichen Bildungschancen wieder mehr in den Mittelpunkt der bildungswissenschaftlichen und bildungssoziologischen Forschung gerückt. Dabei bleibt die Diskussion auf bewährte Konzepte der Ungleichheitsfaktoren soziale Herkunft und sozialer Hintergrund sowie institutioneller Determinanten beschränkt. Statt alles daran zu setzen, jene Forschungslücken zu füllen, die Unterrichtsgeschehen und familiäre Lernprozesse betreffen, bekräftigt die Wissenschaft PISA-Befunde, die das Unvermögen der Angehörigen sozial niedriger Schichten zu angemessener Teilhabe in der Gesellschaft ergeben. Damit trägt sie, sicher oftmals unbeabsichtigt, dazu bei, dass Begriffe wie *bildungsfern* in den Medien und der Öffentlichkeit rezipiert und verbreitet werden und in Krisenzeiten einmal mehr zu Brüchen in der Gesellschaft führen.

Der PISA-Diskurs bestätigt und legitimiert das meritokratische Prinzip sozialer Ungleichheit sowohl in den westlichen Industriestaaten als auch in jenen Ländern, die völlig andere gesellschaftliche Systeme aufweisen. Ihnen wurde ein universell gültiges Bildungsverständnis übergestülpt, das vorhandene Ungerechtigkeiten ergänzt und verstärkt. In Europa und der westlichen Welt erfahren Konzepte wie das lebenslange Lernen neuen Aufschwung, und nicht nur das, mit der Ausdehnung des Lernens auf alle Lebensbereiche und -phasen dringt die Pädagogisierung in jeden Schlupfwinkel des Lebens vor. Wünschenswert wäre, dass die Wissenschaft einen kritischeren und distanzierteren Blick auf die Veränderungen zum Bildungsbegriff und die darauf folgenden Anpassungen in den Bildungssystemen wirft.

Literarische Quellen

- **Alheit, Peter, 2009:** „Diskurspolitik“: Lebenslanges Lernen als postmodernes Machtspiel. In: Alheit, Peter; von Felden; Heide (Hrsg.) (2009): Lebenslanges Lernen und erziehungswissenschaftliche Biografieforschung. Konzepte und Forschung im europäischen Diskurs. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. 77 – 87
- **Alheit, Peter; Dausien, Bettina, 2010 (2005):** Bildungsprozesse über die Lebensspanne: Zur Politik und Theorie lebenslangen Lernens. In: Tippelt, Rudolf; Schmidt, Bernhard (Hrsg.), 2010 (2005): Handbuch Bildungsforschung. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. 713 – 751
- **Andresen, Sabine, 2010:** Bildungsmotivation in bildungsfernen Gruppen. In: Quenzel, Gudrun; Hurrelmann, Klaus (Hrsg.), 2010: Bildungsverlierer. Neue Ungleichheiten. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften
- **Baumert, Jürgen, Maaz, Kai, 2006:** Das theoretische und methodische Konzept von PISA zur Erfassung sozialer und kultureller Ressourcen der Herkunftsfamilie: Internationale und nationale Rahmenkonzeption. In: Baumert, Jürgen, Stanat, Petra, Watermann, Rainer (Hrsg.), 2006: Herkunftsbedingte Disparitäten im Bildungswesen. Vertiefende Analysen im Rahmen von PISA 2000. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- **Becker, Rolf, 2011 (2009):** Bildungssoziologie - Was sie ist, was sie will, was sie kann. In: Becker, Rolf (Hrsg.), 2011: Lehrbuch der Bildungssoziologie. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. 9-36
- **Becker, Rolf, 2011 (2009):** Entstehung und Reproduktion dauerhafter Bildungsungleichheiten. In: Becker, Rolf (Hrsg.), 2011: Lehrbuch der Bildungssoziologie. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. 87-138
- **Becker, Rolf, 2011 (2009):** Ausgewählte Klassiker der Bildungssoziologie. In: Becker, Rolf (Hrsg.), 2011: Lehrbuch der Bildungssoziologie. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. 475-514
- **Becker, Rolf, Haidjar, Andreas, 2011 (2009):** Meritokratie – Zur gesellschaftlichen Legitimation ungleicher Bildungs- Erwerbs- und Einkommenschancen in modernen Gesellschaften In: Becker, Rolf (Hrsg.), 2011: Lehrbuch der Bildungssoziologie. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. 37-62
- **Brüsemeister, Thomas, 2008:** Bildungssoziologie. Einführung in Perspektiven und Probleme. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften
- **Buchegger-Traxler, Anita, Niederberger, Karl, 2009:** Bildungsferne Jugendliche – Chancen und Risiken. In: WISO. Wirtschafts- und sozialpolitische Zeitschrift. Ausgabe 2/2009. Linz

- **Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur, 2012:**
Zahlenspiegel. Statistiken im Bereich Schule und Erwachsenenbildung in Österreich. Wien: bm:ukk.

- **Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur,
Bundesministerium für Wissenschaft und Forschung,
Bundesministerium für Arbeit, Soziales und Konsumentenschutz,
Bundesministerium für Wirtschaft, Familie und Jugend, (Hrsg.) 2011:**
Strategie zum lebensbegleitenden Lernen in Österreich. Wien.

- **Bruneforth, Michael, Weber, Christoph, Bacher, Johann, 2012:**
Europäische Bildungsinitiativen und nationale Bildungspolitik: Erfahrungen und Bewertungen des nationalen Umgangs mit EU-Initiativen. In: Herzog-Punzenberger, Barbara, 2012: Nationaler Bildungsbericht. Österreich 2012. Band 2. Fokussierte Analysen bildungspolitischer Schwerpunktthemen. Graz: Medienfabrik Graz GmbH. 395 – 427.

- **Dietrich, Fabian; Heinrich, Martin, Thieme, Nina (Hrsg.) 2013:**
Bildungsgerechtigkeit jenseits von Chancengleichheit: Theoretische und empirische Ergänzungen und Alternativen zu ‚Pisa‘. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften

- **Eder, Ferdinand, Altrichter, Herbert, 2009:** Qualitätsentwicklung und Qualitätssicherung im österreichischen Schulwesen: Bilanz aus 15 Jahren Diskussion und Entwicklungsperspektiven für die Zukunft. In: Specht, Werner (Hrsg.) 2009: Nationaler Bildungsbericht Österreich 2009. Band 2. Fokussierte Analysen bildungspolitischer Schwerpunktthemen. Graz: Leykam

- **Erler, Ingolf, 2010:** Der Bildung ferne bleiben: Was meint „Bildungsferne“? In: MAGAZIN erwachsenenbildung.at. Das Fachmedium für Forschung, Praxis und Diskurs. Ausgabe 10, 2010. Wien. 10-1 – 10-10.

- **Field, John, 2009:** Lifelong Learning and Cultural Change: A European Perspective. In: Alheit, Peter; von Felden, Heide (Hrsg.), 2009: Lebenslanges Lernen und erziehungswissenschaftliche Biografieforschung. Konzepte und Forschung im europäischen Diskurs. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 21 - 41

- **Gruber Elke, 2004:** Pädagogisierung der Gesellschaft und des Ich durch lebenslanges Lernen. In: Ribolits, Erich; Zuber, Johannes, 2004: Pädagogisierung: Die Kunst Menschen mittels Lernen immer dümmer zu machen. Schulheft 116. 29. Jahrgang. Innsbruck: Studienverlag, 87 - 100.

- **Grundmann, Matthias, Bittlingmayer, Uwe H., Dravenau, Daniel, Groh-Samberg, Olaf, 2010:** Bildung als Privileg und Fluch – zum Zusammenhang zwischen lebensweltlichen und institutionalisierten Bildungsprozessen. In: Becker, Rolf; Lauterbach, Wolfgang (Hrsg.), 2010: Bildung als Privileg. Erklärungen und Befunde zu den Ursachen der

- **Gutknecht-Gmeiner, Maria, 2012:** Europäische Bildungsinitiativen und nationale Bildungspolitik: Erfahrungen und Bewertungen des nationalen Umgangs mit EU-Initiativen. In: Herzog-Punzenberger, Barbara, 2012: Nationaler Bildungsbericht. Österreich 2012. Band 2. Fokussierte Analysen bildungspolitischer Schwerpunktthemen. Graz: Medienfabrik Graz GmbH, 395 – 427.
- **Hajdar, Andreas; Becker, Rolf, 2006:** Bildungsexpansion – erwartete und unerwartete Folgen. In: Hadjar, Andreas; Becker, Rolf (Hrsg.) 2006: Die Bildungsexpansion. Erwartete und unerwartete Folgen. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 11 – 24.
- **Haunberger, Sigrid, 2006:** Hat die Bildungsexpansion die Entwicklung zu einer Bildungsgesellschaft angestoßen? Zu Chancen und Risiken eines neuen Gesellschaftsmodells. In: Hadjar, Andreas; Becker, Rolf (Hrsg.) 2006: Die Bildungsexpansion. Erwartete und unerwartete Folgen. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 335 - 357.
- **Hauser, Kornelia, 2011:** Kritische Bildungssoziologie. Herrschaft und (Selbst)Befreiung. In: Sandoval, Marisol; Seignani, Sebastian; Rehbogen, Alexander; Allmer, Thomas; Hager, Matthias; Kreilinger Verena, (Hrsg.) (2011): Bildung MACHT Gesellschaft. Münster: Verlag Westfälisches Dampfboot. 26-38
- **Höhne, Thomas, 2004:** Pädagogisierung sozialer Machtverhältnisse. In: Ribolits, Erich; Zuber, Johannes, 2004: Pädagogisierung: Die Kunst Menschen mittels Lernen immer dümmer zu machen. Schulheft 116. 29. Jahrgang. Innsbruck: Studienverlag, 30 – 44.
- **Keller, Reiner, 2011:** Diskursforschung. Einführung für SozialwissenschaftlerInnen. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften
- **Keller, Reiner; Hirsland, Andreas; Schneider, Werner; Viehöfer, Willy (Hrsg.), 2011:** Handbuch Sozialwissenschaftliche Diskursanalyse. Band 1: Theorien und Methoden. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften
- **Keller, Reiner, 2011:** Wissenssoziologische Diskursanalyse. Grundlegung eines Forschungsprogramms. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften
- **Keller, Reiner; Schneider, Werner; Viehöfer, Willy (Hrsg.), 2012:** Diskurs – Macht – Subjekt. Theorie und Empirie von Subjektivierung in der Diskursforschung. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften
- **Kirsch, Irwin, de Jong, John, Lafontaine, Dominique, McQueen, Joy, Mendelovits, Juliette, Monseur, Christian, 2002:** Lesen kann die Welt verändern. Leistung und Engagement im Ländervergleich. Ergebnisse von PISA 2000. OECD, Organisation für Economic Co-operation and Development

- **Kopp, Johannes, 2009:** Bildungssoziologie. Eine Einführung anhand empirischer Studien. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften
- **Lassnigg, Lorenz, (Hrsg.)2010:** Zielgruppen in der Erwachsenenbildung. Objekte der Begierde?. MAGAZIN erwachsenenbildung.at. Das Fachmedium für Forschung, Praxis und Diskurs. Ausgabe 10/2010. Wien
- **Liessmann, Konrad, Paul, 2006:** Theorie der Unbildung, Wien: Zsolnay-Verlag
- **Liessmann, Konrad, Paul, 2011:** Die letzte Aufgabe unseres Daseins. Über Bildung und ihre Deformation im Zeitalter des Wissens. In: Sandoval, Marisol; Sevignani, Sebastian; Rehbogen, Alexander; Allmer, Thomas; Hager, Matthias, Kreilinger, Verena (Hrsg.), 2011: Bildung MACHT Gesellschaft. Münster: Verlag Westfälisches Dampfboot. 39 - 50.
- **Löw, Martina, 2006:** Einführung in die Soziologie der Bildung und Erziehung. Verlag Barbara Budrich, Opladen & Farmington Hills
- **Nowak, Günter, 2010:** Monitoring Matura. Empirische Erhebungen zur Bildungs- und Berufswahl von österreichischen MaturantInnen. AMS-report 76. Wien: Communicatio – Kommunikations- und PublikationsgmbH.
- **Óhidy, Andrea, 2009:** Lebenslanges Lernen und die europäische Bildungspolitik. Adaptation des Lifelong-Learning-Konzepts der Europäischen Union in Deutschland und Ungarn. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften
- **Ribolits, Erich, 2008:** Wer bitte sind hier die Bildungsfernen? In: Christof, Eveline, Doberer-Bey, Antje, Ribolits, Erich, Zuber, Johannes, 2008: Schriftlos = sprachlos? Alphabetisierung und Basisbildung in der marktorientierten Gesellschaft. Schulheft 131, 33. Jahrgang. Studienverlag Innsbruck, 113-121
- **Seel, Norbert M., Pirnay-Dummer Pablo, Ifenthaler Dirk, 2010:** Quantitative Bildungsforschung. In: Tippelt, Rudolf; Schmidt, Bernhard (Hrsg.), 2010 (2005): Handbuch Bildungsforschung. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- **Solga, Heike; Wagner, Sandra, 2001:** Paradoxie der Bildungsexpansion. Die doppelte Benachteiligung von Hauptschülern. Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 2001, 4. Jahrg., Heft Nr. 1, 107-127.
- **Statistik Austria, 2011:** Systematik der Berufe. ÖISCO-08. Band 1: Einführung, Grundstruktur, Erläuterungen.
- **Statistik Austria, 2013:** Bildung in Zahlen 2011/12. Schlüsselindikatoren und Analysen.
- **Statistik Austria, 2013:** Schlüsselkompetenzen von Erwachsenen. Erste Ergebnisse der PIAAC-Erhebung 2011/12.

- **Statistik Austria, 2013:** Erwachsenenbildung. Ergebnisse des Adult Education Survey (AES).
- **Tippelt, Rudolf; Schmidt, Bernhard (Hrsg.), 2010 (2005):** Handbuch Bildungsforschung. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- **Unger, Martin, Dünser, Lukas, Fessler, Agnes, Grabher, Angelika, Hartl, Jakob, Laimer, Andrea, Thaler, Bianca, Wejwar, Petra, Zaussinger, Sarah, 2012:** Studierenden-Sozialerhebung 2011. Bericht zur sozialen Lage der Studierenden. Band 2: Studierende. Projektbericht. Wien: Institut für Höhere Studien (IHS)
- **Voglhofer, Margit, 2011:** Berufs- und Bildungsberatung für Bildungsferne. In: Egger-Subotitsch, Andrea, Fellingner-Fritz, Alfred, Meirer, Monika, Steiner, Karin, Voglhofer, Margit, 2011: Praxishandbuch. Train-the-Trainer-Methoden in der Berufs- und Arbeitsmarkt-orientierung. Wien: Communicatio, 72-97
- **Wiezorek, Christine, Prado-Puhlmann, Margaret 2013:** Armut, Bildungsferne, Erziehungsunfähigkeit. Zur Reproduktion sozialer Ungleichheit in pädagogischen Normalitätsvorstellungen. In: Dietrich, Fabian; Heinrich, Martin; Thieme, Nina (Hrsg.), 2013: Bildungsgerechtigkeit jenseits von Chancengleichheit: Theoretische und empirische Ergänzungen und Alternativen zu ‚Pisa‘. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften

Internetquellen

- **Bergmüller, Silvia, Lang, Birgit, 2004:** Grundkonzeption, Ziele und Organisation von Pisa. In: Reiter, Claudia/Lang, Birgit/Haider, Günter (Hrsg.) (2004). PISA 2003: Internationaler Vergleich von Schülerleistungen. Technischer Bericht. Salzburg. 17-28.
<https://www.bifie.at/node/267>. [12.12.2013]
- **Berufsförderungsinstitut Wien:** <http://www.bfi-wien.at/ueber-uns/presse/pressearchiv/staatssekretaer-sebastian-kurz-besuchte-lehrlinge-der-ueberbetrieblichen-berufsausbildung/>. [31.01.2014]
- **Bundesinstitut bifie:** PISA 2000. <https://www.bifie.at/node/94>. [7.1.2014]
- **Bundesinstitut bifie:** PISA 2003. <https://www.bifie.at/node/93>. [7.1.2014]
- **Bundesinstitut bifie:** PISA 2006. <https://www.bifie.at/node/92>. [7.1.2014]
- **Bundesinstitut bifie:** PISA 2000 Ergebnisbericht.
https://www.bifie.at/system/files/dl/pisa-2000_ergebnisuebersicht.pdf.
[12.12.2013]
- **Caritas Österreich:**
http://www.caritas.at/aktuell/news/news/raw/artikel/4725/386/?tx_ttnews%5BpS%5D=1317420000&tx_ttnews%5BpL%5D=2681999&tx_ttnews%5Barc%5D=1&cHash=52e9e9355d2981ffa70deb97e7c61ed. [20.06.2013]
- **Duden online:** <http://www.duden.de/rechtschreibung/bildungsfern>.
[20.01.2014]
- **Erwachsenenbildung.at:** Was ist LLL? Begriffe, Ausrichtungen, Grundlagen.
http://erwachsenenbildung.at/themen/lebenslanges_lernen/was_ist_III/definitionen.php. [27.10.2013]
- **Haider, Günter, Reiter Claudia (Hrsg.) 2004:** PISA 2003: Internationaler Vergleich von Schülerleistungen. Ergebnisse im Überblick. Executive Summary. Graz: Leykam. <https://www.bifie.at/node/268>. [12.12.2013]
- **Klinglmair, Robert, 2013:** Bildungsarmut – Gefahr für Kärnten? IHS Kärnten Working Paper 01/2013.
<http://www.carinthia.ihs.ac.at/studien/bildungsarmut2013.pdf>. [27.01.2014]
- **L3lab.** Lifelong.learning: <http://l3lab.erwachsenenbildung.at/wp-content/uploads/20091118FaktorenTeilnahmeNichtteilnahme.pdf>.
[20.10.2013]

- **Lang, Birgit, 2001:** Ziele, Forschungsfragen und Organisation. In: Haider, Günter (Hrsg.). (2001). PISA 2000: Technischer Bericht. Innsbruck: Studienverlag. 39-51. <https://www.bifie.at/node/261>. [12.12.2013]
 - **Lang, Birgit, 2004:** Kontextfragebögen. In: Reiter, Claudia/Lang, Birgit/Haider, Günter (Hrsg.) (2004). PISA 2003: Internationaler Vergleich von Schülerleistungen. Technischer Bericht. Salzburg. 53-65. <https://www.bifie.at/node/267>. [12.12.2013]
 - **Lentner, Marlene, Niederberger, Karl, 2008:** Bildungsferne Jugendliche – Befragungsergebnisse. Paper/Kurzdarstellung der Studie. http://www.ibe.co.at/nc/forschung/bildung-und-berufsbildung.html?tx_ibeprojekt_pi1%5Bitem%5D=162&tx_ibeprojekt_pi1%5Bkategorie%5D=2. [20.01.2014]
 - **Netzwerk LERNENDE REGIONEN:** <http://www.lernende-regionen.at/de/page.asp?id=49#2>. [20.01.2014]
 - **OeAD: Erasmus +. Das neue Programm 2014 – 2020.** http://www.lebenslanges-lernen.at/home/nationalagentur_lebenslanges_lernen/erasmus_das_neue_programm_2014_2020/. [27.10.2013]
 - **Obermayr, Bernhard, o.Jg.:** Recherche des Zukunftszentrums zum Thema „Bildungsferne Gruppen“ Impulspapier. <http://www.forschungsnetzwerk.at/downloadpub/Bildungsferne%20Gruppen%20-%20Definitionen.pdf> [12.12.2013]
 - **OECD 2004:** Thematic Review on adult learning. Austria. Country Note. <http://www.oecd.org/education/innovation-education/32303060.pdf>. [20.01.2014]
- OECD 2012:** Bessere Kompetenzen, bessere Arbeitsplätze, ein besseres Leben. http://www.keepeek.com/Digital-Asset-Management/oecd/education/bessere-kompetenzen-bessere-arbeitsplatze-ein-besseres-leben_9789264179479-de. [20.06.2013]
- **Schreiner, Claudia (Hrsg.) 2007:** PISA 2006. Internationaler Vergleich von Schülerleistungen. Erste Ergebnisse. Graz: Leykam. <https://www.bifie.at/node/272>. [12.12.2013]
 - **Schmid, Kurt, 2005:** Komponenten der Bildungsexpansion. Demografische und soziale Komponente der Bildungsexpansion in Österreich während der letzten 15 Jahre. *ibw-Mitteilungen*, 1. Quartal 2005. http://mitteilungen.ibw.at/images/mitteilungen/art/schm_157_05_wp.pdf. [12.10.2013]

- **Statistik Austria, 2011:** Armut und soziale Eingliederung
http://www.statistik.at/web_de/statistiken/soziales/armut_und_soziale_eingliederung/index.html. [02.02.2014]
- **Statistik Austria, 2011:** Bildungsstand der Bevölkerung.
https://www.statistik.at/web_de/statistiken/bildung_und_kultur/bildungsstand_der_bevoelkerung/index.html. [02.02.2014]
- **Verband Österreichischer Volkshochschulen:**
http://files.adulteducation.at/uploads/Themeninseln_Ergebnisse_Sprachlernen_Alter.pdf. [31.01.2014]
- **VHS Götzis:** Leitbild der VHS Götzis <http://www.vhs-goetzis.at/die-volkshochschule-goetzis/ueber-die-volkshochschule/>. [31.01.2014]
- **Wegweiser Bürgergesellschaft:**
<http://www.buergergesellschaft.de/praxishilfen/sozialraumorientierte-interkulturelle-arbeit/die-zugrunde-liegende-forschung/der-begriff-der-bildungsferne/der-begriff-der-bildungsferne/106737/>. [20.01.2014]
- **Weiß, Susanne 2001:** Konzept und Design im Überblick. In: Haider, Günter (Hrsg.). (2001). PISA 2000: Technischer Bericht. Innsbruck: Studienverlag. 52-66. <https://www.bifie.at/node/261>. [12.12.2013]

Anhang

Anhang I: Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1: Untersuchte Ungleichheitsmerkmale in BIST und PISA	29
Abbildung 2: OECD-Reihung nach Mittelwerten der Schülerleistung	36
Abbildung 3: PISA 2003: Mathematik Kompetenz - Mittelwerte im Ländervergleich	37
Abbildung 4: PISA 2003: Lese-Kompetenz - Mittelwerte im Ländervergleich	37
Abbildung 5: PISA 2003: Naturwissenschafts-Kompetenz - Mittelwerte im Ländervergleich	38
Abbildung 6: PISA 2003: Problemlöse-Kompetenz – Mittelwerte im Ländervergleich	38
Abbildung 7: PISA 2006: Naturwissenschafts-Kompetenz - Mittelwerte im Ländervergleich	39
Abbildung 8: PISA 2006: Lese-Kompetenz – Mittelwerte im Ländervergleich	40
Abbildung 9: PISA 2006: Mathematik-Kompetenz – Mittelwerte im Ländervergleich	40
Abbildung 10: ISCO 08 – Struktur	52
Abbildung 11: Erwerbstätige nach Berufshauptgruppen	53
Abbildung 12: Themenübersicht der ausgewerteten Artikel	57
Abbildung 13: Das Interpretationsrepertoire des wissenschaftlichen PISA-Diskurses	65
Abbildung 14: Phänomenstruktur zu PISA und dem Bildungsbegriff	66
Abbildung 15: Phänomenstruktur zu PISA und Bildungsentscheidungen	70
Abbildung 16: Phänomenstruktur zu PISA und die soziale Herkunft	73

Abbildung 17:

Phänomenstruktur PISA und dann?

75

Abbildung 18:

Gegenüberstellung Passformen der (Bildungs-)BürgerInnen

79

Ich habe mich bemüht, sämtliche Inhaber der Bildrechte ausfindig zu machen und ihre Zustimmung zur Verwendung der Bilder in dieser Arbeit eingeholt. Sollte dennoch eine Urheberrechtsverletzung bekannt werden, ersuche ich um Meldung bei mir.

Anhang II: Liste der verwendeten Medienberichte

1. Die Furche, 05.07.2012, Seite 10, „Schwänzer und Bestrafer“
2. Die Presse, 17.11.2011, Seite 19, „Hochschule soll Bildungsferne erreichen“
3. Die Presse, 05.12.2011, Seite 26, „Von Exzellenz, Eliten und beschränkten Zugängen“
4. Die Presse, 2.03.2012, Seite 19, Forum Bildung „Die Mittelschicht muss Bildungsfernen helfen“
5. Die Presse, 15.09.2012, Seite 4, „Unis: Akademikerkinder bleiben unter sich“
6. Die Presse, 11.08.2013, Seite 19, „Die Migranten werden die Mehrheit sein“
7. Der Standard, 26.11.2011, Seite K 19, „Die Mühen des Aufstiegs“
8. Der Standard, 21.02.2012, Seite 7, „Der Durchschnitt ist das Konzept der Politik“
9. Falter, 23.11.2011, Seite 16, „Hast ein Problem, Kevin?“
10. Falter, 25.01.2012, Seite 6-7, „Wie viel Zufall darf's denn noch sein?“
11. Falter, 25.01.2012, Seite 13, „Die Kleinsten im Stress“
12. Kleine Zeitung, 25.10.2011, Seite 22, „Schule muss Kreativität fördern“
13. Kurier, 20.10.2011, Seite 2, „Massiv in Bildung junger Migranten investieren“
14. Kurier, 11.09.2012, Seite 13, „Frühkindpädagogik: Im Vorschulalter werden die Grundlagen gelegt“
15. Tiroler Tageszeitung, 17.12.2012, Seite 15, „Lehrer müssen ihr Selbstverständnis ändern“
16. Wiener Zeitung, 15.09.2011, Seite 10, „Androsch fordert Bildungsgipfel“
17. Wiener Zeitung, 19.10.2011, Seite 13, „Noch nie wurde mehr gelesen“

Das österreichische Bildungssystem
The Austrian Education System



Anhang IV: Liste der analysierten Artikel

1. **Bacher, Johann, 2005:** Bildungsungleichheit und Bildungsbenachteiligung im weiterführenden Schulsystem Österreichs. Eine Sekundäranalyse der PISA 2000-Erhebung. SWS-Rundschau. Jahrgang 45/Heft 1: S. 37-62. www.sws-rundschau.at [24.10.2013]
2. **Bozkurt, Dominik, Brinek, Gertrude, Retzl, Martin, 2007:** PISA in Österreich: mediale Reaktionen, öffentliche Bewertungen und politische Konsequenzen. In: Hopmann, Stefan, Thomas, Brinek, Gertrude, Retzl, Martin, 2007: PISA zufolge PISA – PISA According to PISA. Hält PISA, was es verspricht? – Does PISA Keep What It Promises? Wien: LIT Verlag GmbH&Co.KG: S 322-362
3. **Brake, Anna, 2003:** Worüber sprechen wir, wenn von PISA die Rede ist? Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation. Jahrgang 23/Heft 1. S. 24-39
4. **Eder, Ferdinand, 2008:** Mangelhafte Basisbildung im Spiegel der PISA-Untersuchungen. In: Christof, Eveline, Doberer-Bey, Antje, Ribolits, Erich, Zuber, Johannes, 2008: Schriftlos = sprachlos? Alphabetisierung und Basisbildung in der marktorientierten Gesellschaft. Schulheft Jahrgang 33/Heft 131. Studienverlag Innsbruck, S. 23-32
5. **Georg, Werner, 2005:** Die Reproduktion sozialer Ungleichheit im Lebenslauf. In: Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation. Jahrgang 25/Heft 2: S. 178-197
6. **Haider, Günter (Hrsg.) 2001:** PISA – Technischer Report: Ziele, Methoden und Stichproben des österreichischen PISA-Projekts. Innsbruck: Studienverlag. S. 43-44
7. **Haider, Günter, Reiter, Claudia, (Hrsg.) 2004:** PISA 2003. Internationaler Vergleich von Schülerleistungen. Nationaler Bericht. Graz: Leykam, 23 - 25
8. **Haider, Günter, Reiter, Claudia, (Hrsg.) 2004:** PISA 2003. Internationaler Vergleich von Schülerleistungen. Nationaler Bericht. Graz: Leykam, 144-149
9. **Hansel, Toni, 2003:** PISA – und die Folgen? Die Wirkung von Leistungsvergleichsstudien in der Schule – ein Einführung. In: Hansel, Toni (Hrsg.) 2003: PISA – und die Folgen? Die Wirkung von Leistungsvergleichsstudien in der Schule. Herbolzheim: Centaurus. S. 18-29
10. **Hopf, Wulf, 2003:** Soziale Ungleichheit und Bildungskompetenz – Erklärung und Exploration in den PISA-Studien. Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation. Jahrgang 23/Heft 1. S. 10-23

11. **Hopmann, Stefan, T., Brinek, Gertrude, 2007:** PISA According to PISA – Does PISA Keep What It Promises? In: Hopmann, Stefan, Thomas, Brinek, Gertrude, Retzl, Martin, 2007: PISA zufolge PISA – PISA According to PISA. Hält PISA, was es verspricht? – Does PISA Keep What It Promises? Wien: LIT Verlag GmbH&Co.KG: S 9-19
12. **Hopmann, Stefan, Thomas, 2006:** Im Durchschnitt Pisa oder: Alles bleibt schlechter. In: Criblez, L. et al. (Hrsg.): Lehrpläne und Bildungsstandards. Bern: hep. S. 149 – 172
13. **Hörmann Bernadette, Hopmann, Stefan, T., 2009:** One size fits all? Die PISA-Studie und ihr Platz im wirklichen Leben. In: Christof, Eveline, Ribolits, Erich, Zuber, Johannes, 2009: Bildungsqualität! Eine verdächtig selbstverständliche Forderung. Schulheft 136. Jahrgang 34. Studienverlag Innsbruck. S. 71-80
14. **Jahnke, Thomas, (2006):** Zur Ideologie von PISA & Co. In: Jahnke, Thomas, Meyerhöfer, Wolfram (Hrsg.) 2006: PISA & CO. Kritik eines Programms. Berlin-Hildesheim: Verlag Franzbecker. 9-29
15. **Klieme, Eckhard, Jude, Nina, Baumert, Jürgen, Prenzel, Manfred, 2010:** PISA 2000-2009: Bilanz der Veränderungen im Schulsystem. In: Klieme, Eckhard, Artelt, Cordula, Hartig, Johannes, Jude, Nina, Köller, Olaf, Prenzel, Manfred, Schneider, Wolfgang, Stanat, Petra (Hrsg.) 2010: PISA 2009. Bilanz nach einem Jahrzehnt. Münster: Waxmann. S. 277-300
16. **Krais, Beate, 2003:** Zur Einführung in den Schwerpunkt zu PISA. Einige Fragen aus soziologischer Perspektive. Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation. Jahrgang 23/Heft 1. S. 5-9
17. **Messner, Rudolf, 2003:** PISA und die Allgemeinbildung. Zeitschrift für Pädagogik, Jahrgang 48/Heft 3: S. 400-412
18. **Radinger, Regina, 2005:** Soziales Kapital und PISA-Leistungen. Eine Mehrebenenanalyse. Statistische Nachrichten Nr. 4, Statistik Austria, S. 316-327
19. **Schreiner, Claudia, Schwantner, Ursula (Hrsg.) 2009:** PISA 2006: Österreichischer Expertenbericht zum Naturwissenschafts-Schwerpunkt. <https://www.bifie.at/buch/815/6>. [24.10.2013]
20. **Schreiner, Claudia, Schwantner, Ursula (Hrsg.) 2009:** PISA 2006: Österreichischer Expertenbericht zum Naturwissenschafts-Schwerpunkt. <https://www.bifie.at/buch/815/3>. [24.10.2013]
21. **Stojanov, Krassimir, 2005:** Bildung und Education. Implizite bildungsphilosophische Annahmen bei der PISA-Studie in vergleichender Perspektive. Tertium Comparationis. Journal für International und Interkulturell Vergleichende Erziehungswissenschaft. Volume 11, Nr. 2, S. 229-242

22. **Tillmann, Klaus-Jürgen, 2004:** Was ist eigentlich neu an PISA? Zum Verhältnis von erziehungswissenschaftlicher Forschung, öffentlicher Diskussion und bildungspolitischem Handeln? Neue Sammlung. Jahrgang 44/ Heft 4, S. 477-486

Zusammenfassung

Die vorliegende Masterarbeit befasst sich mit Entstehung und Manifestationen des Begriffs *Bildungsferne*. Ausgehend von theoretischen Perspektiven der Bildungssoziologie werden zunächst die Begriffe Erziehung, Bildung, und Pädagogisierung geklärt um dann Zusammenhänge zwischen Befunden und Definitionen zu Bildungsfernen und der wissenschaftlichen Auseinandersetzung mit den Ergebnissen der PISA-Testverfahren herzustellen. Die soziologische Erklärung des Zusammenhangs nimmt dabei auf bildungspolitische Entwicklungen in Europa im Allgemeinen sowie Österreich und Deutschland im Besonderen Bezug. Als Ergebnis kann festgestellt werden, dass der PISA-Diskurs mehrere Phänomene konstituiert, die auf ihre Weise einen Beitrag zur Subjektpositionierung leisten. Darüber hinaus nimmt die Ursachensuche und Verschuldensfrage im Zusammenhang mit dem schlechten Abschneiden Österreichs Gestalt an: Die Bildungsfernen sind jene, die den Anspruch den PISA an Wissen und Kompetenzen stellt, nicht erfüllen.

Abstract

The present master thesis is intended to show the origin and manifestations of the conception of *Bildungsferne*. Based on the theoretical perspectives of educational sociology and disambiguation of terms like education, breeding and pedagogization this paper will test the relationship between findings and definitions of *Bildungsferne* on the one hand and scientific examination of the PISA test procedure on the other hand. The sociological explanation of this correlation is related to educational policy progress in Europe in general, as well as in Austria and Germany in particular. As a result it was noted that the PISA discourse constituted several phenomena which make a contribution to the subject positioning in their own way. Furthermore the search for causes and faults takes shape in connection with Austria's bad performance: *Bildungsferne* do not meet the requirements of knowledge and skills which are claimed by PISA.

Lebenslauf

Persönliche Daten

Name: Doris Wyskitensky, BA

Geburtsdatum: 08. Mai 1967

Geburtsort: Wien

Ausbildung

Seit 2011 Masterstudium Soziologie, Universität Wien

Schwerpunkte: Bildungssoziologie, Wissenssoziologie, Organisationsoziologie und qualitative Methoden

2008 –2011 Bachelorstudium Soziologie, Universität Wien

Titel der Bachelorarbeit: Familialer Bildungsraum – ein Wechselspiel der Handlungsalternativen (mit Sehr gut bewertet)

**1981 – 1986 Höhere Bundeslehranstalt für wirtschaftliche Berufe,
Hollabrunn**

Berufliche Tätigkeiten

2007 bis heute

Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur, Erwachsenenbildung.
Schwerpunkte: Umsetzung des Förderprogramms Initiative Erwachsenenbildung, österreichische Strategie zum lebensbegleitenden Lernen LLL:2020, Nachholen von Bildungsabschlüssen, ECVET-Strategie, Nationaler Qualifikationsrahmen, Anerkennung nicht formaler und informeller Lernergebnisse;

2000 bis 2007

Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur, Büro der Bundesministerin: Assistenz Ministerin, Kabinettchef und Presse;

1995 bis 2000

Karenzurlaub zur Betreuung meiner beiden Töchter

1989 bis 1995

Landesschulrat für Niederösterreich: Personalangelegenheiten des
Lehrpersonals an Humanberuflichen Schulen

1987 bis 1989

Pädagogisches Institut des Bundes in Niederösterreich: Rechnungsführung

Erklärung zum selbstständigen Verfassen der Arbeit

Ich versichere, dass ich die vorliegende Arbeit selbstständig verfasst habe. Ich habe keine anderen als die angegebenen Quellen und Hilfsmittel benutzt. Ich habe die Arbeit bzw. Teile davon weder im In- noch im Ausland einer Beurteilerin/einem Beurteiler zur Begutachtung als Prüfungsarbeit vorgelegt.

(Ort und Datum; Unterschrift der Studierenden)