

Corona, PISA, Homeschooling und fehlender Sozialindex

Corona, PISA, Homeschooling and Missing Social Index

Johann Bacher (johann.bacher@jku.at)

Katrin Hasengruber (katrin.hasengruber@jku.at)

Robert Moosbrugger (robert.moosbrugger@jku.at)

Alle: Institut für Soziologie, Johannes Kepler Universität Linz, A-4040 Linz

Linz, Juni 2020

Zeichen: ca. 29.000

Erscheint in:

Thomas Schmidinger, Josef Weidenholzer

Virenregime. Wie die Coronakrise unsere Welt verändert. Befunde, Analyse, Anregungen

http://www.bahoebooks.net/start_de.php?action=201&id=131

1 Einleitung

Per Erlass des Bundesministeriums für Bildung, Wissenschaft und Forschung (BMBWF) vom 12. März 2020 wurde angekündigt, mit 16. bzw. 18. März 2020 die Schulen zu schließen und den Unterricht in Form von Homeschooling weiterzuführen. Schulen und Eltern hatten somit nur wenig Zeit, sich auf die neue Situation einzustellen. Zunächst war die Vorgabe, dass während des Homeschooling keine neuen Inhalte erarbeitet, sondern der bisher vermittelte Stoff vertieft werden sollte.¹ Die schrittweise Öffnung des Schulbetriebs wurde Ende April angekündigt und sah vor, dass zunächst Unterricht zur Vorbereitung auf die Abschlussprüfung für die Maturaklassen und die Abschlussklassen der Berufsschulen beginnen sollte. 14 Tage später sollte schrittweise der Schulbetrieb der anderen Schulstufen beginnen. Vorgesehen war ein Schichtbetrieb, sodass jeweils nur die Hälfte der Schüler*innen anwesend ist.² Weitere Schutzmaßnahmen, wie das Tragen von Mund-Maske-Schutz oder das Verbot von Musik- und Sportunterricht, wurden in der Folge ebenfalls gelockert.

Die Maßnahmen im Schulbereich wurden in den neuen und alten Medien intensiv diskutiert und kommentiert. Relativ übereinstimmend wurde von einer Zunahme der Bildungsungleichheiten ausgegangen und von einer sich weiter öffnenden Bildungsschere³ gesprochen, da nicht alle Kinder und Jugendlichen vom Homeschooling erreicht werden und manche von ihnen nur im geringen Umfang mitwirken (können). Besonders trifft dies – so die Annahme – auf ohnedies bereits benachteiligte Kinder und Jugendliche zu.

Wir werden diesen eben skizzierten Grundgedanken schrittweise entwickeln. Der nächste Abschnitt 2 beschreibt die Ausgangssituation vor Corona. Den Auswirkungen von Corona, konkret des Homeschooling, und den sichtbar werdenden strukturellen Schwächen widmet sich Abschnitt 3. Abschnitt 4 formuliert Handlungsoptionen und bewertet vor diesem Hintergrund das grün-türkise Regierungsprogramm.

Ob sich diese Befunde in zukünftigen Bildungsstudien abbilden werden, ist derzeit offen und wird davon abhängen, inwieweit Maßnahmen zur Reduktion der Bildungslücke getroffen und umgesetzt werden. Das österreichische Bildungssystem hatte bereits vor Corona strukturelle Schwächen, die durch Corona deutlicher sichtbar geworden sind. Damit bietet die Corona-Krise die Chance, entsprechende Maßnahmen zu konzipieren bzw. sofern bereits geplant, rascher umzusetzen.

2 Ausgangssituation – Erkenntnisse aus PISA und weiteren Studien

Die erste PISA-Studie wurde 2000 durchgeführt und erregte in Österreich wenig Aufsehen, da Österreich besser abschnitt als Deutschland. 2003 kam es dann zum sogenannten PISA-Schock. Die österreichischen 15-/16-Jährigen erzielten nur durchschnittliche Ergebnisse und es zeigten sich deutliche Leistungsunterschiede nach sozialer Herkunft, Migrationshintergrund und Geschlecht. Letztere glichen sich insofern aus, als Mädchen im Lesen besser abschnitten, Burschen dagegen in Mathematik. Die nachfolgenden PISA-Studien bestätigten den Befund von 2003.⁴ 2009 kam es zu einem von der Lehrgewerkschaft angedrohten und von der

¹ BMBWF, Informationen zum Umgang des Bildungssystems mit dem Coronavirus – Eckpunkte, 12.3.2020, https://www.bmbwf.gv.at/dam/jcr:3a65bb8b-0dfa-449c-bbef-71fed2080b92/corona_ep.pdf (15.6.2020).

² BMBWF, Umsetzung des Etappenplans für Schulen. Richtlinien für die Unterrichtsorganisation und die pädagogische Gestaltung, 7.5.2020, https://www.bmbwf.gv.at/dam/jcr:c93ce079-b145-4fbb-8d06-f42909542472/corona_etappenplan_info_20200507.pdf (15.6.2020).

³ So z.B. Christiane Spiel in einem Bericht der Wiener Zeitung am 24.04.2020, <https://www.wienerzeitung.at/nachrichten/politik/oesterreich/2058419-Warnung-vor-aufgehender-Bildungsschere.html> (15.06.2020)

⁴ Vgl. Die österreichischen PISA-Befunde sind nachlesbar auf der Homepage des Bundesinstituts für Bildungsforschung, Innovation & Entwicklung des österreichischen Schulwesens (BIFIE), <https://www.bifie.at/system-schule/internationale-studien/pisa/>

Schülervertretung ausgerufenen PISA-Boycott, was zu einem Absinken der Leistungsergebnisse führte.⁵ Der Grund hierfür war die angekündigte Streichung von Brückentagen. In den nachfolgenden Studien (2012, 2015, 2018) blieben die Testleistungen durchschnittlich und hingen von der sozialen Herkunft, dem Geschlecht und dem Migrationshintergrund ab. In Zahlen ausgedrückt ergibt sich für 2018 folgendes Bild: Die österreichischen 15-/16-jährigen Schüler*innen erzielten im Lesen im Durchschnitt 484 Punkte (OECD-Normwert: 500). Die Differenz in den Testleistungen im Lesen zwischen Schüler*innen, deren Eltern dem unteren Viertel der sozio-ökonomischen Statusverteilung angehören im Vergleich zu jenen, deren Eltern dem obersten Viertel angehören, betrug 54 Punkte. Das sind 1,4 Schuljahre. Derselbe Unterschied zeigte sich im Lesen zwischen autochthonen Schüler*innen und Schüler*innen der zweiten Zuwanderergeneration, also jenen, die bereits in Österreich geboren wurden.⁶ Mit den Bildungsungleichheiten und den durchschnittlichen Leistungen einher geht ein hoher Anteil an Schüler*innen mit geringen Kompetenzen („Risikoschüler*innen“). Ein ganz ähnliches Bild erbringen PIRLS, eine internationale Vergleichsstudie am Ende der Primarstufe, und die nationalen Bildungsstandardüberprüfungen.⁷ Die Befunde weisen auf ein schrittweises Anwachsen des Anteils der Schüler*innen mit geringen Kompetenzen während der Schullaufbahn hin. Am Ende der Primarstufe beträgt der Anteil 11 % bis 15 %, am Ende der Pflichtschule ist er auf 17 % bis 24 % angewachsen. Bezogen auf eine Jahrgangsstärke von ca. 85.000 Jugendlichen, sind das ca. 14.000 bis 20.000 Jugendliche, die am Ende der Schulpflicht nur über geringe Kompetenzen verfügen. Von ihnen wird auch ein nicht unbeträchtlicher Anteil keinen über die Pflichtschule hinausgehenden Bildungsabschluss erwerben.

Als Zwischenfazit lässt sich festhalten: Bereits vor Corona bestanden im österreichischen Schulsystem hartnäckige strukturelle Probleme. Durch Corona wurde vor allem die Abhängigkeit der Schulleistungen von den erbrachten Leistungen der Schüler*innen zu Hause und damit von der Unterstützung durch die Eltern bzw. im Bourdieuschen Sinn von deren sozialen, kulturellen und ökonomischen Kapital deutlich. Sichtbar wurde auch die unzureichende Ressourcenausstattung von Schulen mit einem hohen Anteil benachteiligter Schüler*innen. Schließlich zeigte die Diskussion rund um die Schließung und Öffnung der Kindergärten das nach wie vor dominierende Verständnis von Elementarbildung als Kinderbetreuung. Andere strukturelle Probleme, wie die frühe Selektion, die zu einem starken sekundären Ungleichheitseffekt⁸ führt, der ausschließlich durch die Bildungsentscheidung bedingt ist, blieben im Verborgenen.

3 Homeschooling und sichtbar werdende strukturelle Probleme

Ein Forschungsteam der Fakultät für Psychologie der Universität Wien untersuchte im Rahmen der Studie "Lernen unter Covid-19-Bedingungen"⁹, wie 10- bis 19-jährige Schüler*innen mit dem Homeschooling zurechtkamen. Auswertungen auf Basis der ersten Onlinebefragung von rund 8.350 Schüler*innen zeigten, dass sich die befragten Schüler*innen im Durchschnitt fünf Stunden pro Tag mit schulbezogenen Aktivitäten beschäftigten, ein Viertel der Befragten investierte bis zu

(10.6.2020). Die internationalen Befunde und Daten können heruntergeladen werden von der Homepage der OECD, <http://www.oecd.org/berlin/themen/pisa-studie/> (10.6.2020).

⁵ Vgl. ORF, 06.12.2010, <https://orf.at/v2/stories/2029448/2029446/> (10.6.2020).

⁶ Die Unterschiede in den Testleistungen im Lesen zwischen Mädchen und Burschen betragen 28 Punkte zugunsten der Mädchen, dem steht ein Plus der Burschen in Mathematik von 13 Punkten gegenüber. Ein Unterschied von 40 Punkten entspricht laut der OECD in etwa einem Schuljahr, siehe dazu Michael Bruneforth/Christoph Weber/Johann Bacher, Chancengleichheit und garantiertes Bildungsminimum in Österreich, in: Barbara Herzog-Punzenberger (Hg.), Nationaler Bildungsbericht Österreich 2012. Band 2, Graz 2012, 189-227.

⁷ Die entsprechenden Berichte sind ebenfalls von der Homepage des Bifie downloadbar, www.bifie.at (10.6.2020)

⁸ Siehe Fußnote 7.

⁹ Barbara Schober/Marko Lüftenegger/Christiane Spiel, Studie "Lernen unter Covid-19-Bedingungen" <https://lernencovid19.univie.ac.at/> (12.6.2020).

3,5 Stunden und etwa 1 % (hochgerechnet über 6.900 Schüler*innen¹⁰) nur bis zu einer Stunde pro Tag. Die zweite Onlinebefragung auf Basis der Antworten von 11.118 Schüler*innen beschäftigte sich insbesondere mit den Veränderungen seit Beginn des Homeschooling. Tendenziell war ein positiver Trend bei der Bewältigung der Anforderungen beobachtbar. Jedoch tat sich rund jede*r siebte Schüler*in mit dem Home-Learning im Laufe der Corona-Krise zunehmend schwerer (Verschlechterung der Aufgabenbewältigung: 14,8 %; zunehmende Schwierigkeiten mit der Selbstorganisation: 12,3 %). Schüler*innen, die eine Verschlechterung ihrer Lernsituation wahrnahmen, waren tendenziell älter, erhielten weniger Unterstützung von zu Hause, hatten schon vor der Corona-Krise Schwierigkeiten beim Lernen und nahmen auch eine Abnahme des Wohlbefindens wahr.

Die Einschätzung der Lehrkräfte zu den Herausforderungen und Folgen des Homeschooling wurde vom Institut für höhere Studien erhoben.¹¹ Erste Ergebnisse auf Basis von 2.500 Antwortenden zeigten, dass 12 % der Schüler*innen während der Schulschließung schwer oder gar nicht für die Pädagog*innen erreichbar waren. Unter den Schüler*innen, die schon vor der Corona-Krise als benachteiligt wahrgenommen wurden (Sprachprobleme, niedriger Sozialstaus), waren es 36 %, zu denen kaum bzw. kein Kontakt gehalten werden konnte. Nach Einschätzung der Lehrkräfte waren zwei Drittel ihrer Schüler*innen durch das Homeschooling stark belastet oder überfordert, für ein Drittel der Schüler*innen waren die Rahmenbedingungen (Endgeräte, Internetverbindung, Wohnverhältnisse, elterliche Unterstützung) schwierig. 40 % der befragten Lehrer*innen gehen von negativen Auswirkungen des Homeschooling auf die Schulleistungen aus. Bezogen auf die Gruppe der benachteiligten Schüler*innen rechnen 76 % der Lehrkräfte mit einem Leistungsabfall.

Die Zeit des Corona-Homeschooling bedeutete vielfach, dass Eltern ihre Kinder noch mehr bei zu bearbeitenden Aufgaben unterstützten mussten bzw. sollten. Zudem war eine ausreichende technische und räumliche Ausstattung zu Hause erforderlich, um z.B. dem Online-Unterricht folgen und/oder ungestört lernen zu können. Bereits die zuletzt genannten Voraussetzungen waren vielfach nicht erfüllt. Im Austrian-Corona-Panel¹² gaben 8 % der Befragten mit Kindern im Alter von 6 bis 14 Jahren an, dass ihre Kinder keinen geeigneten Platz für ihre Hausaufgaben haben, bei weiteren 21 % war dies teilweise der Fall. Aufgegliedert nach Haushaltsstruktur, Bildung und dem verfügbaren Haushaltseinkommen¹³ ergeben sich klare, nicht überraschende Zusammenhänge. Bei geringerem Haushaltseinkommen sind die räumlichen Voraussetzungen häufiger nicht gegeben. Dies trifft auch hinsichtlich des Bildungshintergrunds des befragten Elternteils zu. Keine Unterschiede zeigen sich allerdings hinsichtlich der Haushaltsstruktur bzw. -zusammensetzung.

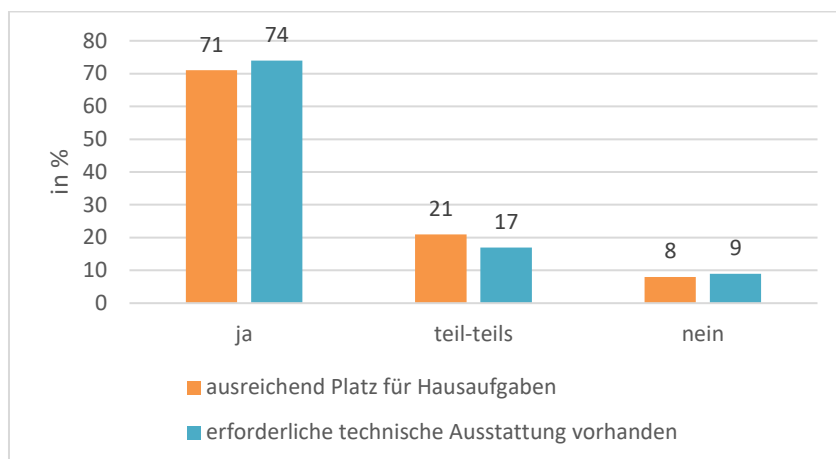
¹⁰ Durch die Onlineerhebung werden bestimmte Gruppen nicht erreicht, weshalb von einer Unterschätzung der Risikogruppe ausgegangen wird.

¹¹ Gerald John, Corona-Krise lässt benachteiligte Schüler weiter zurückfallen, <https://www.derstandard.at/story/2000117624596/corona-krise-laesst-benachteiligte-schueler-weiter-zurueckfallen> (12.6.2020). Siehe dazu auch den Beitrag von Fabiana Ellmerer in diesem Band, der die Situation an einer NMS beschreibt.

¹² Austrian Corona Panel Project, Austrian Corona Panel Data, Wien 2020. Verwendet wurden Daten der Welle 6 des Corona Panels (Feldzeit: 1. Bis 6. Mai 2020, n=1551, Daten repräsentativ gewichtet für die österreichische Wohnbevölkerung ab 14 Jahre), Zum Homeschooling siehe Caroline Berghammer, Wie gut gelingt Homeschooling in der Corona-Krise? <https://viecer.univie.ac.at/corona-blog/corona-blog-beitraege/blog47/> (3.6.2020).

¹³ Bildung bezieht sich auf den höchsten Abschluss der befragten Person. Unterschieden wird hier in zwei Gruppen: ohne Matura (max. Pflichtschulabschluss, Lehre oder BMS) sowie Matura (Matura an AHS/BHS bzw. darüberhinausgehender Abschluss). Das aktuelle Haushaltseinkommen wurde mittels 10-stufiger Skala abgefragt (weniger als 1.100 Euro, 1.100 bis unter 1.500 Euro usw.). Für die Berechnungen wurde der jeweilige Skalenmittelwert herangezogen und in Anlehnung an das Vorgehen beim EU-SILC nach Haushaltszusammensetzung gewichtet. Über den Effekt des Migrationshintergrund lässt sich wenig sagen, da in dem Corona-Panel Eltern mit Migrationshintergrund nicht ausreichend vertreten sind.

Abbildung 1: Fehlende räumliche und technische Ausstattung



Quelle: Austrian-Corona-Panel, gewichtete Daten, eigene Berechnungen, n=263

Vom Nichtvorhandensein der notwendigen technischen Ausstattung¹⁴ berichteten 9 %, bei weiteren 17 % fehlt diese zumindest teilweise. Hier sind die Unterschiede nach Haushaltszusammensetzung sowie Ressourcen noch drastischer. Bei nur einer erwachsenen Person im Haushalt wird von über 40 % davon berichtet, dass es an erforderlicher technischer Ausstattung für Homeschooling fehlt. Tendenziell betrifft das Fehlen technischer Ausstattung auch Familien mit zwei oder mehr Kindern. Während in Haushalten in denen die Befragten angaben, eine Matura oder höher abgeschlossen zu haben, nur knapp 10 % die erforderliche technische Ausstattung nicht besitzen, beträgt dieser Anteil bei jenen ohne Matura 33 %. Ähnlich die Situation bei jenen, deren gewichtetes Haushaltseinkommen 1.300 Euro im Monat nicht übersteigt: in über 40 % dieser Haushalte fehlt es an für Homeschooling erforderlicher technischer Ausstattung. Etwas mehr als die Hälfte der Befragten ist der Ansicht, dass die Unterstützung der Kinder beim Homeschooling gelingt. Auf die Frage, wie gut das gelingt, antworteten 20 % mit sehr gut und 33 % mit gut. Fast die Hälfte nennt zumindest gelegentlich Schwierigkeiten, darunter finden 34 %, es gelingt teils-teils, 8 % schlecht und 4 % sehr schlecht. Schwierigkeiten werden häufiger von Befragten mit ungünstigen Rahmenbedingungen (fehlende technische und räumliche Ausstattung), von Alleinerziehenden und von jenen mit geringerer Bildung und/oder geringem Haushaltseinkommen angeführt.

Die konkrete technische Ausstattung der Haushalte wurde im Corona-Panel nicht erfragt, sodass nicht bekannt ist, wie viele Kinder sich eventuell ein Notebook oder einen PC mit ihren Geschwistern oder Eltern teilen müssen. Auch, ob eine ausreichend stabile Internetverbindung vorhanden ist, wurde nicht erfasst. In der oben zitierten Studie „Lernen unter Covid Bedingungen“ gaben 16 % der befragten Schüler*innen an, keinen eigenen Computer, Laptop, oder Tablet zur Verfügung zu haben. Da benachteiligte Kinder untererfasst sind, dürfte der Prozentsatz höher sein.

Sichtbar wurde in der Corona-Krise auch, dass der Kindergarten nach wie vor als Betreuungseinrichtung betrachtet wird. Die Schließung und Öffnung der Kindergärten wurde primär unter dem Aspekt der Betreuungsnotwendigkeiten diskutiert. Dass der Kindergarten eine Bildungseinrichtung ist und wichtige Erfahrungen und erste Kompetenzen vermittelt werden,

¹⁴ Bildungsminister Faßmann kündigte den Ankauf von bis 12.000 Leihnotebooks für sozial benachteiligte Schüler*innen durch den Bund an, ORF, 11.4.2020, <https://orf.at/stories/3161494/> (10.06.2020). Nimmt man hier als Referenzgröße für den Bedarf die Ergebnisse des Corona-Panels, ist diese Zahl viel zu gering, selbst dann, wenn sie nur für Bundesschulen gedacht sein sollte.

schien in Vergessenheit geraten zu sein. Nachdenklich stimmen hier auch Berichte, dass nach der Öffnung der Kindergärten nur ein Teil der Kinder diese wieder besuchen.¹⁵

In einem besonderen Ausmaß vor Herausforderungen standen Schulen mit einem hohen Anteil sozial benachteiligter Schüler*innen, wo entsprechend Medienberichten zumindest zu Beginn ein sehr hoher Anteil von Schüler*innen ohne Kontakt zu Lehrkräften war.¹⁶ Das ist nicht überraschend, da diese Schulen selbst schlechter ausgestattet sind und bis dato soziale Bedarfslagen bei der Mittelzuweisung durch den Bund nicht berücksichtigt werden. Die Situation in den sogenannten Brennpunktschulen wurde während der Corona-Krise vermutlich dadurch verschärft, dass unterstützende und ergänzende Systeme reduziert oder geschlossen wurden, wie z.B. Horte.

Zudem dürfte in vielen Fällen auch eine schlechtere technische Ausstattung vorliegen. So z.B. haben entsprechend einer Erhebung der technischen Infrastruktur an Schulen des damaligen Bundesministeriums für Bildung 72 % aller Bundesschulen (AHS, BMHS) in allen Klassen- und Aufenthaltsräumen einen LAN-Anschluss, bei den Neuen Mittelschulen sind es 45 %. In den Bundesschulen werden 35 % als Notebookklassen geführt, in den NMS sind es 7 %.¹⁷

4 Erste Lehren aus der Corona-Krise

Die derzeit vorhandenen Befunde bestätigen die von Bildungsforscher*innen, Medien und Politiker*innen vertretene Vermutung, dass sich Ungleichheiten durch die Corona-Krise verstärken könnten. Bei jüngeren Kindern sind dabei stärkere Effekte zu erwarten als bei älteren, da für sie bei den Hausarbeiten die Unterstützung durch die Eltern wichtiger ist. Bei älteren Schüler*innen kommt einer fehlenden technischen und räumlichen Ausstattung sowie der Fähigkeit, sich selbst zu organisieren bzw. dazu von den Eltern angeregt zu werden, eine größere Bedeutung zu.

Ohne Zweifel ist es derzeit noch nicht möglich, genaue Aussagen über die mittel- und langfristigen Effekte der Corona-Krise auf das durchschnittliche Leistungsniveau, die Bildungsungleichheiten und den Anteil der Risikoschüler*innen zu treffen. Die Annahme, dass Corona zu einer Verschärfung der sozialen Ungleichheiten führen wird, wurde oft mit einem „Ferieneffekt“ begründet. Mit Hinblick auf den Migrationshintergrund wird z.B. angenommen, dass in den Ferien nicht Deutsch gesprochen wird und Kinder mit nichtdeutscher Familiensprache daher Deutsch „verlernen“. In den USA werden Ferieneffekte schon seit Beginn des 20. Jahrhunderts erforscht. Die Abhängigkeit von sozialen Ungleichheitsmerkmalen (soziale Schicht, sozio-ökonomische Lage, Ethnie) wurde ab Ende der 1960er Jahre in den Blick genommen. US-amerikanische Studien¹⁸ ergaben, dass Kinder aus sozio-ökonomisch begünstigten Familien während der Ferienzeiten einen Lernzuwachs erzielten, während die Kompetenzentwicklung der Kinder aus sozio-ökonomisch benachteiligten Kontexten stagnierte oder sich ein Lernverlust abzeichnete. Während der Schulzeit unterschieden sich die durchschnittlichen Lernzuwächse nicht oder kaum nach sozialer und ethnischer Herkunft.

¹⁵ siehe Stadt-Linz (28.5.2020), Corona-Pandemie in Linz – Bilanz und Ausblick, https://www.linz.at/medienservice/2020/202005_106252.php?utm_source=newsletter-neues&utm_medium=email&utm_campaign=presse-news (18.6.2020).

¹⁶ ORF-Wien (27.6.2020), Brennpunktschulen: Jeder fünfte Schüler ohne Lehrerkontakt, <https://wien.orf.at/stories/3041239/> (14.6.2020). Siehe dazu auch den Beitrag von Fabiana Ellmerer in diesem Band.

¹⁷ Bundesministerium für Bildung, IKT-Infrastrukturhebung, Wien 2016, <https://www.bmbwf.gv.at/Themen/schule/zrp/dibi/itinf/iktie.html> (27.6.2020)

¹⁸ Zusammenfassend Douglas B. Downey/Paul T. von Hippel/Beckett A. Broh, Are Schools the Great Equalizer? Cognitive Inequality during the Summer Months and the School Year, in: American Sociological Review, 69/5 (2004), 613-635. Jörg Siewert/Hendrik Coelen, Ferien und Ferieneffekte, in: Petra Bollweg et al. (Hg.), Handbuch Ganztagsbildung. Wiesbaden 2020, 757-759.

Für Österreich wurde der Ferieneffekt bisher lediglich in einer Studie der Universität Graz anhand einer Stichprobe von 182 Schüler*innen zwischen zehn und zwölf Jahren in ländlichen Bezirken der Steiermark untersucht.¹⁹ Konträr zu den Befunden aus den USA konnten in den Ferien entstandene Kompetenzverluste binnen neun Wochen wieder aufgeholt werden und es zeigte sich keine nennenswerte Herkunftsspezifität (gemessen am Bildungsstand der Mutter). Eine Verallgemeinerung ist wegen der Stichprobe schwierig.

Zwei Studien aus Deutschland stellten sowohl für die Grundschule als auch für die Sekundarstufe I keine ungleichheitsverstärkenden Ferieneffekte im (schrift)sprachlichen Bereich fest.²⁰ Im Bereich Mathematik in der Sekundärstufe I war der Nachweis eines Ferieneffektes davon abhängig, welche Indikatoren sozialer Ungleichheit in den Blick genommen wurden. Allerdings zeigte sich im Unterschied zu den Befunden aus den USA eine Zunahme der Leistungsunterschiede nach Ungleichheitsmerkmalen während der Schulzeit. Das ist auch in Österreich zu vermuten.

Entscheidend dafür, in welchem Ausmaß sich Schulschließungen auswirken, wird u.a. sein, ob der „Normalbetrieb“ vor Corona wiederhergestellt wird, d.h. insbesondere, ob zumindest die Nutzung von Kindergärten und außerschulischen Betreuungseinrichtungen wieder den Stand von vor Corona erreichen wird und die Delegation des Lernens an zu Hause wieder reduziert wird. Wenn dies nicht der Fall ist, sind negative Effekte auf allen drei Ebenen (Leistungsniveau, Ungleichheiten, Anteil Risikoschüler*innen) zu erwarten.

Politisch könnte mehr getan werden, als nur zu versuchen, den „Normalzustand“ vor Corona zu erreichen. Die bisherigen Befunde und die Tatsache, dass bereits vor Corona in Österreich strukturelle Probleme bestanden, legen nahe, bei jenen strukturellen Faktoren anzusetzen, die diese mitbedingen.

Für die nicht ausreichende Ressourcenausstattung von Schulen mit einem hohen Anteil benachteiligter Schüler*innen liegt seit längerem eine Maßnahme am Tisch, nämlich eine sozial-indizierte Mittelvergabe. Die Grundidee der sozial-indizierten Mittelvergabe besteht darin, dass Schulen mit einem hohen Anteil sozial benachteiligter Schüler*innen zusätzliche Ressourcen erhalten, um ungünstige Rahmenbedingungen auszugleichen.²¹ Die Mittelverteilung erfolgt derzeit im Wesentlichen nach der Schulform, der Klassengröße und regionalen Gesichtspunkten. Soziale Bedarfslagen spielen keine Rolle. D.h. eine Schule mit vielen sozial-benachteiligten Schüler*innen in großen Klassen erhält keine zusätzlichen Ressourcen vom Bund, obwohl es eine entsprechende gesetzliche Grundlage gäbe.²²

Ein Lösungsansatz zur Reduktion der Abhängigkeit der Schulleistungen von Eltern ist ebenfalls bereits seit längerem in Diskussion, nämlich der Ausbau von ganztägigen Schulformen und Formen der Nachmittagsbetreuung. Die Anzahl der Standorte mit schulischer Tagesbetreuung ist

¹⁹ Andreas Fink/Silke Luttenberger/Andrea Krammer/Daniel Macher/Ilona Papousek et al., Die Veränderung kognitiver Fähigkeiten über die Sommerferien, in: Psychologie in Erziehung und Unterricht (2015), 303-315. Kristina Skorjanz, Studie: "Ferieneffekt", 4.8.2015, <https://www.eduresearch.at/innovation/zentrum-fuer-bildungsforschung-ooe/studien/weitere-ausgewaehlte-studien/detail/studie-ferieneffekt.html> (3.6.2020).

²⁰ Jörg Siewert, Herkunftsspezifische Unterschiede in der Kompetenzentwicklung. Weil die Schule versagt? Untersuchungen zum Ferieneffekt in Deutschland. Münster 2013.

²¹ Ein erster Vorschlag in Österreich wurde formuliert in Johann Bacher/Herbert Altrichter/Gertrud Nagy, Ausgleich unterschiedlicher Rahmenbedingungen schulischer Arbeit durch eine indexbasierte Mittelverteilung, in Erziehung und Unterricht (2010), 384-400. Eine derzeit oft zitierte Weiterentwicklung ist der Chancen-Index der AK, siehe <https://www.arbeiterkammer.at/interessenvertretung/arbeitssoziales/bildung/Chancen-Index.html> (10.6.2020), weitere Hintergrundinfo Martin Schenk, Chancenindex – Warum nicht jetzt? <https://www.furche.at/bildung/chancenindex-warum-nicht-jetzt-3111033>

²² Im Gesetz zur Einrichtung der neuen Verwaltungsbehörden (i.e. „Bildungsdirektionen“; BD-EG 2017) im Rahmen der Bildungsreform 2017 wird in §5 Abs. 4 die Bewirtschaftung der Lehrpersonalressourcen als eine Aufgabe der Bildungsdirektionen festgelegt. Dafür werden neben der Schülerzahl, dem Bildungsangebot und regionalen Bedürfnissen auch der sozio-ökonomische Hintergrund und die Alltagssprache der Schüler/innen als zu berücksichtigende Kriterien spezifiziert.

in den letzten Jahren zwar stetig gestiegen, die Besuchsquoten²³ unterscheiden sich jedoch sowohl nach Schultyp (APS: 22,0 %; AHS: 35,6 %) als auch in den Bundesländern (APS Wien: 39,7 % vs. APS Tirol: 10,6 %; AHS Vorarlberg: 94,1 % vs. AHS Burgenland: 10,0 %) stark. Ob der Unterrichts- und Betreuungsteil in verschränkter oder getrennter Form erfolgt, wird nicht erhoben. Laut Schätzungen des BMBWF überwiegen getrennte Formen (90% der Standorte), wo die Nutzung der Nachmittagsbetreuung von einem bis fünf Nachmittagen pro Woche reichen kann. Hinsichtlich des Potentials der Ganztagschule für mehr Bildungsgerechtigkeit spielt jedoch die Intensität der Nutzung eine Rolle. Entgegenzuwirken wäre zudem der Tendenz einer sozialelektiven Teilnahme, die durch Elternbeiträge verstärkt wird.

Bemühungen, Kindergärten als Bildungseinrichtungen zu etablieren, bestehen ebenfalls seit längerem. Der Kindergarten soll einerseits durch eine Förderung aller Kinder, andererseits durch die kompensatorische Förderung von Kindern mit bildungsbenachteiligendem Familienhintergrund zu guten Startchancen und mehr Bildungsgerechtigkeit beitragen. Auf Basis neuerer nationaler und internationaler Daten konnte auch für Österreich eine positive Wirkung eines mindestens einjährigen Kindergartenbesuchs auf die Schulleistungen (z.B. in Mathematik, Lesen) und die soziale Entwicklung belegt werden.²⁴ Vorliegende Studien²⁵ legen aber nahe, dass hier stärker als bisher auf eine kompensatorische Wirkung geachtet werden sollte. Förderliche Wirkungen elementarer Bildungseinrichtungen sind nur durch entsprechende Rahmenbedingungen und hohe pädagogische Qualität zu erreichen. Den vielfältigen Ansprüchen und wachsenden Anforderungen im Elementarbereich stehen strukturelle Hürden gegenüber.

Im Regierungsprogramm²⁶ der grün-türkisen Regierung, das sehr stark von einer Leistungsorientierung inklusive diverser Testungen bei gleichzeitiger Wahlfreiheit der Eltern getragen ist, wird der Elementarbereich relativ ausführlich behandelt. Angestrebt werden einheitliche Mindestqualitätsstandards, zu denen sich alle Bundesländer verpflichten sollen. Die Zusammenarbeit mit der Schule soll intensiviert und erleichtert werden, die Ausbildung des Personals soll erweitert und diversifiziert werden. Nicht adressiert werden strukturelle Hürden, wie beispielsweise Bezahlung der Pädagog*innen, Gruppengröße usw.

Bezüglich der Reduktion der Halbtagesstruktur wird in einem Absatz ein bedarfsgerechter Ausbau ganztägiger Schulformen „zur Ermöglichung der Wahlfreiheit für Eltern“ (S. 295) spezifiziert, wobei es auch ein Angebot in jenen Regionen geben soll, in denen dieses derzeit fehlt. An den rechtlichen Regelungen, dass die Einführung einer ganztägigen Betreuung eine Zustimmung der Eltern und Lehrer erfordert, soll nicht gerüttelt werden.

Für die Einführung eines Sozialindex ist ein Pilotprojekt an 100 Schulen verankert, die in ganz Österreich ausgewählt werden sollen. Der zum Einsatz kommende Chancen- und Entwicklungsindex wird als noch zu entwickeln bezeichnet. Auf bestehende Entwürfe soll also nicht direkt zurückgegriffen werden. Eine Zeit- und Budgetachse wird wie beim Ausbau der Ganztageschule nicht genannt.

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass das Regierungsprogramm durchaus Maßnahmen enthält, die Bildungsungleichheiten abbauen könnten, während andere diese möglicherweise

²³ Josef Scheipl/Johannes Leeb/Konstanze Wetzel/Wolfram Rollett/Stephan Kielblock, Pädagogische Ausgestaltung und förderliche Bedingungen erfolgreicher ganztägiger Schulformen, in: Simone Breit et al. (Hg.), Nationaler Bildungsbericht Österreich 2018, Band 2. Fokussierte Analysen und Zukunftsperspektiven für das Bildungswesen. Graz 2019, 225-268.

²⁴ Beispielsweise Michael Bruneforth/Christoph Weber/Johann Bacher, Chancengleichheit und garantiertes Bildungsminimum in Österreich, in: Barbara Herzog-Punzenberger (Hg.), Nationaler Bildungsbericht Österreich 2012, Band 2 Fokussierte Analysen bildungspolitischer Schwerpunktthemen. Graz 2012, 189-228.

²⁵ Ebenda sowie Sabine Bollig/Tanja Betz, Ungleichheiten in früher Kindheit. Was trägt die öffentliche Kindertagesbetreuung zu deren Abbau oder Verstetigung bei?, in: Caritas Luxemburg (Hg.), Caritas Sozialalmanach 2016 – Ungleichheiten. Luxemburg 2016, 331-344.

²⁶ Die neue Volkspartei/Die Grünen – Die Grüne Alternative, Aus Verantwortung für Österreich. Regierungsprogramm 2020 – 2024. Wien 2020, <https://www.bundeskanzleramt.gv.at/bundeskanzleramt/die-bundesregierung/regierungsdokumente.html> (16.06.2020).

wieder verstärken. Wünschenswert wäre, dass ersteren mehr Gewicht gegeben wird und sie prioritär behandelt werden.

Neben Maßnahmen auf struktureller Ebene sind auch Maßnahmen auf kultureller Ebene erforderlich. Kindergärten sollten in der Öffentlichkeit als Bildungseinrichtungen betrachtet werden. Der Besuch von ganztägigen Schulformen und außerschulischen Einrichtungen sollte von Eltern, Kindern und Entscheidungsträger*innen als Chance zur Persönlichkeitsentwicklung und zum sozialen und demokratischen Lernen gesehen werden und nicht als „Strafe“, wenn schlechte Schulleistungen erbracht werden. Die große Herausforderung ist das sogenannte Präventionsparadoxon, nämlich jene zu motivieren, zusätzliche Angebote anzunehmen, die diese brauchen würden. Hier muss möglicherweise auch mit monetären Incentives gearbeitet werden.

Zu den Autor*innen:

Johann Bacher ist Professor für Soziologie und empirische Sozialforschung an der Johannes Kepler University (JKU) Linz. Er leitet die Abteilung für empirische Sozialforschung am Institut für Soziologie an der JKU und ist wissenschaftlicher Leiter des Instituts für Berufs- und Erwachsenenbildungsforschung (IBE) in Linz. Seine Arbeitsschwerpunkte sind: Forschungsmethoden, Werteorientierungen, Bildung, soziale Ungleichheiten, Jugend und soziale Ausgrenzung. Mail: johann.bacher@jku.at

Katrin Hasengruber ist Universitätsassistentin am Institut für Soziologie, Abteilung für empirische Sozialforschung an der Johannes Kepler University (JKU) Linz und Lehrende an der Fachhochschule Linz sowie an der Pädagogischen Hochschule Oberösterreich. Ihre Arbeitsschwerpunkte sind: Bildung (in der frühen Kindheit), Einfluss sozialer und gesellschaftlicher Strukturen auf das (elementarpädagogische) Arbeitsfeld, soziale Ungleichheiten, Digitalisierung in der Hochschullehre. Mail: Katrin.Hasengruber@jku.at

Robert Moosbrugger ist Universitätsassistent am Institut für Soziologie, Abteilung für empirische Sozialforschung an der Johannes Kepler Universität (JKU) Linz. Seine Arbeitsschwerpunkte liegen in der Bildungs- und Gesundheitsforschung. Mail: robert.moosbrugger@jku.at