



Motive und Hintergründe von Bildungswegentscheidungen in Österreich

Eine repräsentative Querschnittserhebung
im Herbst 2003

Peter Schlögl
Norbert Lachmayr

Wien, Juni 2004

Eine Studie im Auftrag der
Arbeiterkammer Wien und dem
Österreichischen Gewerkschaftsbund

nach einer Idee von Mag^a. Inge Kaizar

**Motive und Hintergründe von Bildungsweg-
entscheidungen in Österreich (03/02)**

öibf (Hg.), Wien, Juni 2004

Projektleitung: Peter Schlögl

Projektmitarbeit: Norbert Lachmayr, Martin Schubert, Regine Wieser

Impressum:

Eigentümer, Herausgeber, Verleger:

öibf – Österreichisches Institut für Berufsbildungsforschung

Wiplingerstraße 35/4. Stock, 1010 Wien

Tel.: +43/(0)1/310 33 34

Fax: +43/(0)1/319 77 72

E-mail: oeibf@oeibf.at

<http://www.oeibf.at>

INHALT

I.	Zusammenfassung	4
II.	Einleitung	11
III.	Die Ausgangslage	13
III. 1	Qualifikationen der Erwerbsbevölkerung	13
III. 2	Anzahl von SchülerInnen an Schnittstellen im Bildungssystem	14
III. 3	Übertrittsraten nach den Schnittstellen.....	16
IV.	Ungleichheitsforschung im Zusammenhang mit Bildung	20
IV. 1	Definition Bildungsungleichheit.....	20
IV. 2	Entwicklung der Ungleichheitsforschung im Bildungsbereich.....	20
IV. 3	Theoretische Aspekte der Bildungsungleichheit	24
IV. 4	Relevante Einflusskriterien auf die Wahl der Schullaufbahn	34
IV. 5	Konkrete Ergebnisse ausgewählter Studien	46
IV. 6	Zusammenfassung.....	61
V.	Quantitative schriftliche Erhebung	62
V. 1	Informationsstand der Eltern bezüglich Schulaspekte	62
V. 2	Bildungsaspiration und intendierter Schultyp für 9./10. Schulstufe	64
V. 3	Schulwunsch - Wunschschule	69
V. 4	Erreichbarkeit der Schule	70
V. 5	Schulwahlmotive.....	72
V. 6	Leistungsfähigkeit des Kindes.....	74
V. 7	Image und Chancen verschiedener Schultypen	76
V. 8	Aspekte der Lehre und Lehrlingsentschädigung	77
V. 9	Sozialindikatoren des elterlichen Haushaltes.....	80
V. 10	Familienform.....	85
V. 11	Weitere Merkmale der Elternhaushalte.....	88
VI.	Literaturverzeichnis	91
VII.	Tabellenverzeichnis	100
VIII.	Abbildungsverzeichnis	101
IX.	Anhang	103

I. Zusammenfassung

Der Zusammenhang zwischen Bildungsinformationen, sozialer Herkunft, Leistungen und dem erreichten Bildungsgrad und damit verbunden den Arbeitsmarktergebnissen junger Menschen ist international und national unbestritten, sowohl in der bildungspolitischen wie auch bildungswissenschaftlichen Diskussion.

Dennoch fehlten bisher eindeutige Belege auf Ebene der Nahtstellen des österreichischen Bildungssystems, um eine ganzheitliche Betrachtung aller Schul- bzw. Ausbildungswahlprozesse bis Ende der Sekundarstufe zu ermöglichen. Für den Wechsel von der Primarstufe zur unteren Sekundarstufe liegen z.B. kaum Daten vor, vielleicht nicht zuletzt deshalb, weil dies international gesehen z.T. ein Sonderweg ist. Was aktuell dazu gearbeitet wurde, bezieht sich primär auf den Schulleistungsaspekt. Das gegenständliche Forschungsprojekt verfolgte das Ziel, diese Informationsdefizite im Umfeld der Bildungswegentscheidungen zu schließen, indem für Österreich erstmals relevante Einflusskriterien für Schullaufbahnentscheidungen über den gesamten schulischen Bereich hinweg umfassend identifiziert, quantifiziert und analysiert wurden.

Rezente bildungsökonomische Ansätze erweitern die ursprünglichen Kriterien der Rational-Choice-Theory (z.B. für alle Bevölkerungsgruppen idente Ertragsraten aus einer Bildungsinvestition), indem die soziale Position der Individuen einbezogen wird und Unterschiede in den Bildungserträgen zentrale Bedeutung erlangen. Demnach treffen die Akteure in erster Linie aufgrund ihrer Positionierung im gesellschaftlichen Statussystem systematisch unterschiedliche Bildungsentscheidungen. Die dabei kalkulierten Kosten und Erträge sind jeweils in Abhängigkeit der sozialen Position zu sehen. Außerdem wird berücksichtigt, dass die Akteure (anders als in der reinen Rational-Choice-Theory) nicht umfassend über die Konsequenzen der Bildungsentscheidungen hinsichtlich des zu erwartenden Lebenseinkommens informiert sein können.

Durch eine repräsentative Querschnittsuntersuchung (Stichprobe über 2850 Elternhaushalte) im Herbst 2003 jeweils vor und nach den relevanten Schnittstellen des österreichischen Bildungssystems, konnten nun Daten zu Sozialindikatoren wie Familien- und Haushaltssituation, Berufs- und Einkommenssituation, Bildungsstatus und Herkunft der Eltern, regionaler Erreichbarkeit von Bildungseinrichtungen sowie Bildungsaspiration und Leistungsfähigkeit des Kindes erhoben werden.

Die Daten zeigen tatsächlich bei den allermeisten Indikatoren markante Unterschiede nach den gewählten Bildungsgängen bei allen großen Schnittstellen 4./5. und 8./9./10. Schulstufe und den hochschulischen Bildungswegen. Folgt man aktuellen Definitionen von Bildungsungleichheit als aggregierte Folge vorausgegangener individueller Bildungsentscheidungen, so ist dieser Befund für ein Bildungssystem, wie dem Österreichischen, wo mehrmals solche Entscheidungen im Verlauf einer Bildungskarriere an den verschiedenen Übergängen zu treffen sind, von großer Bedeutung.

Statistische Wahrscheinlichkeiten bestimmte Abschlüsse zu erreichen konnten schon bisher aus Daten-Panels ermittelt werden. So liegt für Österreich nach Schmid (Schmid 2003a, 9) die Wahrscheinlichkeit für Jugendliche, die aus der Hauptschule kommen und in eine maturaführende Schulform der Sekundarstufe II eintreten, je nach formalem Bildungshintergrund der Eltern bei ...

- 7%, falls die Eltern höchstens über einen Pflichtschulabschluss verfügen,
- 12%, falls die Eltern über einen Lehrabschluss verfügen
- 24%, falls die Eltern über einen Fachschulabschluss verfügen
- 33%, falls die Eltern über eine Matura Verfügen
- 44%, falls die Eltern einen Akademikerhaushalt bilden

Für Jugendliche aus einer AHS-Unterstufe ergeben sich aber folgende, verglichen mit obiger Gruppe durchwegs höhere Übertrittswahrscheinlichkeiten in eine maturaführende Schule der Sekundarstufe II:

- 63%, falls die Eltern höchstens über einen Pflichtschulabschluss verfügen
- 70%, falls die Eltern über einen Lehrabschluss verfügen
- 80%, falls die Eltern über einen Fachschulabschluss verfügen
- 86%, falls die Eltern über eine Matura Verfügen
- 93%, falls die Eltern einen Akademikerhaushalt bilden

Inwiefern sich die Haushalte von Kindern in der Hauptschule und der AHS-Unterstufe unterscheiden, lagen aber bisher keine Daten vor.

Sozialer Hintergrund und Bildungswegentscheidung

Die in der gegenständlichen Studie erhobene Verteilung der SchülerInnenhaushalte, jeweils zu Beginn der verschiedenen Bildungslaufbahnen lässt sich - berücksichtigt man die angeführte Erweiterung der Rational-Choice-Theory - eignet sich als Indikator für eventuelle herkunftsbedingte Bildungsungleichheit. Die elterlichen Bildungsentscheidungen und Lebensplanungen für das Kind (nach sozialem Hintergrund), die im Vorfeld institutioneller Regelungen und der Selektion des Bildungssystems selbst Platz greifen, sind hier von wesentlichem Einfluss.

Grundsätzlich kann von einer Gleichverteilung der kognitiven Leistungsfähigkeit in den SchülerInnenpopulationen ausgegangen werden. Schulische Leistungsfähigkeit wäre demnach zunächst über alle sozialen Hintergründe hinweg als gleichmäßig verteilt anzusehen. Die tatsächliche schulische Performanz jedoch wird von zusätzlichen Faktoren beeinflusst. Hierzu sind etwa Bildungsressourcen im elterlichen Haushalt, finanzielle Leistungsfähigkeit (event. mögliche Nachhilfe etc.) und andere Faktoren zuzurechnen. „(...) Eltern aus den oberen Schichten können ihren Kindern in der Schule eher helfen und verfügen (...) über nützliches Wissen, das für das Überleben im Schulsystem relevant ist. Außerdem sind die finanziellen Ressourcen in der Entscheidungssituation bedeutsam, da die Bildungskosten (C) in den unteren Schichten eine relativ zum Familieneinkommen größere Belastung darstellen als in privilegierten Schichten.“ (Kristen 1999, 31).

Weiters werden an den jeweiligen Schnittstellen des Bildungssystems die Entwicklungsperspektiven und -ziele der jeweils einflussreichen AkteurInnen bedeutsam. Bildungsaspiration, Gesamtschätzungen von Bildung hinsichtlich der Aussicht auf einen „gelungenen“ Lebenslauf und anderes.

Aus der aktuellen Forschung ist bekannt: Bei der zweiten großen Schnittstelle erweisen sich nach Bacher (2003) Einkommen, Status, Bildung,

Migrationshintergrund, Einwohnerzahl, Geschwisteranzahl, Haushaltsform, mütterliche Erwerbstätigkeit und Geschlecht des Kindes als ausreichend, um für 71% der SchülerInnen eine korrekte Vorhersage treffen zu können, ob das Kind eine weiterführende Schule besuchen wird, oder nicht. Dabei hat der Bildungshintergrund das größte Gewicht, da er sowohl direkt als auch indirekt auf die Bildungspartizipation des Kindes einwirkt: Familien mit niedrigerem elterlichen Bildungsstand wählen demnach deutlich unterschiedliche Bildungswege im österreichischen Bildungssystem als jene aus einem sozialökonomisch bevorzugtem Umfeld. Jugendliche, deren Eltern ein geringes Bildungsniveau (Primarstufe, Sekundarstufe I) aufweisen, verlassen zudem die Schule signifikant früher als die Vergleichsgruppe mit Kindern aus höherem Bildungshaushalten (Tertiärstufe). Diese Befunde werden durch die aktuelle Erhebung gestützt und es zeigen sich vergleichbare Effekte auch für die vor- und nachgelagerten Bildungswegentscheidungen.

Die weitere aktuelle Studie zu Bildungschancen in OECD-Ländern (UNICEF, 2002, S 21) zeigt, dass der Bildungsstand der österreichischen Eltern auf die Schullaufbahn und den Bildungserfolg der Kinder einen Einfluss hat: Österreichischen Kinder aus Familien mit niedrigem Bildungsstand weisen eine um den Faktor 1,7 erhöhte Wahrscheinlichkeit auf, nur unzureichend Lesen und Schreiben zu lernen. (Spitzenreiter hinsichtlich Chancengleichheit sind Finnland, Irland, Polen mit jeweiligem Faktor 1,4; Deutschland 3,0).

Verteilung der SchülerInnen sehr ungleich

Es zeigt sich, dass nach der ersten Schnittstelle im Anschluss an die Volksschule, in der Hauptschule 30 % der Elternhaushalte als höchsten Bildungsabschluss Matura oder höher angeben, bei der AHS sind dies jedoch 63%. Der Anteil der Haushalte, die höchstens Pflichtschulabschluss angeben wiederum ist mit 8% in der ersten Klasse Hauptschule beinahe dreimal so hoch wie in der AHS (3%). Weiter differenziert sich das Bild an der zweiten Schnittstelle, beim Übergang in die obere Sekundarstufe. In der fünften Klasse AHS haben wiederum knapp zwei Drittel der Elternhaushalte (62%) als „Bildungsressource“ eine Matura oder einen noch höheren Abschluss aufzuweisen. Bei den berufsbildenden Vollzeitschulen liegt dieser Wert unter einem Drittel (29% bei BMS und 31% bei BHS). Nur knapp ein Fünftel (18%) der Haushalte von SchülerInnen der Polytechnischen Schule und gar nur 15% der BerufsschülerInnen-Haushalte verfügen über diese Abschlüsse.

Beim Ende der schulischen Laufbahn zeigt sich bei den maturaführenden Schulformen ein recht unterschiedliches Bild. So stammen 61% aller AHS-SchülerInnenhaushalte aus der gehobenen oder hohen Schicht, bei den BHSen jedoch nur knapp die Hälfte davon (30%). ReifeprüfungskandidatInnen aus der niedrigsten sozialen Schicht finden sich in den AHSen zu 12% und den BHSen immerhin zu 28%.

An den Hochschulen zeigt sich (gem. der Sozialerhebung bei den Studierenden 2002), dass rd. 50% der Studierenden aus der gehobenen oder hohen Schicht stammen, dies relativ stabil nach den unterschiedlichen Hochschularten - mit leicht niedrigeren Werten für die FH-Studiengänge. Die mittlere Schicht umfasst etwa 30% der Studierenden.

Da die Höhe der Bildungsabschlüsse statistisch direkt mit der Höhe des Einkommens korreliert, ergibt sich ein entsprechendes Bild beim Nettohaushaltseinkommen bei den beiden schulischen Schnittstellen. Verfügen in

der vierten Klassen Volksschule 33% der Haushalte über max. EUR 1.500,-, 39% über EUR 1.501,- bis max. 2.400,- und 28% über EUR 2.400,-, so verschieben sich diese Verhältnisse nach dem Schulwechsel erheblich. Während der Anteil des untersten Einkommenssegment in der Hauptschule auf 45% ansteigt, fällt er in der 1. Klasse AHS auf 27% zurück. Das oberste Einkommenssegment wiederum steigt in der AHS auf einen 40%-Anteil und in der Hauptschule fällt dieser auf 18% zurück.

An der zweiten Schnittstelle gelingt es der AHS das Einkommensprofil beim Übergang von der 4. in die 5. Klasse zu halten, mit leichten Zuwächsen beim obersten Einkommenssegment, das dann bereits fast die Hälfte (49%) der Haushalte kennzeichnet. Bei den berufsbildenden Vollzeitschulen zeigt sich, dass in den höheren Schulen die größte Gruppe (43%) dem mittleren Einkommenssegment zuzurechnen ist und knapp ein Drittel (32%) dem unteren. Bei den mittleren Schulen zeigt sich ein höherer Anteil des unteren Einkommenssegments (42%) als größter Gruppe und einen etwas niedrigeren Anteil (37%) im mittleren Einkommensbereich. Die weitaus größte Gruppe von Elternhaushalten, die weniger als EUR 1.500,- monatlich zur Verfügung haben, sind in der Polytechnischen Schule zu verzeichnen, dort sind es 59% und nur 11% gehören dem obersten Segment an. Da diese Schulform ja weitgehend auf eine duale Ausbildung vorbereitet, ist auch die Einkommensverteilung in den Berufsschulen von Interesse. Dort verschiebt sich - nicht zuletzt durch AbbrecherInnen aus den anderen weiterführenden Schulformen - das Verhältnis wieder etwas zugunsten eines höheren Einkommens. Aber dennoch sind fast die Hälfte (47%) der Haushalte im unteren Einkommenssegment zu finden. Beim obersten Einkommensbereich liegen die Werte für die Berufsschulen im Nahbereich von den Ergebnissen der vollschulischen Berufsbildungszweige.

Wer schickt seine Kinder wohin?

Bei der ersten Schnittstelle von der Volksschule in die Hauptschule bzw. AHS-Unterstufe ist hinsichtlich der formalen Bildung im Elternhaushalt ein starkes Übergewicht der Eltern mit Matura oder darüber hinaus weiterer Ausbildung zur AHS abzulesen. Fast zwei Drittel (63%) der Eltern von SchülerInnen in der 1. AHS verfügen über solche Abschlüsse. Im Vergleich dazu unter den HauptschülerInnen nur 30%. Kinder mit Eltern, die AbsolventInnen der Lehre sind stellen in der Hauptschule knapp ein Viertel dar in der AHS etwas mehr als 10%. Berücksichtigt man ferner die Fachschulabschlüsse, so weisen über die Hälfte der Hauptschul-Eltern diese mittlere Qualifikation auf und nur ein Viertel der AHS-Eltern.

An der zweiten Schnittstelle lassen sich weitere Konzentrationen auf bestimmte Bildungszweige aufzeigen. Am auffälligsten ist der Anteil von über einem Drittel (36%) von Elternhaushalten mit postsekundärer Bildung (Hochschulen und Akademien) in der 5. Klasse AHS gegenüber den anderen Bildungswegen wo diese Werte nie die 10% Schwelle erreichen. Der Hochschulabschluss ist in der 5.AHS der am häufigsten genannte formale Schulabschluss der Eltern. Zu weiteren Konzentrationen kommt es bei den Eltern-Haushalten mit höchstens Pflichtschulabschluss in den beiden Bildungswegen Polytechnische Schule und Berufsschule mit 17 bzw. 13% gegenüber 2 bis max. 6% in den anderen weiterführenden Schulen. Am häufigsten genannt wird in der Polytechnischen Schule und der Berufsschule die Lehre als höchster Abschluss der Eltern.

Was man sich für seine Kinder erwartet, wünscht (Bildungsaspiration)

Nach Geschlecht des Schulkindes betrachtet wird für Schülerinnen eine höhere Bildung (32% mittlere Qualifikation, 45% Matura, 23% Hochschule) als für Schüler angegeben (40% mittlere Qualifikation, 39% Matura, 21% Hochschule). Ein eindeutiges Ergebnis bringt auch die Analyse der Schichtzugehörigkeit: Die Bildungsaspiration korreliert hoch signifikant mit der Schicht des Elternhaushaltes und zeigt mit steigender Schicht auch eine steigende Aspiration hin zu höherer Bildung. Die Trends von Schicht und Geschlecht des Schulkindes lassen sich auch in der Kombination der beiden Variablen nachweisen.

Deutlich zeigt sich die unterschiedliche Sicht nicht nur auf das formale Bildungsniveau, sondern auch auf die insgesamt Einschätzung der Bedeutung von formaler Bildung. Je niedriger die soziale Schicht des Elternhaushaltes ist, umso stärker wird die Bedeutung formaler Bildungsabschlüsse in Frage gestellt. Umgekehrt besteht die Tendenz, dass mit steigender Schicht (welche ja die höchste formale Schulbildung im Elternhaushalt berücksichtigt) auch die Notwendigkeit einer hohen Schulbildung verstärkt genannt wird, wenn es um einen gelungen Lebenslauf (aus Sicht der Eltern) geht. Dass dies maßgeblichen Einfluss auf Bildungswegentscheidungen hat - nicht zuletzt wenn aufgrund der schulischen Leistungen prinzipiell verschiedene Alternativen offen stehen - ist evident.

Eine eindeutig bildungsexpansive Neigung besteht bei Eltern mit höchstens Pflichtschulabschluss. Die größte Gruppe, mehr als die Hälfte, zielt auf einen mittleren Abschluss für das eigene Kind. Bei allen anderen drei Gruppen bilden die jeweils größte Gruppe, jene mit einem Bildungsziel im Rang des elterlichen Abschlusses Am deutlichsten bei den HochschulabsolventInnen (61,6%).

Vergleicht man die angepeilten Abschlüsse jeweils eine Stufe unter bzw. oberhalb des eigenen Abschlusses der Eltern, zeigt sich, dass bei mittelqualifizierten Eltern eine vergleichsweise höhere bildungsexpansive Neigung zu verzeichnen ist (40% zur einer Reifeprüfung vs. 4,5% unterhalb des eigenen Abschlusses). Auch bei Eltern mit Reifeprüfung ist grundsätzlich ein ähnliches Bild zu erkennen, jedoch nicht in dieser Deutlichkeit (32% Hochschulabschluss vs. 17% Mittelqualifizierung). Überraschend zielen Verhältnis mäßig mehr Eltern mit Pflichtschulabschluss auf einen Hochschulabschluss ihrer Kinder ab als mittelqualifizierte Eltern.

Von zentraler Bedeutung scheint die Reifeprüfung zu sein. Diese wird in drei Fällen als zweithäufigstes Ziel und einmal als häufigstes Ziel genannt. Mittlere Qualifikation immerhin zweimal als Häufigstes, sonst jedoch an jeweils dritter Stelle. Der Hochschulabschluss, der bei den hochschulisch gebildeten Eltern so deutlich ausgeprägt ist, hat nur in dieser Gruppe den ersten Rang, bei Eltern mit Matura den zweiten und liegt sonst an dritter Stelle.

Bildungswahlmotive nach sozialem Hintergrund unterschiedlich

Eine Analyse der Faktoren für die Wahl einer Folgeschule (-ausbildung) zeigt drei voneinander unabhängige Dimensionen von Motiven (es wurden im Fragebogen 22 Einzelmotive vorgegeben und berücksichtigt):

- Zukunftsorientierte Hoffnungen (z.B. Einschätzung künftiger Arbeitsplatzchancen, einschlägige Berufsausbildung, Traumberuf, erwarteter Verdienst)
- pragmatische Gründe (Entfernung, Erreichbarkeit, familiäre Situation, Kosten des Schulbesuchs, Geschwister in der Schule) und

- schultyp- und standortrelevante Aspekte (Möglichkeit eines Hochschulzuganges, guter Ruf, breitgefächerte Allgemeinbildung und Ausstattung der Schule)

Die jeweiligen Hintergründe aus denen heraus diese Motive angeführt werden unterscheiden sich deutlich. Generell am häufigsten werden Aspekte die dem „Zukunftsfaktor“ angehören angegeben, besonders hohe Zustimmung erfolgt diesbezüglich in der BHS und generell in der achten Schulstufe.

Der Faktor mit schultyp- und standortrelevanten Aspekten ist bei Eltern von weiblichen Kindern und der gehobenen und hohen Schichten überdurchschnittlich oft zutreffend. Zudem geht der Besuch einer AHS-Oberstufe besonders oft mit diesem Aspekt einher. Hingegen ist der Faktor bzgl. gutem Ruf der Schule oder die Möglichkeit eines Hochschulzuganges bei den anderen Schultypen (v.a. Polytechnische Schule und BPS) nur marginal vertreten.

Der dritte Faktor beinhaltet pragmatische Gründe und wird mit steigender Schicht immer unterdurchschnittlicher oft genannt. Da Schicht und besuchter Schultyp des Kindes stark korrelieren, zeigt sich besonders bei Eltern von Kindern aus der BPS und Polytechnischen Schule und erster Klasse HS eine überdurchschnittliche Zuordnung zum zweiten Faktor der pragmatischen Gründe.

Interessant erscheint auch, dass viele Eltern ihre Kinder trotz einer prinzipiellen Reife (Schulleistung) für die AHS eine Hauptschule besuchen lassen. Über ein Drittel, gut 36% der Eltern der SchülerInnen der 1. Hauptschulklassen geben an, dass ihr Kind die AHS-Reife gehabt hätte. Die Gründe dafür können von der regionalen Erreichbarkeit bis hin zur beschränkten Aufnahmezahlen an den AHSen reichen.

Inwiefern die AHS-Unterstufe und die Hauptschule in gleichem Maße auf eine weiterführende Schule vorbereiten gehen die Meinungen jedoch auseinander. Dies wird generell nicht unkritisch gesehen und zusätzlich mit steigendem Bildungsabschluss der Eltern zunehmend problematisiert.

Lehrlingsentschädigung

Inwieweit der Erhalt einer Lehrlingsentschädigung ein Grund für die Wahl der Lehre ist, sehen Eltern und deren Kinder erheblich unterschiedlich. So gibt ein knappes Viertel (24%) der Eltern an, dass dies ein Motiv sei, jedoch deutlich anders mit 46% die Jugendlichen selbst. 82% der betroffenen Eltern sehen durch die Lehrlingsentschädigung für das Kind mehr Geld zur direkten Verfügung, gleichzeitig jedoch reduzieren, oder stellen 42% der Eltern das Taschengeld ein. Die Entlastung für das elterliche Budget wird für 15% der Befragten durch Kostgeldzahlungen mit der Lehrlingsentschädigung erreicht, weitere 10% sehen durch die Entschädigung einen Beitrag zum Familieneinkommen. Immerhin ein Viertel der befragten Eltern gibt an, dass andere Formen der Ausbildung für sie zu hohe Kosten bedeuten würden. Gut zwei Drittel (67%) der Jugendlichen gibt an, gerne rasch unabhängig werden zu wollen, wiederum 57% der Eltern schätzen ihre Kinder so ein.

Soziale Mobilität durch Bildung - Anspruch und Wirklichkeit

Ziel von modernen, demokratischen Bildungssystemen ist es, neben individueller Chancengleichheit auch auf der Systemebene strukturelle Chancengleichheit herzustellen. Damit verbunden ist die Möglichkeit sozialer Mobilität. Eine internationale Befragung von BildungsexpertInnen hat diesen intendierten Effekt - als besondere Form von Bildungsertrag - auf Akzeptanz und Relevanz hin

untersucht und kommt zu dem Schluss: „Zwar gehen immerhin 44% der Befragten davon aus, dass Bildung soziale Mobilität ermöglicht und zur Veränderung der sozialen Stratifikation von Gesellschaften beiträgt, entsprechende 43,8% von verbesserter sozialer und kultureller Mobilität bei vermehrten/höheren Bildungsabschlüssen, aber beiden Aspekten wird in geringerem Ausmaß gesellschaftliche Relevanz zugebilligt – vor allem zeigt sich darin auch die durchaus unterschiedliche Interpretation der beiden Items. Während sozial/kulturelle Mobilität offenbar „Flexibilisierung“ oder Liberalisierung auf allgemeinerer Ebene anspricht, wird der unmittelbar angesprochenen Veränderung der Sozialstruktur von Gesellschaften nur zu 13,3% hohe gesellschaftliche Bedeutung zugesprochen.“ (Schlögl 2004, 63). Die Ergebnisse der Bildungswegentscheidungen zeigen deutliche Konzentrationen der soziodemografischen Merkmale der Elternhaushalte. Die deutliche Verschiebung zugunsten des höheren sozialen Status in der AHS-Unterstufe an der ersten Schnittstelle kann in späterer Folge an den weiteren Schnittstellen von den alternativen Bildungswegen nicht mehr kompensiert werden - am ehesten gelingt das zum Teil in den berufsbildenden höheren Schulformen für den Bereich der mittleren Schicht. Umgekehrt kommt es bei den weiterführenden Bildungsgängen, die zu mittleren Qualifikationen führen zu einer Massierung von Haushalten mit vergleichsweise niedrigen finanziellen und bildungsmäßigen Ressourcen.

II. Einleitung

Der vorliegende Endbericht dokumentiert die Ergebnisse einer Studie die im Auftrag der AK Wien und des ÖGB durchgeführt wurde. Zentrale Fragestellungen waren die Identifikation relevanten Indikatoren hinsichtlich der Hintergründe und Voraussetzungen beim Bildungszugang im österreichischen Erstausbildungssystem und eine österreichweite Erhebung an 180 Schulstandorten. Unter anderem sind folgende Themen im gegenständlichen Forschungsbericht aufgearbeitet:

- Analyse vorhandener Daten aus Österreich zur Deskription von SchülerInnenzahlen der letzten Jahre nach ausgewählten Schultypen:

Mittels der Darstellung der SchülerInnenzahlen (nach einzelnen Schulformen und in Zeitreihen) und Übertrittsraten wird der Status quo des österreichischen Bildungszuganges beschrieben.

- Darstellung der wichtigsten Standpunkte der Ungleichheitsforschung in Zusammenhang mit Bildung:

Aktuelle Arbeiten, Studien und Theorieansätze, welche die soziale Situation beim Bildungszugang in Österreich (bzw. Deutschland) betreffen, werden erfasst und diskutiert. Diese Theorien über die Bildungsungleichheit setzen primär an den Schnittstellen im Bildungssystem an, und sie versuchen, die Rahmenbedingungen für die jeweilige Schullaufbahn-Entscheidung zu erklären: Zum einen die „klassischen“ Ansätze der Humankapitaltheorie, wo Bildungsentscheidungen als rationale Entscheidungen auf der Basis von Kosten-Nutzen-Kalkulationen gesehen werden. Zum anderen zeigen aktuelle Beiträge (aufbauend auf die Humankapitaltheorie), wie sich verschiedene Einflussfaktoren auf die Bildungsentscheidungen auswirken können, wobei verstärkt die soziale Position der Eltern einbezogen werden.

- Identifikation relevanter Indikatoren von ungleichen Bildungschancen:

Die Entscheidung an der ersten Schnittstelle (Volksschule/untere Sekundarstufe) wird nach Bacher (2003) vor allem von Bildungshintergrund, Einkommen und Beruf der Eltern geprägt. Zusätzlich zu den unterschiedlichen Ressourcen erweisen sich Nationalität, Schulanangebot im Nahbereich des Wohnort, Wohngebiet, die Bildungsaspiration der Eltern und Ängste vor dem Statusverlust aufgrund einer geringeren Bildungsvererbung auf das Kind als beeinflussend. Die bisherigen Schulleistungen des Kindes und die eigenen Ansichten des Kindes bzw. der Peergroups spielen bei dieser Entscheidung eine geringere Bedeutung, die jedoch bei der zweiten Bildungswegentscheidung im Anschluss an die Schulpflicht an Bedeutung zunimmt.

Bei der zweiten großen Schnittstelle erweisen sich nach Bacher (2003) Einkommen, Status, Bildung, Migrationshintergrund, Einwohnerzahl, Geschwisteranzahl, Haushaltsform, mütterliche Erwerbstätigkeit und Geschlecht des Kindes als ausreichend, um für 71% der SchülerInnen die richtige Vorhersage treffen zu können, ob das Kind eine weiterführende Schule besuchen wird, oder nicht. Dabei hat der Bildungshintergrund das größte Gewicht, da er sowohl direkt als auch indirekt auf die Bildungspartizipation des Kindes einwirkt: Familien mit niederem elterlichen Bildungsstand wählen demnach deutlich unterschiedliche Bildungswege im österreichischen Bildungssystem als jene aus einem sozialökonomisch bevorzugtem Umfeld. Jugendliche, deren Eltern ein geringes Bildungsniveau (Primarstufe, Sekundarstufe I) aufweisen, verlassen zudem die

Schule signifikant früher als die Vergleichsgruppe mit Kindern aus höherem Bildungshaushalten (Tertiärstufe).

- Durchführung einer bundesweiten Querschnitterhebung

Das Ziel der Studie war ein aussagekräftiger Querschnitt bei Eltern in konkreten Schultypen und Schulstufen in Österreich als Zielpopulation. Diesbezüglich konnten im Herbst 2003 insgesamt 2.855 Interviews mit Erziehungsberechtigten erreicht werden. Als Auswahlverfahren wurde eine stratifizierte Klumpenstichprobe bestehend aus Schulklassen unmittelbar vor oder nach einer Übertrittentscheidung mittels mehrfacher Zufallsauswahl gezogen. Die Stratifizierung erfolgte nach Schulform (VS, HS, AHS, BHS, BMS, PS, BS), Schulstufe und Region (Süd, West, Nord, Ost, Wien).

In Anbetracht der Informationsfülle und Auswertungsmöglichkeiten erfolgt eine strenge Orientierung an den Forschungsfragen hinsichtlich der Hintergründe von Bildungswegentscheidungen: Sozialindikatoren wie Familien- und Haushaltssituation, Berufs- und Einkommenssituation, Bildungsstatus und Herkunft der Eltern; Regionale Erreichbarkeit von Bildungseinrichtungen; Bildungsaspiration und Leistungsfähigkeit des Kindes.

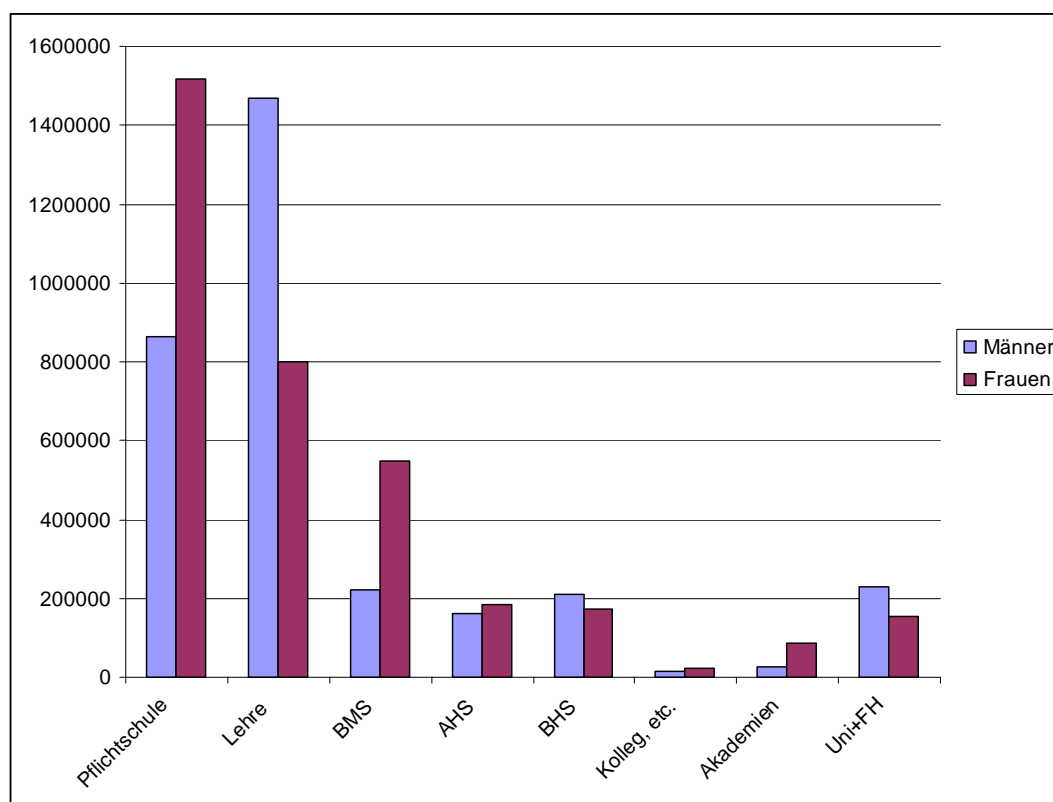
III. Die Ausgangslage

Relevanten Eckdaten der Untersuchung werden mittels verschiedener Bevölkerungs- und Schulstatistiken dargestellt. Verwendet werden hierzu vor allem die Schulstatistik, das Statistische Jahrbuch (Mikrozensus), Daten aus der Volkszählung 2001 und die ISIS-Datenbank der Statistik Austria, aber auch internationale Studien von EUROSTAT, der OECD und UNICEF.

III. 1 Qualifikationen der Erwerbsbevölkerung

Das Statistische Jahrbuch weist für knapp der Hälfte der vier Millionen Erwerbspersonen des Jahres 2001 einen Lehrabschluss, für rund 800.000 die Pflichtschule als höchste abgeschlossene Schulbildung aus.

Abbildung 1: Wohnbevölkerung nach Geschlecht und Qualifikation, 2001



Quelle: Statistik Austria, Volkszählung 2001, Eigendarstellung öibf

Die Häufigkeit der höchsten abgeschlossene Bildung zeigt hinsichtlich der Berufsschichten in Österreich deutliche Unterschiede. So sind beispielweise 65% aller Personen mit einem hochschulverwandten Abschluss höhere Angestellte und Beamte oder 51% aller PflichtschulabsolventInnen HilfsarbeiterInnen in der LFW oder FacharbeiterInnen. Beinahe jede/r Zweite mit Lehrabschluss ist Meister oder einfacher Angestellter bzw. Beamter.

Tabelle 1: Höchste Schulbildung nach Berufsschichten, in Prozent

	Erwerbs- personen	Pflicht- schule	Lehre	Fach- schule	höhere Schule	hochsch.verw. Lehranstalt	Hoch- schule
Selbst. LFW	3,3	6,8	3,1	4,1	0,8	0,6	0,2
Mithelfender LFW	1,2	3,2	0,9	1,4	0,4	0,0	0,0
Selbständiger	5,3	2,0	6,0	6,8	7,1	3,2	5,0
Mithelfender bei Selbst.	1,0	0,6	1,1	1,4	1,1	0,6	0,8
Freiberufler	1,7	0,2	0,4	0,9	2,2	2,2	13,9
Mithelfender bei Freiberufler	0,1	0,0	0,0	0,1	0,2	0,3	0,7
Lehrling - Arbeiterberuf	2,1	9,6	0,2	0,2	0,1	-	-
Hilfsarbeiter exkl. LFW	0,9	4,1	0,1	0,3	0,2	-	-
Hilfsarbeiter LFW	8,1	25,1	5,5	2,1	2,3	0,5	0,5
Angelernter Arbeiter	0,2	0,8	0,1	0,1	0,0	-	-
Facharbeiter	11,5	26,0	12,3	4,2	3,0	1,1	1,4
Vorarbeiter, Meister	13,1	2,4	28,0	5,4	2,2	1,0	0,4
Lehrling - Angestelltenberuf	1,3	0,3	2,2	1,5	0,7	0,1	0,1
Ang., Beamte: Hilfstätigkeit	4,6	9,0	4,5	2,9	3,1	0,6	0,5
Angestellte, Beamte: einfach	12,6	5,2	20,5	15,0	7,1	2,5	1,0
Angestellte, Beamte: mittel	15,1	3,5	10,9	40,3	27,5	8,0	5,1
Angestellte, Beamte: höher	11,5	0,9	3,1	10,0	30,7	65,3	29,1
Ang., Beamte: hochqualifiziert	4,6	0,2	0,6	2,0	8,9	12,1	31,6
Angestellte, Beamte: führend	1,6	0,1	0,6	1,2	2,6	2,0	9,8
Absolute Zahlen, in 1.000	3.942,3	802,1	1.637,3	460,9	662,3	92,3	287,4

Quelle: Statistisches Jahrbuch 2003, S. 172, Erwerbspersonen definiert nach Labour-Force-Konzept aufgrund Mikrozensusergebnisse für 2001, Eigendarstellung *öibf*.

Österreichs Position hinsichtlich Abschlüsse des Sekundarbereichs II liegt verglichen mit dem europäischen Umfeld im oberen Drittel (vgl. Die soziale Lage der Europäischen Union 2002, Kurzfassung, 19): Die Daten für das Jahr 2000 zeigen innerhalb der EU-15, dass 76% der Menschen im Alter zwischen 25 und 29 Jahren einen Abschluss des Sekundarbereichs II aufweisen. Österreich liegt mit einem Anteil von 83% im oberen Drittel. Höhere Werte weisen das Vereinigte Königreich (90%), Schweden, Finnland und Dänemark mit je 87% und Deutschland (84%) auf.

III. 2 Anzahl von SchülerInnen an Schnittstellen im Bildungssystem

Die ISIS Datenbank der Statistik Austria weist für das Schuljahr 2002/2003 (exklusive berufsbildende Akademien, Anstalten und Akademien der Lehrer- und Erzieherausbildung) 1.181.699 SchülerInnen in 6.213 Schulen und 53.067 Klassen auf (Die Verteilung nach Schulformen und Bundesländer ist im Anhang ausgewiesen). In den Gesamtdaten für das Studienjahr 2002 befinden sich rund 450.000 SchülerInnen die unmittelbar vor oder nach einer möglichen Schullaufbahnentscheidung stehen.

Tabelle 2: untersuchte Schulformen und Schulstufen 2002/2003, drei Schnittstellen

	Volks- schulen	Hauptschulen		AHS		inkl. Oberstufe		Poly	BMS	BHS		Lehrling e **
	4. Stufe	5. Stufe	8. Stufe	5. Stufe	8. Stufe	9. Stufe	12. Stufe *	Poly	9. Stufe	9. Stufe	13. u höher	
B	2.922	2.115	2.328	902	779	648	498	539	704	1.485	1.027	851
K	6.776	4.741	4.782	2.256	1.752	1.380	1.169	903	1.131	2.471	1.964	2.753
N	18.564	13.125	13.206	5.117	4.451	2.899	2.242	4.073	3.224	5.593	4.310	5.599
Ö												
O	18.295	13.741	13.754	4.426	3.827	3.057	2.340	4.380	2.331	5.736	4.420	7.669
Ö												
S	6.429	4.811	4.779	1.768	1.626	1.454	1.075	1.406	1.189	2.118	1.930	2.910
St	13.580	9.557	9.757	3.886	3.507	3.316	2.737	2.914	1.535	3.740	3.759	5.606
T	8.867	6.792	6.691	1.905	1.655	1.689	1.224	2.225	1.407	2.141	2.043	3.770
V	4.983	3.661	3.538	1.029	930	885	711	1.150	843	1.277	1.091	2.159
W	15.643	7.892	8.727	8.684	7.811	5.610	4.036	3.036	2.655	5.243	5.814	4.810
Ö	96.059	66.435	67.562	29.973	26.338	20.938	16.032	20.626	15.019	29.804	26.358	36.127

Quelle: ISIS, Z3J-SchülerInnen für das Schuljahr 2002/2003, Eigendarstellung öibf. * inkl. Oberstufenformen ** Bundesländerverteilung des 1. Lehrjahres hochgerechnet entsprechend der Lehrlingszahlen pro Bundesland, gewichtet nach Anteil aller Lehrlinge im 1. Lehrjahre in Österreich

Die Verteilung der SchülerInnen zwischen Hauptschule und AHS-Unterstufe hat sich in den letzten 30 Jahren deutlich verändert. Bundesweit hat sich der Anteil der AHS-SchülerInnen seit 1966 so gut wie verdoppelt: Waren 1966/67 in Gesamtösterreich nur 15% der Jugendlichen in einer AHS und entsprechend 85% an einer HS (oder Sonderschule), so veränderte sich das Verhältnis für das Jahr 1996/97 auf 28:72. Im großstädtischen Bereich (Wien) nimmt die AHS bereits die Mehrheit der SchülerInnen auf (in einzelnen Bezirken Wiens liegt der Anteil bereits bei 80%). Generell sind Stadt/Land-Divergenzen festzustellen (vgl. Schmid, 2003d, 1), welche auch entsprechenden Einfluss auf die Übertrittsraten von der vierten auf die fünfte Schulstufe ausüben (siehe Kapitel regionale Disparitäten, Kapitel III.4).

Tabelle 3: Prozentanteil der SchülerInnen, die eine AHS-Unterstufe besuchen

	1966/67	1976/77	1986/87	1996/97
Österreich	15	19	25	28
Wien	39	41	49	51
Vorarlberg	14	14	18	20

Quelle: Stockhammer, Baumühlner/Langer, 2001

In nachstehenden Tabellen wird der Anteil der (österreichischen und nicht-österreichischen) AHS-SchülerInnen detailliert für die fünfte Schulstufe dargestellt. Dabei wird – neben der klaren Dominanz der AHS in Wien – ersichtlich, dass in Gesamtösterreich ein für die letzten acht Jahre relativ konstanter Anteil von knapp einem Drittel AHS-Unterstufen-SchülerInnen besteht.

Tabelle 4: Anteil der SchülerInnen an einer AHS vs. HS, 5. Schulstufe, ÖsterreicherInnen

	AHS-Anteil							
	1995	1996	1997	1998	1999	2000	2001	2002
Burgenland	28	28	28	30	28	30	31	30
Kärnten	29	29	28	29	30	31	32	33
Niederösterreich	27	28	27	28	29	29	28	29
Oberösterreich	24	24	24	25	25	25	26	26
Salzburg	26	27	27	28	29	30	29	28
Steiermark	27	27	28	28	29	28	30	29
Tirol	21	20	21	21	22	21	22	23
Vorarlberg	23	23	23	23	24	22	25	24
Wien	60	60	59	61	60	59	59	58
Österreich	30	31	31	31	32	32	32	32

Quelle: ISIS (Z3J, 5. Schulstufe, österr. Staatsbürgerschaft), Eigendarstellung *öibf*

Hinsichtlich der Bildungswegentscheidung von nicht österreichischen SchülerInnen an dieser Schnittstelle zeigt sich, dass der Besuch der Hauptschule die wahrscheinlichste Entscheidung ist. In Wien leben 3.212 der 9.525 MigrantInnen Österreichs im entsprechenden Alter (Schuljahr 2002/2003). Damit ist Wien das Bundesland mit den höchsten absoluten MigrantInnenzahlen in der 5. Schulstufe. Bei einer Gleichverteilung von AHS und HS wären rund 1.600 SchülerInnen in jeder Schulform zu erwarten. Die ISIS-Datenbank weist jedoch ein deutlich abweichendes Ergebnis aus: 2.336 der MigrantInnen besuchen die erste Klasse HS bzw. 876 die AHS. Bundesweit insgesamt zeigt sich die ungleiche Verteilung noch wesentlich stärker ausgeprägt: Von 100 MigrantInnen besuchen 81 die erste Klasse Hauptschule, in Vorarlberg sogar 91. Die hohen Anteile im Burgenland und in Kärnten beeinflussen aufgrund der geringen Fallzahlen den Gesamtwert nur marginal.

Tabelle 5: Besuchsquote bei MigrantInnen für die 5. Schulstufe 2002/2003

2002/2003	Betroffene MigrantInnen	davon besuchen eine 1. Klasse AHS in%
Burgenland	(absolut)	28
Kärnten	403	24
Niederösterreich	1.263	13
Oberösterreich	1.632	10
Salzburg	734	17
Steiermark	713	22
Tirol	724	12
Vorarlberg	594	9
Wien	3.212	27
Österreich	9.485	19

Quelle: ISIS (Z3J, 5. Schulstufe, 2002/2003), Eigendarstellung *öibf*.

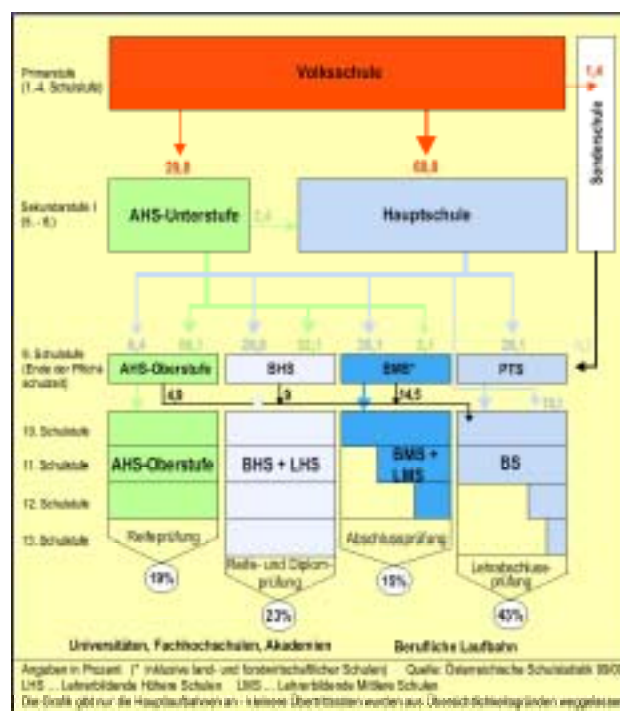
III. 3 Übertrittsraten nach den Schnittstellen

Neben der Darstellung der Bestandszahlen der SchülerInnen nach Schulform können „Übertrittsraten“ die einzelnen SchülerInnenströme näherungsweise nachzuvollziehen. Diese Berechnungsmethode setzt die Stromdaten aus der Arbeitskräftegesamtrechnung, die Bestandsdaten der Schul- und

Hochschulstatistik und die Bevölkerungsfortschreibung in Beziehung, sodass unterscheidbare Bildungsbeteiligungsquoten entstehen (vgl. Biffl, 2002, 379). Während sich an der Verteilung der Schüler in der unteren Sekundarstufe in den von Biffl untersuchten Zeitraum (1988/89 vs. 1997/98) kaum verändert hat (68% der Jugendlichen besuchen die Hauptschule, 32% die AHS-Unterstufe), stellt die Autorin einen merklichen Wandel des Bildungsmusters in der oberen Sekundarstufe (16-19- Jährige) fest: Im angesprochenem Zeitraum treten weniger 16-Jährige in den Arbeitsmarkt ein (12% statt 16%), HauptschülerInnen streben auch häufiger eine Matura an (steigende Besuchszahlen der BHS bzw. AHS bei sinkenden Lehrbeginnen von HauptschülerInnen). Zwischen den verschiedenen Schulformen der oberen Sekundarstufe stellt Biffl (2002, 380f) eine relativ geringe Fluktuation fest, wenngleich die Durchlässigkeit in den letzten neun Jahren etwas zugenommen hat. 1997/98 erreichten im Schnitt 42% der Jugendlichen das Maturaniveau gegenüber 31% aus den Jahren 1988/89. Unverändert hoch ist der Anteil der BHS-MaturantInnen mit rund die Hälfte, wobei bei AHS-MaturantInnen die Wahrscheinlichkeit eines Universitätsbesuches ungleich höher ist.

Neben obigem Vergleich der Jahre 1988/89 und 1997/98 liegen die Übertrittsraten des Jahres 2000 vor (vgl. Langer/Pointner 2002). Rund 2/3 aller österreichischen SchülerInnen (69%) besuchten im Jahr 2000 nach der Volksschule eine Hauptschule und 30% entscheiden sich für die AHS-Unterstufe. Nach der 8. Schulstufe bleiben 59% dieser SchülerInnen diesem Schultyp treu und absolvieren auch die Oberstufe an einer AHS. 32% wechseln in eine BHS und 2% in eine BMS. Keine dieser SchülerInnen absolviert nach diesen Daten im Anschluss an die AHS-Unterstufe eine Polytechnische Schule. Diesbezüglich zeigt sich bei den ehemaligen HauptschülerInnen ein anderes Bild: 29% dieser Jugendlichen entscheiden sich im Anschluss für eine Polytechnische Schule, 27% für eine BHS, 25% für eine BMS und 6% wechseln in die AHS-Oberstufe. 13% der ehemaligen HauptschülerInnen absolvieren unmittelbar danach eine Berufsschule - dies sind SchülerInnen, die bereits im Zuge der Hauptschule die Schulpflicht erfüllt hatten (Schullaufbahnverluste, späte Einschulung, etc.).

Abbildung 2: Übertrittsraten in Prozenten für das Jahr 2000



Quelle: Lang/Pointinger, 2000

Lasnigg/Steiner (2000, 1063ff) weisen in diesem Zusammenhang auf eine Besonderheit des österreichischen Schulsystems hin:

Trotz einer neunjährigen Schulpflicht endet die von den meisten SchülerInnen gewählte Ausbildung im Rahmen der Sekundarstufe I – die Hauptschule – bereits auf der 8. Stufe und beginnt die von den meisten Jugendlichen gewählte Ausbildungsform der Sekundarstufe II – die Lehrlingsausbildung – erst auf der 10. Schulstufe. Alle anderen Ausbildungsformen der Sekundarstufe II haben ihren Ausgangspunkt auf der 9. Stufe. Während die Polytechnische Schule bzw. früher der Polytechnische Lehrgang als Zwischenmodul hin zum dualen System fungieren sollte, verlaufen die tatsächlichen Bildungsströme zur Überbrückung oft über eine Berufsbildende Mittlere oder Höhere Schule. Darin liegt die hauptsächliche Ursache für die hohen Drop-Out Raten der BMHS von der 9. auf die 10. Schulstufe.

Die Autoren gehen von etwas mehr als 8% aller Jugendlichen aus, die unmittelbar nach Erfüllung der Schulpflicht die Bildungslaufbahn nicht mehr fortsetzen. Diese Tendenz wird als steigend beschrieben (Stichprobenschwankungen unberücksichtigt), wobei geschlechtsspezifisch betrachtet vor allem Mädchen betroffen sind.

Schmid prognostiziert für Wien folgende Bildungsströme der Sekundarstufe I und II („Ausbilderstammtisch der Sparte Industrie Wien“ 22.5.2003):

In der Sekundarstufe I (5. Schulstufe) werden sowohl die Übertritte in die AHS und Hauptschule aufgrund der demographischen Entwicklung in den nächsten Jahren noch leicht steigen, dann jedoch absinken und relativ stabil bis 2020 verlaufen (dann werden ca. 8000 Schüler pro Jahr in die AHS gehen und 7200 in die Hauptschule). Geht man jedoch davon aus, dass der derzeitige Schulwahlrend anhält, verringert sich die Anzahl der Schüler in der Hauptschule um ca. 400, wogegen die AHS-Schülerzahlen steigen.

In der Sekundarstufe II (15jährige) werden bis 2008 nach dem Szenario, dass die fixe Schulbesuchsquote des Jahres 2000 beibehalten wird, die Schülerzahlen in allen Schulen steigen, danach auf das heutige Niveau zurückgehen. Nimmt man jedoch davon aus, dass der Schulwahlrend anhält, sinkt ab dem Jahr 2008 die Anzahl der Berufsschüler beträchtlich, wogegen ein eindeutiger Trend zur BHS feststellbar ist. Alle anderen Schultypen verlaufen weitgehend konstant.

IV. Ungleichheitsforschung im Zusammenhang mit Bildung

IV. 1 Definition Bildungsungleichheit

Nach Becker (Becker, 2002, 5) äußert sich Bildungsungleichheit unter anderem in der sozial exklusiven (bzw. privilegierten) Chance für die Beteiligung an der höheren Bildung bzw. für den Erwerb von höheren Bildungszertifikaten. Er unterscheidet bei der Bildungsungleichheit zwei Bereiche:

- *Sozial bedingte Ungleichheit* beim Beginn der Bildungslaufbahn, später einen qualifizierten Bildungsabschluss zu erwerben zu können
- *Herkunftsbedingte Bildungsungleichheit*, wenn der soziale Kontext des Elternhauses ausschlaggebend ist und nicht die von der sozialen Herkunft unabhängige Motivation und Leistungsfähigkeit für den Bildungserfolg.

Bildungsungleichheit (educational inequality) wird bei einer aktuellen UNICEF-Studie (Schnepf, 2002, 14) verstanden als

„the differential tracking patterns of pupils from different types of family background conditional on ability. By contrast, educational disparities have been defined as the unbalanced distribution of children from different types of family backgrounds by school type unconditional on ability. Children who face educational disparities are not necessarily also hit by educational inequality since they may well display a generally lower level of ability than children with other background characteristics.“

Kristen (1999, 16) beschreibt Bildungsungleichheit als *„aggregierte Folge vorausgegangener individueller Bildungsentscheidungen (...)“*. Individuen treffen solche Entscheidungen im Verlauf ihrer Bildungskarriere an den verschiedenen Übergängen im Bildungswesen.

IV. 2 Entwicklung der Ungleichheitsforschung im Bildungsbereich

IV.2.1 Anfänge bildungssoziologischer Ungleichheitsforschung

Die Krise im Bildungswesen in den sechziger Jahren (vgl. Kristen, 1999) kann als Ausgangspunkt der aktuellen bildungssoziologischen Ungleichheitsforschung gesehen werden. In den damaligen Studien hatte die Frage nach dem Beitrag des Bildungssystems zur Reproduktion sozialer Ungleichheit großen Stellenwert. In diesem Zusammenhang werden systematische Muster ungleicher Verteilungen von Einkommen, Kapital, Prestige und Bildung in erster Linie über die Kategorien soziale „Schicht“ oder „Klasse“ erfasst (vgl. Böttcher 1991: 151). Diese Kategorien geben den Rahmen ab, innerhalb dessen sich über familiäre Sozialisationsprozesse „schichtspezifische Persönlichkeiten“ entwickeln. Rolff (1997: 34) fasst die Sichtweise der schichtspezifischen Sozialisationsforschung folgendermaßen zusammen:

„Die Sozialisation durch den Beruf prägt in der Regel bei Mitgliedern der sozialen Unterschicht andere Züge des Sozialcharakters als bei Mitgliedern der Mittel- und Oberschicht; während der Sozialisation durch die Familie

werden normalerweise die jeweils typischen Charakterzüge der Eltern an die Kinder weitervermittelt; die Sozialisation durch die Freundschaftsgruppen der Heranwachsenden vermag die schichtenspezifischen Unterschiede nicht aufzuheben.

Da die Sozialisation durch die Schule auf die Ausprägungen des Sozialcharakters der Mittel- und Oberschicht besser eingestellt ist als auf die der Unterschicht, haben es die Kinder aus der Unterschicht besonders schwer, einen guten Schulerfolg zu erreichen. Sie erlangen häufig nur Qualifikationen für die gleichen niederen Berufspositionen, die ihre Eltern bereits ausüben. Wenn sie in diese Berufspositionen eintreten, dann ist der Zirkel geschlossen.“

Zusätzlich versucht die schichtspezifische Sozialisationsforschung zu zeigen, wie die Schule auf die in unterschiedlichen Herkunftsfamilien sozialisierten Kinder reagiert und hierüber bestehende Ungleichheitsmuster reproduziert. Hier erfolgt eine Verknüpfung der Frage nach den Effekten schichtspezifischer Sozialisation einerseits und den Reaktionen des Bildungssystems auf diese Sozialisation andererseits (vgl. Böttcher 1985, 19).

Kristen (1999, 6f) fasst zusammen, dass die unzähligen Studien zu schichttypischem Erziehungsverhalten in ihren Ergebnissen sehr heterogen sind und sich zudem die zentralen Thesen in der empirischen Prüfung nicht zufriedenstellend erhärten lassen. So fehlt z.B. ein überzeugender empirischer Nachweis eines Kausalzusammenhangs zwischen schichtspezifischen Lebensbedingungen und der Entwicklung kognitiver Fähigkeiten (Kristen weist auf die zusammenfassende Analyse von Steinkamp 1980), ein ähnliches Resultat zeigt sich in Hinblick auf das Selektionsverhalten seitens der Schule bzw. des Lehrers. Zusätzlich wird die Sozialisationsforschung erschwert durch die (notwendige) Verwendung der Kategorien „Schicht“ bzw. „Klasse“, beides Begriffe mit einer sehr komplexen Thematik. Hier einige von Kristen angeführte Thesen:

- Mit Schichtzugehörigkeit seien typische Gesellschaftsbilder, Wertorientierungen, Erziehungseinstellungen und Erziehungspraktiken verbunden (Baur 1972, Grimm 1987, Hyman 1966, Rolff 1997, Rosen 1956)
- Unterschiede im Sprachverhalten hinsichtlich Wortschatz, Satzbau und Abstraktionsvermögen bestünden zwischen verschiedenen Herkunftsschichten (Bernstein 1971).
- Unterschichten empfinden eine affektive Distanz bzw. eine Informationsdistanz gegenüber weiterführenden Bildungsinstitutionen wie der Realschule, dem Gymnasium oder der Universität, sowie gegenüber Berufen der Mittel- und Oberschicht (Grimm 1966, Bolder 1978).
- Kinder niedriger sozialer Herkunftsschichten, würden kognitive, sprachliche, motivationale, kulturelle und soziale Kompetenzen ausbilden, die von einer „mittelschichtorientierten“ Schule nicht geschätzt und belohnt werden (Böttcher 1991).
- Beiträge erwähnen schichtspezifische Begabungs-, Verhaltens- und Leistungserwartungen des Lehrers, die sich nachteilig für Kinder der Unterschicht auswirken und durch dieses Ausleseverhalten bestehende Unterschiede verfestigen (Grimm 1987, Rolff 1997, Rosenthal/Jacobsen 1971).

Die schichtspezifische Sozialisationsforschung ist Kristen zufolge mit methodischen Problemen konfrontiert: der ausstehenden empirischen Bestätigung ihrer wichtigsten Thesen, teilweise gravierende Theoriedefiziten und die oftmals

künstlich separierte Betrachtung von Sozialisation in der Familie und Reaktionen der Schule auf diese Sozialisation. Darüber hinaus führe die starke Fixierung auf die familiäre Sozialisation zu einer

„Betonung des Primats der frühkindlichen Sozialisationserfahrungen gegenüber späteren Lebensphasen (...). Es entsteht der Eindruck, daß über die Kindheitserfahrungen innerhalb der Familie die zentralen Weichen für die spätere schulische und berufliche Entwicklung gestellt werden und damit schon früh den späteren Status festlegen - nach dem Motto: Das Arbeiterkind wird selbst Arbeiter.“ (Kristen, 1999, 7)

In Beiträgen der schichtspezifischen Sozialisationsforschung wird somit vor allem die Schichtzugehörigkeit als der dominante erklärende Faktor für die Lebenschancen des Nachwuchses betrachtet. Dabei ist die klassische Kategorie „ArbeiterIn“ als damaliger Versuch zu sehen, soziale Schichten zu operationalisieren: ArbeiterInnen wurden als eine in sich recht geschlossene Gruppe von Menschen mit einem vergleichsweise typischen Lebensstil gesehen. In neueren Studien hingegen werden Beruf, Bildung und teilweise auch das Einkommen für die verfeinerte Schichtbildung herangezogen.

IV.2.2 Situation um 1970: Status und Mobilitätsprozesse

Eine 1970 einsetzende Richtung der Bildungsforschung konzentriert sich auf die Untersuchung des Zusammenhangs zwischen sozialer Herkunft, Bildungserfolg und erreichtem beruflichen Status (vgl. Kristen, 1999, 9f): Im Mittelpunkt steht die Analyse von Mobilitätsprozessen und die Frage, welchen Einfluss die soziale Herkunft der Eltern und ihre Bildungsqualifikationen auf die spätere berufliche Platzierung der Kinder hat.

Blau/Duncans (1967) verfolgen in der Mobilitätsstudie „The American Occupational Structure“ die Idee, dass der soziale Status von Akteuren in verschiedenen Phasen des Lebenszyklus entsprechend variieren kann und dabei die Bildungsqualifikationen von entscheidender Bedeutung im Statuszuweisungsprozess sind.

Während in der Mobilitätsforschung zuvor die direkte Statusvererbung von der beruflichen Stellung des Vaters auf die des Sohns im Mittelpunkt stand, wird Mobilität nun als ein „status attainment process“ aufgefasst, in der vermittelnden Variablen, hier in erster Linie den Bildungsqualifikationen, zentrale Bedeutung zukommt. Die partiellen Regressionskoeffizienten ergeben, dass der Bildungserfolg für die spätere berufliche Position bedeutsamer ist als der in der ersten beruflichen Stellung erreichte Status. Zudem wird deutlich, dass die Bildungsqualifikation des Sohns auch unabhängig von der sozialen Herkunft einen wichtigen Einfluss auf später erzielte Statuspositionen hat (Kristen, 1999, 9).

Das „Wisconsin Model of Status Attainment“ von Sewell/Haller/Portes (1969) modifiziert das Blau-Duncan-Modell anhand sozialpsychologischer Aspekte. Der Effekt der sozialen Herkunft auf Bildungs- und Berufserfolg wird zu einem großen Teil über Bezugsgruppeneinflüsse und entsprechende Bildungs- bzw. berufliche Aspirationen erklärt.

Die ersten quantitativen Untersuchungen in der Bundesrepublik Deutschland, die soziale Herkunft, Bildung und Statuswerb verknüpfen, gehen auf Müller (1972, 1975) und Müller/Mayer (1976) zurück. Von zentralem Interesse war der Einfluss von Bildung beim Prozess der Statuszuweisung in unterschiedlichen Lebensphasen der RespondentInnen. Es geht um Chancen des Zugangs zu einem bestimmten

sozialen oder beruflichen Status in Abhängigkeit von der eigenen früheren Position oder in Abhängigkeit vom Status der Herkunftsfamilie. Kristen (1999, 10) fasst die Ergebnisse wie folgt zusammen:

„Die soziale Herkunft beeinflusst zunächst das Ausbildungsniveau des Sohns und unterstützt darüber hinaus eine günstige Entwicklung der beruflichen Laufbahn. Allerdings werden Bildungs- und Berufserfolg zu einem beträchtlichen Teil unabhängig von der sozialen Herkunft bestimmt; d.h. Ausbildung und Beruf des Vaters beeinflussen zwar die Statuskarriere, determinieren diese aber nicht ausschließlich. Des weiteren zeigt sich (...), dass Bildungsabschlüsse von zentraler Bedeutung für die spätere berufliche Platzierung sind. Die Ausbildung bestimmt fast vollständig die berufliche Position beim Eintritt in den Arbeitsmarkt. Zudem zeigt sich, dass auch unabhängig vom ersten Berufsstatus die spätere Stellung um so vorteilhafter ist, je länger die Ausbildungsphase gedauert hat.“

Im Mittelpunkt steht zu diesem Zeitpunkt die Frage, wie soziale Ungleichheiten über Bildung reproduziert werden. Dabei gelingt der Nachweis des zentralen Einflusses von Bildung für die spätere berufliche Positionierung. Ein ebenso wichtiges Resultat belegt, dass die Herkunftsvariablen die Statuskarriere zwar beeinflussen, aber nicht derart festlegen, wie es die schichtspezifische Sozialisationsforschung nahe legt.

Zusammenfassend zeigen die Mobilitätsanalysen durchgängig, dass die soziale Herkunft, gemessen an Ausbildung und Berufsposition des Vaters, lediglich ein Viertel der Varianz des Berufserfolgs des Sohns vorhersagen kann (Bertram 1981: 185). Kristen (1999, 11) kritisiert jedoch, die Modelle keine individuellen unabhängigen Variablen berücksichtigen, sondern in erster Linie sozialstrukturelle Indikatoren verwenden. Damit kann die Mobilitätsforschung zwar nachweisen, dass sozialstrukturelle Einflüsse eine wichtige Größe für die Lebenschancen der Individuen darstellen, eine eigentliche Erklärung von Bildungs- bzw. sozialer Ungleichheit erfolgt nach Kirsten jedoch nicht.

IV.2.3 Die Situation ab den Neunzigern: neue Datenquellen

Seit Beginn der neunziger Jahre lässt sich nach mehr als einem Jahrzehnt geringer Forschungstätigkeit ein wiedererwachendes Interesse an Bildungsungleichheiten beobachten (z.B. Becker 1998, 1999, Blossfeld 1993, Böttcher 1991, Bofinger 1990, Breen/Goldthorpe 1997, Ditton 1992, Erikson/Jonsson 1996, Hansen/Rolff 1990, Henz 1996, 1997, Henz/Maas 1995, Köhler 1992, Meulemann 1992, Müller/Haun 1993, 1994, Rodax 1995). Kristen (1999, 13f) sieht unterschiedliche Forschungsinteressen:

- *„In erster Linie geht es um Fragen nach Ausmaß, Stabilität und Wandel von Bildungsungleichheiten. Eine Vielzahl aktueller Analysen konzentriert sich also nach wie vor auf die Feststellung ungleicher Bildungschancen, gegebenenfalls auch auf den Nachweis von Veränderungen dieser Ungleichheiten im Zeitverlauf. Hierzu werden Abschlüsse, Schulbesuchsquoten und Übergangsraten verschiedener Geburtskohorten untersucht und miteinander verglichen. Hauptergebnis ist der Nachweis des Fortbestehens herkunftsspezifischer Ungleichheitsmuster, wobei sich für die jüngeren Geburtskohorten eine leichte Abnahme der Chancenunterschiede ausmachen lässt (z.B. Henz/Maas 1995, Müller/Haun 1993, 1994).“*
- *Ein zweiter wichtiger Bereich aktueller Bildungsforschung befasst sich mit der Bedeutung von Bildung für die Lebenschancen der Individuen. Es geht*

wiederum um Mobilitätsprozesse und dabei insbesondere um die Frage, welchen Stellenwert Bildung in Hinblick auf die spätere berufliche Platzierung der Akteure einnimmt. Dementsprechend wird der Übergang vom Bildungssystem in den Arbeitsmarkt genauer unter die Lupe genommen - auch aus international vergleichender Perspektive (z.B. Brauns et al. 1997, Shavit/Müller 1998).

- *Und schließlich wird erstmals das Bildungsverhalten in Migrantenfamilien in die Bildungsforschung einbezogen (z.B. Alba 1994, Böttcher 1991, Büchel/Wagner 1996, Hopf 1987, Jeschek 1998, Kornmann/Klinge 1996, Thränhardt 1995), wobei diesem Aspekt angesichts der sonstigen Forschungsinteressen eine vergleichsweise geringe Bedeutung zukommt. (...) Für die Bundesrepublik lässt sich zeigen, dass ausländische Kinder die nachteiligsten Bildungswege einschlagen und damit häufiger Haupt- und Sonderschulen besuchen, während sie in den höheren Bildungsgängen unterrepräsentiert sind. Außerdem wird festgestellt, dass bestimmte ethnische Gruppen deutlich schlechtere Positionen im deutschen Bildungssystem besetzen als andere Nationalitäten.“*

Insgesamt betrachtet wird erkennbar, dass sowohl die schichtspezifischen Zugänge zur Ungleichheitsforschung als auch der diesbezügliche Stellenwert der formalen Bildung immer noch von zentralem Forschungsinteresse sind. Angesichts der umfangreichen Deskription der Bildungsungleichheit ist es um so überraschender, dass die theoretische Erklärung derselbigen immer noch als unvollständig kritisiert wird (z.B. Esser, 1996). Nachfolgende Ergebnisse der Literaturrecherche liefern Hinweise auf mögliche Ursachen und stellen gleichzeitig die wesentlichen Theorierichtungen vor, welche auch für den weiteren Studienverlauf relevant sind.

IV. 3 Theoretische Aspekte der Bildungsungleichheit

Die Bildungslaufbahn jeder einzelnen Person weist eine Reihe von Verzweigungspunkten auf, an denen über den weiteren Bildungsweg der SchülerInnen entschieden wird (z.B. der Übergang zur Hauptschule oder AHS oder von Sekundarstufe I auf II). Bei den späteren Entscheidungspunkten wählen die Akteure zwischen der Fortsetzung der Bildungslaufbahn im Schulsystem oder dem Verlassen des Bildungssystems mit eventuellem Eintritt in den Arbeitsmarkt. Diese (an sich individuelle) Bildungslaufbahn hat für alle Personen die Gemeinsamkeit, dass sie sich als „*sequentieller Entscheidungsprozess mit wiederkehrenden, in der Regel institutionell festgelegten Übergangspunkten modellieren*“ (Kristen 1999, 16). Bildungsentscheidungen stehen jedoch relativ selten in den Lebensabschnitten an und beinhalten gleichzeitig große Risiken einer Fehlentscheidung. Spätere Korrekturen, insbesondere außerhalb der institutionell vorgesehenen Übergänge, sind mit zusätzlichem Ressourcenaufwand verbunden.

Theorien über die Bildungsungleichheit setzen meist an den genau festgelegten Übergangspunkten an, indem sie versuchen, die Rahmenbedingungen für die jeweilige Entscheidung über die Schullaufbahn zu erklären. Die Ansätze zu Bildungsentscheidungen lassen sich – in Anlehnung an Kristen (1999) – in zwei Gruppen einteilen: Zum einen in die „klassischen“ Ansätze aus den sechziger und siebziger Jahren; zum anderen in aktuelle Beiträge, die vielfach auf diese theoretischen Vorläufer Bezug nehmen.

- Innerhalb ersterer Gruppe werden zwei ökonomische Ansätze vorgestellt, die Humankapitaltheorie (z.B. Becker 1993) und Boudons Beitrag (1974), wobei Bildungsentscheidungen als rationale Entscheidungen auf der Basis von Kosten-Nutzen-Kalkulationen gesehen werden.
- Die neueren Ansätze zur Erklärung von Bildungsentscheidungen knüpfen vor allem an Boudons Überlegungen an, nehmen teilweise auch Bezug auf Aspekte der Humankapitaltheorie: Gambetta (1987), Erikson/Jonsson (1996) und Breen/Goldthorpe (1997), Esser (1999).

IV.3.1 Humankapitaltheorie (1960)

Das ökonomische Konzept der Humankapitaltheorie wurde in den frühen sechziger Jahren entwickelt (z.B. Mincer 1962, Schultz 1961) und beinhaltet eine Anwendung der Kapitaltheorie auf menschliche Ressourcen. Die Logik des Ansatzes folgt dabei den Annahmen des neoklassischen Modells mit vollkommenem Wettbewerb und der Entlohnung nach Produktivität: Es wird nach Kristen (1999, 18) davon ausgegangen, dass:

„Investitionen in Humankapital Qualifikationen, Kenntnisse und Fähigkeiten modifizieren und in der Folge auch die Produktivität beeinflussen (...). D.h. je nach Ausmaß der Investitionen in entsprechende Qualifikationen sind Akteure unterschiedlich produktiv und werden demzufolge auch unterschiedlich entlohnt“

Grundsätzlich wird die Bildungsnachfrage in Hinblick auf künftige Erträge betrachtet. Demnach wird Bildung nachgefragt werden, wenn sie sich unter Berücksichtigung der entstehenden Kosten für das Individuum lohnt. Dabei muss das gesamte individuelle Lebenseinkommen berücksichtigt werden (Kristen, 1999, 19):

„Verglichen werden das Lebenseinkommen inklusive der entsprechenden Investition in Humankapital mit dem Lebenseinkommen, das resultiert, wenn auf die nächste Bildungsstufe verzichtet wird. Die Investition wird dann getätigt, wenn das Zusatzeinkommen, das durch die Bildungsinvestition (unter Berücksichtigung der Kosten) erzielt werden kann, das alternative Lebenseinkommen ohne Investitionen übersteigt (...). Im Mittelpunkt stehen dabei die sogenannten „rates of return“, die Erträge der entsprechenden Bildungsinvestitionen“.

Die Vorstellung von Investitionen in menschliche Ressourcen prägt somit diese Theorierichtung. Der Produktionsfaktor „Bildung“ sollte langfristige Erträge (über das Lebenseinkommen betrachtet) in Form von höherem Einkommen erwirken.

IV.3.2 Boudon (1974)

Auch Boudon geht von einer rationalen Wahl der Akteure zwischen Alternativen anhand entsprechender Kalkulationen aus (Rational Choice Theory) und betrachtet Bildungsentscheidungen als Resultat der Abwägung von Kosten und Nutzen verschiedener Bildungsalternativen. Dabei belasten gleich hohe (monetäre) Bildungskosten die Familien je nach ihrer Einkommenshöhe unterschiedlich stark und wiegen damit in Familien mit niedrigem Einkommen schwerer. Neu ist, dass Boudon von schichtspezifischen Unterschieden in der Bewertung von den jeweiligen Bildungserträgen ausgeht: Während in der Humankapitaltheorie Bildungsinvestitionen prinzipiell für alle Schichten als gleich nützlich erscheinen, weist Boudon dem Statusverlustmotiv und damit

schichttypischen Unterschieden in den Bildungserträgen zentrale Bedeutung bei der Entstehung von Bildungsungleichheiten zu. Die Gefahr des Statusverlustes (z.B. aufgrund einer nicht entsprechenden Bildungskarriere der Kinder) ist demnach bei einer „privilegierten“ Familie wesentlich höher als bei einer Familie mit niederen Bildungskarrieren. Dabei verfolgt Boudon den Gedankengang, dass Bildungsabschlüsse in Relation zum Status der Herkunftsfamilie gesehen werden müssen. Daraus ergeben sich für privilegierte Familien mehr Vorteile bei der Wahl eines höheren Bildungsweges. (Denkbar ist daraus eine mögliche Angleichung der Zusammensetzung der Bildungspopulation nach den Selektionen der ersten Entscheidungspunkte.)

Zentraler Bestandteil des Ansatzes sind die (primären und sekundären) Effekte der Schichtzugehörigkeit (Kristen, 1999, 22):

- *„Primäre Effekte beziehen sich auf schichtspezifische Unterschiede im kulturellen Hintergrund und deren Auswirkungen auf schulische Leistungen. Je niedriger der Sozialstatus der Familie, desto ärmer ist die kulturelle Ausstattung der Kinder und desto begrenzter ist deren Schulerfolg. Dies bedeutet, daß sich verschiedene Schichten von Beginn ihrer Bildungslaufbahn an in den schulischen Erfolgswahrscheinlichkeiten systematisch unterscheiden.“*
- *„Die sekundären Effekte ergeben sich aus der Stellung innerhalb des Schichtungssystems. Es geht um den Einfluss der sozialen Herkunft im Entscheidungsprozeß an den einzelnen Bildungsübergängen. (...) Der erreichte oder angestrebte Bildungsabschluss wird in Relation zur sozialen Herkunft interpretiert; d.h. Individuen aus verschiedenen Schichten streben deshalb unterschiedliche Bildungsziele an, weil die soziale Distanz, die sie jeweils zur Erreichung genau desselben Bildungsabschlusses überwinden müssen, unterschiedlich groß ist. Das Anspruchsniveau wird somit nicht als absoluter Standard interpretiert, sondern relativ zur Statusposition.“*

Boudon stellt den Entscheidungsprozeß in den Mittelpunkt seiner Analyse (konträr zur damaligen vorherrschenden schichtspezifischen Sozialisationsforschung). Er thematisiert Bildungsungleichheit als *„aggregierte Folge individueller Bildungsentscheidungen“* (Kristen, 1999, 25) und beschreibt das Bildungssystem als sequentiellen Prozess: Eine Serie von Entscheidungen hinsichtlich Verbleib oder Verlassen des Bildungssystems an institutionell definierten Entscheidungspunkten bildet den Bedingungsrahmen für individuelle Bildungsentscheidungen. Nachdem sich die Entscheidungsprozesse zu unterschiedlichen Lebensphasen vollziehen, können über die verschiedenen Entscheidungspunkte hinweg unterschiedliche Mechanismen wirksam sein bzw. der Einfluss der Faktoren variieren. Durch Veränderungen dieser Parameter in Abhängigkeit der sozialen Position leitet Boudon Wahrscheinlichkeiten ab, sich an verschiedenen Bildungsübergängen für die nächsthöheren Bildungsstufe zu entscheiden.

Zusammenfassend erklärt Boudon Ungleichheiten in der Bildungsbeteiligung über Unterschiede in den antizipierten Kosten und späteren Verwertbarkeit im Berufsleben, die in Abhängigkeit von der Position im Statussystem variieren. Dieser Ansatz ist in einer Vielzahl von Studien aufgegriffen worden und hat sich als Erklärungsschema für die Analyse von ungleicher Bildungsbeteiligung und Modellberechnungen bewährt (vgl. Schimpl-Neimanns, 2000; Hillmert/Jakob 2002). Für eine kritische Diskussion und Anwendungen siehe z.B.: Ditton (1992), Erikson/Jonsson (1996), Goldthorpe (1996), Halsey (1980), Gambetta (1987), Mare (1981), Meulemann (1985) und Müller-Benedict (1999).

IV.3.3 Gambetta (1987)

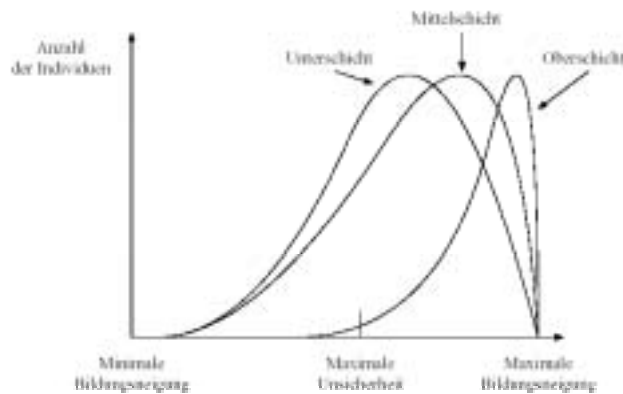
Gambetta berücksichtigt in seiner Erklärung individueller Bildungsentscheidungen drei unterschiedliche Aspekte (vgl. Kristen, 1999, 25ff): Zum einen untersucht er verschiedene Arten von Beschränkungen (Constraints), welche die Entscheidung einschränken und sie in eine bestimmte Richtung lenken (Push-Faktoren), zum anderen geht es um rationales, intentionales Handeln, basierend auf der Bewertung von Alternativen (Pull-Faktoren); und schließlich bezieht er die individuellen Präferenzen und Pläne der Akteure ein, welche jedoch von den beiden anderen Faktoren beeinflusst werden.

- Die Push-Faktoren sind institutionelle (schulische und rechtliche Regelungen), kulturelle und ökonomische Constraints, die in die Wahl der Bildungslaufbahn mit eingreifen. Die Verteilung kultureller und finanzieller Ressourcen beeinflusst die Bildungsentscheidungen über Variationen in den Kosten und der Wahrscheinlichkeit für schulischen Erfolg. Gambetta stellt für die ökonomischen Constraints große Bedeutung fest, welche schichtspezifische Unterschiede hinsichtlich Schuldauer, Anspruch und Verbleib im Schulsystem erklären.
- Die Pull-Faktoren behandeln die Erfolgswahrscheinlichkeiten bestimmter Bildungswege im Vergleich zu Alternativen. Dabei verwendet Gambetta den bisherigen Schulerfolg als Indikator für eine zukünftig ebenso erfolgreiche Bildungskarriere. Bildung ist dabei auch ein Investitionsgut, wobei mit steigender Investition in die Bildung auch die zu erwartenden Erträge wachsen.
- Ergänzend führt Gambetta unterschiedliche Bildungsentscheidungen auf die Lebensplanung und Präferenzen der Individuen zurück. Sowohl die Zeitperspektive (Bereitschaft zu langfristige Bildungsinvestitionen) als auch Arbeits- und Verdienstpräferenzen spielen dabei eine wichtige Funktion. Zu diesen Planungen und Präferenzen kommen indirekte Effekte der Push-Faktoren hinzu, die sich ebenso auf Präferenzen, Risikoaversion und Aspirationen auswirken.

Gambetta's Modell geht von einer Normalverteilung der Bildungspräferenzen in der Gesellschaft aus: Die Lebensplanung von Individuen am unteren Ende der Glockenkurve schließt Bildung weitgehend aus, wohingegen Individuen am oberen Ende „Bildung um jeden Preis“ in ihre Planungen einbeziehen. Wenn den meisten Menschen ein Interesse an Bildung unterstellt wird, kommt es zu einer rechtssteilen Verteilung aus, da das untere Extrem (minimalste Bildungsneigung) nur sehr dünn besetzt sein dürfte.

Gambetta integriert die Constraints, Erfolgswahrscheinlichkeiten und die individuellen Präferenzen in dieses Modell. Dabei vermutet er schichtspezifische Unterschiede in den Bildungsentscheidungen als Resultat der unterschiedlichen Belastung durch die Kosten der Bildungsinvestition, Präferenzen und den Erfolgswahrscheinlichkeiten. Durch die Erweiterung des Modells durch die schichtspezifischen „Trägheitskräfte“ (Gambetta, 1987, 93ff) begründet er den Umstand, dass Individuen bestimmte Bildungswege schichtspezifisch wählen: Es werden demnach weniger mögliche Erträge und Erfolgswahrscheinlichkeiten der alternativen Bildungswege beachtet als vielmehr die starke Übereinstimmung des Bildungsziels mit der eigenen Herkunftsschicht. Dies würde erklären, warum untere Bildungsschichten wiederum geringer anspruchsvolle Bildungsentscheidungen wählen während die restlichen Schichten höhere Bildung wählen.

Abbildung 3: Hypothetische Verteilung von Bildungspräferenzen nach sozialer Herkunft



Quelle: Gambetta, 1987, 178, zit. nach Kristen, 1999, 27

Gambettas Erklärung von Bildungsentscheidungen folgt hinsichtlich des Einflusses von Push- und Pull-Faktoren der Humankapitaltheorie und Boudons Ausführungen. Er erweitert diese mit dem Aspekt der schichtspezifisch variierenden Bildungspräferenzen, nach Kristen (1999, 29) „bleibt aber die Argumentation über Präferenzformationen unbefriedigend, da keine systematische Klärung erfolgt. Man gewinnt eher den Eindruck, dass (...) ein neues Explanandum hinzugekommen ist.“

IV.3.4 Erikson/Jonsson (1996)

Es wird wie in den bisherigen Modellen angenommen, dass Eltern bei der Bildungsentscheidung aus mehreren möglichen Bildungswegen jene Alternative auswählen, die bei einer Abwägung von erwarteten Investitionen und Erträgen sowie dem wahrscheinlichen Bildungserfolg des Kindes den größten Nutzen erbringt. Erikson/Jonsson berücksichtigen jedoch erstmals einen Kritikpunkt der bisherigen Modelle zur Bildungswahl: Sie unterstellen den Eltern, dass sie nicht in der Lage sind, ihr gesamtes Lebenseinkommen bzw. das ihrer Kinder kalkulieren zu können. Vielmehr wird bei den Eltern das erhoffte Einkommen geschätzt, wobei alle (zum Zeitpunkt der Entscheidung) bekannten und als wesentlich eingestuften Kriterien berücksichtigt werden (unter anderem soziales Prestige, Erhaltung der sozio-ökonomischen Position in der Generationenabfolge oder günstige Arbeitsbedingungen).

Anhand eines formalen mathematischen Modells beschreiben sie die Entscheidungssituation der Eltern, wo Erwartungswerte für die einzelnen Handlungsalternativen gebildet und anschließend verglichen werden. Kristen (1999, 30f) beschreibt dieses mathematische (Rational-Choice)-Modell von Erikson/Jonsson wie folgt:

Verschiedenen Bildungsabschlüssen wird jeweils ein bestimmter Wert zugeschrieben, der die Erträge B (benefit) des entsprechenden Abschlusses abbildet. Gleichermaßen werden Kosten und Erfolgswahrscheinlichkeit des entsprechenden Bildungswegs eingeschätzt. Die direkten und indirekten Bildungskosten werden mit C (costs) veranschlagt und die Wahrscheinlichkeit für den erfolgreichen Abschluss mit p (probability). Wird die Bildungsetappe nicht erfolgreich beendet, so werden die Erträge des Misserfolges mit Null festgelegt, während die verursachten Kosten den Wert C beibehalten. (Kristen 1999, 30f)

Erikson/Jonsson wandeln die entstandene Gleichung $[U = (B-C)p - C(1-p)]$ in folgende Kurzformel um:

$$U = pB - C$$

Aufgrund unterschiedlicher Werte je nach Schulform bzw. Ausbildungsmöglichkeit bestehen entsprechend unterschiedliche Einschätzungen, welche verglichen werden. Entsprechend der Grundannahme der Rational-Choice-Theorie wird diejenige Bildungsentscheidung getroffen, die den höchsten zu erwartenden Ertragswert aufweist, im Mittelpunkt stehen somit die klassische Kalkulationen von Kosten und intendierten Erträgen erweitert mit den Erfolgswahrscheinlichkeiten.

Mit Hilfe des allgemeinen Modells können Bildungsentscheidungen untersucht werden, indem einzelne Variablen in ihrer Ausprägung variiert werden können und so der Einfluss der sozialen Herkunft auf unterschiedliche Bildungsentscheidungen verschiedener Bevölkerungsgruppen gezeigt werden kann. Kristen fasst die Erkenntnisse von Erikson/Jonsson hinsichtlich der Unterschiede in den akademischen Fähigkeiten der Kinder unterschiedlicher sozialer Herkunft zusammen (Kristen 1999, 31):

„Kinder höherer sozialer Schichten verfügen aufgrund verschiedener Bedingungen der primären Sozialisation über bessere akademische Fähigkeiten. Solche Differenzen in der schulischen Leistungsfähigkeit schlagen sich im Modell in typischen Variationen des Parameters p , also den Wahrscheinlichkeiten für schulischen Erfolg, nieder. Hinzu kommen Unterschiede in der Ressourcenausstattung der Familien, wobei es vor allem um die Verteilung von ökonomischem, kulturellem und sozialem Kapital geht (...). Entsprechende Verfügbarkeit über die für den Bildungserfolg relevanten Kapitalien erhöhen die Wahrscheinlichkeiten für schulischen Erfolg (p). (...) Eltern aus den oberen Schichten können ihren Kindern in der Schule eher helfen und verfügen (...) über nützliches Wissen, das für das Überleben im Schulsystem relevant ist. Außerdem sind die finanziellen Ressourcen in der Entscheidungssituation bedeutsam, da die Bildungskosten (C) in den unteren Schichten eine relativ zum Familieneinkommen größere Belastung darstellen als in privilegierteren Schichten.“

Die bei Boudon wesentliche, je nach Status unterschiedliche Bewertung von Bildungserträgen fließt in die Variable B (Bildungsertrag benefit) mit ein (Kristen 1999, 31):

Die Bildungserträge sind höher für die privilegierteren Schichten, da für diese, aufgrund der Gefahr des Statusverlustes im Falle des Besuchs nicht-adäquater Ausbildungswege, (höhere) Bildungsinvestitionen absolut notwendig sind. Der negative Wert des drohenden sozialen Abstiegs in den oberen Schichten wiegt dabei schwerer als der positive Wert eines möglichen Aufstiegs über entsprechende Bildungsgänge in den benachteiligten Schichten.

Neben der individuellen Seite (entscheidungsaktive Eltern) werden im Modell von Erikson/Jonsson auch institutionelle Besonderheiten und Änderungsmöglichkeiten der Rahmenbedingungen im Bildungssystem einbezogen, da diese ebenfalls in die Kalkulationen der Akteure in der Entscheidungssituation eingehen bzw. als Randbedingungen die Entscheidungssituation vorstrukturieren (Kristen 1999, 31):

Werden beispielsweise Selektionshürden abgebaut oder nach hinten verschoben, so ergibt sich für die Individuen eine veränderte Ausgangslage

bei der Übergangentscheidung: Es kann zu einer Verschiebung der C- und p-Terme kommen (...). Institutionelle Veränderungen können damit in der Folge auch zu Anpassungen im Entscheidungsverhalten führen.

Becker (2000, 453) führt zu diesem Punkt z.B. Änderungen in der Dauer der Schullaufbahn, in Übergangsregeln durch Grundschulempfehlungen, im Umfang des Bildungsangebotes oder in der geographische Erreichbarkeit an.

IV.3.5 Breen/Goldthorpe (1997)

Im Zentrum des Modells steht ein Entscheidungsprozeß bei den verschiedenen Über-gängen im Bildungssystem. In dieser Entscheidungssituation sind mehrere Faktoren relevant: Die Kosten des Verbleibs im Bildungssystem, die subjektive Wahrscheinlichkeit für schulischen Erfolg und der Wert bzw. Nutzen, den die Familien den jeweiligen Handlungsfolgen Verlassen, Erfolg und Misserfolg zuschreiben. Als Resultat der Entscheidung wird entweder die Optionen „Verlassen des Bildungssystems und Eintritt in den Arbeitsmarkt“ gewählt oder der „Verbleib im Schulsystem“. Beim der Option „Verbleib im Schulwesen“ sind automatisch die Möglichkeiten des Schulerfolgs aber auch das Risiko des Schulversagen eingeschlossen. Breen/Goldthorpe gehen nun davon aus, dass die jeweiligen Handlungsergebnisse (Verlassen, Erfolg, Misserfolg) die Wahrscheinlichkeit beeinflussen, in einer der drei sozialen Schichten (Ober-, Mittel- und Unterschicht) zugeordnet zu werden (Breen/Goldthorpe 1997: 282, zit. nach Kristen 1999):

- *Der Verbleib im Bildungssystem, verknüpft mit dem entsprechenden Schulerfolg, erhöht die Wahrscheinlichkeit des Zugangs zur Oberschicht im Vergleich zu Mißerfolg bzw. Verlassen des Schulsystems.*
- *Schulisches Versagen nach einer Entscheidung für den Verbleib im Bildungssystem führt mit größerer Wahrscheinlichkeit zu einem Eintritt in die Unterschicht als das Verlassen des Bildungssystems; d.h. der Verbleib im Schulsystem ist stets mit dem Risiko verbunden, die nächste Bildungsstufe nicht erfolgreich abzuschließen und damit in die Unterschicht einzutreten.*
- *Wer das Bildungssystem schon früh verläßt, hat eine geringere Chance, in die Oberschicht zu gelangen und wird dementsprechend eher in die Mittelschicht eintreten.*
- *Wer erfolgreich im Schulsystem besteht, wird eher in die Oberschicht eintreten als in die Mittelschicht.*

Bei dieser schichtspezifisch unterschiedlichen Bildungsentscheidungen orientieren sich Breen/Goldthorpe an den primären und sekundären Effekten nach Boudon. Höhere Schichten weisen demnach die besseren Ausgangsvoraussetzungen auf: Sie erbringen im Durchschnitt bessere Schulleistungen und verfügen über mehr Finanzkapital. Hinzu kommen die sekundären Effekte, die im Entscheidungsprozeß wirken und unter Breen/Goldthorpe noch deutlicher als Auslöser schichttypischer Bildungsentscheidungen gesehen werden. Wesentliche Wirkungsmechanismen sind (vgl. Kristen 1999, 33f):

- (1) die relative Risikoaversion bzw. das Motiv des Statuserhaltes
- (2) Unterschieden in den schulischen Fähigkeiten und der Erfolgserwartung
- (3) Unterschiede in der Ressourcenausstattung der verschiedenen Schichten

Der wichtigste der drei Faktoren ist bei diesem Modell ganz klar definiert: Das Motiv des Stuserhaltes bzw. relative Risikoaversion. Dies bedeutet, dass Eltern einen sozialen Abstieg für ihre Kinder verhindern wollen, indem soziale Positionen (aufgrund der Ausbildung) unterhalb der elterlichen Statusposition vermieden werden.

Breen/Goldthorpe postulieren, dass alle gesellschaftlichen Schichten in ihrer Risikoaversion identisch sind. Unterschiede in den Bildungsentscheidungen zwischen den Schichten resultieren nur daraus, dass die Akteure bereits unterschiedliche Positionen im Statussystem einnehmen (vgl. Kristen 1999, 34). Dadurch wirkt dieselbe Bildungsentscheidung, die für die einen Statusverlust bedeutet, für die anderen stuserhaltend, wodurch unterschiedliche Bestrebungen und Ressourcenaufwendungen zum Erreichen des Bildungsziels bzw. Stuserhalt getätigt werden: So bedeutet dasselbe anspruchsvolle Bildungsziel zu erreichen für untere Schichten eine wesentlich größere Anstrengung als für eine Person aus der oberen Schicht, da relativ gesehen weitere Distanzen bestehen.

Baumert/Schümer (2002, 164) dazu:

„Von entscheidender Bedeutung sind (...) die je nach Sozialschicht differenziellen Auswirkungen des Motivs des intergenerationellen Stuserhalts, unterschiedliche Erfolgserwartungen und die sozialschichtabhängigen Kosten-Nutzen-Relationen von Bildungsentscheidungen. Bei Familien unterer Sozialschichten liegt die Messlatte des Stuserhalts niedriger. Ferner sind Entscheidungen für weiterführende Bildungsgänge häufig – zumindest subjektiv – riskanter und im Verhältnis zu den verfügbaren Ressourcen mit höheren Kosten behaftet. Diese sekundären sozialen Disparitäten verdienen besondere Aufmerksamkeit, da sie Auskunft über die Bildungsgerechtigkeit eines Schulsystems im engeren Sinne geben.“

Zusätzlich zum Kernargument der unterschiedlichen Risikoaversion verstärken aus *„unterschiedlichen schulischen Fähigkeiten resultierenden divergierenden Erfolgserwartungen und die unterschiedliche Kostenbelastung je nach Schichtzugehörigkeit“* (Kristen, 1999, 34) die Ungleichheiten hinsichtlich Bildungszugang bzw. Bildungslaufbahnen.

Wenngleich das Modell von Breen/Goldthorpe einen ähnliche Kenngrößen wie Erikson/Jonsson (1996) verwendet, liegt die Betonung des Motivs des Stuserhaltes bzw. der relative Risikoaversion im Zentrum der Überlegungen: Der Wunsch nach Stuserhalt ist die alleinige treibende Kraft, die zu schichtspezifisch unterschiedlichen Bildungsentscheidungen führt. Unterschiedliche Erfolgswahrscheinlichkeiten und Kosten zwischen den verschiedenen Schichten werden zwar auch als zusätzliche Verstärker einer Ungleichheit angesehen, jedoch mit untergeordneter Wichtigkeit im Vergleich zum Hauptmotiv Stuserhaltung.

IV.3.6 Esser (1999)

Der Erklärungsansatz von Esser verfolgt ebenfalls die Grundannahmen der Rational-Choice-Theorie: Es wird angenommen, dass Eltern sich dann für die höhere Schullaufbahn entscheiden, wenn aus deren Sicht die Vorteile eines höheren Bildungsabschlusses die Kosten einer länger andauernden Ausbildung überwiegen. Esser konkretisiert seine Berechnungen anhand der Bildungsentscheidungen bzw. die entsprechenden Optionen am Ende der Grundschulzeit. Becker (2000, S 454f) fasst die Formelableitung wie folgt zusammen:

„So müssen die Eltern beim Übergang von der Grundschule in die Sekundarstufe I zwischen zwei Alternativen entscheiden: Hauptschule (An) oder weiterführende Schule (Ab). Eine Konsequenz der jeweiligen Entscheidung wird (...) mit U , dem betreffenden Betrag der Bildungsrendite, bezeichnet. Die Kosten in Höhe C , die bei der Alternative Ab entstehen, und der Wert des drohenden Statusverlusts in Höhe $-SV$, der bei einer nicht den sozialen Status garantierenden Bildungsentscheidung auftritt, sind (...) weitere Bestandteile des Kosten-Nutzen-Kalküls der Eltern bzw. Konsequenzen ihrer Bildungsentscheidung.

Des Weiteren werden zwei erwartete Wahrscheinlichkeiten als relevant angenommen: Erstens bedeutet p die Wahrscheinlichkeit für den Bildungserfolg des Nachwuchses und damit die Realisierung des Bildungsertrages U . Zweitens wird die erwartete Wahrscheinlichkeit c eingeführt, dass es keinen Statusverlust in Höhe von SV gibt, wenn die höhere Bildung für das Kind gewählt wird.“

Grundsätzlich stehen die zwei Alternativen „Hauptschule“ (Nutzwartung $c(-SV)$) bzw. „weiterführende Schule“ (Nutzwartung $pU+(1-p)c(-SV)-C$) zur Auswahl. Entsprechend der Logik der Rational-Choice-Theorie wird diejenige Alternative ausgewählt, die den höchsten Nutzen erbringt. Für die Wahl einer höheren Bildung muss somit $pU+(1-p)c(-SV)-C$ größer als $c(-SV)$ sein. Über eine Transformation gelangt Esser (vgl. Esser 1999: 270, zit. nach Becker, 2000) zu folgender Ungleichung:

$$U + cSV > C/p.$$

Esser bezeichnet den Term $U+cSV$ als Bildungsmotivation und den Term C/p als Investitionsrisiko: Die Bildungsmotivation ist umso höher, je höher der Wert des Bildungsertrages sowie je höher und je sicherer der drohende Statusverlust bei suboptimalen Bildungsentscheidungen eingeschätzt wird. Das Investitionsrisiko ist bei konstanten Kosten umso größer, je unsicherer der Bildungserfolg erscheint (vgl. Becker, 2000, 455). Bei einer entsprechenden geringen Erfolgswahrscheinlichkeit des Kindes muss demnach die Bildungsmotivation der Eltern sehr groß sein, wenn sie sich für eine weiterführenden Schullaufbahnen in der Sekundarstufe I entscheiden.

Für die Erklärung klassenspezifischer Bildungsentscheidungen nimmt Esser (1999) in Anlehnung an die Argumentation von Boudon (1974) an, dass der Wert für den Bildungsertrag U und die Kosten C für alle Sozialschichten gleich ist (vgl. Becker, 2000). Für statusniedrige Elternhäuser ist der zu befürchtende Statusverlust geringer als für statushöhere Sozialschichten, wenn sie auf die höhere Bildung der Kinder verzichten. Je höher die Klassenlage, desto größer wird die Wahrscheinlichkeit für einen Statusabstieg durch eine nicht weiterführende Schullaufbahn. Dies erklärt auch die höhere Bildungsmotivation bei den höheren Schichten. Die Erfolgserwartung p ist in höheren sozialen Klassen ebenfalls größer als für Kinder in niedrigeren Klassen. Für statusniedrige Elternhäuser sind deswegen die Investitionsrisiken größer als für statushöhere Sozialschichten.

Zusammenfassend legt das Modell von Esser (1999) nahe, dass die Klassenunterschiede in der Bildungsbeteiligung über die Differenzen in den Bildungsmotivationen und Investitionsrisiken zustande kommen, insbesondere durch klassendifferenzierende Variationen bei der Erfolgswahrscheinlichkeit und bei der Wahrscheinlichkeit des drohenden Statusverlusts. Letzteres erinnert an das vorherige Modell von Breen/Goldthorpe (1997), wobei die Wahrscheinlichkeit

eines Statusverlust noch wichtiger und quantifiziert wird. Becker resümiert das Modell Essers folgendermaßen:

„Kurzum: für die Ungleichheit von Bildungschancen ist zum einen der primäre Herkunftseffekt - also die durch das Elternhaus vermittelte Motivation und Leistungsfähigkeit der Kinder - verantwortlich. Zum anderen ist der sekundäre Herkunftseffekt - die quasi-ökonomische Bildungsentscheidung der Eltern, die zwischen den Sozialschichten wegen der ökonomischen Ungleichheit variiert -ausschlaggebend. Diese Herkunftseffekte werden durch die Schule nicht ausgeglichen. Allenfalls werden sie durch die institutionelle Vergabe von Bildungsempfehlungen für die Sekundarstufe reproduziert.“ (Becker, 2000)

IV.3.7 Fazit: Gemeinsamkeiten und Unterschiede der vorgestellten Modelle

Den vorgestellten Erklärungsmodellen für unterschiedliche Bildungswegentscheidungen ist gemeinsam, dass sie die Entscheidungssituation in den Familien an Übergängen des Bildungssystems (genauer: die damit verbundenen Kalkulationen der Akteure) untersuchen.

Die Humankapitaltheorie und Boudons Ansatz bilden den Ausgangspunkt für eine ökonomischrationaler Modellierung, in der Bildungserträge, Bildungskosten und schulische Erfolgswahrscheinlichkeiten die zentralen Größen im Entscheidungsprozeß darstellen. Ebenso knüpfen die neueren Arbeiten von Gambetta, Erikson/Jonsson, Breen/Goldthorpe sowie Esser an diese Perspektive an. Typische Variationen in den Modellparametern führen dazu, dass die verschiedenen Bevölkerungsgruppen unterschiedliche Bildungsentscheidungen treffen, woraus sich im Aggregat die zu beobachtenden ungleichen Bildungsmuster ergeben. (Kristen, 1999, 35)

Ausgehend von Boudon verlassen die hier angeführten Modelle die ursprünglichen Kriterien der Rational-Choice-Theory (z.B. für alle Bevölkerungsgruppen idente Ertragsraten aus einer Bildungsinvestition), indem die soziale Position der Individuen einbezogen wird und Unterschiede in den Bildungserträgen zentrale Bedeutung erlangen: Demnach treffen die Akteure in erster Linie aufgrund ihrer Positionierung im gesellschaftlichen Statussystem systematisch unterschiedliche Bildungsentscheidungen. Die dabei kalkulierten Kosten und Erträge sind jeweils in Abhängigkeit der sozialen Position zu sehen. Außerdem wird berücksichtigt, dass die Akteure (anders als in der reinen Rational-Choice-Theory) nicht umfassend über die Konsequenzen der Bildungsentscheidungen hinsichtlich des Lebenseinkommens informiert sein können.

Innerhalb der Gruppe der neueren Ansätze sind sich die Beiträge von Erikson/Jonsson, Breen/Goldthorpe sowie Esser sehr ähnlich, nicht zuletzt deswegen, weil sie an Boudon anknüpfen. Es gelingt ihnen zu zeigen, wie sich verschiedene Einflussfaktoren auf die Bildungsentscheidungen auswirken. Der Hauptunterschied zwischen den Ansätzen besteht darin, welches Gewicht sie dem Einfluss der primären und sekundären Effekte zuschreiben, d.h. welche Parameter sie im Entscheidungsprozeß als ausschlaggebend betrachten. So betonen Breen/Goldthorpe und Esser die besondere Bedeutung des Motivs „Statuserhalt“ und die damit verbundenen Auswirkungen auf die Bildungserträge in verschiedenen Schichten, wohingegen Erikson/Jonsson alle Parameter nebeneinander gesehen werden. Insgesamt sind die Unterschiede zwischen den beiden Ansätzen jedoch keineswegs substantiell (vgl. Kristen, 1999, 36).

Gambettas Modell ist bei der Bedeutung von Variationen in Kosten und Erfolgswahrscheinlichkeiten (Push- und Pull-Faktoren im Entscheidungsprozeß) den anderen Arbeiten recht ähnlich, unterscheidet sich dann aber grundlegend hinsichtlich seiner (oftmals wegen fehlender theoretischer Begründung kritisierten) Diskussion der Trägheitskräfte. Trägheit bedeutet in diesem Zusammenhang, dass die Wahl einer bestimmten Bildungsoption auch unabhängig (und unbewusst) von der Höhe der Erträge alternativer Bildungswege und deren Erfolgserwartungen getroffen werden könnte.

IV. 4 Relevante Einflusskriterien auf die Wahl der Schullaufbahn

Der stets angestrebte Abbau von Benachteiligungen, die auf soziale und kulturelle Herkunft, ethnische Abstammung oder Geschlecht zurückgehen, gelingt im Bildungssystem sehr unterschiedlich. Subtile Mechanismen der Benachteiligung von Kindern unterer Sozialschichten werden vielfach im Zusammenhang mit den in der Schule vorherrschenden Wertesystemen, Sprachstilen und sozialen Verkehrsformen vermutet, die - nicht zuletzt bedingt durch die soziale Herkunft der Lehrerschaft - eine deutliche Mittelschichtprägung aufweisen. Dadurch stehen, so eine These von Schnabel/Schwippert (2000, 264), schulische Inhalte Kindern der unteren sozialen Schichten weniger nahe, ihrem symbolischen Wert im Sinne eines „kulturellen Kapitals“ nach Bourdieu fehle die Verankerung im familiären Milieu. Stamm/Lamprecht bestätigen 1996 für die Schweiz:

„Sprachliche Barrieren, kulturelle Schranken, schicht- oder geschlechtsspezifische Erziehungsvorstellungen sowie mehr oder weniger subtile Diskriminierungsmechanismen seitens des Bildungssystems wurden dafür verantwortlich gemacht, dass Schülerinnen und Schüler aus tieferen Herkunftsschichten, Kinder aus ländlichen Gegenden und Mädchen auf den höheren Bildungstufen stark untervertreten waren. (...) Grundsätzlich gilt: Die Chance, an den höheren Bildungsgängen zu partizipieren, ist umso größer, je höher die Bildung der Eltern ist.“

Obiges Zitat verdeutlicht bereits, dass eine Vielzahl von Variablen auf die individuelle Wahl der Schullaufbahn einwirken. Das in Folge vorgestellte Modell von Becker (2000) bietet einen anschaulichen Ausgangspunkt für die Erfassung wichtiger Einflusskriterien auf das Schulwahlverhalten, darauf aufbauend werden einzelne Variablen mit Forschungsergebnissen konkret diskutiert.

IV.4.1 Bildungshintergrund und sozioökonomische Lage der Eltern

Becker (2000, 467) thematisiert die „oftmals zu beobachtende Diskrepanz zwischen der Bildungsplanung und der Realisierung einer Bildungsentscheidung bei tatsächlichen Bildungsübergang“, welche in der Regel bei statushöheren Klassen geringer ist als bei Familien in niedrigen Sozialschichten. Becker begründet diesen Umstand damit, dass höhere Schichten eher die beim Bildungsübergang wirksamen institutionellen Mechanismen und Informationen kennen und zusätzlich auf vorteilhafte Ressourcen zugreifen können. Bei der Sekundaranalyse von Paneldaten zu Bildungsverläufe in Arbeiterfamilien (Fauser, 1983) sieht Becker (2000, 459) diese Erklärung bereits zu einem sehr frühem Zeitpunkt bestätigt. Es zeigen bereits die fehlenden Antworten bei der Frage nach Bildungsaspirationen auf, dass

„offensichtlich viele befragte Eltern nicht in der Lage [sind], den zukünftigen Bildungsweg zu antizipieren (...). Da die Unsicherheit mit dem

Ausmaß verfügbarer Informationen korreliert, ist es nicht verwunderlich, dass vor allem für statusniedrige oder „bildungsferne“ Elternhäuser fehlende Werte festzustellen waren“

In Anlehnung an Fishbein/Ajzen (1975) teilt Becker (2000, 458) die Bildungsentscheidung in zwei Teilprozesse: Der erste Schritt ist die Bildungsabsicht der Eltern, welche das „Produkt der elterlichen Bildungsentscheidung“ ist und im Rahmen der Lebensplanung der Eltern für ihre Kinder (noch vor Bekanntgabe der Grundschulempfehlungen) getroffen wird. Dabei definieren die Eltern die Handlungssituationen und evaluieren die möglichen Alternativen im familialen Verhandlungs- und Entscheidungsprozess. Im zweiten Teilprozess kommen dann zusätzlich zu den elterlichen Bildungsintentionen die „institutionellen Regelungen und Selektionsleistungen des Bildungssystems sowie die elterlichen Aushandlungsprozesse mit der Schule“ zum Tragen.

Mit diesem Ansatz ist es möglich, die Einflusskriterien der Schullaufbahnentscheidung als System zu verstehen und oftmals beobachtete Diskrepanzen zwischen Bildungsabsicht und tatsächlich eingeschlagene Schullaufbahn zu erörtern. Als Gründe für die Änderung gelten z.B. eine Veränderung der Ressourcen, unerwartete schlechte Schulleistungen oder auch Änderungen am Arbeitsmarkt. Becker beschreibt somit wie die Klassenlage (und damit die Ressourcen der Familie) Einfluss nimmt auf die Bildungsabsicht, welche im Idealfall auch zur entsprechenden Bildungswahl führt – vorausgesetzt sie steht nicht im Widerspruch zum bisherigen Bildungserfolg und dem Bildungsniveau der Eltern: Die elterlichen Bildungsentscheidungen sind für den weiteren Bildungsweg der Kinder eine notwendige Voraussetzung, aber keine hinreichende Garantie für ihre Realisierung (Becker, 2000, 458):

„Der Entscheidungsspielraum umfasst die Adaption der elterlichen Bildungsentscheidungen an die Grundschulempfehlungen, die Kontrollüberzeugung, dass die Bildungsempfehlung kein endgültiges Ergebnis darstellt, und schließlich die tatsächlichen Kompetenzen der Eltern, möglicherweise ihren Bildungswillen gegen die institutionellen Beschränkungen durchsetzen zu können“.

Der wesentliche Schwerpunkt liegt nach Becker auf dem Einfluss der Klassenlage auf die elterliche Bildungsabsicht. Die Klassenlage ist hauptverantwortlich für die elterliche Einschätzung von Bildungsnutzen, Stuserhaltung, erwarteten Statusverlust, Erfolgserwartung und erwarteten Kosten der Schullaufbahn der Kinder. Aus dieser für jede sozialen Schichten unterschiedlichen Kombination ergeben sich „typische“ Bildungsabsichten: Aus Sicht der Familie wird die Bildungsabsicht als eine Handlungssituation definiert, in der (vor allem bei frühen Entscheidungen) die Eltern untereinander die Situation aushandeln und die möglichen Alternativen abwägen. Hier findet nach Becker ein „Prozess der klassenspezifischen Selbstverdrängung aus höheren Bildungsstufen“ statt, welcher die Wahrscheinlichkeit für bestimmte Bevölkerungssegmente an höherer Bildung reduziert. Die Bildungsabsicht der betroffenen Eltern und der Jugendlichen trifft in einem zweiten Prozess auf die institutionellen Regelungen und Normen des Bildungssystems. Als Ergebnis dieses zweiten Schrittes ist der tatsächliche Bildungsübergang anzusehen, wo die elterlichen Bildungsintentionen auf die Qualifizierungs- und Selektionsleistungen des Bildungssystems treffen bzw. vom Bildungsniveau der Eltern ebenfalls beeinflusst wird.

Das Thema der Reproduktion von sozialer Ungleichheit bei der Studien(fach)wahl hinsichtlich der sozialen Herkunft der StudienanfängerInnen führt auch Preißer

(2003) sowohl auf gesellschaftliche Strukturen als auch auf dadurch geprägtes individuelles Handeln zurück: Der Sozialisationsprozess des jeweiligen Kindes sowie die Bereitstellung von ökonomischen und kulturellen Ressourcen seitens der Eltern sind nach Preißer (2003, 419ff) wesentliche Kriterien für die Studienfachentscheidung bzw. den Universitätsbesuch generell. Dabei entwickelt er drei Idealtypen von Studierenden:

- „Statussuchende“ sind aus ihrem niedrigen soziokulturellen Milieu „ausgebrochen“, indem sie den individuell sozialen Aufstieg mittels höherer Bildung versuchen. Hier wäre der oft zitierte aber selten eintreffende Klassiker des „Arbeiterkindes an der Hochschule“ einzustufen.
- Davon zu unterscheiden sind „Statusbestätigende“, welche aufgrund des Aufstieges deren Eltern aufgestiegen sind und durch hohe Bildung den elterlichen Status bestätigen. Hierzu zählt Preißer vor allem die Kinder der Kriegs- und Nachkriegszeitgeneration, wo beruflicher Erfolg den Statusgewinn ermöglichte, eine formale Bildung aber noch nicht möglich war.
- Für „Statuserhaltende“ hingegen ist studieren ein Teil ihrer sozialen Normalbiographie, da sie den „Normalfall“ der Statusreproduktion der höheren sozialen Schichten repräsentieren und die Schulwegentscheidungen automatisch und ohne echte Alternativüberlegungen auf den Universitätsbesuch abgestimmt werden. Als Beispiel sind Kinder von Arzt- und Rechtsanwaltsfamilien zu nennen.

Schmid (2003a, 6) führt ergänzend ins Treffen, das der Bildungshintergrund der Eltern die Funktion als Indikatorvariable der sozioökonomischen Lage („Klassenlage“ im Sinne Beckers) des elterlichen Haushaltes erfüllt, da die drei klassischen Ungleichheitsdimensionen elterliche Bildung, elterlicher beruflicher Status und elterliches Einkommen treffend abgebildet werden können: Die Höhe des Bildungsniveaus korreliert im Wesentlichen positiv mit dem Einkommen, der Berufsposition und der Bildungsaspiration, gleichzeitig sinkt das Risiko der Arbeitslosigkeit.

Die Bildung des Haushaltvorstandes misst demnach

„die an das Humankapital geknüpften Ressourcen des Haushaltes und Elemente der Bildungsaspiration der Eltern. Die Bildung der Eltern misst auch ihr Humanvermögen, das zur Lösung individueller Probleme (z.B. Schulschwierigkeiten des Kindes) und gesellschaftlicher Anforderungen (z.B. durch institutionelle Regelungen geforderte risiko- und konsequenterreiche Lebensplanung für den Nachwuchs) mobilisiert werden kann“ (Becker, 2000, 462).

Neben dem Humanvermögen sind unterschiedliche materielle Ressourcen der Eltern von hoher Relevanz für den Bildungserfolg der Kinder. Direkte Effekte ergeben sich daraus, dass Eltern mit unterschiedlich hohen materiellen Ressourcen eine unterschiedlich starke Unterstützung der Bildungsbemühungen der Kinder leisten können (Nachhilfestunden, Wahrnehmung nichtschulischer Bildungs- und Freizeitangebote seitens der Kinder, ...). Zu den indirekten Effekten einer unterschiedlich guten Ausstattung mit materiellen Ressourcen gehört, dass

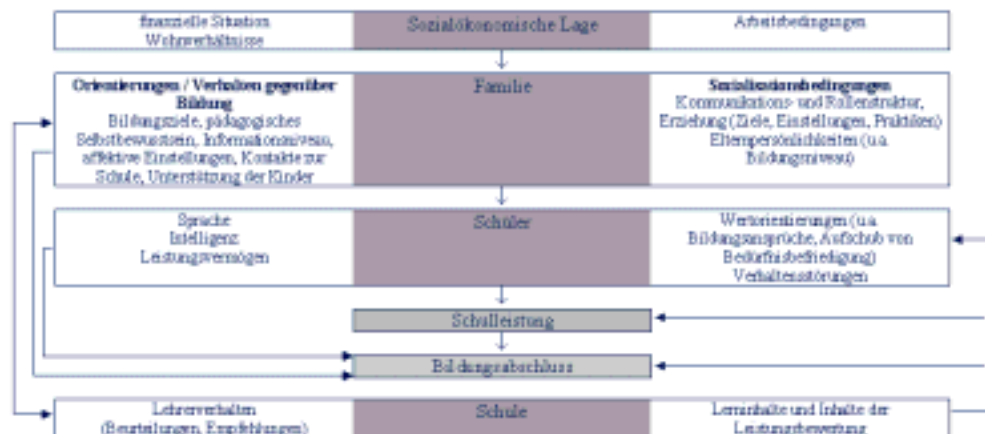
„mit der Zunahme des (gemessen am Gesamteinkommen) relativen Anteils der notwendigen Investitionen für einen höheren Bildungsabschluss der Kinder die wahrgenommenen Risiken in Bezug auf ein mögliches Scheitern

der *Bildungsbemühungen der Kinder an Gewicht gewinnen*“ (vgl. Beirat für Familienfragen, 2001, 15f).

Diese Notwendigen laufenden Investitionen werden in einer für das Saarland repräsentativen Studie (Becker, 2004) mit durchschnittlichen 682 Euro pro Schuljahr und Kind für schulische Lehrmittel quantifiziert (Bücher, Schreibmaterialien, Schultaschen, Wandertage, Fahrtkosten etc.). Zusätzlich werden noch für außerschulische Lehrmittel (PC, Nachhilfeunterricht, nachschulische Betreuung, Privatunterricht etc) im Schnitt 734 Euro ausgegeben. Bei den Aufwendungen zeigt sich mehrfach, dass Angehörige der unteren Schichten stets einen deutlich größeren Anteil ihres Einkommens für Lehrmittel aufwenden müssen als Befragte der höheren Sozialschichten. In Bezug auf die allgemeinbildenden Schulen zeigt Becker (2004, 94) außerdem die Tendenz, dass die durchschnittlich absoluten Gesamtkosten für schulische Lehrmittel mit steigendem Niveau der aktuell besuchten Schulform ansteigen. So errechnen die AutorInnen für Eltern von GrundschülerInnen mit 288 Euro einen deutlich niedrigeren Gesamtbetrag als für Eltern mit Kinder an weiterführenden Schulen (821 Euro).

Zudem fällt nach Becker der Anreiz des Statuserhalt bei niederen sozialen Schichten geringer aus als, sodass hier nur ein entsprechender guter Notendurchschnitt den Besuch einer weiterführenden BHS oder AHS nahe legt. Andere Autoren wie Geißler (illustriert nach Koch, 2000) weisen ebenfalls der Bildung bzw. der Bildungsaspiration der Eltern einen wichtigen Stellenwert bei der Chance der Bildungsabschlüsse zu:

Abbildung 4: Ursachen schichtspezifischer Bildungsabschlüsse nach Geißler, 1994



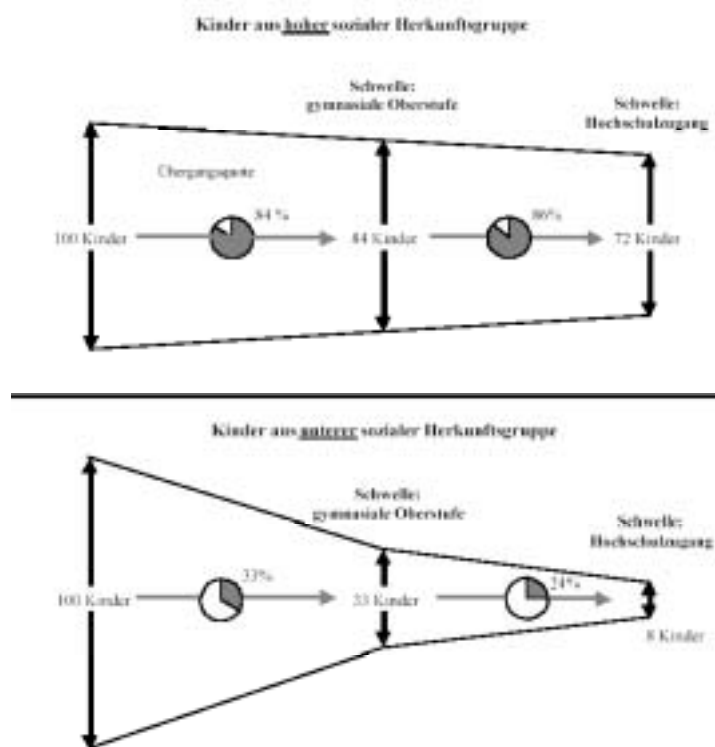
Quelle: Koch 2000

In der Abbildung wird auch der Einflussbereich der Schule bzw. des Lehrkörpers berücksichtigt: Es bestehen Hinweise, dass die hauptsächlich aus der Mittelschicht stammenden LehrerInnen zwar durchaus versuchen, eine objektive Leistungsbeurteilung zu betreiben, sich nach Geißler dennoch unbewusste Benachteiligungen der unteren Schichten zeigen, teilweise verursacht durch schichtspezifische Sprachcodes, welche als eine versteckte Bildungsbarriere gesehen werden kann. Diese Ergebnisse über das Empfehlungs-, Benotungs- und Beratungsverhalten der Lehrerschaft sollen aber nicht darüber hinwegtäuschen, dass soziale Lebensverhältnisse mit Bildungsaspirationen, Bildungsbeteiligung, den erbrachten Schulleistungen und Bildungsabschlüssen und schließlich auch mit Lebensplänen und Lebenschancen stark kovariieren. Heine (2003, 42) argumentiert entsprechend:

„Die soziale Distanz, die bildungsfernere Elternhäuser zumeist gegenüber akademischer Bildung bzw. entsprechenden Berufen haben, Informationsdefizite (z.B. über Anforderungen und Kosten höherer Bildung) und knappe materielle Ressourcen induzieren nicht selten Verhaltensweisen, die in ihrer Konsequenz zu einem Verzicht auf hohe und höchste Bildung trotz gegebener Begabungsvoraussetzungen seitens der Kinder (...) führen.“

Dies kann mittels Verwendung eines „Bildungstrichter“ illustriert werden (vgl. Heine 2003, 42): Mit deutschen Daten des Jahres 1996 zeigt nachstehende Grafik, dass von 100 Kindern, die der sozialen Herkunftsgruppe „hoch“ entstammen, 84 bis in die gymnasiale Oberstufe und immerhin noch 72 beginnen eine Hochschulausbildung gelangen. In deutlichem Unterschied präsentiert sich die Entwicklung im Bildungsverlauf für Kinder der Herkunftsgruppe „niedrig“ als extreme Vergleichsgruppe. Von 100 Kindern dieser Gruppe erreichen lediglich 33 die Sekundarstufe II und nur noch 8 immatrikulieren sich an einer Universität oder Fachhochschule - die Wahrscheinlichkeit für eine Hochschulbildung ist demnach für Kinder der Herkunftsgruppe „hoch“ etwa neun mal höher als für Kinder der unteren Herkunftsgruppe.

Abbildung 5: Bildungstrichter aufgrund sozialer Selektion in Deutschland



Quelle: Heine 2003, 42, Datenlage 1996

Diese Grafiken illustrieren deutlich die Möglichkeiten und Einschränkungen der Schullaufbahn in Abhängigkeit von der elterlichen Bildung. Friebel (2000, 291) spricht in diesem Zusammenhang von „gate-closing“ und „gate-keeping“ durch die Eltern für die Kinder.

IV.4.2 Früher Zeitpunkt der ersten Bildungswegentscheidung

Ähnlich wie in Teilen des deutschen Schulsystem, der Schweiz und Slowakei, in Tschechien oder in Ungarn besteht in Österreich eine relativ frühe

„Grundsatzentscheidung“ zwischen AHS und HS. Nachdem die SchülerInnen altersbedingt noch nicht entscheidungsfähig sind bzw. die Tragweite der Schulwahl nicht erkennen können, erfolgt primär eine elterliche Grundsatzentscheidung, welche im gesamten restlichen Leben Auswirkungen hat. Diese Entscheidung ist jedoch stark von den elterlichen Bildungskarrieren mit entsprechendem Wissen über den Aufbau des Schulsystems und die schulischen Anforderungen geprägt.

Dustmann (2001, 29f) sieht darin eine wesentliche Begründung der bestehenden Ungleichheiten hinsichtlich der Schulwahl und argumentiert dies anhand einer Auswertung des „German Socio-Economic Panel“ (GSOEP). Ausgangspunkt ist eine beobachtbare konstante Bildungs- bzw. Statusvererbung: Der sozioökonomische Status wird zwischen den Generationen erzeugt bzw. bewahrt damit eine Ungleichheit an Entwicklungs- und Verdienstchancen. Auswirkungen auf die Schulwahl bestehen nach Dustmann darin, dass der elterliche Bildungshintergrund und die Berufssparte die Laufbahnentscheidungen sehr stark beeinflussen. An diesen „Vorurteilen“ und Gewohnheiten versuchen sowohl die Schullaufbahn- und Bildungsberatung, Berufsorientierung und weitere Unterstützungsmaßnahmen aufklärend einzuwirken.

IV.4.3 Regionale Disparitäten

Fassmann untersucht diesbezüglich die Ausstattung mit Bildungsinstitutionen in verschiedenen Regionen Österreichs, die Bildungsbeteiligung der Wohnbevölkerung und eventuelle Benachteiligungen, z.B. durch große Pendeldistanzen. Die unterschiedliche schulische Ausstattung der politischen Bezirke führt zu ungleichen Bildungschancen, die individuell nur durch entsprechend längere Anfahrtswege auszugleichen sind. Die Schülerpendelwanderung ist der „individuelle „Preis“ für die räumlichen Disparitäten im Bildungsbereich“ (Fassmann, 2002, 39): Ein Viertel aller SchülerInnen (inkl. Volksschule) musste 1991 täglich eine halbe Stunde oder länger zur Schule pendeln, vor allem AHS und BHS/BMS-SchülerInnen sind davon betroffen: Jeder dritte AHS-Schüler benötigt täglich mindestens eine Stunde für die Strecke Wohnung-Schule-Wohnung, für BHS / BMS sind zwei von drei SchülerInnen diese Zeitspanne unterwegs.

Der Autor streicht die Wichtigkeit einer ausreichenden schulischen und universitären Infrastruktur vor Ort deutlich heraus. Seiner Ansicht nach werden über schulische Qualifikation auch gesellschaftliche Statuspositionen zugeteilt (ebda, 5), daher ist eine ungleiche räumliche Dichte mit Bildungseinrichtungen mit eine wesentliche Ursache sozialer Disparitäten. Die regionalen Benachteiligungen in Österreich zeigen sich in einer Ost-West-Disparität und besonders durch ein Stadt-Land-Gefälle (ebda, 67f).

„Der Hauptschulbesuch ist in den Bezirken der westlichen Bundesländer Salzburg, Tirol und Vorarlberg häufiger als in den östlichen, der Besuch der AHS und in weiterer Folge der BHS dagegen seltener. In den städtischen Bezirken, den großen Städten Österreichs und in den Umlandbezirken ist der Hauptschulbesuch deutlich seltener als an den Rändern der Agglomerationsräume. In 23 Bezirken – das ist ein Viertel aller Bezirke Österreichs- bleibt die Besuchsquote einer AHS-Unterstufe unter 10%. Es handelt sich dabei meist um ländliche Gebiete, die gleichzeitig auch als ökonomisch und distanziell peripher zu bezeichnen sind. Der Zentrale Ort dieser Bezirke ist schwach ausgestattet und besitzt in vielen Fällen gar keine AHS, und wenn, dann nur eine Oberstufenform“.

Nach politischen Bezirken betrachtet stellt Fassmann (2002, 31ff) somit eine erhebliche Ungleichverteilung der politischen Bezirke hinsichtlich Ausstattung an Schulen fest. Er begründet es damit, dass je qualifizierter die Ausbildung ist, welche von einem Schultyp angeboten wird, desto seltener wird dieser Schultyp vorhanden sein und desto stärker werden sich die Standorte nur auf wenige zentrale Orte konzentrieren.

Die Ausstattungsunterschiede (vor allem auf AHS-Niveau) müssen im Zusammenhang mit der Alterskohorte im Einzugsbereich, die einen bestimmten Schultyp theoretisch besuchen könnte und der Bereitschaft, es auch tatsächlich zu tun, gesehen werden (Schulbesuchsquote). Mittels Wanderungsmatrix zeigt die Schulbesuchsquote (Fassmann, 2002, 34), wie groß der Anteil der Bevölkerung einer spezifischen Altersgruppe ist, der eine Schule besucht. Dadurch besteht ein wichtiger Indikator für die Erfassung regionaler Disparitäten, denn es werden durch die Schulbesuchsquote regionale Milieus, welche den Schulbesuch fördern oder behindern, gekennzeichnet. Fassmann (2002, 36) folgert letztendlich, dass nicht das Talent oder die Eignung alleinentscheidend für die Schulwahl ist, sondern die räumliche Ausstattung mit Schulen.

Eine hohe Dichte an Schulen garantiert jedoch nicht immer den Besuch der präferierten Schule. Eine zu hohe Zahl an Neuanmeldungen in Gegenden mit zu hoher Dichte an Schulen kann für den Einzelnen ein Hindernis werden (vgl. Schulunterrichtsgesetz §5(3)). Es kann jedoch davon ausgegangen werden, dass wesentlich mehr SchülerInnen von der räumlichen Disparität als vom Platzmangel betroffen sind: Spielauer/Schwarz/Schmid (2002, 21) zeigen auf Basis einer Sondererhebung des Mikrozensus 1996, dass die Übertrittswahrscheinlichkeit in eine AHS-Unterstufe am Land (unabhängig vom Bildungshintergrund der Eltern) deutlich unter jener der Stadt liegt. Dabei vermuten die Autoren, dass in ländlichen Gegenden eine positiv formulierte Auswahl vorherrscht (Nur sehr erfolgreiche Kinder aus der Volksschule gehen in die AHS), während in der Stadt eine Negativauswahl erfolgt (Nur weniger erfolgreiche Kinder gehen nicht in die AHS).

Es sollte bei der Stadt-Land-Problematik nicht übersehen werden, dass auch innerhalb einer Stadt regional unterschiedliche Angebotsstrukturen von Bildungseinrichtungen bestehen können. Zusätzlich ergeben z.B. deutsche Studien über Folgen des Besuchs einer vorschulischen Bildungseinrichtung für den Schulerfolg einen „Großstadteffekt“: je kürzer ein Kind in einer Großstadt lebt, desto höher ist die Wahrscheinlichkeit, dass es mit 14 Jahren zur Hauptschule geht (vgl. Büchel et al, 1996).

IV.4.4 Bisherige Leistungsfähigkeit des Kindes

Bei Kriterien zur Bildungslaufbahn muss die tatsächlich erbrachte Leistung der Schüler berücksichtigt werden, da eine durch die Eltern getroffene Schulwahl auch von der bislang gezeigten Schulleistung der Kinder abhängt. Diese Leistungsfähigkeit wird bei der Schulaufnahme bzw. Abweisung tragend: Sollten auf Grund der Anmeldungen und unter Berücksichtigung der festgelegten SchülerInnenzahlen Abweisungen notwendig werden, dann erfolgt die Auswahl der SchülerInnen gemäß §5 SchUG nach folgenden Kriterien:

- Aufzunehmen ist einE AufnahmebewerberIn, wenn bereits Geschwister an der betreffenden Schule unterrichtet werden.
- Ein Ablehnungsgrund ist, wenn die SchülerInnen zu einer anderen AHS einen kürzeren oder sichereren Schulweg hat.

- Die übrigen AufnahmewerberInnen sind nach dem bisherigen Lernerfolg zu beurteilen.

Dieser bisherige Lernerfolg kann dabei das Ergebnis von schichtspezifischen Sozialisationsprozessen in der Familie sein, welche wiederum die Bildungsaspirationen der SchülerInnen beeinflussen können. So zeigen Studien, dass die Bildungsaspiration und auch die Umsetzung bzw. Erreichung der Aspiration bei Kindern aus sozial und ökonomisch schlechtgestellten Familien geringer ist als in bessergestellten (vgl. Schnabel/Schwippert, 2000), geschlechtsspezifische Unterschiede bestehen (Friebel et al, 2000, 142) oder dass armutsbedingt schwierige Lebensumstände sich negativ auf die Lernmotivation, die Schulleistungen, die sprachliche oder intellektuelle Entwicklung auswirken können (vgl. z.B. Hurrelmann et al, 1998).

Hinsichtlich der konkreten Leistungsfähigkeit der SchülerInnen bzw. deren Testung wird auf die PISA-Studie oder auf Schmid (2003b) verwiesen. Letzterer belegt in der Sekundarstufe I zum Teil beträchtliche Unterschiede hinsichtlich der Quote der „Sitzenbleibenden“ zwischen den verschiedenen Schultypen. Schmid findet auch innerhalb der jeweiligen Schulformen in Bezug auf das Geschlecht, der Region und vor allem der Schulstufe entsprechende Divergenzen.

IV.4.5 Genderaspekte

Im Hochschulbericht 1999 (26) wird hinsichtlich der Bildungssituation von Mädchen festgestellt, dass sich trotz einer kontinuierlich wachsenden weiblichen Bildungsbeteiligung geschlechtsspezifische Unterschiede nach wie vor erkennen lassen:

„Während sich im Pflichtschulbereich keine Benachteiligungen von Mädchen erkennen lassen, werden in der weiterführenden Ausbildung geschlechtsspezifische Unterschiede deutlich sichtbar. Zwar ist die weibliche Bildungsbeteiligung vor allem in den höheren Schulen in den letzten Jahrzehnten kontinuierlich gestiegen, gleichzeitig verlassen nach wie vor mehr Mädchen früher das Bildungssystem als männliche Jugendliche. Obwohl alle Ausbildungseinrichtungen beiden Geschlechtern offenstehen, ist die Segregation weiterhin stark ausgeprägt: auf der einen Seite Mädchen in Hauswirtschafts- und Bekleidungsschulen, in höheren Lehranstalten für wirtschaftliche Berufe etc., auf der anderen Seite Burschen in technischen Ausbildungsgängen“.

Die Studie „Qualifikationen und Erwerbsarbeit von Frauen 1970-2000 in Österreich“ (IHS/öibf, 2000, XVIII) bestätigt u.a. diese Segregationstendenzen und zeigt auf, dass gegenwärtig festzustellende Qualifikationsunterschiede zwischen Männer und Frauen *„einerseits Resultat der historisch bedingten Ungleichverteilung der Bildungschancen (Differenzen im Bildungsniveau) (...) und andererseits der nach wie vor feststellbaren Segregationstendenzen im Bildungssystem (Differenzen in der Ausbildungsrichtung)“* sind. Schmid (2003e, 5) fasst diese geschlechtstypische Schulwahl für die Sekundarstufe II mit folgenden Punkten zusammen: Neben der niedrigen Bildungsbeteiligung der Mädchen besteht eine ungleiche Wahl der Schulform (Mädchen bevorzugen schulische Ausbildungsvarianten wie AHS und BMHS, geringe Mädchenanteile in der Lehrlingsausbildung) und der Wahl der Fachrichtungen in der BMHS (Sozialberufliche und kaufmännische Fachrichtungen werden gegenüber technischen und gewerblichen Fachrichtungen von Mädchen bevorzugt).

Folgende Faktoren zur geschlechtsspezifischen Berufsorientierung werden in der Studie „Berufsorientierung und –einstieg von Mädchen in einen geteilten

Arbeitsmarkt“ (*öibf/L&R*, 2003, 30f) beschrieben, welche dadurch (zumindest indirekt) auf die Schullaufbahn Einfluss zeigen: sozialisationsbedingtes eingeschränktes Berufswahlverhalten, eingeschränkte Berufsinformation in Elternhaus, Schule und Öffentlichkeit, fehlende weibliche Vorbilder oder eine erschwerte Situation für Frauen am Lehrstellen- und Arbeitsmarkt in männlich geprägte Arbeitsumfelder sind nur einige Aspekte.

In diesem Zusammenhang darf nicht übersehen werden, dass individuelle und gesellschaftliche Bedingungen der Schul- und Berufswahl durch die soziale Schicht bzw. der sozioökonomischen Lage der Eltern überlagert werden: Gerade in einkommensschwachen und bildungsfernen Milieus ist für Mädchen von einer zweifachen Benachteiligung in der Schullaufbahn auszugehen. Neben der meist ungünstigen Berufsvererbung bzw. Bildungsniveausererbung bestehen in diesen Schichten meist rigide geschlechtsstereotype Rollenzuschreibungen, welche sich in der Wahl „typischer“ Frauenberufe und Ausbildungswegen (mit dem Risiko eines geringen Einkommens und geringen Aufstiegschancen) manifestieren können.

IV.4.6 MigrantInnen

In Österreich stellen lt. Mikrozensus 2000 MigrantInnen 9,3% der Gesamtbevölkerung. Der größte Teil der Wohnbevölkerung mit nicht österreichischer Staatsbürgerschaft kommt aus dem ehemaligen Jugoslawien (360.260 Personen bzw. 3,9%) und der Türkei (156.163 bzw. 1,9%). Diese beiden Bevölkerungsgruppen unterscheiden sich deutlich hinsichtlich der Altersstruktur von der österreichischen Bevölkerung: Hohen Anteilen bei den Kindern unter 15 Jahren (24,4% bzw. Türkei 32,0%) steht ein sehr geringer Anteil an Personen über 65 Jahren (1,9% bzw. 1,2%) gegenüber.

Wie auch für die anderen Einflusskriterien gilt, dass Ursachen und Situationen der Benachteiligung sehr unterschiedlich sind bzw. Gruppenmerkmale sich überschneiden. MigrantInnenkinder wohnen z.B. oft in bildungsfernen „sozialen Brennpunkten“ und kommen aus „Arbeiterhaushalten“, beides hemmende Faktoren für eine höhere Bildungslaufbahn. Daraus resultieren neben Sprachproblemen nach Bender-Szymanski/Hesse (1987, 37f) schlechtere Lernmöglichkeiten, mangelnde elterliche Unterstützung bei schulischen Schwierigkeiten, mangelnde Orientierung der Kinder an Erfolgszielen des Aufnahmelandes sowie Erfahrungsdefizite im außerschulischen Bereich. Magotsiu-Schweizerhof (1999, 4) zieht daraus Parallelen im Bildungsverhalten der Kinder aus Migrationsfamilien mit der Position der Arbeiterkinder im Deutschland der sechziger Jahre.

Weitere Aspekte einer Benachteiligung sind die eingeschränkte Zugangsmöglichkeit zum Arbeitsmarkt (höhere Betroffenheit von Arbeitslosigkeit, verstärkte Konzentration auf Branchen mit geringen Löhnen und Strukturproblemen: MigrantInnen sind vor allem im Dienstleistungssektor beschäftigt (Handel, Tourismus und Reinigungsgewerbe). Der geringere Spielraum in der Ausbildungslaufbahn zeigt sich z.B. im Umstand, dass 70% der weiblichen Lehrlinge aus der Türkei und dem ehemaligen Jugoslawien innerhalb von nur drei Lehrberufen zu finden sind.

Empirische Studien über Schullaufbahn-Entscheidungsprozesse in MigrantInnenfamilien sind im deutschsprachigen Raum nur selten auffindbar (vgl. Alba/Handl/Müller 1994; Büchel/Wagner 1996; Granato/Werner 1999). Schmid (2003a, 12) sieht jedoch Hinweise, dass das Schulwahlverhalten zwischen „InländerInnen“ und „AusländerInnen“ in weiten Bereichen analog sein dürfte:

„D.h., da Migrantenfamilien einen größeren Anteil an Haushalten mit einem formal niedrigeren Bildungsstand verglichen mit jenen der „Inländer“

haben, lassen sich die (...) beobachtbaren unterschiedlichen „Ausländeranteile“ in den Schulformen größtenteils durch einen Struktureffekt erklären. Das bedeutet, dass das österreichische Bildungssystem zwar nicht „bewusst“ diskriminatorisch in Bezug auf Kinder aus Migrantenfamilien wirkt, sehr wohl jedoch der sozioökonomische familiäre Hintergrund (ganz gleich ob Migrant/in oder „Inländer/in“) ein wesentlicher Einflussfaktor in Bezug auf Bildungschancen und Bildungslaufbahn ist.“

Die Bildungsbenachteiligung von Kindern aus Familien mit Migrationshintergrund erklärt Urbahn (2000, 60, zit. nach Becker, 2004, 65) mit dem Bestehen von ethnischen Kolonien, welche sich dahingehend auf Bildungswegentscheidungen auswirken, dass ...

„höhere Schulabschlüsse unwichtiger werden, weil innerhalb eigenethnischer Kolonien die in der Gesamtgesellschaft gültigen Allokationsmechanismen für Berufspositionen weniger bedeutsam sein können: Berufspositionen werden hier eher auf Grund persönlicher Bekanntschaft sowie Empfehlungen von Verwandten und Bekannten als nach vorhandenen Schlüsselqualifikationen vergeben. Hinzu kommt, dass die eigenethnische Infrastruktur, die als Nischen- und Ergänzungsökonomie für die Bedürfnisse der ethnischen Minderheit im Wesentlichen aus niedrigem bis mittlerem Dienstleistungsgewerbe besteht, im Allgemeinen ebenfalls lediglich geringe schulische Qualifikation erfordert“

Dinkel et al (2000) zeigen auf, dass selbst innerhalb der MigrantInnen wesentliche Unterschiede bestehen. Insbesondere jugoslawische, türkische und italienische Kinder weisen nur geringe Chancen auf, eine höherwertige Schulform als die Hauptschule zu besuchen.

IV.4.7 Bisherige individuelle Schullaufbahn

Für die individuelle Bildungslaufbahn in Österreich ist der Übergang von der 8. auf die 9. bzw. 10. Schulstufe eine zweite wesentliche Entscheidung. Dabei zeigt z.B. Lassnigg (1997, 88f), dass die erste Entscheidung im Alter von 10 Jahren beim Übergang von der Primar- auf die Sekundarstufe zwischen HS und AHS bereits eine Vorentscheidung für diese zweite Entscheidung darstellt. Diese Vorbildungsverteilung der SchülerInnen der neunten Schulstufe ist in zeitlicher Hinsicht als relativ konstant einzustufen (vgl. Schmid 2003d, 2f): Die AHS-Oberstufe rekrutiert sich überwiegend (70-80%) aus den AHS-UnterstufenabgängerInnen, die BHS dagegen nur zu etwa 20-30% aus den AbgängerInnen der AHS-Unterstufe und zu etwa 70% aus jenen der Hauptschule. In der BMS und in der Polytechnischen Schule ist die HS der fast ausschließliche Herkunftsschultyp. Diese gesamtösterreichische Struktur ist auch in den einzelnen Bundesländern gegeben, einzig Wien weicht von diesem Muster ab.

Für die 10. Schulstufe zeigt Schmid, dass die Vorbildungsverteilung durch die bereits in der neunten Schulstufe getroffene Schulwahl geprägt ist (vor allem für die AHS und BHS, etwas schwächer auch BMS). Die „Lehrlingsrekrutierung“ erfolgt dagegen deutlich breiter gestreut: 42% kommen aus einer PS, etwa ein Fünftel direkt aus der HS und 28% aller BerufsschülerInnen aus den anderen Schulformen (vorwiegend BMS). Schmid (2003c, 4f) bietet für den zunehmenden Anteil an Lehrlingen mit einer 9. Schulstufe in einer BMHS mehrere Erklärungsansätze: strategische Schulwahl aufgrund eines erhofften besseren Signaleffekt für die Lehrstellensuche, einer Verdrängungs- zw. Warteschleifeneffekt aufgrund

fehlender Lehrstellen oder eine Doppelstrategie, wo der höhere Abschluss versucht wird, bei einem eventuellen Scheitern jedoch auf die Lehre umgestiegen werden kann.

Die Ergebnisse von Lassnigg und Schmid quantifiziert Fassmann (2002, 36): Der Korrelationskoeffizient bzw. Zusammenhang zwischen der Besuchsquote der AHS-Unterstufe und jener der AHS-Oberstufe beträgt +0,72 und ist als sehr hoch einzustufen. Unter diesem Aspekt der „AHS-Treue“ lässt sich auch erklären, warum beim Wechsel von der achten auf die neunte Schulstufe in der AHS eine deutlich geringere (weil noch verfrühte) Informationsnachfrage über die Berufswahlvorbereitung vorliegt als in Kontrollgruppen bzw. Schultypen: Eder (2001, S 151) befragt bei der „PISA 2000“ Zusatzerhebung 15-16 Jährige SchülerInnen retrospektiv über deren Berufswahlvorbereitung und Inanspruchnahme entsprechender Informationsmöglichkeiten in der vorausgehenden Schule. Im Vergleich zu den anderen Schultypen (PS, BS, BMS, BHS, KISOZ) weisen AHS-SchülerInnen die geringste Inanspruchnahme von Maßnahmen im Zusammenhang mit der Berufswahlvorbereitung auf, SchülerInnen der Polytechnischen Schule und der Berufsschule liegen im Vergleich dazu beinahe doppelt so hoch.

Anhand der Sondererhebung des Mikrozensus 1996 können Schwarz/Spielauer/Städtner (2002, 23) diesbezüglich aufzeigen, dass neben den bekannten Faktoren Geschlecht, Wohngebiet und elterliche Bildung die bisherige Schullaufbahn wesentlichen Einfluss hat:

„Certainly, individuals of parents with higher education have a better chance for a superior education, especially when they grow up in urban regions, but in most cases the educational career apparently is decided at the transition from elementary school to the next educational level (...): If an individual attends an 'AHS' at the lower secondary education level, he/she will have a much higher change of a superior secondary education than an individual who attends 'Hauptschule'.“

Der rigide und starre Verbleib in einer einmal gewählten Sekundarstufenwahl zwischen den unterschiedlichen Schulformen ist keine österreichische „Besonderheit“ wie eine aktuellen UNICEF-Studie (Schnepf, 2002, 9f) für Deutschland zeigt. Die verwendeten Daten des Statistischen Bundesamtes für 2001 ergeben, dass in Deutschland nur ein geringer Teil der SchülerInnen einen Wechsel der einmal gewählten Sekundarstufe vollzieht, wobei dabei eher eine Rückstufung auf eine niedrigere Schulform als ein „Aufstieg“ wahrscheinlich ist.

“The low probability of being upgraded is even more striking if we consider that the opportunity to switch to a more prestigious school track after the lower secondary school leaving examination has often been stressed as an important opportunity to correct the selection process. In reality, however, in 2000/2001 only about 1 per cent of 10th graders in the Realschule had been upgraded from Hauptschule, and only about 5 per cent of Gymnasium pupils in the 11th grade had been educated in the Realschule before. (...) A pupil's risk of being downgraded to a lower school track is significantly higher than his or her likelihood of being upgraded to a more prestigious one. As shown by pupils' origin in the Realschule and the Hauptschule, in grades 7–9 about 4 per cent of pupils were downgraded.“

IV.4.8 Zusammensetzung der MitschülerInnenpopulation

Eine deutsche Forschungsgemeinschaft (Independent Research Group „Lack of Training: Employment and Life Chances of the Less Educated“) bringt einen

zusätzlichen Aspekt in die Diskussion der beeinflussenden Indikatoren für eine Übertrittsentscheidung: Es wird untersucht, inwieweit ein „creaming out“-Prozess (in Deutschland) stattgefunden hat bzw. stattfindet, der vor allem SchülerInnen „mit deprivierten familiären Umweltbedingungen in der Hauptschule zurückgelassen hat“ (Solga/Wagner, 2000, 2).

Die Autorinnen vermuten eine Verschlechterung der Sozialisationsressourcen im Schulkontext von HauptschülerInnen, mit der auch „negative Auswirkungen auf die schulischen Leistungen sowie der Aneignung sozialer Kompetenzen einhergehen würden“. Dahinter steht die Überlegung, dass aufgrund der Bildungsexpansion der letzten Jahrzehnten mehr Entscheidungsoptionen in der Schullaufbahn entstanden sind. Diese Optionen werden aber nicht von allen sozialen Schichten gleich stark angenommen bzw. umgesetzt, so dass die Schülerschaft in Hauptschulen homogener mit sozial schlechter gestellten SchülerInnen (z.B. MigrantInnen) wird. Dieser logisch abgeleitete Vorgang (Kinder aus sozial besser gestellten Familienverhältnissen suchen vermehrt den Weg zu Realschulen und Gymnasien) wird mit dem Begriff „creaming out“ umschrieben. Solga/Wagner (2000, 4) nennen in diesem Zusammenhang mehrere Begriffe unterschiedlichster Autoren für die Hauptschule:

„Restkategorie“ (FEND u. a. 1976, S. 144), als „Restschule“ (TEICHLER 1985, S. 168) und als „bildungspolitisches Aus“ (HILLER 1989, S. 59). Für BECK (1986, S. 245) wird damit der „Gang durch die Hauptschule zur Einbahnstraße in die berufliche Chancenlosigkeit“. Für KLEMM (1991, S. 887) sind die Hauptschüler „Die ‚Kellerkinder‘ der Bildungsexpansion“, und nach FRIEDEBURG (1979, S. 105) erhält die Haupt- als Restschule in den großen Städten durch den wachsenden Anteil von Kinder nicht-deutscher Herkunft „einen zusätzlichen Minderheitsaspekt“, wodurch sie zur „ethnisch dominierten Restschule“ wird (BOLDER/HEINZ/RODAX 1996, S. 16).“

Inhaltlich wird argumentiert, dass die Schule per se eine wichtiges soziales Entwicklungsmilieu für die heranwachsenden SchülerInnen darstellt und entsprechend die weiteren Bildungsaspirationen und Lebensentwürfen mitprägt. Die Ausweitung der höheren Schultypen mit einer gleichzeitigen Beibehaltung der Hauptschule bewirkt, dass durch die „Abwanderung“ der sozial bevorzugten SchülerInnen eine soziale Entmischung bzw. negative Homogenisierung aufgrund fehlender sozialer Durchmischung von Schulklassen in der Hauptschule entsteht. Deutlich wird diese „Schrumpfung“ der Hauptschule in einem Zeitvergleich: 1960 besuchten rund 70% der damals 13 Jährigen eine Hauptschule in Deutschland, heute sind es in Gesamtdeutschland nur rund 20%. Da das gemischte sozio-kulturelle Klima der besuchten Schule von beträchtlichem Einfluss auf Lerneinstellungen, die eigene Lernhaltung, die Entwicklung von Lebensentwürfen und die Entfaltung von eigenen Ressourcen ist, bedeutet die soziale Homogenisierung der SchülerInnen auf Hauptsschulen letztendlich eine weitere Verschlechterung ihrer Chancen auf eine höherqualifizierende Bildungskarriere.

IV. 5 Konkrete Ergebnisse ausgewählter Studien

Ziel dieses letzten Kapitels ist es, auf mögliche Tendenzen und Zusammenhänge bei Bildungswegentscheidungen sensibilisiert zu werden und entsprechende Ergebnisse bei der Fragebogengenerierung zu berücksichtigen. Dabei werden zuerst allgemeine Einflüsse auf die Schullaufbahnentscheidung dargestellt, anschließend werden die konkreten Übertrittsmöglichkeiten HS vs. AHS-

Unterstufe analysiert, weiter die Entscheidung für oder wider eines Besuchs einer weiterführenden Schule (AHS, BHS). Aus Gründen der Übersicht wird hier nicht näher auf die Untersuchungsdesigns eingegangen sondern auf diesbezügliche Quellen verwiesen.

IV.5.1 Allgemeine empirische Ergebnisse zur Schullaufbahnentscheidung

Zusammenhänge von der Bildung des Elternhauses auf die Schullaufbahn zeigt z.B. die Arbeitskräfteerhebung 2000 in 14 EU-Ländern. Dort wurden in einem Ad-hoc-Modul für den Übergang von der Schule ins Erwerbsleben Daten erhoben, wo sich relevante Zusammenhänge zwischen dem Bildungsgrad der Eltern und dem ihrer Kinder zeigen (Statistik kurz gefasst, 6/2003, 2f; Ianneli, 2002, 8f).

- Die formale Bildung der Eltern übt einen großen Einfluss auf die Länge des Bildungswegs der Kinder aus: Jugendliche, deren Eltern ein geringes Bildungsniveau haben, verlassen die Schule (signifikant) wesentlich früher als Kinder „gebildeter“ Eltern (Ausnahme Finnland).
- Bei Betrachtung des höheren Bildungsgrads von beiden Elternteilen ist der Prozentsatz junger Menschen, deren Bildungsstand der Sekundarstufe II entspricht, in allen untersuchten Ländern höher als der Prozentsatz der Elterngeneration einer vergleichbaren Bildung.
- Die Betrachtung der absoluten Quoten für die Bildungsmobilität bzw. – stabilität von einer Generation zur nächsten zeigt für Österreich eine gewisse Stabilität: 52% der Kinder erreichen insgesamt den selben Bildungsgrad wie ihre Eltern, 26% sogar eine höhere Bildung, 22% weisen einen Bildungsabstieg auf.
- Auch wird nachgewiesen, dass Kinder gut gebildeter Eltern stets bessere Aussichten auf einen Hochschulabschluss bzw. eine bessere berufliche Stellung haben als Kinder weniger gut gebildeter Eltern. So haben Jugendliche von Eltern mit tertiärer Ausbildung eine beinahe drei mal höhere Wahrscheinlichkeit, eine Tertiärausbildung abzuschließen als die Vergleichsgruppe der Kinder von weniger gebildeten Eltern (Primarstufe und Sekundarstufe I).

Die aktuelle Studie zu Bildungschancen in OECD-Ländern (UNICEF, 2002, 21) zeigt, dass der Bildungsstand der österreichischen Eltern auf die Schullaufbahn und den Bildungserfolg der Kinder einen Einfluss hat: Österreichischen Kinder aus Familien mit niedrigem Bildungsstand weisen eine um den Faktor 1,7 erhöhte Wahrscheinlichkeit auf, nur unzureichend Lesen und Schreiben zu lernen. (Spitzenreiter hinsichtlich Chancengleichheit sind Finnland, Irland, Polen mit jeweiligem Faktor 1,4; Deutschland 3,0).

Für Deutschland zeigen die PISA and TIMSS-Studien, dass in ländlicher Umgebung lebende männliche Schüler aus niederer sozialer Herkunft die geringsten Chancen haben, prestigeträchtige Schulformen zu besuchen. Dies gilt sogar dann, wenn ihre Leistungen auf gleich hohem Niveau wie in der nicht zu erreichenden Schule liegt (Schnepf, 2002, 42f).

- *TIMSS and PISA data consistently show that pupils whose parents completed tertiary education are about one third more likely to be tracked to the most challenging school track than children in the control group with*

the same abilities but whose parents do not hold upper secondary education. Children whose parents finished upper secondary schooling still have a 15 per cent better chance of being tracked more prestigiously than the control group.

- *Pupils from rural areas encounter the highest educational inequalities insofar as their probability of being tracked to Gymnasium is at least 35 per cent lower than that of their urban counterparts.*
- *Girls living in an urban area from high-status families have a circa five times greater chance of being selected to Gymnasium than boys living in rural areas from low-status families and given pupils' equal abilities.*

Becker (2000, 463ff) zeigt für Deutschland mittels Sekundäranalyse (Daten von 1983):

- Je höher der Statuserhalt und die Erfolgswahrscheinlichkeit und je geringer die anfallenden Bildungskosten eingeschätzt werden, umso wahrscheinlicher ist es, dass Eltern ihre Kinder am Ende der Grundschulzeit auf die höchste Schullaufbahn schicken wollen.
- Primäre Herkunftseffekt hat höheren Stellenwert als erwarteter Bildungsertrag
- Je höher die Bildungsmotivation ist und je geringer die Investitionsrisiken aus Elternsicht sind, desto eher wird in Deutschland das Gymnasium ausgewählt: Je höher der Bildungsertrag angesetzt wird, je wahrscheinlicher ein sozialer Abstieg bei suboptimalen Bildungsentscheidungen erscheint (Statusverlust), je aussichtsreicher der Bildungserfolg zu sein scheint und je niedriger die Bildungskosten beurteilt werden, desto eher entscheiden sich die Eltern für das Gymnasium.
- Elterlicher Schulwunsch zu Gunsten der höchsten Schullaufbahn ist eher durch die Bildungsmotivation/Bildungsabsicht als durch das Investitionsrisiko dominiert.
- Je höher das Bildungsniveau der Eltern ist, und je kürzer daher die sozialen Distanzen für höhere Bildung sind, desto eher wechseln Kinder auf das Gymnasium
- Je höher die Bildung der Eltern ist, desto eher werden Bildungsaspirationen unabhängig von der Schulleistung und Bildungsempfehlung aufrecht erhalten.

Eder (2001, 162f) identifiziert im Zuge der PISA-Zusatzerhebung zwei Hauptmotive von Schulwahlmotiven nach Schulform mittels Faktorenanalyse:

- Selbstverwirklichung („weil man an dieser Schule genau das lernen kann was mich interessiert“; „weil diese Schule zu dem Beruf hinführt, den ich einmal ergreifen möchte“; „weil diese Schule meinen Fähigkeiten am Besten entspricht“; „weil man nach dem Abschluss dieser Schule gute Chancen hat“)

- Externale Einflüsse („weil meine Eltern das so gewünscht haben“; „weil ich keine entsprechenden Arbeitsmöglichkeiten gefunden habe“; „wie es mir meine früheren LehrerInnen empfohlen haben“; „weil ich an einer anderen Schule nicht aufgenommen wurde“; „weil FreundInnen auch in diese Schule gehen“).

Diese beiden Motivgruppen zeigen je nach Schultyp unterschiedliche Ausprägungen: bei der Wahl höherer Schulen sinken die externalen Einflüsse, der Einfluss der SchülerInnen lt. obiger Operationalisierung ist deutlich höher. Besonders die Entscheidung für die Polytechnische Schule wird als externe Beeinflussung erlebt.

Ebenfalls im Rahmen der „Pisa plus“ - Erhebungen wurden seitens des *öibf* (Schlögl et al, 2001) Fragen zur Berufsinformation und Bildungswegentscheidung gestellt.

- Die Entscheidung für den gewählten Schul- bzw. Ausbildungstyp erfolgte nur bei rund der Hälfte der Befragten (n=4.369, Wien, 9. und 10. Schulstufe) nach dem Einholen einschlägiger Informationen in Schule oder BIZ (bei Mädchen etwas häufiger als bei Burschen). Deutliche Unterschiede ergeben sich zwischen SchülerInnen in der 8. Schulstufe HS und AHS. Während über zwei Drittel der Befragten aus einer HS (meist mit der Klasse) bereits mindestens einmal ein BIZ besucht hatten, lag der Anteil in der AHS nur halb so hoch bei knapp 35%.
- Eltern bzw. Verwandte sowie die Lektüre von schriftlichen Informationen werden als die wichtigsten Entscheidungshilfen bzw. -instanzen (jeweils 36%) genannt, deutlich seltener dagegen LehrerInnen (26%), FreundInnen (22%) oder BIZ-MitarbeiterInnen (17%). Mädchen sind dabei in einem weitaus höheren Maß von Eltern bzw. Verwandten beeinflusst, Burschen vor allem durch Informationsmaterialien, LehrerInnen und BIZ-MitarbeiterInnen.
- Bei den Gründen für die Schulwahl nennen die befragten SchülerInnen primär das Interesse an dieser konkreten Schule/Fachrichtung (87%). Es folgen drei Einflussfaktoren, welche jeweils rund 30% der SchülerInnen nannten: FreundInnen, Eltern, ehemalige Lehrkräfte. Seltener (unter 10%) wurden keine Aufnahme in einer anderen Schule oder keine passende Lehrstelle als Grund für den Besuch einer weiterführenden Schule genannt.
- Über ein Viertel der SchülerInnen, die sich eigentlich für eine andere weiterführende Schule angemeldet hatten, wurden dort nicht aufgenommen (Platzmangel, zu schlechter Notenschnitt, Fristversäumnis, Aufnahmetest nicht bestanden).

IV.5.2 Empirische Übertrittskriterien Hauptschule vs. AHS-Unterstufe

Als Ursachen der Attraktivität einer AHS-Unterstufe im Vergleich zur Hauptschule kommen nach Grogger für die Eltern folgende Motive in Betracht (Grogger, 2002, 50):

- Ein Prestigevorteil der Familie in ihrem sozialen Umfeld, wenn das Kind eine AHS und nicht die Hauptschule besucht

- Die Meinung, dass das Kind in einer AHS mehr lernt und daher besser auf den Besuch von weiterführenden Schulen vorbereitet wird als in der Hauptschule
- Die Annahme, dass das Kind die Berechtigungen zum Besuch einer höheren Schule der Sekundarstufe II über den Besuch der AHS-Unterstufe leichter erwerben kann, weil in der Hauptschule die Gefahr der Abstufung in eine niedrigere Leistungsgruppe mit berechtigungsmindernden Noten besteht
- Der Eindruck, dass der Übergang von der AHS-Unterstufe in die Oberstufe derselben Schule weitgehend reibungslos erfolgen kann, und dass AHS-Schüler in berufsbildende höhere Schulen bevorzugt aufgenommen werden.

In einer für Österreich repräsentativen Erhebung aus dem Jahr 1994 zeigt Eder (2002, 56ff) folgende Unterschiede:

- Kinder aus Stieffamilien tendenziell in der Hauptschule, Kinder aus Kernfamilien mit nur einem Kind vermehrt in der Unterstufe des Gymnasiums.
- Kinder, deren Eltern beide Ausländer sind, sind in der Hauptschule überproportional vertreten, Kinder mit einem ausländischen Elternteil in der Unterstufe und auch in der Oberstufe der AHS.
- In der Hauptschule häufen sich Kinder aus handwerklichen Berufen und aus der Landwirtschaft. Es fehlen Kinder von Akademikern, aus den Bereichen Kunst, Kultur und Medien, aus technischen Berufen und aus Managementberufen. Auch LehrerInnen schicken ihre Kinder nach Möglichkeit nicht in die Hauptschule.
- Im Gymnasium häufen sich die Kinder von Vätern mit akademischen Berufen und Kulturberufen, z.B. Techniker, Lehrer, Manager und Politiker
- Die BMHS werden besonders von LehrerInnen und Akademikern gemieden.

Schmid (2003a) illustriert den Zusammenhang von Wohnort und Bildungshintergrund der Eltern: Die Übertrittswahrscheinlichkeit, von der Volksschule in eine AHS überzutreten, ist am Land (unabhängig vom Bildungshintergrund der Eltern) deutlich niedriger als in einer Stadt. Zusätzlich sind Unterschiede nach dem Bildungshintergrund festzustellen. Fassmann (2002) ortet ebenfalls räumliche Disparitäten im österreichischem Bildungssystem:

- Dort, wo ein hohes Angebot an AHS-Unterstufenklassen vorhanden ist, besuchen die 10-14jährigen verstärkt diese, hingegen wird die Hauptschule seltener gewählt (AHS-„Absaugeneffekt“): Die Besuchsquoten der Hauptschule und der AHS-Unterstufe korrelieren signifikant und negativ (-0,83).
- Übertrittswahrscheinlichkeit in eine AHS-Unterstufe liegt am Land (unabhängig vom Bildungshintergrund der Eltern) deutlich unter jener der Stadt

- Der Hauptschulbesuch ist in den Bezirken der westlichen Bundesländer Salzburg, Tirol und Vorarlberg häufiger als in den östlichen, der Besuch der AHS und in weiterer Folge der BHS dagegen seltener.
- In städtischen Bezirken, großen Städten und in Umlandbezirken ist der Hauptschulbesuch deutlich seltener als an den Rändern der Agglomerationsräume.
- Die Wahl einer AHS-Unterstufe bestimmt mit einer hohen Wahrscheinlichkeit die weitere Schullaufbahn in Österreich vor: Der Korrelationskoeffizient zwischen der Besuchsquote der AHS-Unterstufe und jener der AHS-Oberstufe beträgt +0,72.

Die positive Korrelation von AHS-Übertrittswahrscheinlichkeit und formalen Bildungshintergrund der Eltern bestätigt indirekt auch Becker. Er untersucht Mechanismen der Bildungsentscheidung, die zur Herkunftsabhängigkeit der Bildungsbeteiligung beim Übergang von der Grundschule auf die weiterführenden Schulen in der Sekundarstufe I führen Becker (2000). Dieser Übergang ist von größter Bedeutung und wird vom Bildungshintergrund der Eltern geprägt:

„Sie [die Wahl des Schultyps] hängt stärker als andere Bildungsentscheidungen von dem Willen der Eltern ab, während bei späteren Wechseln der Schulart oder bei einem vorzeitigen Abgang von der Schule die Schulleistungen und die Motivation der Kindes wichtiger sind.(...) Demnach erklärt vor allem die sozial bedingte Auswahl von Schullaufbahnen die Chancenunterschiede zwischen den Sozialschichten, während der Einfluss der Selektion durch die Schulen selbst von nachgeordneter Bedeutung ist.“
(Becker, 2000, 451)

IV.5.3 Empirische Übertrittskriterien zur weiterführenden Schule (AHS, BHS)

Bacher (2003) geht der Frage nach, wie stark der Besuch einer österreichischen weiterführenden Schule mit Matura (AHS-Oberstufe oder BHS) von Merkmalen der sozialen Ungleichheit abhängt. Dazu werden aus dem europäischen Haushaltspanels ECHP 1.454 mit mindest einem Elternteil zusammenlebenden 16-19jährige analysiert.

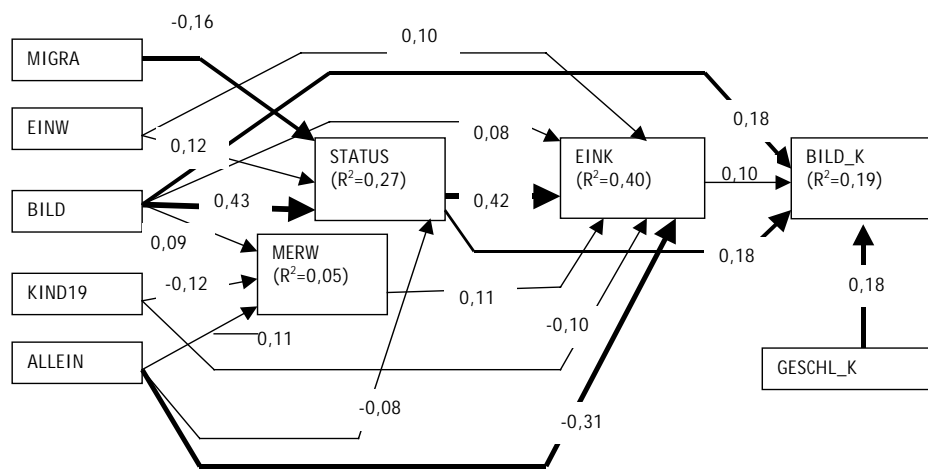
Bacher nähert sich der Fragestellung mittels einer explorativen Pfadanalyse: Die (vereinfachte) Grundüberlegung einer explorativen Pfadanalyse ist, ein theoretisches Modell (ein differenziertes Kausalmodell) zu entwickeln und das Einwirken der unabhängigen Variablen (wie Bildung, Status,...) auf die abhängige Zielvariable (in unserem Fall die Bildungswahlentscheidung) zu zeigen bzw. kausale Zusammenhänge zwischen den Dimensionen darzustellen.

Bacher geht von der Annahme aus, dass die Bildungspartizipation im weiterführenden Schulsystem (Variable BILD_K) zum einen von der Bildung der Eltern (Variable BILD), dem beruflichen Status der Eltern (Variable STATUS) und Erwerbseinkommen der Eltern (Variable EINK) abhängt. Zum anderen wird unterstellt, dass der Migrationshintergrund (Variable MIGRA), die Einwohnerzahl des Wohnortes (Variable EINW), das Geschlecht des Kindes (Variable GESCHL_K) sowie die Zahl der im Haushalt lebenden Kinder bis 19 Jahren (Variable KIND19), die Haushaltsform (Variable ALLEIN) und die mütterliche Erwerbsbeteiligung (Variable MERW) als zusätzliche Ungleichheitsdimensionen wirksam sind. Dabei werden sowohl direkte als auch indirekte Effekte erwartet. Bacher nimmt beispielsweise an, dass die Bildung der Eltern sowohl direkt auf den Verbleib der

Kinder im weiterführenden Schulsystem einwirkt (symbolisiert durch einen Pfeil von der Variablen BILD zur Variablen BILD_K) als auch indirekt über den beruflichen Status (symbolisiert durch einen Pfeil von der Variablen BILD zur Variablen STATUS) und das Einkommen (Pfeil von BILD zu EINK).

Nach Bacher (2003, 18) wirken folgende Variablen auf die Bildungspartizipation (BILD_K) (Matura ja oder nein) direkt ein: zum einen die drei klassischen Ungleichheitsdimensionen elterliche Bildung (BILD), elterlicher beruflicher Status (STATUS) und elterliches Einkommen (EINK) und zum anderen das Geschlecht der befragten Person (GESCHL_K). Hinzu kommt noch ein geringer ($.06$), aber signifikanter direkter Einfluss der Gemeindegröße, welcher aus Übersichtsgründen wie alle Werte unter $0,08$ nicht dargestellt wird.

Abbildung 6: Ergebnis der explorativen Pfadanalyse von Bacher



MIGRA = Migrationshintergrund
 EINW = Einwohnerzahl
 BILD = höchste Bildung der Eltern
 KIND19 =Zahl der Kinder bis 19 Jahre
 ALLEIN = Alleinerzieherhaushalt

STATUS = berufliche Position der Eltern
 EINK =Erwerbseinkommen der Eltern
 MERW = mütterliche Erwerbstätigkeit
 BILD_K = Bildungspartizipation des Kindes
 GESCHL_K = Geschlecht des Kindes

Quelle: Bacher (2003), Abb. 1, S 18

Bacher gibt für sein Modell eine hohe Erklärungskraft (Prozentsatz richtiger Prognosen) an: Bei 71,1% der Befragten wird der Schulbesuch (AHS-Oberstufe/BHS ja oder nein) richtig vorhergesagt. Das Ergebnis der Pfadanalyse von Bacher lässt sich wie folgt interpretieren (Bacher, 2003, S 24):

Die stärksten Wirkungen gehen derzeit vom Geschlecht des Kindes, von der elterlichen Bildung und der elterlichen beruflichen Position aus. Die standardisierten Regressionskoeffizienten haben [zufälligerweise] jeweils einen Wert von ,18. Status und Bildung der Eltern wirken zudem noch indirekt. Ihnen kommt daher die größte Gesamtwirkung zu. Eltern mit einem höheren beruflichen Status verdienen mehr, was neben der direkten Wirkung des beruflichen Status auf die Bildungspartizipation die Partizipationsquote über das Einkommen zusätzlich erhöht. Bei der Bildung liegen zwei indirekte Effekte vor. Eltern mit höherer Bildung haben erstens einen höheren beruflichen Status, folglich eine höhere Partizipation. Zweitens verdienen

sie auch mehr, was zu einem weiteren Anstieg der Bildungsbeteiligung in weiterführenden Schulen führt. Der Gesamteffekt der Bildung beträgt 23,7% (...). Davon entfallen 13,2% (bezogen auf 23,7% also ungefähr 55,7%) auf die direkte Wirkung, die verbleibenden 10,5% (also 44,3%) auf die indirekten Wirkungen.

Der Koeffizient von 0,18 beschreibt für Mädchen eine größere Wahrscheinlichkeit eine weiterführende Schule zu besuchen als für Burschen. Für diese gefundenen geschlechtsspezifischen Effekte nennt Bacher mehrere exemplarische Erklärungsmöglichkeiten (S 20): attraktive Lehrberufe als Ausbildungsalternative für Buben, Mädchen mit geringeren Abweichungen der Schul- und Leistungsnorm, den Schulerfolg fördernde Freizeitaktivitäten der Mädchen (Lesen, Theater,...), eine stärkere Bildungsorientierung und ein stärkeres soziales Netzwerk bei Mädchen mit positiver Grundeinstellung zur Schule.

Die geringen Einflüsse in den Ergebnissen für die Einwohnergröße bzw. Migration sind aus erhebungstechnischer Sicht vorsichtig zu interpretieren: Im Modell von Bacher wurde aus auswertungstechnischen Gründen nur zwischen Ortsgrößen unter und über 10.000 EinwohnerInnen unterschieden; die „Panelmortalität“ (=Ausfallsquoten durch Teilnahmeverweigerung) betrifft vor allem Migrantenhaushalte mit geringeren Qualifikationen aus den unteren sozialen Schichten. Dies hat zur Folge, dass höher gebildete und formal besser qualifizierte Migrantenhaushalte das Ergebnis für diese Teilgruppe verfälschen.

Insgesamt konnte Bacher mittels der Pfadanalyse nachweisen, dass auch in der zweiten Hälfte der 90er Jahre eine Bildungsungleichheit besteht (Bacher, 2003, S 28f):

„Buben sowie Jugendliche aus unteren Bildungs-, Berufs- und Einkommenschichten weisen eine geringere Bildungspartizipation im weiterführenden Schulsystem auf, d.h. sie besuchen mit einer geringeren Wahrscheinlichkeit eine AHS-Oberstufe oder eine BHS. Hinzu kommt ein schwacher regionaler Effekt: Jugendliche, die in Gemeinden mit bis zu 10.000 Einwohner leben, besuchen – unter sonst gleichen Bedingungen – weniger häufig eine AHS-Oberstufe oder BHS.“

In Bachers Modell ist die bisherige Schullaufbahn nicht berücksichtigt worden. Diese spielt jedoch beim Übergang von der Volksschule zur Hauptschule bzw. AHS aufgrund der frühen Differenzierung im Bildungssystem eine wichtige Rolle für die gesamte spätere Schullaufbahnentscheidung. Bachers Ziel war es dabei jedoch nicht, „ein umfassendes Erklärungsmodell zu entwickeln, sondern ein einfaches und sparsames Modell zu entwickeln, das von empirisch bewährten Zusammenhängen ausgeht“ (ebda 25).

Eine für das vorliegende Projekt ebenfalls relevante Sekundaranalyse führten Spielauer/Schwarz/Schmid (2002) und Schwarz/Spielauer/Städtner (2002) auf der Grundlage der (schwierig zu erhebenden) Bildungs-Sondererhebung des Mikrozensus 1996 durch. Die Autoren untersuchen den Einfluss, den der Bildungshintergrund der Eltern auf die Schulwahlentscheidung des Kindes ausübt. Die Variable „Bildungshintergrund der Eltern“ wird als Indikator der sozioökonomischen Lage des elterlichen Haushaltes (Bildung, beruflicher Status und elterliche Einkommen) interpretiert. Dadurch ist eine umfangreiche Pfadanalyse nicht vordergründig notwendig, der an sich nur monokausale Einfluss der Bildung wird „aufgewertet“ und mit mehr Information besetzt. Es zeigt sich

an mehreren Stellen der Auswertung, dass Kinder schlecht gebildeter Eltern am Land besonders benachteiligt sind (Standard, 7.3.2003):

„Die schlechtesten Aussichten, zumindest eine AHS-Unterstufe erfolgreich abzuschließen, haben Buben in ländlichen Regionen, deren Eltern nur Pflichtschulabschluss aufweisen. An der Spitze dieser Statistik stehen Mädchen, deren Eltern Akademiker sind und in der Stadt wohnen: 86 Prozent von ihnen werden die AHS-Unterstufe erfolgreich durchlaufen – und fast ebenso viele werden maturieren. Selbst Hauptschüler in einem Akademikerhaushalt haben zehnmals bessere Aussichten, trotzdem die Matura zu schaffen als Hauptschüler von Eltern der niedrigsten Bildungsschicht: 41 Prozent vs. 4,8 Prozent.“

Zusammenfassend beschreibt Schmid eine ausgeprägte Stratifikation der Schulkarriere in der Sekundarstufe II in Abhängigkeit des Bildungshintergrunds der Eltern und der Schulformenwahl in der Sekundarstufe I (Schmid, 2003a, 9):

„Die soziale Stellung der Eltern (gemessen am deren formalem Bildungsniveau) prägt (...) entscheidend die Schulwahl in der Sekundarstufe I und diese einmal getroffene Schulwahl hat wesentlichen Einfluss auf die weitere Bildungslaufbahn in der Sekundarstufe II. Darüber hinaus steigt mit dem formalen Bildungsniveau der Eltern (unabhängig von der besuchten Schulform in der Sekundarstufe I) auch die Wahrscheinlichkeit, dass das Kind eine maturaführende Schulform der Sekundarstufe II wählt.“

Für Österreich liegt nach Schmid die Wahrscheinlichkeit für Jugendliche, die aus der Hauptschule kommen und in eine maturaführende Schulform der Sekundarstufe II eintreten, je nach formalem Bildungshintergrund der Eltern bei

- ...
- 7%, falls die Eltern höchstens über einen Pflichtschulabschluss verfügen,
 - 12%, falls die Eltern über einen Lehrabschluss verfügen
 - 24%, falls die Eltern über einen Fachschulabschluss verfügen
 - 33%, falls die Eltern über eine Matura verfügen
 - 44%, falls die Eltern einen Akademikerhaushalt bilden

Für Jugendliche aus einer AHS-Unterstufe ergeben sich aber folgende, verglichen mit obiger Gruppe durchwegs höhere Übertrittswahrscheinlichkeiten in eine maturaführende Schule der Sekundarstufe II:

- 63%, falls die Eltern höchstens über einen Pflichtschulabschluss verfügen
- 70%, falls die Eltern über einen Lehrabschluss verfügen
- 80%, falls die Eltern über einen Fachschulabschluss verfügen
- 86%, falls die Eltern über eine Matura verfügen
- 93%, falls die Eltern einen Akademikerhaushalt bilden

Für die Situation in Saarland berechnet Becker (2004, 114ff) die prognostizierten Wahrscheinlichkeiten für den Besuch der gymnasialen Oberstufe für jugendliche zwischen 14 und 17 Jahren. Dabei erfolgt die Vorhersage nicht nur nach der

formalen Bildung der Eltern wie im obigen Beispiel, sondern es werden mehrere Variablen einbezogen. Bei der erfolgten gleichzeitigen Berücksichtigung der Hauptaspekte Schichtzugehörigkeit, Geschlecht, Generationenabstand und regionale Wohndichte erhalten die weiteren möglichen Einflussvariablen (Haushaltsform, Staatsangehörigkeit, Haushaltsgröße/Kinderzahl, Einkommensarmut und Zugehörigkeit zu verschiedenen Gemeindegrößenklassen) keine weitere eigenständige Erklärungskraft für obige Wahrscheinlichkeitsberechnung. Demzufolge lassen sich die empirisch festgestellten Defizite hinsichtlich der Bildungspartizipation von Kindern alleinerziehender, einkommensarmer und oder auch ausländischer Eltern wesentlich auf die vier Hauptaspekte zurückführen. Bei der Interpretation der logistischen Regressionsanalyse mit den vier Hauptaspekten ergibt sich, dass ...

„sich die Wahrscheinlichkeit für den Besuch der gymnasialen Oberstufe zum einen mit steigendem sozio-ökonomischen Status des Elternhauses, zum anderen mit wachsender Altersdifferenz zwischen Eltern und Kind in signifikanter Weise erhöht. Zudem haben Mädchen gegenüber Jungen sowie Bewohner/innen des mittel und wenig im Vergleich zu denen des hoch verdichteten Raums bedeutend größere Chancen, die Sekundarstufe II eines Gymnasiums zu besuchen.“

Die geringe Wahrscheinlichkeit, im hoch verdichteten Raum (entspricht urbanen Raum) auch die höhere Schulform zu besuchen (wie aus anderen Studien zu erwarten wäre) wird mit der Besonderheit des Saarlandes erklärt: Die Landeshauptstadt Saarbrücken weist neben der größten Dichte auch die sozialen Brennpunkte mit ihren bildungsstrukturell ungünstigen Bedingungen auf und beeinflusst entsprechend das Ergebnis.

IV.5.4 Empirische Übertrittskriterien bezüglich Tertiärbereich

Der „Bericht zur sozialen Lage der Studierenden 2002“ (Wroblewski/Unger 2003) bietet wesentliche Anhaltspunkte bezüglich der österreichischen Situation nach Abschluss einer maturaführenden Schule bzw. nach einer anderen Erlangung der Studienberechtigung (Für Deutschland siehe z.B. Heine (2002)). Aus der knapp 600 Seiten umfassenden Studie zur Bildungswegentscheidung interessieren bei der aktuellen Fragestellung vor allem die Vorbildung der StudienanfängerInnen und deren regionale bzw. soziale Herkunft. Dabei werden 3.396 Fragebögen geschichtet nach Universitäts- bzw. FH-Typ, Alter und Geschlecht ausgewertet.

Seit 1970 stieg der Anteil der Studierenden, welche die Matura über eine berufsbildende höhere Schule absolvierten (damals 16%), deutlich an und liegt im Wintersemester 2002/03 bei 37%. Konträr dazu sinkt der Anteil der AHS-AbsolventInnen an der Uni von 84% (1970/71) auf 58%. Studierende mit Studienberechtigungsprüfung, Berufsreifeprüfung oder Externistenreifeprüfung stellen zusammen knapp 5 % der StudentInnen.

Tabelle 6: Inländische ordentliche erstzugelassene Universitäts-AnfängerInnen nach Art der Studienberechtigung

Universität	AHS	BHS	SBP, BRP	Externisten RP
1970/1971	84,3	15,6	0,1	0,0
1980/1981	73,5	21,9	0,1	4,5
1990/1991	61,2	35,9	0,6	2,3
2000/2001	63,1	32,9	2,2	1,9

2002/2003 | 58,4 36,9 2,8 2,0

Quelle: Wroblewski/Unger 2003, 19f

Umgekehrte Verhältnisse finden sich bei der Schulbildung der FH-Studierenden. Hier kommen 56% aus einer BHS und ein Drittel aus einer AHS. Mit rund 10% Anteil haben die sonstigen Wege zur Studienberechtigung einen doppelt so hohen Anteil wie an einer Universität.

Tabelle 7: Inländische ordentliche erstzugelassene Fachhochschul-AnfängerInnen nach Art der Studienberechtigung

Fachhochschule	AHS	BHS	SBP, BRP	Externiste n RP
1995/1996	31,1	57,4	10,1	1,3
2000/2001	38,9	51,7	7,7	1,7
2002/2003	33,6	56,1	7,5	2,8

Quelle: Wroblewski/Unger 2003, 19f

Die Daten der Sozialerhebung 2002 zeigen, dass rund die Hälfte der Studierenden nicht unmittelbar im nächstmöglichen Semester nach dem Erlangen der Studienberechtigung an die Universität übertritt. Als Hauptgründe hierfür werden die Ableistung des Präsenz-/Zivildienstes und eine Berufstätigkeit vor Studienbeginn gesehen (ebda, 22).

Durch die rasante Angebotserweiterung am FH-Sektor bestehen nun in allen Bundesländern Hochschuleinrichtungen, während es in Niederösterreich, Burgenland und Vorarlberg keine Universitäten gibt. Die stark ansteigende Zahl an FH-Studierenden leistet nach Wroblewski/Unger (2003, 29) einen Beitrag, um regionale Disparitäten abzubauen:

„Die Herkunftsstruktur der FH-Studierenden entspricht (...) in etwa der Einwohnerstruktur Österreichs, während an Universitäten Studierende aus Großstädten deutlich überrepräsentiert und Studierende aus Bezirken mit agrarischer, industrieller oder von Fremdenverkehr geprägter Wirtschaftsstruktur unterrepräsentiert sind.“

Für die Frage der sozialen Durchlässigkeit von besonderer Bedeutung ist die soziale Herkunft der Studierenden. Wroblewski/Unger (2003, 41) beziehen sich dabei auf die Untersuchungen von Steiner (1998), Schwarz (1996), L&R (1994), Guggenberger (1991) und Kellermann (1991) und zeigen auf, dass die sozio-ökonomische Situation des Elternhauses nicht nur den Lebensstandard während der Studienzeit (vgl. 136ff), sondern letztendlich auch die Wahrscheinlichkeit eines erfolgreichen Studienabschlusses (vgl. 219ff) beeinflusst.

„Die Herkunftsfamilie, der Bildungsstatus der Eltern sowie deren sozio-ökonomische Situation bestimmen die Schullaufbahnentscheidungen eines Kindes wesentlich und beeinflussen in weiterer Folge auch die Entscheidung über die Aufnahme eines Hochschulstudiums. Untersuchungen belegen die Bedeutung eines bildungsnahen oder -fernen Elternhauses für die Studienentscheidung der Kinder.“

In weiterer Folge liegt das Hauptaugenmerk auf die Schulbildung und Berufsgruppe der Eltern. Dazu verwenden die AutorInnen der Sozialerhebung 2002 eine „Rekrutierungsquote“ (2002, 43ff), um je Ausbildungsebene die potentielle Väter bzw. Müttergeneration (40-65 jährige inländische Wohnbevölkerung) zu den entsprechenden StudienanfängerInnen in Beziehung setzen zu können: Sie gibt z.B. an, wie viele AnfängerInnen mit Vätern eines bestimmten

Schulbildungsniveaus auf 1.000 „Väter“ des selben Schulbildungsniveaus entfallen (odds ratio). Dadurch werden die unterschiedlichen Anteile der Ausbildungsniveaus in der Bevölkerung genau berücksichtigt und die Unabhängigkeit von den Randverteilungen (wie bei bedingten Wahrscheinlichkeiten) beseitigt: Die Notwendigkeit dieser Berücksichtigung zeigt sich z.B. beim Verhältnis der bildungsnahen Haushalten und Studierenden: Derzeit stammen 45% der Studierenden aus bildungsnahen Väterhaushalten (mindestens Matura), während diese in der Wohnbevölkerung nur 22% darstellen und somit stark überrepräsentiert sind.

Tabelle 8: Schulbildung des Vaters von Studierenden (2001/2002) vs. 40-65 jährige inländische männliche Wohnbevölkerung („Vätergeneration“)

	Väter von Studien- anfängerInnen 2001/02	Väter- generation MZ 2001
Pflichtschule	10,2	17,9
Lehre	25,9	51,0
Fachschule	19,0	8,7
Höhere Schule, Akademie	21,9	14,7
Universität, Hochschule	23,1	7,7
Gesamt	100,0	100,0
ohne Matura gesamt	55,0	77,6
Matura gesamt	45,0	22,4

Quelle: Wroblewski/Unger 2003

Die AutorInnen gehen bei dieser Konstruktion von der Annahme aus, dass die strukturellen Veränderungen in der Generation der potentiellen „Väter“ die Entwicklungen in der Struktur von Vätern, deren Kinder ein Studium aufnehmen, zwangsläufig mitbedingen. Aus pragmatischen Gründen wird dabei ein identes generatives Verhalten zwischen den Schichten unterstellt (gleich hohe Geburtsrate, gleiches Durchschnittsalter bei der Geburt des ersten Kindes).

Für nachstehende Tabelle heißt es konkret, dass auf 1.000 Väter mit Pflichtschulabschluss in der potentiellen Vätergeneration (40-65 jährige inländische männliche Wohnbevölkerung) 8,18 Erstzugelassene an wissenschaftliche Universitäten kommen, deren Väter die Pflichtschule als höchste Ausbildung aufweisen. Diese Zahl kann jedoch nur über den direkten Vergleich mit einzelnen Zellen der nachstehenden Tabelle interpretiert werden: So kann z.B. die Aussage getätigt werden, dass Kinder von Vätern mit Hochschulabschluss eine sechs mal höhere Wahrscheinlichkeit aufweisen, eine wissenschaftliche Universität besuchen als dies für Kinder von Väter mit Pflichtschulabschluss zutrifft (49,78 : 8,18). Bei einem Fachhochschul-Besuch liegt in diesem Beispiel die dreifache Wahrscheinlichkeit vor (8,28 : 2,84).

Tabelle 9: Rekrutierungsquote nach Schulbildung Vater von Studierenden 2001/2002

Ausbildung Vater	Kind besucht wissensch. Universität	Kind besucht Fachhoch- schule
Pflichtschule	8,18	2,84
Lehre	7,39	2,43
Fachschule	30,63	11,61
Höhere Schule, Akademie	22,60	6,39
Universität, Hochschule	49,78	8,28
Gesamt	15,00	4,29
ohne Matura gesamt	10,18	3,55
Matura gesamt	31,96	7,04

Quelle: Wroblewski/Unger 2003

Tabelle 10: Rekrutierungsquote nach Schulbildung Mutter von Studierenden 2001/2002

Ausbildung Mutter	Kind besucht wissensch. Universität	Kind besucht Fachhoch- schule
Pflichtschule	6,81	2,49
Lehre	9,49	3,32
Fachschule	21,03	6,32
Höhere Schule, Akademie	28,56	7,06
Universität, Hochschule	45,60	6,78
Gesamt	14,56	4,17
ohne Matura gesamt	10,55	3,54
Matura gesamt	32,61	6,99

Quelle: Wroblewski/Unger 2003

Die bereits mehrfach beschriebene Wichtigkeit der elterlichen Schulbildung für die Laufbahnentscheidung soll durch nachstehendes längeres Zitat abgerundet werden, zugleich dient es als Überleitung zur Beschreibung der Rekrutierungsquote nach Berufsgruppen der Eltern (vgl. Wroblewski/Unger, 2003, 55ff) und der Schichtindexbildung (vgl. ebda, 66f).

„Die soziale Struktur der StudienanfängerInnen ist in weiten Teilen Resultat eines vorangehenden schulischen Filter- und Selektionsprozesses (...). Untersuchungen belegen bereits erhebliche schichtspezifische Unterschiede in der Beteiligung von Sechzehnjährigen an einer weiterführenden Schulausbildung (...). Die Wahrscheinlichkeit, eine höherbildende Schule zu besuchen und die Matura abzulegen, hängt (...) in hohem Maße mit der sozialen Schicht des Herkunftshaushaltes zusammen. Kinder, deren Väter Angestellte oder Beamte mit Matura oder Hochschulbildung sind, stellen

einen doppelt so hohen Anteil an MaturantInnen als es dem entsprechenden Anteil in der Vätergeneration entsprechen würde, während bei Arbeiterkindern dieser nur die Hälfte des Anteils der Vätergeneration ausmacht (...). Die Selektion über die soziale Herkunft findet in der weiteren Bildungslaufbahn ihre Fortsetzung (...). Die unterschiedlich hohen Übertrittsquoten von AHS-AbsolventInnen (70%) und BHS-AbsolventInnen (30%) in den Hochschulbereich werden durch die spezifische soziale Zusammensetzung der beiden MaturantInnengruppen mitbestimmt.“

Analog zu den Rekrutierungsquoten nach höchster Schulbildung der Eltern berechnen Wroblewski/Unger (2003, 55ff) eine entsprechende Quote nach Berufsgruppen des Vaters. (Der Beruf der Mutter wird in der amtlichen Hochschulstatistik nur stark aggregiert publiziert und wird daher nicht näher interpretiert). Es zeigt sich, dass Studierende aus bildungsfernen Berufsschichten im Vergleich zur Gesamtbevölkerung unterrepräsentiert sind. Insbesondere Arbeiterkinder sind nach wie vor deutlich seltener an den Hochschulen vertreten, als es ihrem Anteil an der Gesamtbevölkerung entsprechen würde, während Kinder von Landwirten ungefähr entsprechend ihrem Anteil vertreten sind. Kinder von FreiberuflerInnen, Selbständigen oder Angestellten/ Beamten mit Hochschulabschluss stellen jedoch einen doppelt so hohen Anteil unter den Studierenden als aufgrund der Bevölkerungsstruktur zu erwarten wäre. Die Wahrscheinlichkeit, dass ein Kind von Beamten/Angestellten mit Hochschulabschluss eine Hochschule besucht ist neun mal höher als die eines Kindes mit einem Facharbeiter als Vater.

Tabelle 11: Rekrutierungsquoten nach Berufsgruppen des Vaters

	Kind besucht wissensch. Uni inkl. Fachhochschu len
Freiberufler, Selbständiger	37,8
Landwirt	16,3
Beamter / Angestellter mit Hochschulabschluss	41,4
Beamter / Angestellter mit Matura	33,4
Beamter / Angestellter ohne Matura	21,1
Facharbeiter	4,6
Sonstige Arbeiter	6,6
 Gesamt	 19,3
 Selbständige	 30,6
Unselbständige gesamt	17,4
 Angestellte, Beamte, VB gesamt	 27,1
Arbeiter gesamt	5,5

Quelle: Wroblewski/Unger 2003

Abschließend wurden die höchste abgeschlossene Bildung der Eltern und der Beruf bei der Sozialerhebung 2002 mittels eines Schichtindexes zusammengefasst: Herangezogen wird jeweils die höchste abgeschlossene formale Bildung und die höchste zuletzt ausgeübte berufliche Stellung entweder vom Vater oder der Mutter. Die Konstruktion dieser Schichtvariable wird im Anhang beschrieben; aus Gründen der besseren Vergleichbarkeit wird diese Indexbildung auch an der Eigenerhebung angewandt. (Alternativberechnungen eines

Schichtindex mit Schulbildung, Beruf und bedarfsgewichtetem Pro-Kopf-Einkommen siehe z.B. Becker, 2000, 50f)

In nachstehender Tabelle wird deutlich, dass höhere Schichten rund 17% in der Vätergeneration (entsprechend der Definition der Sozialerhebung 2002) aufweisen, hingegen knapp die Hälfte der Studierenden stellt.

Tabelle 12: Rekrutierungsquoten nach Berufsgruppen des Vaters

Herkunftsschicht	Wissenschaft l. Universität	Universität der Künste	Fachhochschul-Studiengänge	Studierende gesamt	Vätergeneration lt. MZ 2001
Niedrig	22,0	15,1	28,1	22,5	60,7
Mittel	28,7	28,3	29,6	28,7	22,3
Gehoben	30,5	35,8	28,8	30,4	11,3
Hoch	18,8	20,8	13,5	18,3	5,8
Gesamt	100	100	100	100	100

Quelle: Wroblewski/Unger 2003, 67

Becker (2001, 6f) fasst seine deutschen Forschungsergebnisse bezüglich Determinanten zur Studienentscheidung mit folgenden Kernaussagen zusammen:

- Je niedriger die Bildungsmotivation und je höher das Investitionsrisiko ist, desto geringer ist die Studienneigung und desto wahrscheinlicher verzichten Abiturienten auf ein Hochschulstudium.
- Je größer die soziale Bildungsdistanz ist, d.h. je mehr Bildungshürden im Vergleich zum Bildungsniveau der Eltern überwunden werden müssen, und je höher die damit verbundenen Opportunitäts- und Transaktionskosten sein werden, desto weniger sind Abiturienten bereit, zu studieren.
- Je höher der Bildungsnutzen des Studiums, je höher der Betrag des Statusverlustes bei einer suboptimalen Bildungsentscheidung, je wahrscheinlicher der Statusverlust bei einer Entscheidung gegen das Studium, je höher die an der eigenen Leistungsfähigkeit bemessene Erfolgserwartung und je niedriger die Bildungskosten eingeschätzt werden, desto wahrscheinlicher ist es, dass die Bildungsentscheidung zugunsten eines Hochschulstudiums ausfällt.
- Bei ungünstigen Arbeitsmarktbedingungen verzichten „Arbeiterkinder“ und Kinder aus den unteren Mittelschichten wegen angenommener schlechter Berufschancen von Hochschulabsolventen verstärkt auf ein Studium. Gleiches zeigt sich für Kinder von einfachen und qualifizierten Angestellten und BeamtInnen, wenn die ungünstigen Arbeitsmarktentwicklungen lange andauern.
- Es bestätigt sich auch Beckers These über die herkunftsspezifische Motivation, wo Abiturienten aus höheren Sozialschichten am intergenerationalen Statuserhalt (auch unbewusst) interessiert sind und dass diese im Sozialisationsprozess vermittelte intrinsische Motivation die Studienentscheidung signifikant beeinflusst.

IV. 6 Zusammenfassung

Jährlich befinden sich insgesamt rund 450.000 SchülerInnen unmittelbar vor oder nach einer Schnittstelle im österreichischen Schulsystem: Im Schuljahr 2002/2003 traf dies z.B. an der 4. bzw. 8. Schulstufe auf rund 96.000 VolksschülerInnen, 68.000 HauptschülerInnen und 26.000 AHS-SchülerInnen zu.

Die Entscheidung an der ersten Schnittstelle wird vor allem von Bildungshintergrund, Einkommen und Beruf der Eltern geprägt. Zusätzlich zu den unterschiedlichen Ressourcen erweisen sich Nationalität, Schulangebot im Nahbereich des Wohnort, Wohngebiet, die Bildungsaspiration der Eltern und Ängste vor dem Statusverlust aufgrund einer geringeren Bildungsvererbung auf das Kind als beeinflussend. Die bisherigen Schulleistungen des Kindes und die eigenen Ansichten des Kindes bzw. der Peer-group spielen bei dieser Entscheidung eine geringere Bedeutung, die jedoch bei der zweiten Bildungswegentscheidung mit 14 Jahren an Bedeutung zunimmt.

Bei der zweiten großen Schnittstelle erweisen sich Einkommen, Status, Bildung, Migrationshintergrund, Einwohnerzahl, Geschwisteranzahl, Haushaltsform, mütterliche Erwerbstätigkeit und Geschlecht des Kindes als ausreichend, um für 71% der SchülerInnen die richtige Vorhersage treffen zu können, ob das Kind eine weiterführende Schule besuchen wird oder nicht. Dabei hat der Bildungshintergrund das größte Gewicht, da er sowohl direkt als auch indirekt auf die Bildungspartizipation des Kindes einwirkt: Familien mit niederem elterlichen Bildungsstand wählen demnach deutlich unterschiedliche Bildungswege im österreichischen Bildungssystem als jene aus einem sozialökonomisch bevorzugtem Umfeld. Jugendliche, deren Eltern ein geringes Bildungsniveau (Primarstufe, Sekundarstufe I) aufweisen, verlassen zudem die Schule signifikant früher als die Vergleichsgruppe mit Kindern aus höherem Bildungshaushalten (Tertiärstufe).

V. Quantitative schriftliche Erhebung

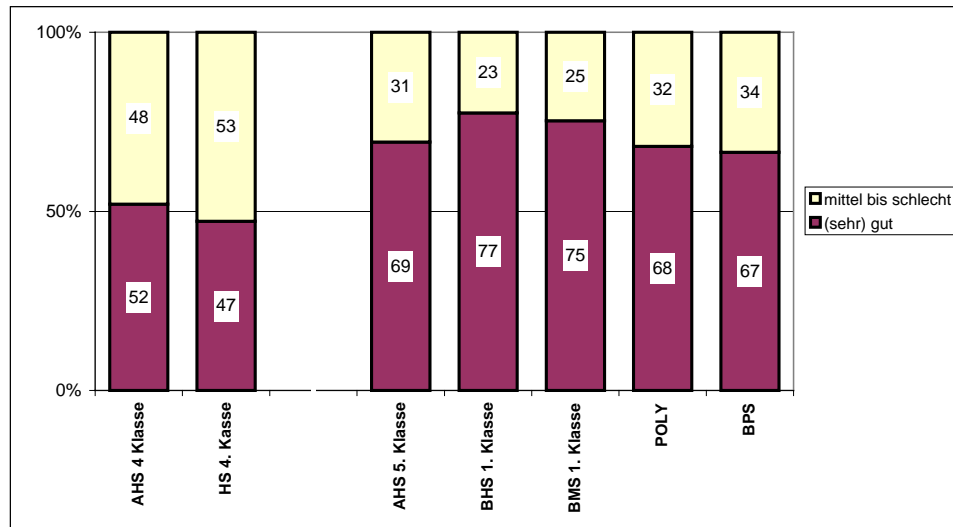
Detaillierte Informationen zum gewählten methodischen Herangehen, der Erhebungsorganisation sowie der Stichprobe finden sich im Anhang (technischer Erhebungsbericht). Die befragten Eltern (zur Auswertung konnten 2.855 Fragebögen herangezogen werden) stehen bzw. standen unmittelbar vor oder nach einem (möglichen) Schulwechsels ihres Kindes.

V. 1 Informationsstand der Eltern bezüglich Schulaspekte

Fragen zum Informationsverhalten hinsichtlich des Schulwechsels ihrer Kinder stellten den Einstieg in den Fragebogen dar: Selbständige Informationssuche des Kindes (71%), das Lesen von Broschüren über Berufe/Schulen und Berufswahl (57%), die Nutzung von schulischen Angeboten (49%) und eigenständige Informationssuche der Eltern (43%) erwiesen sich als die am meisten nachgefragten Informationswege. Das persönliche Beratungsgespräch (20%) und Infos von Stellen wie AMS, bfi, AK, WIFI oder WK (25%) wurden insgesamt weniger oft nachgefragt. Die vorgegebenen Informationsquellen wurden in Abhängigkeit von der jeweiligen Schulstufe unterschiedlich häufig genutzt. Während die selbständige Informationssuche durch das Kind vor allem bei MaturantInnen eine große Rolle spielt, liegt der Schwerpunkt der Nachfrage für Broschüren über Berufe/Schulen und Berufswahl beim Wechsel von der achten zur neunten Schulstufe. Außerschulische Beratungs- und Informationsstellen werden verstärkt bei Abschlussklassen der Hauptschule bzw. bei BerufsschülerInnen in Anspruch genommen. BesucherInnen der ersten Klasse AHS bzw. BHS weisen eine überdurchschnittliche Inanspruchnahme von schulischen Angeboten (z.B. Tag der offenen Tür) auf.

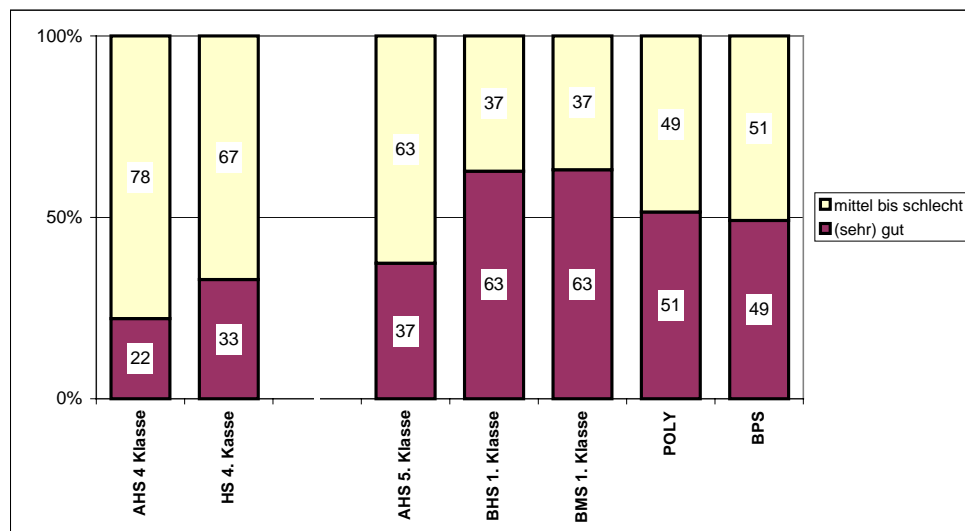
Der Informationsstand über derzeitige Ausbildungsmöglichkeiten („Alles in allem, wie fühlen Sie sich informiert über derzeitige Ausbildungsmöglichkeiten?“, Mittelwert (MW) 2,35) und die Chancen am Arbeitsmarkt aufgrund der Schulbildung („Alles in allem, wie fühlen Sie sich informiert über Chancen am Arbeitsmarkt aufgrund der Schulbildung?“, MW 2,73) werden mehrheitlich als mittel bis gut eingestuft. Die 1. Klassen BHS und BMS sehen sich diesbezüglich in beiderlei Hinsicht als am besten informiert, hingegen geben Eltern, deren Kinder noch vor einer Schnittstelle im Schulsystem in der achten oder zwölften Schulstufe stehen, einen schlechteren Informationsstand an.

Abbildung 7: Informationsstand über derzeitige Ausbildungsmöglichkeiten nach Schultypen



Quelle: Eigenerhebung öibf

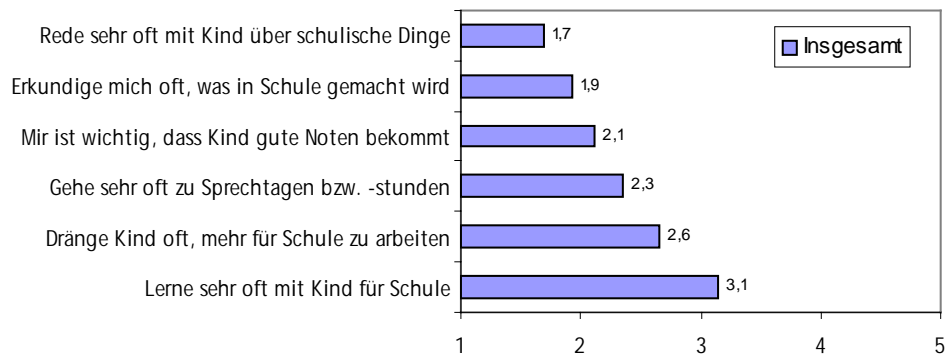
Abbildung 8: Informationsstand über Arbeitsmarktchancen aufgrund der Schulbildung nach Schultypen



Quelle: Eigenerhebung öibf

Nachfolgende Frageschwerpunkte beschäftigen sich damit, inwiefern Eltern sich über schulische Belange informieren und aktiv am Lernprozess ihres Kindes teilhaben. Grundsätzlich ist mit steigender Schulstufe eine sinkende Beteiligung bzw. Einflussnahme der Eltern zu erkennen. Im Vergleich zur vierten Klasse VS zeigen z.B. Eltern von MaturantInnen deutlich weniger Einflussnahme in die Belange der jungen Erwachsenen, insbesondere beim Besuch von Sprechtagen und dem gemeinsamen Lernen für die Schule.

Abbildung 9: Eltern und deren Beteiligung am Schulgeschehen



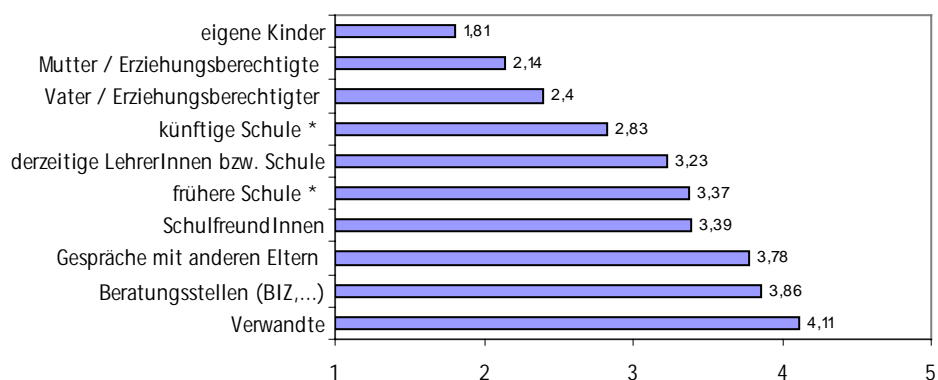
Quelle: Eigenerhebung öibf, 1= trifft sehr zu

Aus diesen Antwortmöglichkeiten zur elterlichen Beteiligung am Schulgeschehen können zwei Dimensionen wahrgenommen werden: die Dimension der „elterlichen Unterstützung mittels Kommunikation“ (mit Kind über schulische Belange reden, sich erkundigen, mit dem Kind für die Schule lernen) und ein „Leistungsgedanke“ (die Wichtigkeit von guten Noten und das elterliche Drängen hinsichtlich von Schulleistungen), wobei dieser als weniger stark zutreffend eingestuft wird.

V. 2 Bildungsaspiration und intendierter Schultyp für 9./10. Schulstufe

Der Einfluss von Familienmitgliedern, Freunden, Lehrern, Schule und Beratungsstellen auf die Wahl eines neuen Schultyps im Rahmen eines anstehenden Schulwechsels zeigt (durchgängig in allen Schulstufen), dass der Kernfamilie der meisten Einfluss zugeschrieben wird. Der Einfluss der künftigen bzw. früheren Schule, von LehrerInnen und SchulfreundInnen wird im Vergleich zur Kernfamilie als „mittel bis weniger stark“ eingestuft. Kaum Einfluss wird anderen Eltern und Beratungsstellen bzw. Verwandten zugeschrieben.

Abbildung 10: Einfluss auf Entscheidung für eine neue Schule



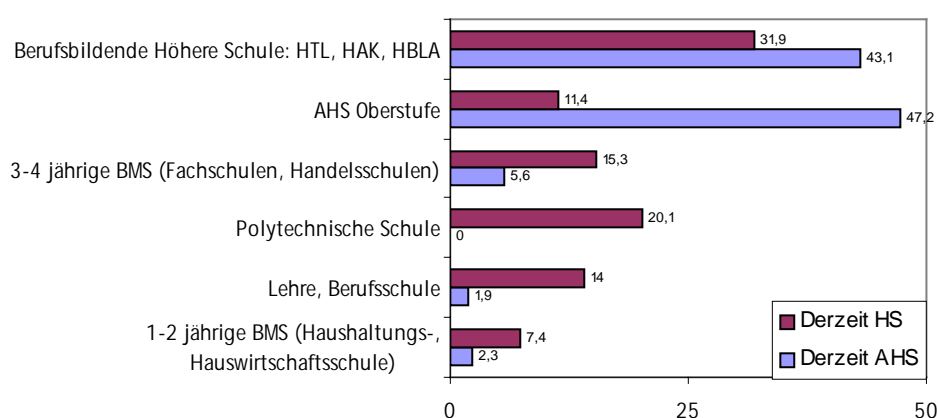
Quelle: Eigenerhebung öibf, Mittelwerte, 1=sehr viel Einfluss

Eltern mit männlichen Schülern sehen den Einfluss der aktuellen LehrerInnen, die künftige Schule und den väterlichen Einfluss tendenziell wichtiger als dies für Schülerinnen zutrifft (Unterschiede der Mittelwerte beträgt ca. 0,25). Bezüglich Schichtunterschiede lässt sich zeigen, dass mit steigender Schicht der Einfluss des Vaters (MW 2,48 auf 2,09), als auch der Mutter und des Kindes immer wichtiger eingestuft werden. Alle anderen vorgegeben Einflussbereiche zeigen nach Schicht keine interpretierbaren Unterschiede.

Wenngleich Beratungsstellen in der Erhebung nur ein geringer Einfluss auf die unmittelbare Schulwahl zugestanden wird, sehen Eltern mit Kindern in der achten Schulstufe deren Einflussbereich größer als dies etwa noch in der fünften Schulstufe genannt wird (HS: 3,12 vs. 4,58; AHS: 3,62 vs. 4,47). Dies spricht dafür, dass punktuellen das Bewusstsein für die Bedeutung dieser Leistungen - je nach aktueller Betroffenheit unterschiedlich ist.

Die befragten Eltern von Volksschulkindern aus der vierten Schulstufe geben an, sich schon intensiv (MW 1,60) überlegt zu haben, welche Art von Schule das Kind nach der Schnittstelle besuchen soll. Bei Eltern mit Kindern in der achten Schulstufe (MW 1,89) und zwölften Stufe (MW 2,06) wurde zur Zeitpunkt der Erhebung (Herbst 2003) noch tendenziell weniger intensiv nachgedacht. Eltern, deren Kinder sich in der vierten Klasse Volksschule befinden, wurden nach dem wahrscheinlichen Schultyp (AHS oder HS) für die nächste Schulstufe befragt. Es zeigt sich eine sehr ausgewogene Absichtserklärung: Jeweils die Hälfte beabsichtigt einen Wechsel in eine AHS, der andere Teil plant den Besuch einer Hauptschule. Eine Schnittstelle später zeigen sich bei den geplanten Schultypen deutliche Unterschiede: Besucht ein Kind die vierte Klasse AHS, so sind aus Sicht der Eltern prinzipiell nur die Optionen BHS oder AHS Oberstufe relevant. BMS oder BS werden insgesamt nur von knapp 10% als wahrscheinlicher Schultyp fürs nächste Schuljahr angegeben. Wesentlich heterogener sind die Pläne für HauptschülerInnen: Ein Drittel wird am wahrscheinlichsten die BHS besuchen, hingegen nur 11% eine AHS. Von den anderen Ausbildungsmöglichkeiten werden die BMS und Lehre präferiert.

Abbildung 11: wahrscheinlichster Schultyp für 9/10 Schulstufe



Quelle: Eigenerhebung öibf

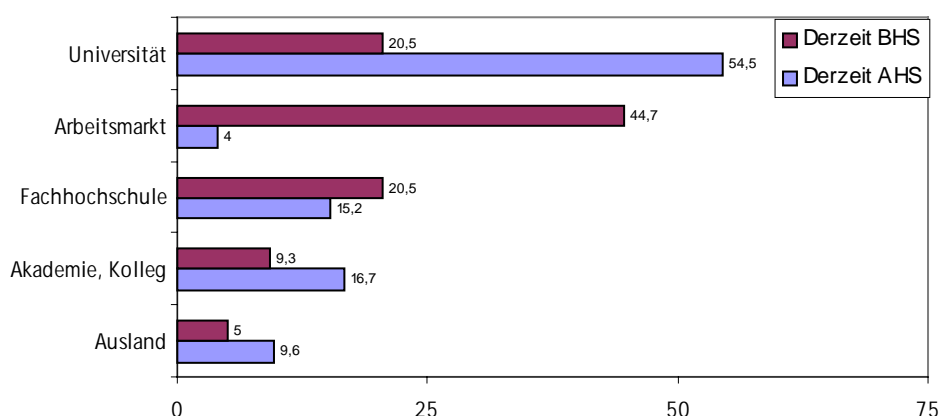
Diese intendierten Schulbesuche lassen sich mit den Ergebnissen der Literaturanalyse dahingehend vergleichen, dass in der Stichprobe generell der Wunsch nach einer höheren Schultype stärker angegeben wird, als es letztendlich umgesetzt werden kann: Am Beispiel der Volksschule zeigt es sich deutlich, gleiches gilt aber auch für den AHS- oder BHS-Besuch: Gemäß der

Schulübertrittsraten von Langer/Pointner (2002) besuchten rund 2/3 aller österreichischen SchülerInnen im Jahr 2000 nach der VS eine HS (vgl. dazu die Eigenerhebung: HS als wahrscheinlicher Schultyp nach der VS: 50% geplant). Nach der AHS-Unterstufe bleiben entsprechend der Übertrittsraten 59% in der AHS Oberstufe, 32% wechseln in eine BHS und 2% in eine BMS. Ehemalige HauptschülerInnen wechseln hingegen zu einem Drittel in eine Polytechnische Schule, zu einem weiteren Drittel in eine BHS, 25% entscheiden sich für eine BMS und 6% wechseln in die AHS Oberstufe. 13% der ehemaligen HauptschülerInnen absolvieren unmittelbar danach eine Lehre.

Zum Zeitpunkt des unmittelbar erfolgten bzw. bevorstehenden Schulwechsels auf der achten/neunten Schulstufe besteht für 70% aller befragten Eltern ein klarer Interessenschwerpunkt hinsichtlich des künftigen Schultyps: Es wurde nur je eine einzelne Schultype als besonders wahrscheinlich angeführt. Während nur 23% aller derzeitigen AHS-SchülerInnen-Eltern mehrere Schultypen als interessant einstufen (primär BHS mit 82%, 3-4 Jährige BMS und Lehre mit 9%), findet sich in der vierten Klasse HS eine breitere Interessenlage. Von den betroffenen Eltern geben 42% an, dass mehrere Schultypen von Interesse sind (in fallender Reihenfolge): drei bis vierjährige BMS (42%), BHS, Lehre, 1-2 Jährige BMS, PS und AHS(15%). Antworten von retrospektiv befragten Eltern von Kindern der 9/10 Schulstufe decken sich mit obigen Intentionen: fünfte Klasse AHS und erste Klasse BHS sehen ebenfalls nur die Optionen AHS, BHS und drei bis vierjährige BMS als relevante Optionen. Eltern von SchülerInnen einer PS und Berufsschule geben eine sehr breite Interessenlage an. Deren am häufigsten genannten, aber nicht gewählten Optionen sind die AHS und drei bis vierjährige BMS, jedoch zeigen auch die BHS und die PS/BS häufige Nennungen. Die ein bis zweijährige BMS erweist sich als am wenigsten stark nachgefragt.

Eltern von künftigen AHS-AbsolventInnen (SchülerInnen in der Maturaklasse) sehen primär den Universitätsbesuch als nächsten Schritt (Militär- bzw. Zivildienst ausgeklammert), für BHS-SchülerInnen hingegen zeichnet sich primär der Einstieg in den Arbeitsmarkt ab.

Abbildung 12: wahrscheinlichster Schritt nach der Reifeprüfung

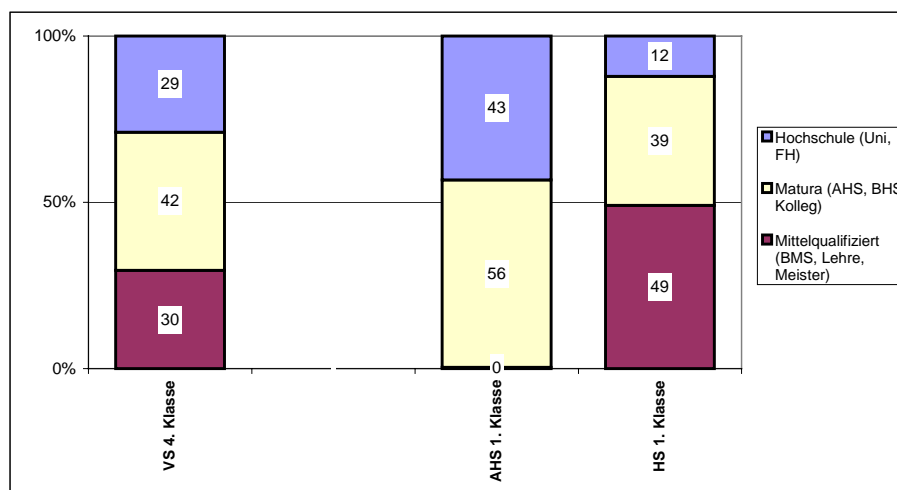


Quelle: Eigenerhebung öibf

Die angestrebten höchsten Bildungsabschlüsse zeigen nach der ersten Schnittstelle im österreichischen Schulsystem deutliche Unterschiede: Während die Eltern von AHS-ErstklässlerInnen beinahe ausschließlich die Matura oder eine universitäre Ausbildung für deren Kinder anstreben, zeigt die direkte Vergleichsgruppe der HauptschülerInnen die BHS-Matura, einen Pflicht- oder

Lehrabschluss als höchstes Bildungsziel. Diese Ergebnisse lassen sich besonders deutlich auch in der ersten Klasse BHS nachweisen: Derzeitige SchülerInnen (bzw. deren befragten Eltern) streben zu 80% die BHS-Matura als höchstes Ziel an. Auch lässt sich die zweite Gruppe (Lehrabschluss als Bildungsziel) bestätigen: Über 90 % derjenigen, welche eine PS oder BS besuchen, geben diese Ausbildung als höchstes Bildungsziel an.

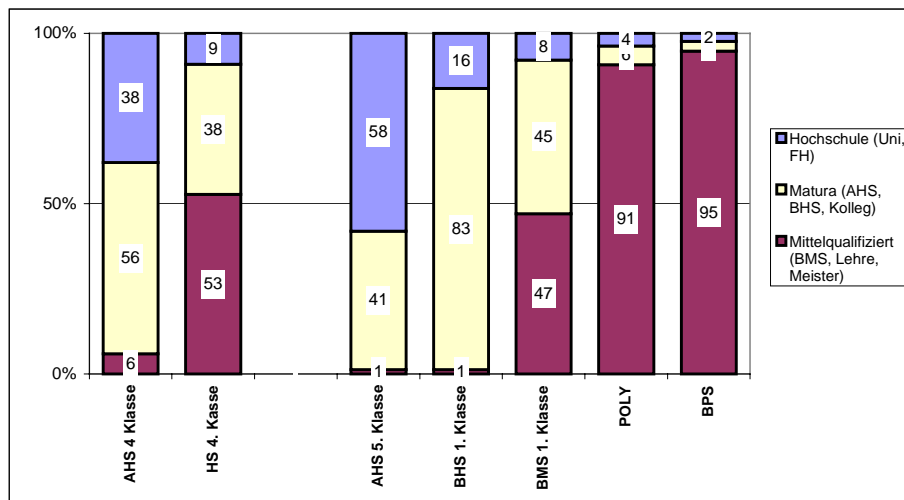
Abbildung 13: Bildungsaspiration der Eltern, erste Schnittstelle



Quelle: Eigenerhebung öibf

Nach Geschlecht des Schulkindes betrachtet wird für Schülerinnen eine höhere Bildung (32% mittlere Qualifikation, 45% Matura, Rest Hochschule) als für Schüler angegeben (40% mittlere Qualifikation, 39% Matura, Rest Hochschule). Ein eindeutiges Ergebnis bringt auch die Analyse der Schichtzugehörigkeit: Die Bildungsaspiration korreliert hoch signifikant mit der Schicht des Elternhaushaltes ($CC = .389$) und zeigt mit steigender Schicht auch eine steigende Aspiration hin zur höheren Bildung. Die Trends von Schicht und Geschlecht des Schulkindes lassen sich auch in der Kombination der beiden Variablen nachweisen. Ebenfalls ein klarer Zusammenhang besteht zwischen den Schulnoten in Deutsch, Mathematik und Englisch und der Bildungsaspiration (Leistungsgruppen der Hauptschulen nicht beachtet): Während bei mittelqualifizierender Bildungsaspiration der Notendurchschnitt der Jugendlichen in Deutsch, Mathematik und Englisch einheitlich bei 2,8 liegt so ist bei einer Hochschulaspiration der Notenschnitt bei 2,0 bzw. 2,5 bei Englisch.

Abbildung 14: Bildungsaspiration der Eltern, zweite Schnittstelle



Quelle: Eigenerhebung öibf

V.2.1 Bildungsaspiration nach Bildungshintergrund

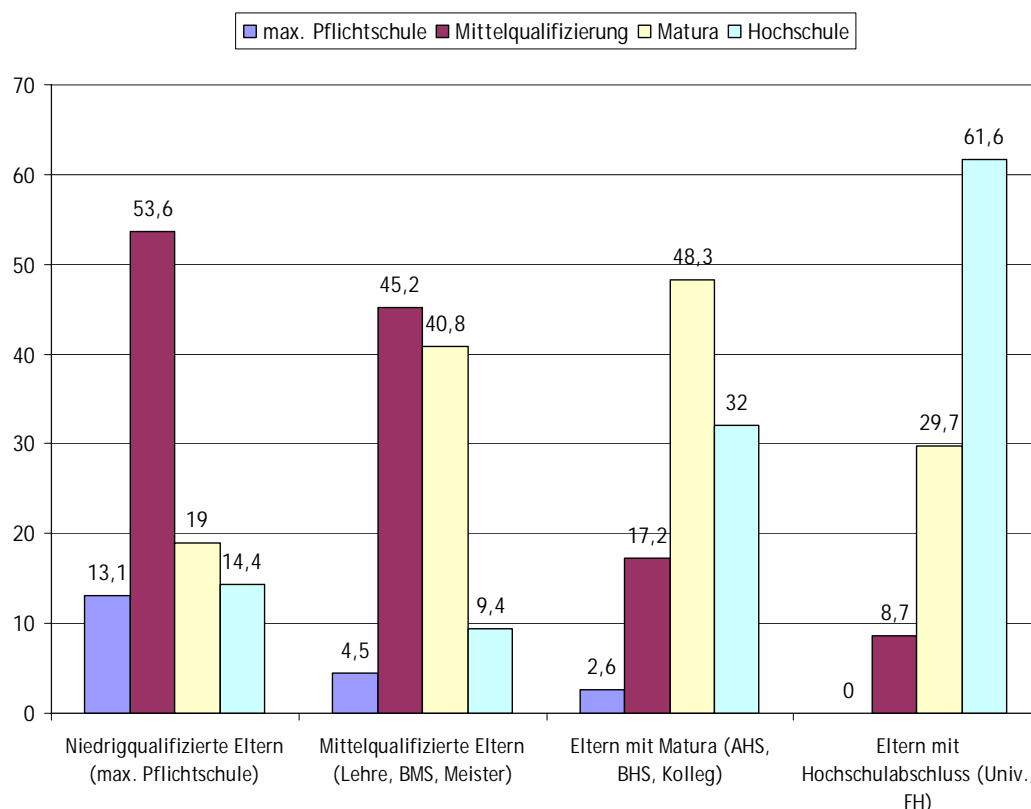
Wichtig ist weiters die Frage welchen Zusammenhang die soziale Herkunft der Eltern bzw. ihre Bildungsniveau auf die spätere berufliche Platzierung der Kinder hat. Betrachtet man die Bildungsaspiration der Eltern vor dem jeweilig eigenen Bildungshintergrund zeigen sich unterschiedliche Muster, nämlich Stuserhalt und -ausbau. Als Stuserhalt kann man eine mehrheitliche Avisierung des eigenen Qualifikationsniveaus einstufen. Als Statusausbau hingegen, wenn auf zumindest ein Qualifikationsniveau über dem eigenen abgezielt wird.

Eine eindeutig bildungsexpansive Neigung besteht bei Eltern mit höchstens Pflichtschulabschluss. Die größte Gruppe, mehr als die Hälfte, zielt auf einen mittleren Abschluss für das eigene Kind. Bei allen anderen drei Gruppen bilden die jeweils größte Gruppe, jene mit einem Bildungsziel im Rang des elterlichen Abschlusses Am deutlichsten bei den HochschulabsolventInnen (61,6%).

Vergleicht man die angepeilten Abschlüsse jeweils eine Stufe unter bzw. oberhalb des eigenen Abschlusses der Eltern, zeigt sich, dass bei mittelqualifizierten Eltern eine vergleichsweise höhere bildungsexpansive Neigung zu verzeichnen ist (40% zur einer Reifeprüfung vs. 4,5% unterhalb des eigenen Abschlusses). Auch bei Eltern mit Reifeprüfung ist grundsätzlich ein ähnliches Bild zu erkennen, jedoch nicht in dieser Deutlichkeit (32% Hochschulabschluss vs. 17% Mittelqualifizierung). Überraschend zielen Verhältnis mäßig mehr Eltern mit Pflichtschulabschluss auf einen Hochschulabschluss ihrer Kinder ab als mittelqualifizierte Eltern.

Von zentraler Bedeutung scheint die Reifeprüfung zu sein. Diese wird in drei Fällen als zweithäufigstes Ziel und einmal als häufigstes Ziel genannt. Mittlere Qualifikation immerhin zweimal als Häufigstes, sonst jedoch an jeweils dritter Stelle. Der Hochschulabschluss, der bei den hochschulisch gebildeten Eltern so deutlich ausgeprägt ist, hat nur in dieser Gruppe den ersten Rang, bei Eltern mit Matura den zweiten und liegt sonst an dritter Stelle.

Abbildung 15: Bildungsaspiration nach Qualifikation der Eltern



Quelle: Eigenerhebung öibf

V. 3 Schulwunsch - Wunschschnle

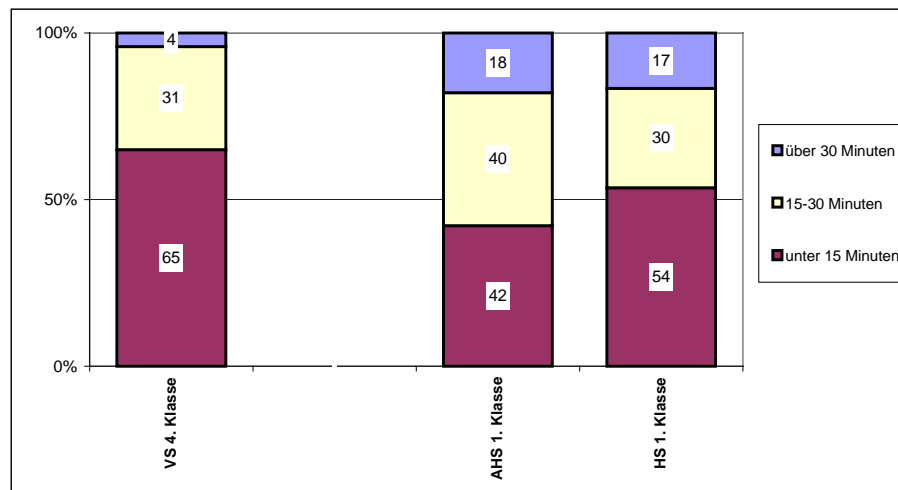
Für 86% aller befragten Eltern befindet sich das Kind am gewünschten Schultyp. Besonders große Übereinstimmung von Wunsch und tatsächlich besuchten derzeitigem Schultyp herrscht in der ersten und vierten Klasse AHS, auch die erste Klasse BHS erweist sich als klarer Wunschttyp. Eine signifikant schlechtere Übereinstimmung von Wunsch und Realität herrscht hingegen bei der PS (nur für 62% der Eltern die Wunschschnle, angestrebt wären BHS oder BMS), tendenziell auch bei Berufsschnlen (für 79% die Wunschschnle, für die Anderen wäre BHS, BMS, AHS wünschenswert). Für den Fall, dass sich das Kind entgegen dem elterlichen Wunsch in der ersten Klasse HS befindet, sind primär zu lange Schulwege, fehlendes Interesse des Kindes, eine Abweisung aus Platzgründen oder eine Abweisung aus bisherigen Leistungsgründen die Ursache gewesen. Die Abweisung aus Platzgründen oder zu lange Schulwege in der vierten Klasse HS als nicht mehr vordergründig, vielmehr sind Leistung und fehlendes Interesse die Hindernisse zur Wunschschnle. Diese Gründe sind auch primär für die PS zutreffend, ergänzt von durch Abweisung aus Platzgründen und fehlende ganztäglicher Betreuung.

V. 4 Erreichbarkeit der Schnle

Der Dauer des Schulweges liegt für eine Richtung für 37% der SchülerInnen unter 15 Minuten, ein weiteres Drittel benötigt 16-30 Minuten. Ein Schulweg von über

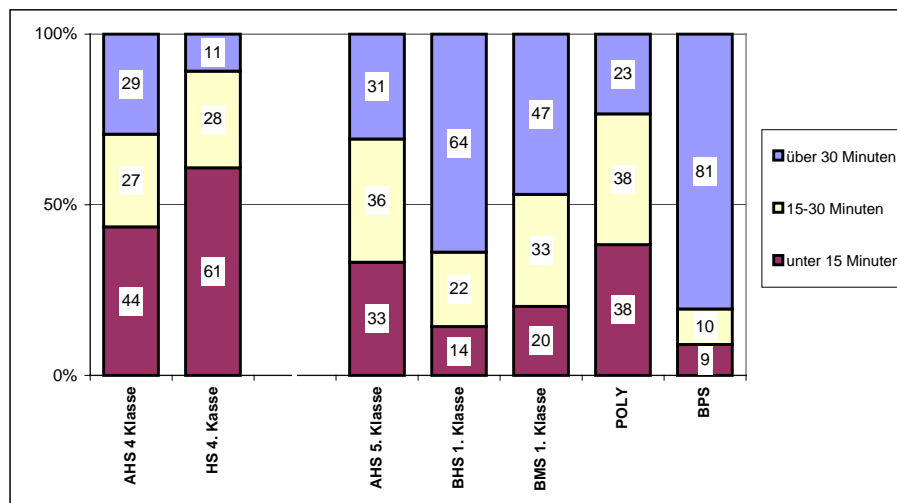
45 Minuten pro Richtung fällt für insgesamt 16% an. Nach Schultypus ergeben sich unterschiedliche Wegzeiten: Während die vierte Klasse Volksschule mehrheitlich unter 15 Minuten erreicht werden kann, wird für die AHS der Schulweg im Vergleich zur HS als länger angegeben: 58% der Eltern von AHS-SchülerInnen der fünften Schulstufe geben Schulwege von über 15 Minuten pro Richtung an, der entsprechende Anteil für die HS beträgt 47%. In der Stichprobe der Eltern von SchülerInnen in der achten Schulstufe wird dieser Unterschied noch deutlicher: 29% der AHS, aber nur 11% der HS-SchülerInnen benötigen über 30 Minuten für den Schulweg. Aus den vorliegenden Daten zeichnet sich für AbsolventInnen der HS eine wesentliche Änderung der Wegdauer ab: Beinahe zwei Drittel der HS-BesucherInnen der achten Schulstufe können innerhalb einer Viertel Stunde die Schule erreichen, 11% benötigen länger als 30 Minuten. Für die Anfahrt zur (mehrheitlich von HS-AbsolventInnen besuchten) BS hingegen müssen 81% der SchülerInnen über 30 Minuten pro Richtung zurücklegen, 39% der Wegzeiten betragen hierbei mehr als einer Stunde. Ebenfalls längere Fahrtzeiten fallen für die ersten Klassen BHS und BMS im Vergleich zur fünften Klasse AHS an. Am schnellsten zu erreichen sind ab der neunten Schulstufe die AHS und die PS Schulen. Ein großer Unterschied der Wegzeiten springt beim Vergleich der PS und BS ins Auge: 77% der PS und nur 19% der BS sind unter 30 Minuten zu erreichen.

Abbildung 16: Durchschnittliche Dauer pro Schulweg, erste Schnittstelle



Quelle: Eigenerhebung öibf

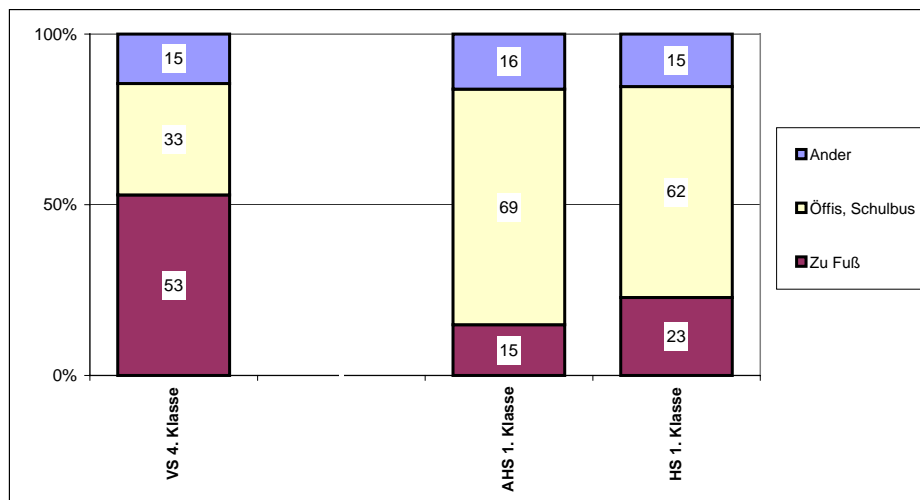
Abbildung 17: Durchschnittliche Dauer pro Schulweg, zweite Schnittstelle



Quelle: Eigenerhebung öibf

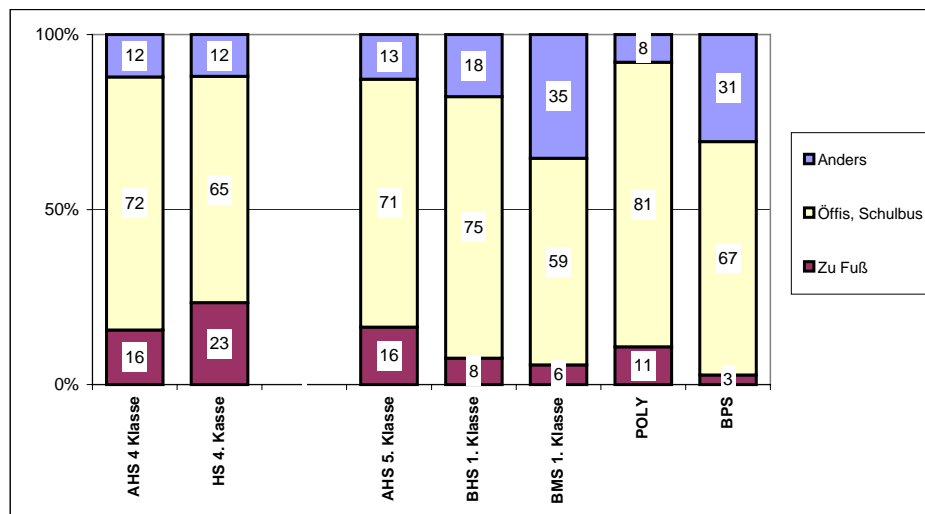
Der Schulweg wird mehrheitlich (67%) mittels öffentlicher Verkehrsmittel oder Schulbussen absolviert, nur bei unmittelbarer Nähe überwiegt der Fußweg. Nach Schultyp unterschiedlich verwendete Transportmittel spiegeln die unterschiedliche Schulwegdauer ebenfalls wieder.

Abbildung 18: Transportmittel zur Schule, erste Schnittstelle



Quelle: Eigenerhebung öibf

Abbildung 19: Transportmittel zur Schule, zweite Schnittstelle

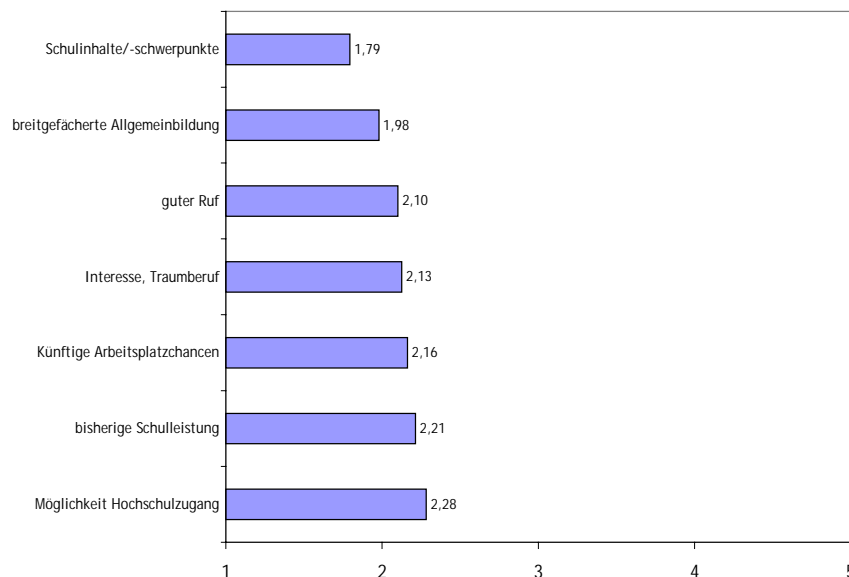


Quelle: Eigenerhebung öibf

V. 5 Schulwahlmotive

Die Frage der Schulwahlmotive („Welche der folgenden Faktoren spiel(t)en bei der Wahl der Schule Ihres Kindes eine wichtige Rolle, welche eine weniger wichtige?“) wird mittels Einstufung von 22 vorgegebenen Motiven erhoben. Nachstehende Grafik stellt die sieben wichtigsten Schulwahlmotive dar, welche alle als relativ wichtig eingestuft sind.

Abbildung 20: Die sieben wichtigsten Schulwahlmotive, Totalwerte



Quelle: Eigenerhebung öibf, 1= sehr wichtig

Als weitere Motive werden (in fallender Reihenfolge, MW zwischen 2,71 bis 3,75) eine einschlägige Berufsausbildung, der eigene Wunsch, die Ausstattung und Erreichbarkeit der Schule, die Möglichkeit einer Berufsausbildung mit Matura, der Rat von Anderen, die Dauer der Ausbildung, der erwartete Verdienst, der Wunsch,

mit Freunden die gleiche Schule zu besuchen und die Kosten des Schulbesuchs genannt.

Die vertiefende Analyse nach Geschlecht des Schulkindes zeigt bei allen 22 vorgegebenen Motiven nur geringe Unterschiede. Eltern von Schülerinnen stufen folgende Motive etwas wichtiger ein als dies für Eltern von Schülern zutrifft: Möglichkeit eines Hochschulbesuches, breitgefächerte Allgemeinausbildung und die bisherige Schulleistung. Die jeweiligen Unterschiede der Mittelwerte sind jedoch mit Werten zwischen 0,15 und 0,20 als gering zu bezeichnen.

Deutlicher differenzieren die Antworten nach Schicht des Elternhaushaltes. Dabei zeigt sich (bis auf vereinzelte Ausnahmen) ein durchgängiger Trend durch alle vier konstruierten Schichten. Es stuft die niedrigste Schicht sieben der 22 möglichen Schulwahlmotive deutlich wichtiger ein als die höchste Schicht, die wiederum bei drei Motiven deutlich voran liegt, nämlich jenen Motiven, welche für eine AHS besonders zutreffen: möglicher Universitätszugang (MW 1,52 hohe Schicht vs. 2,84), eine breitgefächerte Allgemeinbildung (MW 1,64 vs. 2,18) und der Besuch der Unterstufe (MW 3,24 vs. 4,05). Motive, welche die größten Unterschiede „zugunsten“ der niedrigsten Schicht aufzeigen, behandeln die künftige Arbeitsplatzchancen (MW 2,82 hohe Schicht vs. 1,94), die einschlägige Berufsausbildung (MW 3,29 vs. 2,45) der Erhalt der Lehrlingsentschädigung (MW 4,63 vs. 3,80) und der erwartete Verdienst (MW 3,81 vs. 3,00). Ebenfalls höhere Einstufungen der Wichtigkeit durch die niedrigste Schicht im Vergleich zur höchsten Schicht ergeben sich bezüglich Dauer der Ausbildung, Kosten des Schulbesuchs und Interesse des Kindes. Die restlichen Motive liegen wieder relativ nahe beisammen (Mittelwertdifferenzen unter 0,45).

Der Erhalt der Lehrlingsentschädigung erweist sich bei den befragten Eltern von Lehrlingen (BS) als deutlich wichtiger (MW 2,72) als im Gesamtwert (MW 4,22) und ist nach Traumberuf, künftigen Arbeitsmarktchancen, Schulschwerpunkte und einschlägiger Berufsausbildung das diese Schultypen am stärksten zutreffende Bildungswahlmotiv. Hingegen sind die Möglichkeiten eines Hochschulzuges, die Matura, der gute Ruf der Schule oder eine breitgefächerte Schulbildung durch Eltern von Lehrlingen signifikant schwächer eingestuft. Entsprechend der unterschiedlichen Schultypen werden die jeweils drei wichtigsten Schulwahlmotive tabellarisch gegenübergestellt.

Tabelle 13: Schulwahlmotive nach Schultypen

	VS 4. Klasse	AHS 1. Klasse	HS 1. Klasse	AHS 4. Klasse	HS 4. Klasse	AHS 5. Klasse	BHS 1. Klasse	BMS 1. Klasse	POLY	BPS	AHS Matura	BHS Matura
Schulinhalte/-schwerpunkte/Fachrichtung	xx		xx	xxx	x	x	xxx	xxx	xxx	x	x	xxx
Künftige Arbeitsplatzchancen					xx		x	xx	xxx	xx		xx
breitgefächerten Allgemeinbildung	xx	xxx	x			xx					xx	
Möglichkeit Hochschulzugang		xxx		xx		xxx					xxx	
guter Ruf			xxx					x				
Interesse, Traumberuf				xx	xxx					xxx		
bisherige Schulleistung	xxx	x										
Berufsausbildung und Matura							xx					x
einschlägige Berufsausbildung									x			

Quelle: Eigenerhebung *öibf*, xxx am wichtigsten, xx zweitwichtigstes Motiv, x drittwichtigstes Motiv; bei annähernd gleicher Wichtigkeit beide Items gleich beurteilt

Abschließend können 10 besonders aussagekräftige Variablen identifiziert und in einer Faktorenanalyse zu drei voneinander unabhängige Dimensionen verdichtet werden:

- **Zukunftsorientierte Hoffnungen** (Einschätzung künftiger Arbeitsplatzchancen, einschlägige Berufsausbildung, Traumberuf,

erwarteter Verdienst) erklären 24% der Varianz. Dabei zeigt sich in der Analyse des Faktors selber, dass niedrigere Schichten einen stärker zutreffenden Wert angeben als höhere Schichten.

- **Schultyp- und standortrelevante Aspekte** (Möglichkeit eines Hochschulzuganges, guter Ruf, breitgefächerte Allgemeinbildung) beschreiben 19% der Varianz. und
- **pragmatische Gründe** (Entfernung, Erreichbarkeit, Kosten des Schulbesuchs) erklären 18% der Varianz.

Die jeweiligen Hintergründe aus denen heraus diese Motive angeführt werden unterscheiden sich deutlich. Generell am häufigsten werden Aspekte die dem „Zukunftsfaktor“ angehören angegeben, besonders hohe Zustimmung erfolgt diesbezüglich in der BHS und generell in der achten Schulstufe.

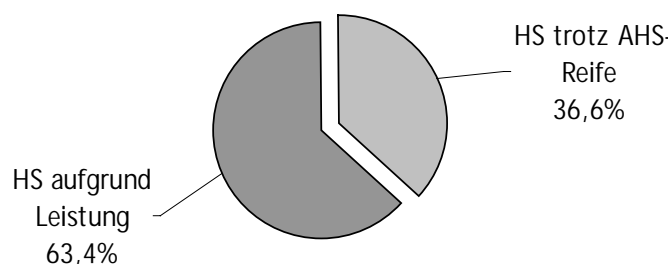
Der Faktor mit schultyp- und standortrelevanten Aspekten ist bei Eltern von weiblichen Kindern und der gehobenen und hohen Schichten überdurchschnittlich oft zutreffend. Zudem geht der Besuch einer AHS-Oberstufe besonders oft mit diesem Aspekt einher. Hingegen ist der Faktor bzgl. gutem Ruf der Schule oder die Möglichkeit eines Hochschulzuganges bei den anderen Schultypen (v.a. Polytechnische Schule und BPS) nur marginal vertreten.

Der dritte Faktor beinhaltet pragmatische Gründe und wird mit steigender Schicht immer unterdurchschnittlicher oft genannt. Da Schicht und besuchter Schultyp des Kindes stark korrelieren, zeigt sich besonders bei Eltern von Kindern aus der BPS und Polytechnischen Schule und erster Klasse HS eine überdurchschnittliche Zuordnung zum zweiten Faktor der pragmatischen Gründe.

V. 6 Leistungsfähigkeit des Kindes

Eines der oben als „eher“ wichtig identifizierten Schulwahlmotive betrifft die bisherige schulische Leistung des Kindes. Hinsichtlich Schulleistung in der Volksschule und dem Wechsel zur Sekundarschule zeigt sich für die Hauptschule, dass ein Anteil von 37% Kinder diese Schule trotz AHS-Reife besucht. Konträr dazu die Situation an der ersten Klasse AHS: Hier beträgt der Anteil an SchülerInnen mit einer Aufnahmeprüfung nur 3%.

Abbildung 21: Zusammensetzung erste Klasse Hauptschule



Quelle: Eigenerhebung *öibf*

Befinden sich die Kinder noch in der vierten Klasse Volksschule, so geben 10% der Eltern an, dass eine AHS Aufnahmeprüfung angestrebt wird, hingegen 24% werden das Kind trotz AHS-Reife auf eine HS entsenden.

Die Gründe waren nicht Gegenstand der Erhebungen sind aber wahrscheinlich in pragmatischen Gründen (z.B. Erreichbarkeit) aber wahrscheinlich auch in beschränkten Platzkapazitäten der AHSen zu suchen.

Kinder der ersten Klasse AHS absolvierten die Volksschule mit besseren Noten in Deutsch und Mathematik als die jetzigen HauptschülerInnen: Deutsch MW 1,51 vs. 2,28; Mathematik 1,33 vs. 2,24). Dennoch haben die ersten Klassen die besten Durchschnittsnoten von allen untersuchten Schultypen (selbst ohne Berücksichtigung der Leistungsgruppen in den späteren HS-Klassen).

Eine verlängerte Schullaufbahn in Form der Wiederholung einzelner Schulstufen trifft für rund jedes elfte Kind in der Gesamtstichprobe zu. Personen gegen Ende der schulischen Laufbahn (12/13. Schulstufe) weisen allein schon aufgrund der längeren Schulkarriere einen höheren Anteil an Wiederholungen auf (BHS 19%, AHS 14%). Die auffälligsten Unterschiede betreffen jedoch die 9./10. Schulstufe: Während der Anteil von Personen mit verzögerter Schullaufbahn in der BHS und BMS unter 7% liegt, liegt dieser Anteil in der BS bei 20% und erreicht hier den höchsten Wert aller untersuchter Schultypen. PS (11%) und die fünfte Klasse AHS (9%) liegen wieder im Durchschnitt. Gründe für eine Klassenwiederholung sind überwiegend in der Leistung der SchülerInnen zu sehen (66%), über ein Viertel (28%) der befragten Eltern geben jedoch andere Gründe wie Krankheit oder familiäre Gründe an. In der achten Schulstufe zeigen sich besonders bei der AHS Leistungsmängel (94%), während bei der HS andere Gründe (42%) beinahe ebenso stark ausschlaggebend sind wie Leistungsdefizite (58%). In der von besonders hohen WiederholungsschülerInnen betroffenen BS geben zwei Drittel der Eltern die Schulleistungen und ein Drittel sonstige Gründen für die Klassenwiederholung an.

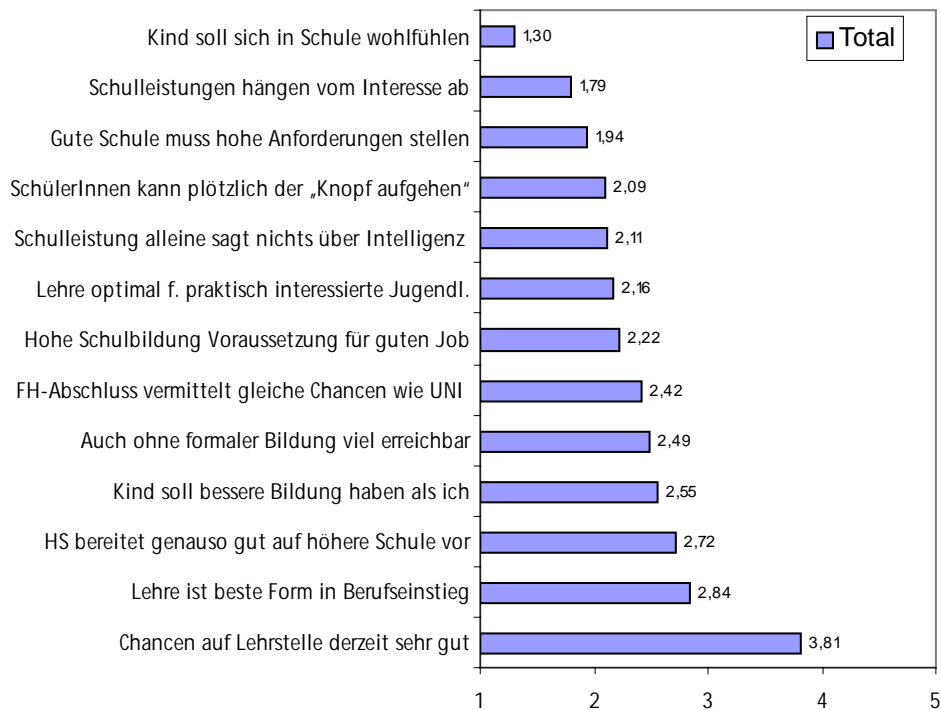
Auf bislang zumindest eine abgebrochene Schulform blicken fünf Prozent der Befragten zurück, jede dritte dieser Personen befindet sich zur Zeit in einer PS. Damit sind 20% der Eltern dieser Schultype betroffen. Bei den jeweilig anderen Schultypen BMHS und AHS findet sich ein geringerer Anteil (rund 5%), einzig derzeitige Lehrlinge weisen unterdurchschnittliche Häufigkeiten hinsichtlich Schultypabbrüchen auf.

V. 7 Image und Chancen verschiedener Schultypen

Die Beurteilung unterschiedlicher Aussagen (Wertung von Bildungsabschlüssen, den Stellenwert einer Lehre, die Erfordernisse einer guten schulischen Leistung und Bildung im allgemeinen) zeigt nach Schultypen getrennt nur vereinzelte Unterschiede: Eltern von BS- und PS-SchülerInnen sehen Fragen betreffend der Lehre signifikant positiver (z.B. Lehre als beste Form für den Berufseinstieg, MW 1,9 vs. 2,9 im Total) und wünschen (aufgrund tendenziell formal niedrigerer eigener Ausbildung) dem Kind eine bessere Ausbildung. Die Chancen auf eine Lehrstelle werden jedoch von allen Eltern als gering eingestuft.

Besucht das Kind eine HS, so wird die Aussage, dass diese Schulform genauso gut auf höhere Schulen wie die AHS vorbereitet deutlich besser gesehen als in der Vergleichsgruppe der Eltern von AHS-SchülerInnen.

Abbildung 22 : Allgemeine Statements zu Bildung



Quelle: Eigenerhebung öibf, 1= trifft sehr zu

In einer Faktorenanalyse lassen sich diese Antwortmöglichkeiten auf vier unterschiedliche Antwortdimensionen verdichten:

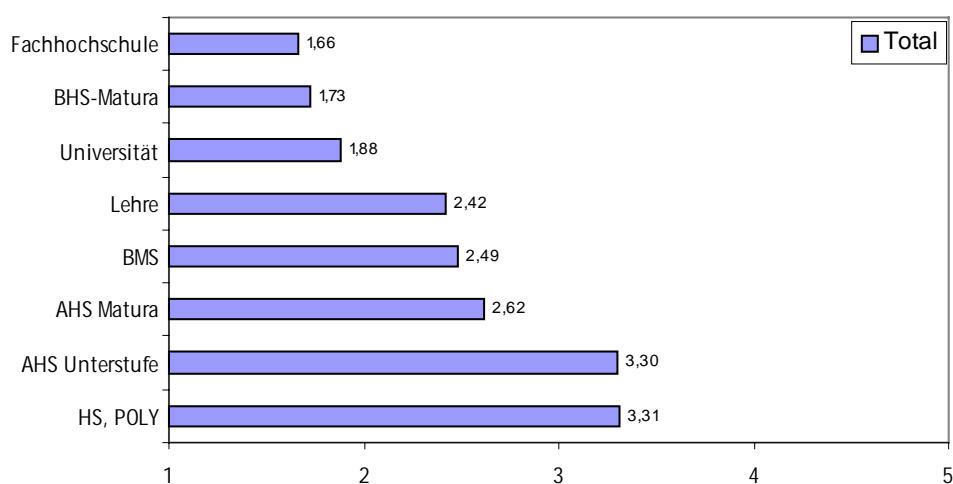
- Aspekte des Berufseinstieges über eine betriebliche Ausbildung (Lehre als idealen Berufseinstieg, Chanceneinschätzung auf eine Lehrstelle)
- Glaube an Entwicklungspotentiale des Kindes (Schulleistung alleine sagt nichts über die Intelligenz des Kindes aus, SchülerInnen kann in der Schule plötzlich der Knopf aufgehen, Kind soll sich in der Schule wohl fühlen).
- Eine weitere Antwortdimension beschreibt die Infragestellung formaler Bildungsunterschiede (UNI und FH-AbsolventInnen und

deren Chancen im Arbeitsmarkt, AHS- und HS-Unterstufe hinsichtlich Vorbereitung zur AHS-Oberstufe, geringe Notwendigkeit eines formalen Bildungsabschlusses) und konträr

- die Notwendigkeit einer hohen Schulbildung (Hohe Schulbildung ist Voraussetzung für guten Job, Gute Schule muss hohe Anforderungen stellen, Kind soll bessere Bildung bekommen als es den Eltern möglich war)

Steigende Chancen von AbsolventInnen unterschiedlicher Schultypen am Arbeitsmarkt werden tendenziell mit steigenden Abschluss in Zusammenhang gebracht. Die derzeit besten Chancen am Arbeitsmarkt werden für HochschulabsolventInnen (FH vor UNI) und BHS-MaturantInnen vermutet. Nur mittlere Chancen sehen die befragten Eltern für PflichtschulabsolventInnen. Der jeweils besuchte Schultyp des Kindes beeinflusst die Chanceneinschätzung teilweise sehr stark: Geht das Kind auf eine PS oder BS, dann erfolgt für deren AbsolventInnen eine in etwa gleich hohe Chanceneinstufung wie z.B. für HochschulabsolventInnen, oder BHS-MaturantInnen.

Abbildung 23: Einschätzung der Chancen folgender AbsolventInnen am Arbeitsmarkt



Quelle: Eigenerhebung öibf, 1= sehr hoch

V. 8 Aspekte der Lehre und Lehrlingsentschädigung

Eltern derzeitiger BerufsschülerInnen schätzen finanzielle Veränderungen für das Kind bzw. die gesamte Familie durch den Erhalt der Lehrlingsentschädigung wie folgt ein: 82% der betroffenen Eltern sehen für das Kind mehr Geld zur direkten Verfügung, gleichzeitig jedoch reduzieren oder stellen 42% der Eltern das Taschengeld ein. Die Entlastung für das elterliche Budget wird für 15% der Befragten durch Kostgeldzahlungen mit der Lehrlingsentschädigung erreicht, weitere 10% sehen durch die Entschädigung einen Beitrag zum Familieneinkommen

Tabelle 14: Lehrlingsentschädigung und finanzielle Verwendung, Angaben in Prozent

Kind hat mehr Geld zur eigenen Verfügbarkeit	81,5
Kind kann Geld ansparen	79,7
Kind bekommt deshalb weniger/kein Taschengeld von Eltern	41,6
Kind zahlt Kostgeld bei Eltern	14,7
Kind kann damit zum Familieneinkommen beitragen	10,4

Quelle: Eigenerhebung *öibf*, Mehrfachantworten möglich

Bei einer Frage direkt an die Jugendlichen der betroffenen Eltern (1.637 Jugendliche der 8./9./10. Schulstufe) wurde die Kenntnis über die Höhe der Lehrlingsentschädigung im ersten Lehrjahr für die Lehrberufe „FriseurIn“, „Bürokaufmann/frau“, „MechanikerIn“ und „VerkäuferIn“ (ungestützt in einer offenen Frage) erhoben.

Aufgrund teilweise extrem hoher Fehleinschätzungen (siehe Tabelle 17) ist ausschließlich der Median (50% der Nennungen liegen über bzw. unter diesem Wert) für Vergleiche heranzuziehen. Zudem ist zu beachten, dass 40% der befragten Kinder keine Antwort geben (konnten), sodass die Unsicherheit bei der Einschätzung der Lehrlingsentschädigung noch deutlicher ausfällt als dies bei nachstehender Tabelle bereits zum Ausdruck kommt: Die befragten Jugendlichen neigen dazu, die jeweilige Lehrlingsentschädigung zu unterschätzen, einzig bei FriseurInnen wurde der tatsächliche Wert im Median genau erreicht. Die Rangreihung hingegen wird richtig erkannt: MechanikerInnen erhalten die höchste Lehrlingsentschädigung zugeteilt, gefolgt von der Ausbildung zum Bürokaufmann/frau und Einzelhandelskaufmann/frau.

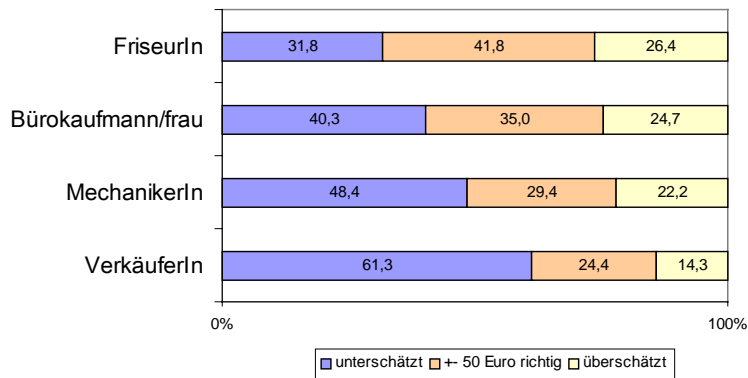
Tabelle 15: Geschätzte Höhe der Lehrlingsentschädigung

	Lehrlingsent- schädigung erstes Lehrjahr	Lehrlings- entschädig- ung geschätzt (Median)	kleinster genannter Wert	höchster genannter Wert
FriseurIn	282	280	10	3.500
Einzelhandelsaufmann/frau	371	300	10	3.750
Bürokaufmann/frau	400	350	10	4.000
MechanikerIn	418	370	10	5.000

Quelle: Eigenerhebung *öibf* (Jugendliche)

Um die Fehleinschätzungen der Jugendlichen darzustellen, wird die jeweilige Differenz der Schätzung und der tatsächlichen Lehrlingsentschädigung pro Lehre gebildet: Liegt die befragte Person maximal 50 Euro über oder unter dem tatsächlichem Wert, so wird die Antwort als richtig gewertet, bei höheren Abweichungen entsprechend als über- oder unterbewertet.

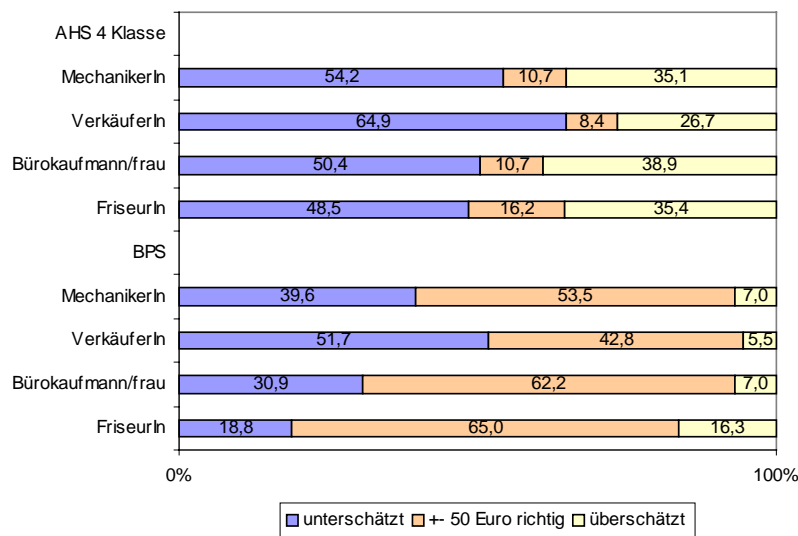
Abbildung 24: Einschätzungen der Lehrlingsentschädigungen



Quelle: Eigenerhebung öibf (Jugendliche)

Die größten Unterschiede zwischen den einzelnen Schultypen zeigen sich zwischen der vierten Klasse AHS und der BPS als Vergleichsgruppe: In nachstehender Grafik finden sich z.B. bei der richtigen Einschätzung der Lehrlingsentschädigung für FriseurInnen zwischen 16% (AHS) und 65% (BPS) an richtigen Antworten.

Abbildung 25: Unterschiede 4. Klasse AHS und BPS



Quelle: Eigenerhebung öibf (Jugendliche)

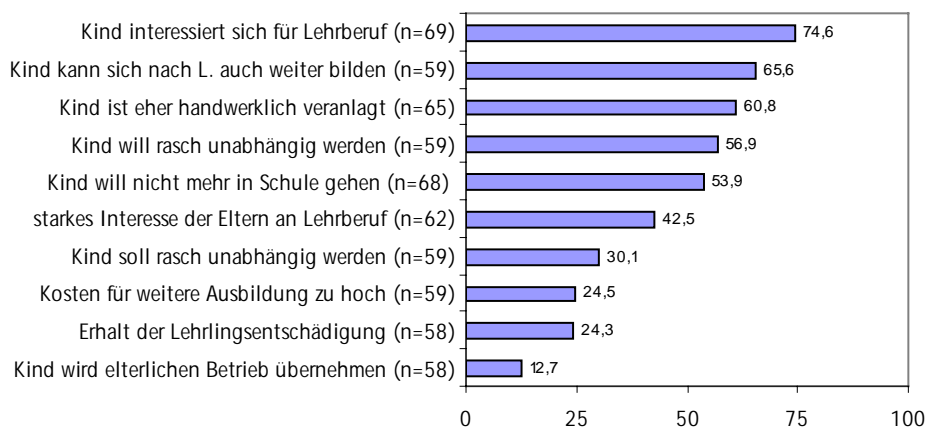
Eltern mit Kindern in der PS geben mehrheitlich an, dass die Entscheidung für einen speziellen Lehrberuf bereits gefallen ist (71%). Von diesen Personen kann jedoch nur jede/r Zweite/r eine diesbezügliche Lehrstelle (wahrscheinlich auch inkl. Schnupperlehren, etc.) aufweisen, auf eine sonstige (nicht Wunschberufs-) Lehrstelle weisen 5% hin. Insgesamt haben 43% der Befragten SchülerInnen der PS zum Zeitpunkt der Erhebung im Herbst eine Entscheidung für einen speziellen Lehrberuf bereits getroffen, jedoch keine Lehrstelle in Aussicht.

Von den 29% der Befragten, welche noch keine konkrete Berufsentscheidung getroffen haben, geben fünf Prozent an, eine Lehrstelle zu haben, diese sei aber keine Wunschstelle.

Auf die Frage „Was machen Sie, falls Ihr Kind keine entsprechende Lehrstelle erhält?“ tendieren die Befragten zu 57% zu einem weiteren Schulbesuch (AHS, BHS, BMS), zu 25% zu Abwarten bis eine Lehrstelle gefunden werden kann (Überbrückung mit Geld der Eltern) und zu 18% zu einem direkten Einstieg in den Arbeitsmarkt (HilfsarbeiterIn/angelernteR ArbeiterIn). In der Stichprobe lassen sich jedoch keine schichtspezifischen Merkmale für die Option eines weiteren Schulbesuches feststellen.

108 Eltern, deren Kind die Lehre bei der letzten Bildungswegentscheidung als Option angesehen hat aber letztendlich doch nicht gewählt hat, geben Interesse des Kindes, spätere Weiterbildungsmöglichkeiten und Unabhängigkeitswünsche des Kindes als mögliche Gründe für eine Lehrausbildung an. Der Erhalt der Lehrlingsentschädigung wird von jedem vierten befragten Elternteil als Grund angesehen. Die Beantwortung der Frage ist aufgrund der geringeren Fallzahl jedoch nur vorsichtig zu interpretieren.

Abbildung 26: Gründe für ein Interesse an der Lehre (Zustimmung in Prozent)



Quelle: Eigenerhebung öibf

V. 9 Sozialindikatoren des elterlichen Haushaltes

Die die höchste abgeschlossene Schulbildung sowie die berufliche Stellung der Eltern wurde für jeden Elternteil getrennt erhoben. Frauen geben primär nicht leitende Angestellten- und Beamtinnenberufe (40%) an, gefolgt von Arbeiterinnen/Landwirtinnen (21%) und Haushaltsführung (20%). Männer waren primär Arbeiter/Landwirte (31%) und Angestellte/Beamte mit und ohne Leitung (28% bzw. 22%). 92% der Väter sind vollzeitbeschäftigt, bei den Müttern sind es 45%.

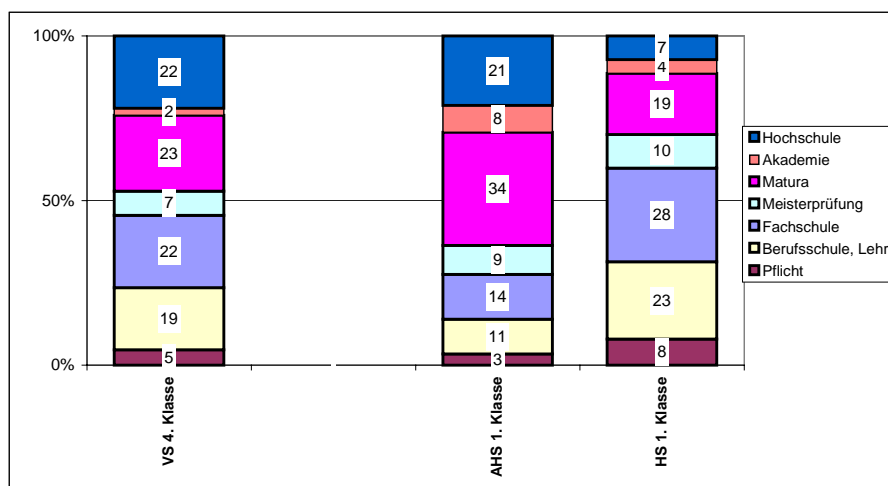
Während bei Männern der Berufsschulabschluss/Lehrabschluss (37%) vor Matura (17%) und Meisterprüfungen (12%) genannt wird, zeigen Frauen mehrere Ausbildungsschwerpunkte: Fachschulabschluss (27%) und Berufsschule/Lehre (23%), gefolgt von Maturaabschluss (19%). Die höchste Bildung im Haushalt insgesamt teilen sich Matura und Fachschule (je 22%) und die Berufsschule/Lehre (20%). 14% der befragten Elternhaushalte weisen zumindest einen Hochschulabschluss auf.

In der Folge werden die Daten jeweils getrennt für die einzelnen Schnittstellen dargestellt. Dies jeweils für die Quellschulen als auch die möglichen Bildungswege im Anschluss an die (mögliche) Bildungswegentscheidung.

V.9.1 Bildungsabschlüsse der Eltern und gewählter Bildungsweg

Bereits bei der ersten Schnittstelle zeigt sich eine markante Differenzierung der elterlichen Bildungsstruktur für die beiden möglichen Bildungswege. Weisen in der ersten Klasse Hauptschule beinahe 60% der Eltern als höchste Bildungsressource im Haushalt eine mittlere Qualifikation aus (Pflichtschule, Lehre, BMS) inkl. der Meisterprüfung gar 70% so ist der entsprechende Anteil in der ersten Klasse der AHS mit 37% annähernd nur halb so groß. Umgekehrt das Bild bei höheren Qualifikationen ab Reifeprüfungsniveau. So geben in der Hauptschule 30% der Elternhaushalte diese Abschlüsse an, in der AHS beinahe ein Drittel (63%). Der Anteil der Eltern mit postsekundärer Ausbildung ist mit 29% mehr als 2,5mal so hoch wie in der Hauptschuleinstiegsklasse.

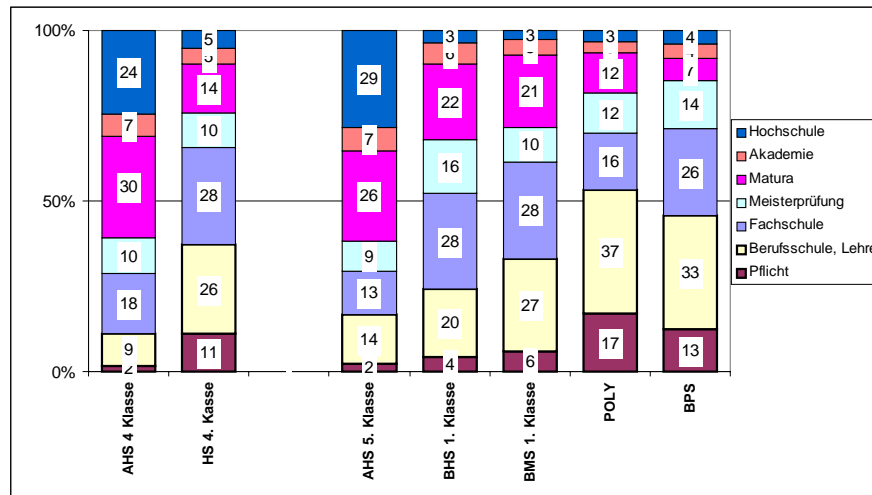
Abbildung 27: Höchste formale Bildung im elterlichen Haushalt, erste Schnittstelle



Quelle: Eigenerhebung öibf

Für die zweite Schnittstelle lässt sich ein differenziertes Bild zeichnen. Findet sich in der fünften Klasse AHS vergleichsweise ein ähnliches Bild wie in den Einstiegsklassen der AHS (allerdings mit Zuwächsen bei den hochschulischen Abschlüssen) ist für die berufs(vor)bildenden Wege Dreifaches auszusagen. Zunächst erkennt man durchgängig einen relativ gesehen niedrigen Anteil an postsekundären Abschlüssen mit rd. 10%. Zweitens liegen bei den Reifeprüfungen die berufsbildenden Vollzeitschulen mit rd. einem Fünftel vor Polytechnischer Schule und auch Berufsschule und zwar um das Zwei- bis Dreifache. Und drittens unterscheidet sich die Qualifikationsstruktur im mittleren Qualifikationsspektrum graduell von BHS über BMS, BS und Polytechnischer Schule mit stetig steigender Formalqualifikation.

Abbildung 28: Höchste formale Bildung im elterlichen Haushalt, zweite Schnittstelle

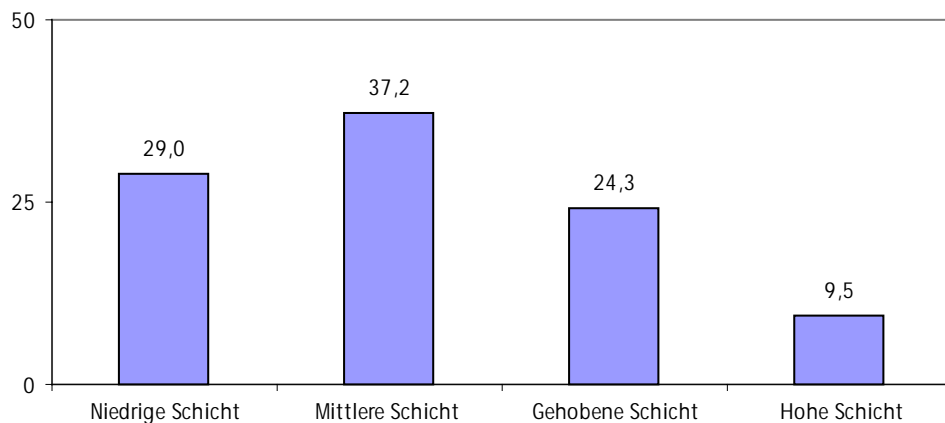


Quelle: Eigenerhebung öibf

V.9.2 Schichtzugehörigkeit und gewählter Bildungsweg

Aus den Variablen Schulbildung und Beruf kann ein mit der Sozialerhebung für Studierende 2002 vergleichbarer Schichtindex berechnet werden (vgl. Anhang). Die Ausprägungen der Schicht der Eltern zeigt eine statistisch ansprechende Verteilung.

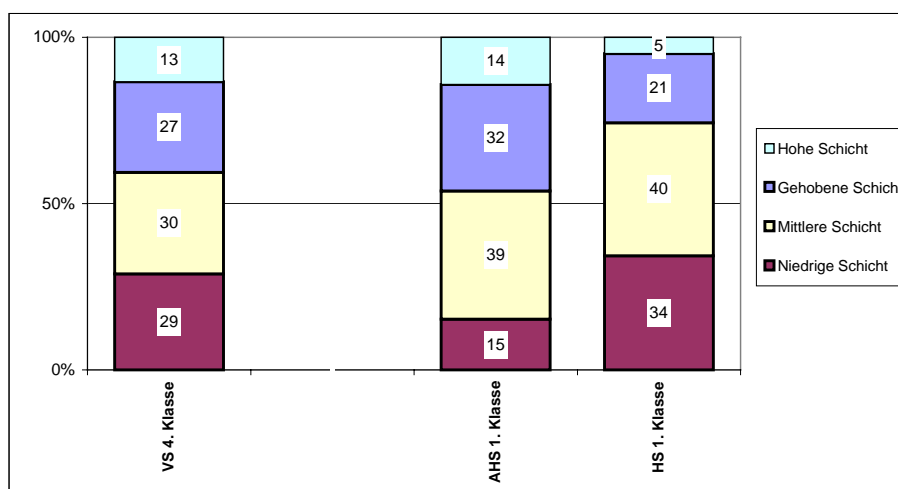
Abbildung 29: Schichtindex im Total



Quelle: Eigenerhebung öibf

Die soziale Schicht des Elternhauses zeigt nach gewähltem Schultyp deutliche Unterschiede. Sowohl in der fünften als auch in der achten Schulstufe befinden sich in der AHS höhere Anteile von gehobenen und hohen Schichten als in der Vergleichsgruppe der HS.

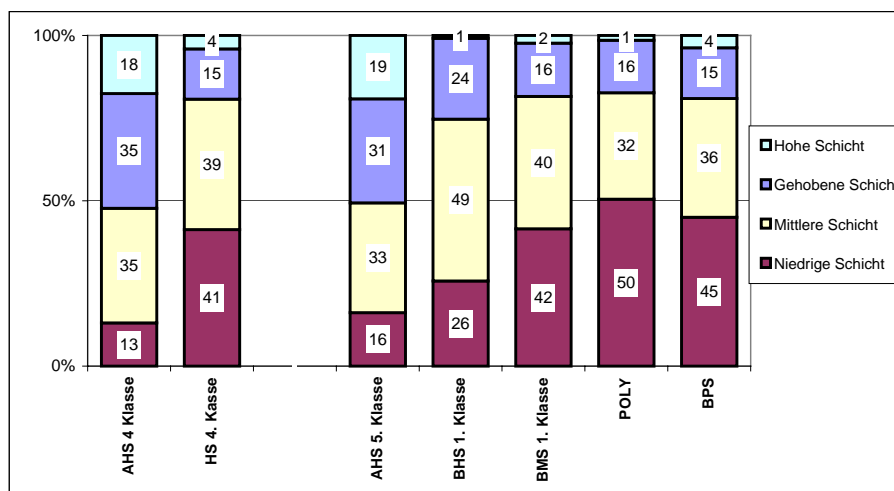
Abbildung 30: Schichtindex, erste Schnittstelle



Quelle: Eigenerhebung öibf

Auch nach der zweiten Schnittstelle finden sich in der AHS vermehrt jene beiden Schichten, welche als höchste Schichten definiert wurden. Eine ähnliche Schichtverteilung wie in den beiden HS-Stichproben findet sich in der PS, BS und BMS. Die BHS unterscheidet sich von den entsprechenden Schultypen durch den höchsten Anteil an Kindern aus der „mittleren Schicht“ (49%), gleichzeitig lässt sich (neben der AHS) der geringste Teil an Personen aus der „niedrigsten“ Schicht darstellen.

Abbildung 31: Schichtindex, zweite Schnittstelle



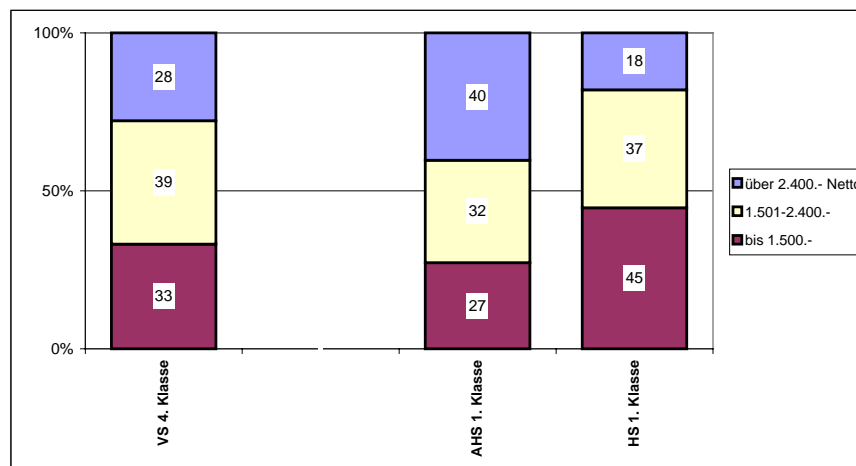
Quelle: Eigenerhebung öibf

V.9.3 Nettohaushaltseinkommen und gewählte Bildungswege

Jeder zweite Haushalt verfügt über ein monatliches Nettoeinkommen von 1.501-1.800 Euro, neun Prozent verfügen über ein Einkommen von über 3.600 Euro.

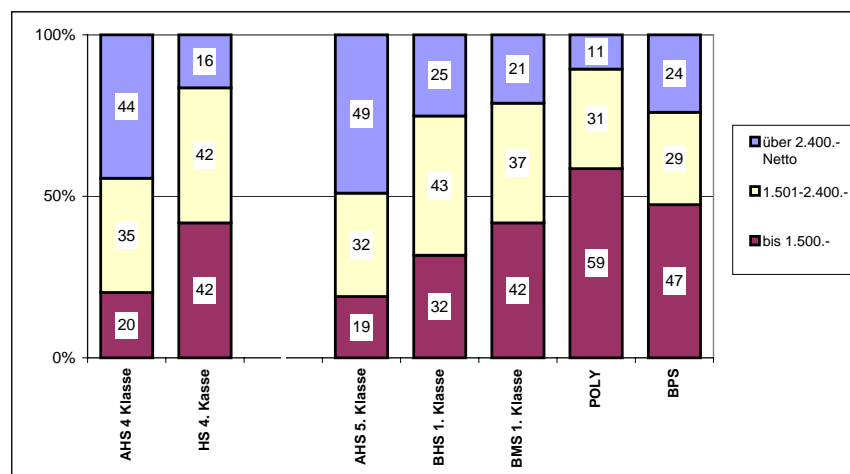
Um möglichst gleich große Gruppen zu erhalten wurden bei jeweils rd. einem Drittel der Fälle das Einkommen ausgezählt. Dies ergab Schwellen von bis zu EUR 1.500,- dann von 1.501 bis max. 2.400,- sowie mehr als 2.400,- monatliches Haushaltsnettoeinkommen.

Abbildung 32: Monatliches Nettohaushaltseinkommen, erste Schnittstelle



Quelle: Eigenerhebung öibf

Abbildung 33: Monatliches Nettohaushaltseinkommen, zweite Schnittstelle



Quelle: Eigenerhebung öibf

Förderungen werden nur sehr selten erhalten: Heimbeihilfe beziehen v.a. Eltern von Kindern in der ersten Klasse BMS, aber auch erste BHS, PS und BHS-Maturaklassen, Schülerbeihilfe geben vereinzelt Eltern aus BHS- und AHS-Maturaklassen an.

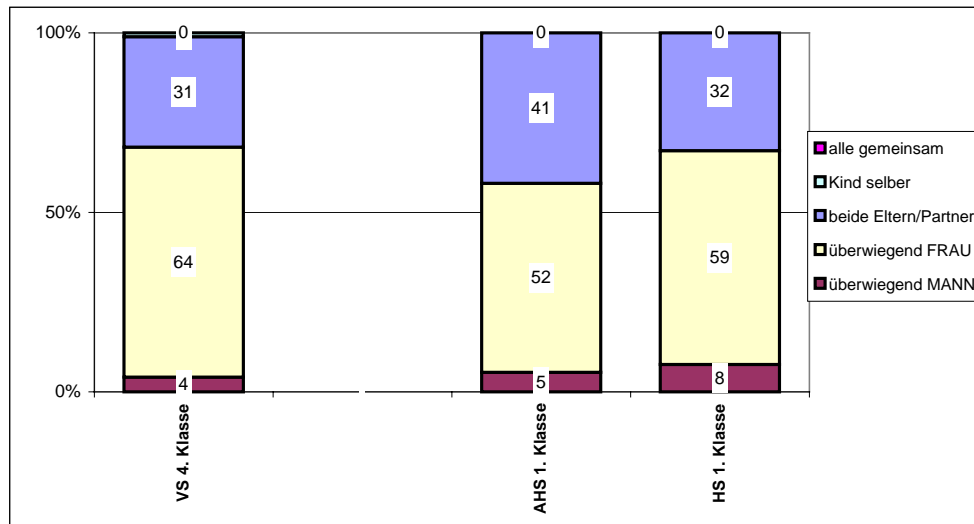
Bei Eltern von SchülerInnen am Ende der Sekundarstufe wurde zudem die Finanzierungsmöglichkeit einer weiteren Ausbildung der Kinder erhoben. 12% der Eltern von angehenden MaturantInnen sahen gar keine weitere Finanzierungsmöglichkeit. Eine durchschnittliche Ausbildungszeit von bis maximal sechs Jahren könnten sich eigenen Angaben zufolge insgesamt 54% der Eltern leisten. Eine über sechs Jahre dauernde Ausbildungsfinanzierung halten 34% der Eltern für denkbar. Insgesamt besteht bei der AHS ein sehr signifikanter, bei der BHS ein signifikanter Zusammenhang mit der Schicht der Eltern und der Finanzierungsdauer.

V. 10 Familienform

Die Familienform zeigt ein mehrheitliches Familienbild mit zwei Elternteilen (80%), 15% alleinerziehende Personen beantworteten den Fragebogen. Diese Verteilung findet sich in den meisten Schultypen, einzig in AHS-Klassen sind tendenziell höhere Anteile an Familien mit zwei Erwachsenen. Zwei Drittel der Familien erhalten keine Unterstützung in der Kinderbetreuung (z.B. durch Großeltern), 26% geben gelegentliche Unterstützung an.

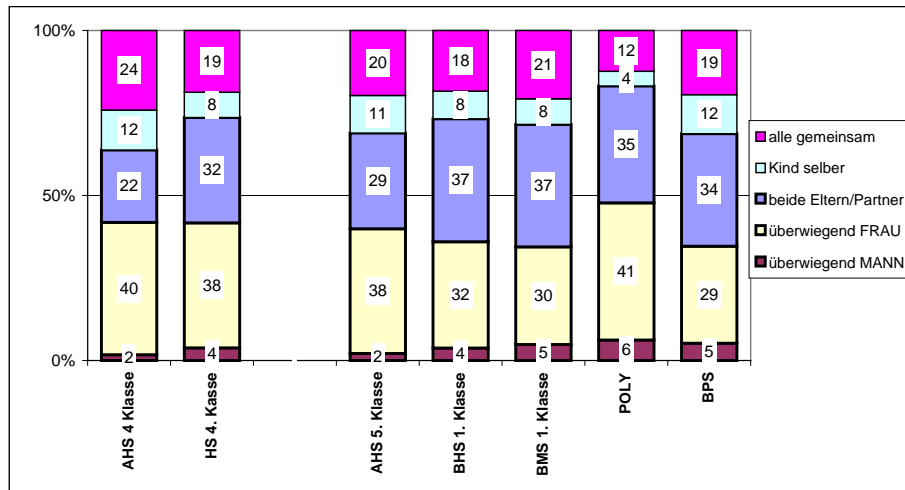
Den Fragebogen füllten primär die Mütter aus (73%), ein Umstand, welcher sich auch in der familieninternen Zuständigkeit bzw. meiste Verantwortung für schulische Belange am Beispiel VS ausdrückt: 64% der Frauen, aber nur 4% der Männer sind alleine verantwortlich (Verzerrung durch alleinerziehende Mütter). Ein Drittel der Befragten sieht die Verantwortung bei beiden Erwachsenen verteilt, mit steigendem Alter des Kindes wächst auch dessen Mitspracherecht.

Abbildung 34: Meiste Verantwortung für schulische Belange, erste Schnittstelle



Quelle: Eigenerhebung öibf

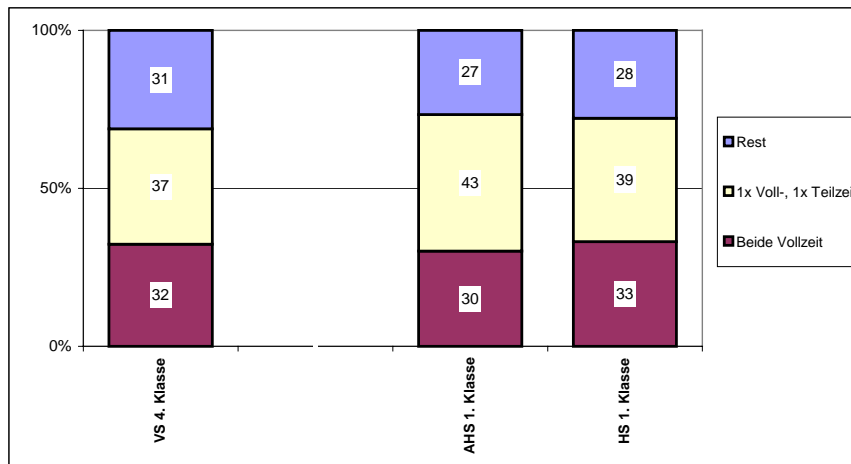
Abbildung 35: Meiste Verantwortung für schulische Belange, zweite Schnittstelle



Quelle: Eigenerhebung öibf

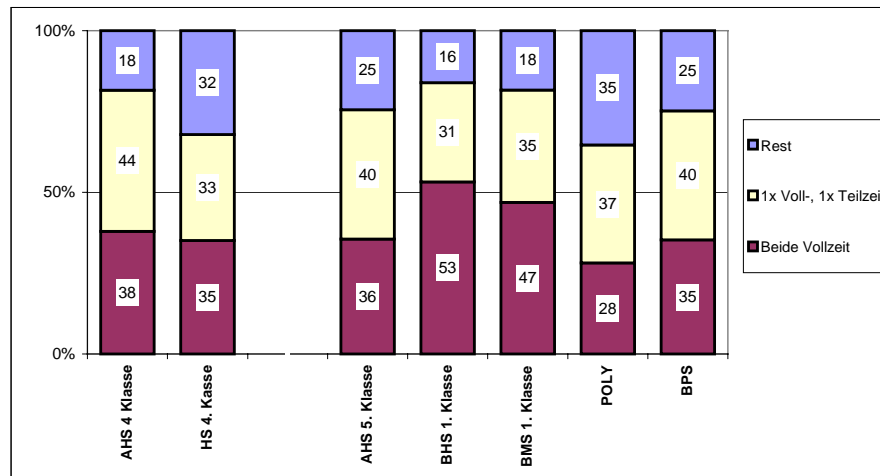
Unterschiede hinsichtlich der Beschäftigungssituation in der Familie zeigen sich in Zusammenhang mit dem Alter des Kindes. Es besteht die Tendenz, in den untersuchten vierten und fünften Schulstufen geringere Anteile an zwei vollzeitbeschäftigten Eltern vorhanden sind als dies für die 9./10. Schulstufe zutrifft.

Abbildung 36: Beschäftigungsumfang der Erziehungsberechtigten, erste Schnittstelle



Quelle: Eigenerhebung öibf

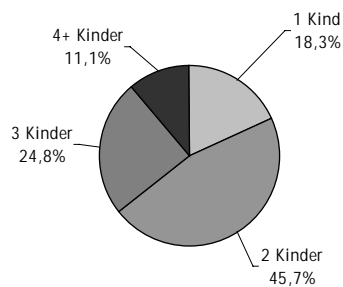
Abbildung 37: Beschäftigungsumfang der Erziehungsberechtigten, zweite Schnittstelle



Quelle: Eigenerhebung öibf

Knapp die Hälfte der befragten Eltern haben zwei Kinder, ein weiteres Viertel gibt drei Kinder an.

Abbildung 38: Zahl der Kinder im Haushalt

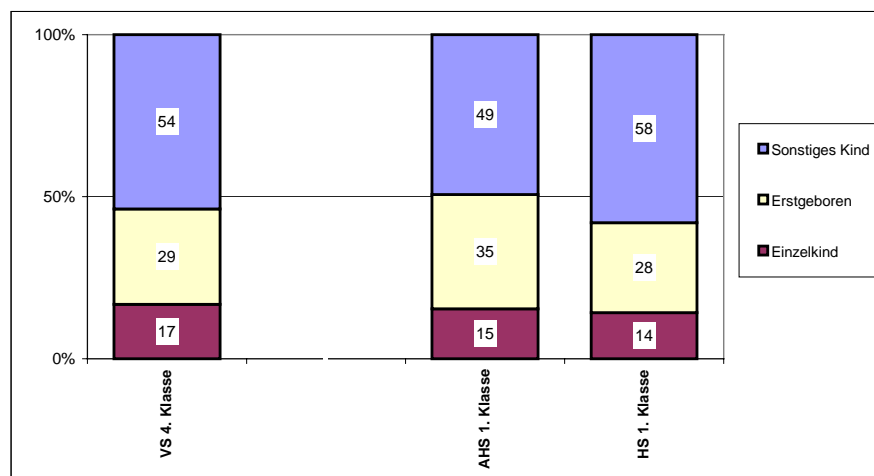


Quelle: Eigenerhebung öibf

Es wurde auch untersucht, ob sich schultypspezifische Unterschiede zwischen Einzelkindern, Erstgeborenen und den weiteren Kindern bzw. beim Geschlecht des Kindes ergeben. Ein höherer Anteil von weiblichen SchülerInnen findet sich in den vierten und fünften Klassen AHS, am deutlichsten ist der höhere Frauenanteil in der ersten BMS (70%). Konträr finden sich in der PS und BS höhere Burschenquoten (56 bzw. 61%). Beim Wechsel von der (geschlechtermäßig ausgeglichenen) vierten Klasse Volksschule auf die nächste Schulstufe zeigt sich, dass sich in der ersten Klasse HS 44% Frauen befinden, in der AHS hingegen 49%.

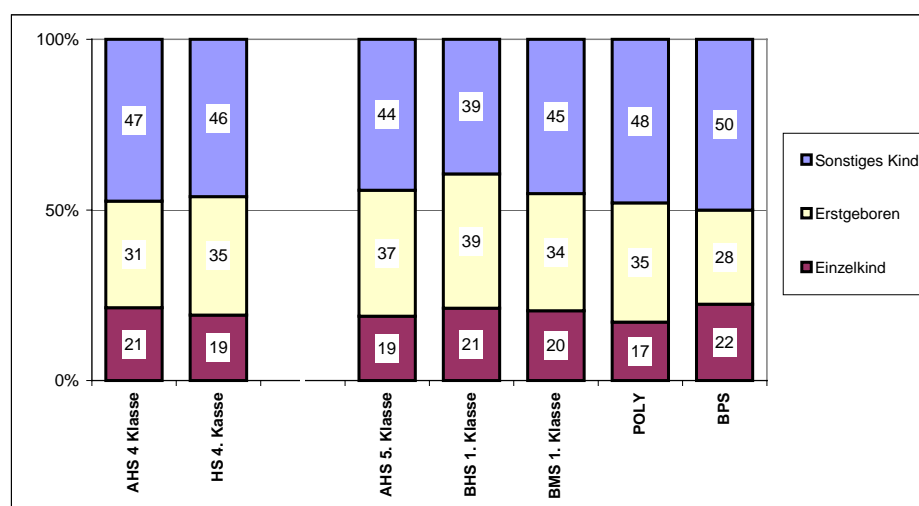
Hinsichtlich der Geburtsreihenfolge zeigen sich nur vereinzelte Unterschiede nach einzelnen Schultypen. In der ersten Klasse AHS findet sich ein anteilmäßig höherer Prozentsatz von erstgeborenen Kindern, während in der Vergleichsgruppe der HS sich mehrheitlich zweit- oder später geborene Kinder befinden.

Abbildung 39: Geburtsreihenfolge der Kinder, erste Schnittstelle



Quelle: Eigenerhebung öibf

Abbildung 40: Geburtsreihenfolge der Kinder, zweite Schnittstelle



Quelle: Eigenerhebung öibf

Bei der zweiten Schnittstelle fällt auf, dass Erstgeborene oder Einzelkinder die BHS häufiger besuchen. Die BPS hat den höchsten Anteil an Einzelkindern, während in der PS der geringste Anteil angetroffen wird.

V. 11 Weitere Merkmale der Elternhaushalte

V.11.1 AlleinerzieherInnenhaushalte

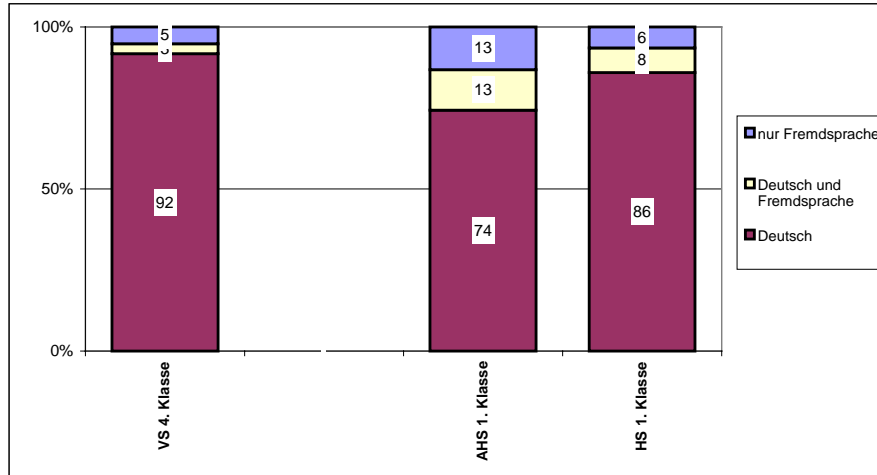
Die Situation von Alleinerzieherhaushalten (ein/e erwachsene/r mit einem oder mehreren Kindern im Haushalt) ist - in der vorliegenden Stichprobe - folgendermaßen zu charakterisieren. Dieser Typ von Haushalt findet sich im untersten Einkommensdrittel deutlich überrepräsentiert. Kind(er) mit einem Elternteil weisen hinsichtlich der Bildungsaspiration keinen signifikanten Unterschied bezüglich eines Stuserhalts oder -ausbaus auf.

Hinsichtlich der Bildungsverteilung zeigt sich keine signifikanten Werte, jedoch eine Tendenz zum überdurchschnittlichen Besuch einer Hauptschule (1. Schnittstelle) sowie einer Lehre oder BMS (2. Schnittstelle).

V.11.2 Sprachkompetenzen im Elternhaushalt

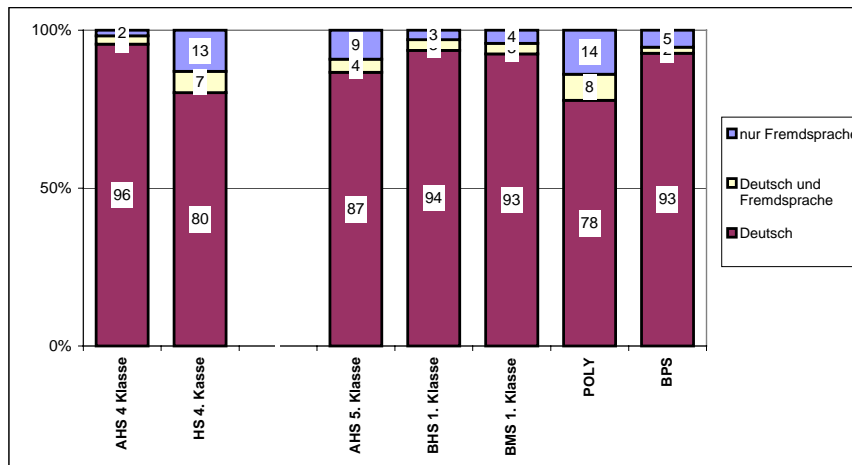
Aufgrund der erforderlichen Sprachkompetenz für das Ausfüllen des Fragebogens wurden nicht deutschsprachige Eltern unterproportional erreicht. Dennoch beteiligten sich fünf Prozent mit mehreren Sprachen und sieben Prozent mit nur Fremdsprachenkenntnissen im Haushalt an der Erhebung.

Abbildung 41: Sprache im elterlichen Haushalt, erste Schnittstelle



Quelle: Eigenerhebung öibf

Abbildung 42: Sprache im elterlichen Haushalt, zweite Schnittstelle

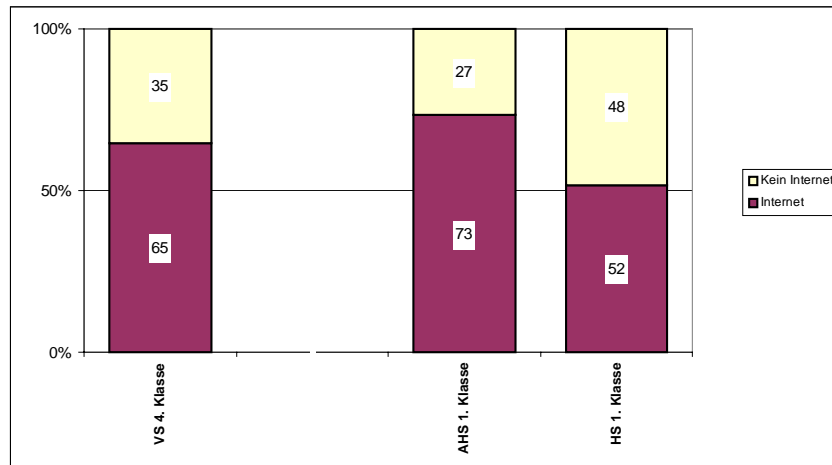


Quelle: Eigenerhebung öibf

V.11.3 Zugang zu Neuen Medien

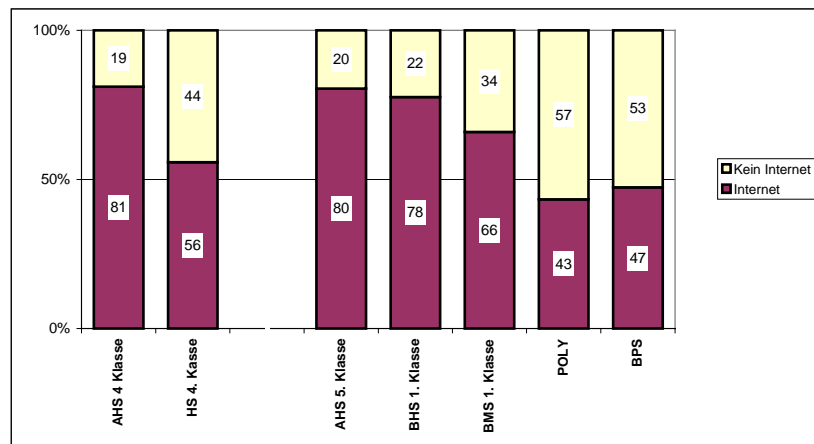
Zwei Drittel der Befragten können auf einen Internetzugang daheim zugreifen. Dabei zeigen sich deutliche Unterschiede nach der von den Kindern besuchten Schultype: Während in den AHS-Klassen eine hohe Internetdichte angegeben wird, ist für die PS und BS-SchülerInnen die Internetnutzung daheim nur für jedes zweite Kind möglich.

Abbildung 43: Vorhandensein eines Internetzuganges daheim, erste Schnittstelle



Quelle: Eigenerhebung öibf

Abbildung 44: Vorhandensein eines Internetzuganges daheim, zweite Schnittstelle



Quelle: Eigenerhebung öibf

VI. Literaturverzeichnis

- Alba, Richard/Handl, Johann; Müller, Walter. 1994: Ethnische Ungleichheiten im deutschen Bildungssystem. In: KZfSS Jg. 46. S.209-237.
- Bacher, Johann: Soziale Ungleichheit und Bildungspartizipation im weiterführenden Schulsystem in Österreich, Zeitschrift für Soziologie, III/2003
- Baumert, Jürgen/Schümer, Gundel (2002): PISA 2000 – Die Länder der Bundesrepublik Deutschland im Vergleich, Deutsches PISA-Konsortium, Opladen
- Baur, Rita (1972): Elternhaus und Bildungschancen - eine Untersuchung über die Bedeutung des Elternhauses für die Schulwahl nach der 4. Klasse Grundschule, Schriftenreihe der AG für empirische Bildungsforschung Band 4, Weinheim: Beltz.
- Becker, Bettina/Kihm, Stefanie/Rosenkranz, Martha (2004): Die Bildungsbeteiligung im Saarland: Eine empirische Studie über Bildungsungleichheiten, AK-Beiträge 1/2004
- Becker, Gary (1993): Human Capital. A Theoretical and Empirical Analysis with Special Reference to Education, 3. Auflage, Chicago: University of Chicago Press.
- Becker, Rolf (1998): Rationale Bildungsentscheidungen, Chancengleichheit und Bildungserfolg von ostdeutschen Jugendlichen in Armut, unveröff. Manuskript, Technische Universität Dresden.
- Becker, Rolf (1999a): Arbeitslosigkeit und Bildungschancen von Kindern im Transformationsprozeß. Eine empirische Studie über die Auswirkungen sozio-ökonomischer Deprivation auf intergenerationale Bildungsvererbung, Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie, 51 (1): S.55-79.
- Becker, Rolf (1999b): Kinder ohne Zukunft? Kinder in Armut und Bildungsungleichheit in Ostdeutschland seit 1990, Zeitschrift für Erziehungswissenschaft
- Becker, Rolf (2000): Klassenlage und Bildungsentscheidungen. Eine empirische Anwendung der Wert-Erwartungstheorie, KZfSS, 52, 3/2000, S.450-474
- Becker, Rolf (2001): Determinanten der Studienentscheidung in Ostdeutschland, <http://www.his.de/Abt2/Hochschulzugang/Tagung2001/Becker.pdf>
- Becker, Rolf (2001): Der Beitrag der Theorie subjektiver Werterwartung und anderer RC-Theorien zur Erklärung der herkunftsbedingten Bildungschancen und Bildungsungleichheit. Eine Antwort auf den Diskussionsbeitrag von Max Haller, in: Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie, 53
- Becker, Rolf (2002): „Soziale Ungleichheit von Bildungschancen“. Ringvorlesung zur Einführung in die Soziologie, Technische Uni Chemnitz, Institut für Soziologie, [www.tu-chemnitz.de/phil/soziologie/becker/WiSe0203/RVTUC%20\(13-11-02\).pdf](http://www.tu-chemnitz.de/phil/soziologie/becker/WiSe0203/RVTUC%20(13-11-02).pdf)
- Bender-Szymanski, Dorothea /Hesse, Hermann-Günter (1987): Migrantenforschung. Eine kritische Analyse deutschsprachiger empirischer Untersuchungen aus psychologischer Sicht, Studien und Dokumentationen zur vergleichenden Bildungsforschung 28, Köln: Böhlau
- Bernstein, Basil (1971): Sozio-Kulturelle Determinanten des Lernens mit besonderer Berücksichtigung der Rolle der Sprache, Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie, Sonderheft 4: S.52-79.

- Bertram, Hans (1981): Sozialstruktur und Sozialisation. Zur mikroanalytischen Analyse von Chancenungleichheit, Soziologische Texte 121, Darmstadt: Luchterhand.
- Biffi, Gudrun (2002): Der Bildungswandel in Österreich in den neunziger Jahren, WIFO-Monatsbericht 6/2002, S377-384
- Blau, Peter/Otis Duncan (1967): The American Occupational Structure, New York: Wiley.
- Blaug, Mark (1976): An Introduction to the Economics of Education, Harmondsworth: Penguin.
- Blossfeld, Hans-Peter (1988): Sensible Phasen im Bildungsverlauf. Eine Längsschnittanalyse über die Prägung von Bildungskarrieren durch gesellschaftlichen Wandel, Zeitschrift für Pädagogik 34 (1): S.45-64.
- Blossfeld, Hans-Peter (1993): Changes in Educational Opportunities in the Federal Republic of Germany, in: Shavit et al. (Hg.), Persistent Inequality. Changing Educational Attainment in Thirteen Countries, Boulder: Westview Press, S.51-74.
- Blossfeld, Hans-Peter (1993): Persisting Barriers. Changes in Educational Opportunities in Thirteen Countries, in: Shavit, Yossi (Hg.), Persistent Inequality. Changing Educational Attainment in Thirteen Countries, Boulder: Westview Press, S.1-23.
- Bofinger, Jürgen (1990): Neuere Entwicklungen des Schullaufbahnverhaltens in Bayern. Schulwahl und Schullaufbahnen an Gymnasien, Real- und Wirtschaftsschulen von 1974/75 bis 1986/87, München: Ehrenwirth.
- Bolder, Axel (1978): Bildungsentscheidungen im Arbeitermilieu, Frankfurt: Campus.
- Bortz, Jürgen; Döring, Nicola (1995): Forschungsmethoden und Evaluation, 2. vollst. Überarbeitete und aktualisierte Aufl., Springer Verlag, Berlin
- Böttcher, Wolfgang (1985): Ungleichheit im Bildungswesen. Ein Plädoyer für eine schichtspezifisch und handlungstheoretisch orientierte Soziologie der Erziehung, Bochum: Schallwig
- Böttcher, Wolfgang (1991): Soziale Auslese im Bildungswesen. Ausgewählte Daten des Mikrozensus 1989, Deutsche Schule 83: S.151-161.
- Boudon, Raymond (1974): Education, Opportunity, and Social Inequality. Changing Prospects in Western Society, New York: Wiley/Sons.
- Bourdieu, Pierre (1982): Die feinen Unterschiede. Kritik der gesellschaftlichen Urteilskraft, Frankfurt: Suhrkamp.
- Bourdieu, Pierre (1983): Ökonomisches Kapital, kulturelles Kapital, soziales Kapital, in: Kreckel, Reinhard (Hg.): Soziale Ungleichheiten, Soziale Welt Sonderband 2, Göttingen: Schwartz, S.183-198.
- Bourdieu, Pierre/ Passeron, Jean-Claude (1971): Die Illusion der Chancengleichheit. Untersuchungen zur Soziologie des Bildungswesens am Beispiel Frankreichs, Stuttgart: Klett.
- Breen, Richard/John H. Goldthorpe (1997): Explaining Educational Differentials. Towards a Formal Rational Action Theory, Rationality and Society 9 (3): S.275-305.
- Büchel, Felix/Spieß; Katharina/Wagner; Gert (1996): Bildungseffekte vorschulischer Kinderbetreuung - Eine repräsentative empirische Analyse auf der Grundlage des sozio-ökonomischen Panels. Diskussionspapiere aus der Fakultät für Sozialwissenschaft, Bochum
- Büchel, Felix/Wagner, Gert (1996): Soziale Differenzen der Bildungschancen in Westdeutschland - unter besonderer Berücksichtigung von

- Zuwandererkindern. In: Zapf, Wolfgang; Schupp, Jürgen; Habich, Roland (Hg.): Lebenslagen im Wandel. Sozialberichterstattung im Längsschnitt. Frankfurt a.M./New York. S.80-96
- Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur (2001):
Bildungsentwicklung in ÖSTERREICH 1997-2000, Wien,
www.bmbwk.gv.at/medien/6255_Deutsch.pdf
- Coleman, James (1994): Foundations of Social Theory, 2. Aufl., Cambridge:
Belknap
- Dinkel, Reiner/Luy, Mark/Lebok, Uwe (1999): Die Bildungsbeteiligung deutscher
und ausländischer Jugendlicher in der Bundesrepublik Deutschland. In:
Lüttinger, Paul (1999): Sozialstrukturanalyse mit dem Mikrozensus. ZUMA-
Nachrichten Spezial, Band 6, S.354-376.
- Ditton, Hartmut (1992): Ungleichheit und Mobilität durch Bildung. Theorie und
empirische Untersuchung über sozialräumliche Aspekte von
Bildungsentscheidungen, Weinheim: Juventa
- Dohle, Karen/Wessel, Anne (1996): Familiäre Voraussetzungen für
Bildungsaspirationen von Eltern in den neuen Bundesländern, in: Möller,
Renate et al. (Hg.), Kindheit, Familie und Jugend. Ergebnisse empirischer
pädagogischer Forschung, Münster: Waxmann, S.79-87.
- Dustmann, Christian (2001): Parental Background, Primary to Secondary School
Transitions, and Wages, IZA Discussion Paper No. 367, London
- Eder Ferdinand/Grogger Günther/Mayr Johannes (2001): Sekundarstufe I:
Probleme – Praxis – Perspektiven. Innsbruck: StudienVerlag
- Eder, Ferdinand (1995): Das Befinden von Kindern und Jugendlichen in der
Schule. Innsbruck: StudienVerlag
- Eder, Ferdinand (2001): Übergang - Befinden - Erfolg. In Haider, Günter / Lang,
Birgit (Hrsg.), PISA Plus 2000. Nationaler Bericht (131-165). Innsbruck:
StudienVerlag.
- Eder, Ferdinand/Thonhauser, Josef: Der Übergang von der Grundschule in die
Schulen der Sekundarstufe I, Zur Situation in Österreich, Beiträge zum
Forschungsprojekt „Orientierungsstufe Niedersachsen“: Organisation und
pädagogisches Konzept des 5. und 6. Schuljahrgangs im internationalen
und nationalen Vergleich
- Erikson, Robert/Jan Jonsson (1996): Explaining Class Inequality in Education:
The Swedish Test Case, in: Erikson, Robert et al. (Hg.), Can Education Be
Equalized? The Swedish Case in Comparative Perspective, Stockholm:
Westview Press, S.1-63.
- Esser, Hartmut (1999): Soziologie. Spezielle Grundlagen. Band 1: Situationslogik
und Handeln, Frankfurt a.M.: Campus
- Fassmann Heinz (2002): Österreichische Raumordnungskonferenz: Räumliche
Disparitäten im österreichischen Schulsystem, Schriftenreihe Nr. 162,
Wien
- Fausser, Richard (1984): Der Übergang auf weiterführende Schulen. Soziale und
schulische Bedingungen der Realisierung elterlicher Bildungserwartungen,
Projekt: Bildungsverläufe in Arbeiterfamilien Abschlußbericht 1,
Universität Konstanz.
- Fausser, Richard/Norbert Schreiber (1987): Schulwünsche und
Schulwahlentscheidungen in Arbeiterfamilien, in: Bolder, Axel et al.
(Hg.), Das Prinzip der aufge(sc)hobenen Belohnung. Die Sozialisation von
Arbeiterkindern für den Beruf, Friedrich-Ebert-Stiftung, Reihe Arbeit 19,
Bonn: Neue Gesellschaft, S.31-58.

- Fausser, Richard/Pettinger, Rudolf/Schreiber, Norbert (1985): Der Übergang von Arbeiterkindern auf weiterführende Schulen. Bedingungen für Bildungserwartungen und Schulentscheidungen bei Familien angelernter Arbeiter und Facharbeiter, Projekt: Bildungsverläufe in Arbeiterfamilien Abschlußbericht 2, Uni Konstanz.
- Fishbein, Martin/Icek Ajzen (o. J.): *Beflieh, Attitude, and Behavior: An Introduction to Theory and Research*. Reading, Mass.: Addison Wesley
- Freidl, Wolfgang; Stronegger, Willibald (1998): Die Masern-(MMR)_Impfquote bei Haupt- und AHS/Unterstufe-Schulkindern in Steiermark: Evaluation 1997-1998, Graz
- Freytag, Hans/Carl von Weizsäcker (1969): Das Heidelberger Projekt, in: dies. (Hg.), *Schulwahl und Schulsystem. Modelltheoretische Entwürfe - Verlaufsstatistische Analysen*, Schriftenreihe der Arbeitsgruppe für empirische Bildungsforschung 1, Weinheim: Beltz, S.13-32.
- Friebel, Harry et al (2000): *Bildungsbeteiligung: Chancen und Risiken. Eine Längsschnittstudie über Bildungs- und Weiterbildungskarrieren in der „Moderne“*, Leske + Budrich, Opladen
- Fröhlich, Dieter (1978): *Arbeitserfahrung und Bildungsverhalten. Der Einfluß der Arbeitswelt auf die elterliche Schulwahl*, Untersuchungen des Instituts zur Erforschung sozialer Chancen, Frankfurt: Campus.
- Gambetta, Diego (1987): *Where They Pushed or Did They Jump? Individual Decision Mechanisms in Education*, Cambridge: University Press.
- Geißler, Roland (1994): *soziale Schichtung und Lebenschancen in Deutschland*, Stuttgart
- Graaf, Paul M. de (1988): *Parentals' Financial and Cultural Resources, Grades, and Transition to Secondary School in the Federal Republic of Germany*, *European Sociological Review* 4 (3): S.209-221.
- Granato, M. (1999): *In zwei Welten zu Hause. Ausbildung und Beruf – Sprungbrett für die weitere Lebensplanung junger Menschen eingewanderter Herkunft*. In: *Jugendsozialarbeit mit zugewanderten jungen Menschen*. Jugend Beruf Gesellschaft, 49. S.191-197.
- Gresser-Spitzmüller, Ruth (1973): *Lehrerurteil und Bildungschancen. Untersuchung über d. Einfluß des Grundschullehrers auf die Wahl weiterführender Schulen*, Schriftenreihe d. Arbeitsgruppe f. empirische Bildungsforschung 9, Weinheim: Beltz.
- Grimm, Susanne (1987): *Soziologie der Bildung und Erziehung. Eine Einführung und kritische Bilanz*, München: Ehrenwirth.
- Grogger Günther; Stanzel-Tischler, Elisabeth (2000): *Schülerlaufbahnen in der Grundschule. Schulanfänger des Schuljahres 1994/95 in Regelschulen und Schulversuchen nach § 131c SchOG im Vergleich*, ZSE-Report 48, Graz
- Grogger, Günther (2001): *Evaluation der neuen polytechnischen Schule. Ergebnisse der bundesweiten Befragung von Schulleitern, Lehrern und Schülern sowie Ergebnisse moderierter Diskussionsrunden an ausgewählten PTS-Standorten*, Graz, ZSE-Report 55
- Grogger, Günther et al (2002): *Bilanzierung aller Schulversuche der Sekundarstufe I. Metaanalyse vorliegender Evaluations- und Erfahrungsberichte*. Graz: ZSE-Report 60
- Hansen, Rolf (1993): *Quantitative Entwicklungen und strukturelle Veränderungen der Schule in der BRD*, Dortmund: Projekt.
- Hansen, Rolf/Hans-Günther Rolff (1990): *Abgeschwächte Auslese und verschärfter Wettbewerb - Neuere Entwicklungen in den Sekundarschulen*, in: Rolff,

- Hans-Günther et al. (Hg.), Jahrbuch d. Schulentwicklung 6, Weinheim: Juventa, S.45-79.
- Härtel, Peter/Kämmerer, Erwin (2003): Berufsüberleitung an PTS. Weg der Absolvent/innen nach der Polytechnischen Schule, Graz
- Heine, Christoph et al. (2002): HIS Ergebnisspiegel 2002
- Heine, Christoph et al. (2003): Indikatoren zur Ausbildung im Hochschulbereich, http://www.technologische-leistungsfahigkeit.de/_downloads/SDI_10-03.pdf
- Helberger, Christof/Helene Palamidis (1989): Der Beitrag der Humankapitaltheorie zur Erklärung der Bildungsnachfrage, in: Döring, Peter A. (Hg.), Bildung in sozioökonomischer Sicht. Festschrift für Hasso von Recum zum 60. Geburtstag, Köln: Böhlau, S.205-220.
- Henz, Ursula (1996): Intergenerationale Mobilität. Methodische und empirische Untersuchungen, Studien und Berichte 63, Berlin: Max-Planck-Inst. f. Bildungsforschung.
- Henz, Ursula (1997): Die Messung der intergenerationalen Vererbung von Bildungsungleichheit am Beispiel von Schulformwechseln und nachgeholtten Bildungsabschlüssen., in: Becker, Rolf (Hg.), Generationen und sozialer Wandel. Generationsdynamik, Generationsbeziehungen und Differenzierung von Generationen, Opladen: Leske & Budrich, S.111-133.
- Henz, Ursula/Ineke Maas (1995): Chancengleichheit durch die Bildungsexpansion?, Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie 47 (4): S.605-633.
- Hillmert, Steffen/Jacob, Marita (2002): Soziale Ungleichheit beim Hochschulzugang: Wen führt das System der Berufsausbildung zur Universität, wen nicht ... und warum? Überlegungen aus einer humankapitaltheoretischen Perspektive, Berlin
- Hurrelmann, Klaus/Klocke, A. (1998): Kinder und Jugendliche in Armut. Opladen, Leske + Budrich
- Hyman, Herbert (1966): The Value System of Different Classes. A Social Psychological Contribution to the Analysis of Stratification, in: Bendix, Reinhard et al. (Hg.), Class, Status, and Power. Social Stratification in Comparative Perspective, 2. Aufl., New York: Free Press, S.488-499.
- Iannelli, Christina (2002): Parental Education and Young People's Educational and Labour Market Outcomes: A Comparison across Europe. MZES Working papers Nr 45
- IHS/öibf (2000): Qualifikationen und Erwerbsarbeit von Frauen von 1970-2000 in Österreich
- Keller, Suzanne/ Zavalloni, Marisa (1964): Ambition and Social Class: A Respecification, Social Forces 43: S.58-70.
- Kellermann P. (1991): Studienmotive und Arbeitsperspektiven '90: Ein Forschungsbericht, in: Guggenberger H. (Hrsg.), Hochschulzugang und Studienwahl, Klagenfurt.
- Klemm, Klaus/Strücken, Christian (1999): Regionale Disparitäten in Bayerns Schullandschaft. In: Pädagogik, Heft 9, S.58 - 59
- Koch, Katja (2000): Soziologische Aspekte bei Lernbehinderung, <http://www.uni-wuerzburg.de/sopaed1/koch/soziologie/system.htm>
- Köhler, Helmut (1992): Bildungsbeteiligung und Sozialstruktur in der Bundesrepublik. Zu Stabilität und Wandel der Ungleichheit von Bildungschancen, Studien und Berichte 53, Berlin: Max-Planck-Institut für Bildungsforschung.

- Krais, Beate (1983): Bildung als Kapital: Neue Perspektiven für die Analyse der Sozialstruktur?, in: Kreckel, Reinhard (Hg.), Soziale Ungleichheiten, Soziale Welt Sonderband 2, Göttingen: Schwartz, S.199-220.
- Kristen, Cornelia (1999): Bildungsentscheidungen und Bildungsungleichheit – ein Überblick über den Forschungsstand. Arbeitspapiere Nr. 5 - Mannheimer Zentrum für Europäische Sozialforschung, Mannheim
- Krötzel (2001): Ergebnisbericht der Arbeitsgruppe Prognoseverfahren d. Schulpsychologie-Bildungsberatung, Wien, www.schulpsychologie.at/hsoderahs/Arbeitsgruppe.html
- L&R Sozialforschung (1994): Die Sozialstruktur der Studierenden – Entwicklung und Stand seit Öffnung der Hochschulen, Forschungsbericht im Auftrag des BMWF, Wien.
- Lang, Birgit; Pointinger, Martin (2002): Das selbst gesteuerte Lernen der österreichischen Jugendlichen. In Reiter ; Haider (Hrsg.): PISA 2000 - Lernen für das Leben. Österreichische Perspektiven des internationalen Vergleichs, S. 101-104
- Lamprecht, Markus/Stamm, Hanspeter (o. J.): Chancengleichheit im Bildungssystem, Zusammenfassung eines im Auftrag des Bundesamtes fuer Statistik (BFS) durchgefuehrten Forschungsprojekts, <http://www.access.ch/lssfb/bildung.html>
- Lassnigg, Lorenz (1997) Bildungsströme von der Sekundarstufe I zur Sekundarstufe II, In: G. Haider (Hg.) Indikatoren zum Bildungssystem. Fakten zum österreichischen Bildungswesen und ihre Bewertung aus Expertensicht. Innsbruck-Wien: StudienVerlag, S.88-89
- Lassnigg, Lorenz/Steiner, Mario (2000): Schnittstellenproblematik in der Sekundarstufe, in: Erziehung und Unterricht, Nr. 9/10, S.1063-1070.
- Lauterbach, Wolfgang/Lange Andreas (1998): Aufwachsen in materieller Armut und sorgenbelastetem Familienklima. Konsequenzen für den Schulerfolg am Beispiel des Übergangs in die Sekundarstufe I, in: Mansel, Jürgen (Hg.): Armut und soziale Ungleichheit bei Kindern, Reihe Kindheitsforschung 9, Leske & Budrich, S.106ff
- Lehmann, Rainer/Peek Rainer/Gänsfuß Rüdiger (1997): Aspekte der Lehrausgangslage von Schülerinnen und Schülern der fünften Klassen an Hamburger Schulen. Bericht über die Untersuchung im September 1996, Behörde für Schule, Jugend und Berufsbildung Amt für Schule Hamburg, Hamburg.
- Magotsiu-Schweizerhof, Eumorfia (1999): Schulautonomie, Profilbildung und freie elterliche Schulwahl am Beispiel von Erfahrungen in angelsächsischen Ländern. Ein Literaturbericht, Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung (DIPF), <http://www.eled.auth.gr/reds/txt/education/schulautonomie.htm>
- Mare, Robert (1980): Social Background and School Continuation Decisions, Journal of the American Statistical Association 75 (370): S.295-305.
- Meulemann, Heiner (1985): Bildung und Lebensplanung. Die Sozialbeziehung zwischen Elternhaus und Schule, Frankfurt: Campus.
- Meulemann, Heiner (1992): Expansion ohne Folgen? Bildungschancen und sozialer Wandel in der Bundesrepublik, in: Glatzer, Wolfgang (Hg.), Entwicklungstendenzen der Sozialstruktur, Soziale Indikatoren XV, Frankfurt: Campus, S.123-156.
- Mincer, Jacob (1962): On-The-Job Training: Costs, Returns, and some Implications, Journal of Political Economy 70 (2): S.50-79.
- Müller, Walter (1972): Bildung und Mobilitätsprozeß. Eine Anwendung der

- Pfadanalyse, Zeitschrift für Soziologie 1 (1): S.65-84.
- Müller, Walter (1975): Familie, Schule, Beruf. Analysen zur sozialen Mobilität und Statuszuweisung in der Bundesrepublik, Studien zur Sozialwissenschaft 25, Opladen: Westdeutscher Verlag.
- Müller, Walter/ Mayer Karl (1976): Chancengleichheit durch Bildung? Untersuchungen über den Zusammenhang von Ausbildungsabschlüssen und Berufsstatus, Gutachten für den Deutschen Bildungsrat 42, Stuttgart: Klett.
- Müller, Walter/Dietmar Haun (1993): Bildungsexpansion und Bildungsungleichheit, in: Glatzer, Wolfgang (Hg.), Einstellungen und Lebensbedingungen in Europa, Soziale Indikatoren XVII, Frankfurt: Campus, S.225-268.
- Müller, Walter/Dietmar Haun (1994): Bildungsungleichheit im sozialen Wandel, Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie 46 (1): S.1-42.
- Müller-Benedict, Volker (1999): Strukturelle Grenzen sozialer Mobilität. Ein Modell des Mikro-Makro-Übergangs nach Boudon, Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie, 51 (2), 1999, S.313-338
- Oberwittler, Dietric; Blank, Tom (2003): Technische Berichte aus dem Projekt „Soziale Probleme und Jugenddelinquenz im sozialökologischen Kontext“, Nr. 1, Methodenbericht MPI-Schulbefragung 1999/2000, Freiburg
- Oevermann, Ulrich et al. (1976): Die sozialstrukturelle Einbettung von Sozialisationsprozessen. Empirische Ergebnisse zur Ausdifferenzierung des globalen Zusammenhangs von Schichtzugehörigkeit, gemessener Intelligenz sowie Schulerfolg, Zeitschrift für Soziologie 5 (2): S.167-199.
- öibf/L&R (2003): Berufsorientierung und –einstieg von Mädchen in einen geteilten Arbeitsmarkt, Band 1, Wien
- Preißer, Rüdiger (2003): Zur Reproduktion sozialer Ungleichheit durch Bildungsentscheidungen. Ein Beitrag zum Verhältnis von Sozialstruktur und individuellem Handeln, Deutsches Institut für Erwachsenenbildung, http://www.die-bonn.de/esprid/dokumente/doc-1997/preisser97_01.pdf
- Preuß, Otmar (1968): Soziale Determinanten im Urteil von Volksschullehrern über die Eignung von Schülern für weiterführende Schulen, Dissertation, Uni Münster.
- Preuß, Otmar (1970): Soziale Herkunft und die Ungleichheit der Bildungschancen. Eine Untersuchung über das Eignungsurteil des Grundschullehrers, Weinheim: Beltz.
- Reiter; Haider (Hrsg.): PISA 2000 - Lernen für das Leben. Österreichische Perspektiven des internationalen Vergleichs
- Rodax, Klaus (1995): Soziale Ungleichheit und Mobilität durch Bildung in der Bundesrepublik Deutschland, Österreichische Zeitschrift für Soziologie 20: S.3-27.
- Rolff, Hans-Günter (1997): Sozialisation und Auslese durch die Schule, 10. überarb. Aufl., Weinheim: Juventa.
- Rosen, Bernard C. (1956): The Achievement Syndrome: A Psychocultural Dimension of Social Stratification, American Sociological Review 21
- Rosenthal, Robert/Jacobsen, Lenore (1971): Pygmalion im Unterricht. Lehrererwartungen und Intelligenzentwicklung der Schüler, Weinheim: Beltz.
- Sangchin Chun (2001): Bildungsungleichheit – eine vergleichende Studie von Strukturen, Prozesse und Auswirkungen im Ländervergleich Südkorea und Deutschland, Universität Bielefeld

- Schimpl-Neimanns, Bernhard (2000): Hat die Bildungsexpansion zum Abbau der sozialen Ungleichheit in der Bildungsbeteiligung geführt? Methodische Überlegungen zum Analyseverfahren und Ergebnisse multinomialer Logit-Modelle für den Zeitraum 1950-1989. ZUMA-Arbeitsbericht Nr. 2000/02
- Schimpl-Neimanns, Bernhard (2000): Soziale Herkunft und Bildungsbeteiligung. Empirische Analysen zu herkunftsspezifischen Bildungsungleichheiten zwischen 1950 und 1989. in: Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie, 52, 2000, S. 636-669.
- Schlögl, Peter; Belschan, Alex; Wieser Regine (2001): Berufsinformation und Berufswahlvorbereitung. PISA-Zusatzbefragung, Wien, unveröffentlichte Erhebung
- Schlögl, Peter, et al (2004): Bildung als neue soziale Frage des 21. Jahrhunderts. Eine Erhebung zur Bewertung der Relevanz und zukünftigen Bedeutung von Bildungserträgen aus Sicht von BildungsexpertInnen, Projektbericht des öibf, Wien
- Schmid Kurt (2003a): Familie und Schulwahl. Der Einfluss familiärer Charakteristika auf das Schulverhalten Jugendlicher in Österreich, ibw Mitteilungen April 2003
- Schmid Kurt (2003b): Schulerfolg in der Sekundarstufe II, ibw Mitteilungen Juli 2003
- Schmid Kurt (2003c): Woher kommen die LehranfängerInnen? Aspekte der Bildungswahl am Übergang von der Sekundarstufe I in die Sekundarstufe II, ibw Mitteilungen September 2003
- Schmid Kurt (2003d): Regionale Bildungsströme in Österreich. Entwicklungen seit dem Schuljahr 1985/86 und Prognosen für die Sekundarstufe I und II bis zum Jahr 2020, ibw-research-brief September 2003
- Schmid Kurt (2003e): Geschlechtstypische Schulwahl in der Sekundarstufe I und II, ibw Mitteilungen Oktober 2003
- Schmid, Kurt; Schwarz, Franz; Spielauer, Martin (2002): Education and the Importance of The first Educational Choice in the Context of the FAMSIM+ Family Microsimulation Model for Austria. Working Paper 15 (ÖIF).
- Schneider, Thorsten (2003): Soziale Herkunft als Determinante des Übergangs in eine Schulart der Sekundarstufe I, in: Generation und Ungleichheit Sektion "Soziale Ungleichheit und Sozialstrukturanalyse" Universität Erfurt, 16.-17 Mai 2003, Abstracts, www.uni-erfurt.de/esf/abstracts.pdf
- Schnepf, Sylke (2002): Unicef: A sorting hat that falls? The transition from primary to secondary school in germany, innicenti working papers No. 92, 2002, 14
- Schultz, Theodore W. (1961): Investment in Human Capital, American Economic Review 51 (1): S.1-17.
- Schwarz A. (1996): „Wia mir leben, isch nit die Welt“: Zur Bedeutung von geschlechts- und klassenspezifischen Sozialisationserfahrungen im ArbeiterInnenmilieu für das Selbstverständnis als StudentIn am Beispiel des Verständnisses von Arbeit, unveröffentlichte Diplomarbeit, Universität Wien.
- Schwarz, Franz; Spielauer, Martin; Städtner, Karin, 2002: Gender, Regional and Social Differences at the transition form Lower ot Upper Secondary Education. Working Paper 23 (ÖIF).
- Sewell, William/Haller Archibald/Portes Alejandro (1969): The Educational and Early Occupational Attainment Process, American Sociological Review 34: S.82-92.

- Solga, Heike; Wagner, Sandra (2000): „Beiwerke“ der Bildungsexpansion: Die soziale Entmischung der Hauptschule, Working Paper 1/2000, Berlin, <http://www.mpib-berlin.mpg.de/de/forschung/nwg/NWG.SolgaWagner-WP1=2000.pdf>
- Statistik kurz gefasst, Thema 3 - 6/2003, Der Zusammenhang zwischen sozialer Herkunft, erreichtem Bildungsgrad und den Arbeitsmarktergebnissen junger Menschen. Jugendliche in Europa: Von der Schule ins Erwerbsleben, Teil III.
- Steiner, Mario (1998): Empirische Befunde zur Chancengleichheit im österreichischen Bildungssystem, in: *erziehung heute*, Heft 4/1998, S 23-27.
- Steinkamp, Günther (1980): Klassen- und schichtenanalytische Ansätze in der Sozialisationsforschung, in: Hurrelmann, Klaus et al. (Hg.), *Handbuch der Sozialisationsforschung*, Weinheim: Beltz
- Stockhammer Richard u.a.: Wirkungskräfte im Verhältnis Hauptschule – AHS-Unterstufe. In: Eder Ferdinand/Grogger Günther/Mayr Johannes (2001): *Sekundarstufe I: Probleme – Praxis – Perspektiven*. Innsbruck: StudienVerlag, 2001
- UNICEF: A League Table of Educational Disadvantage In Rich Nations, Innocenti Report Card Issue No. 4, 2002
- Urbahn, Julia (2000): *Bildungsentscheidungen von Arbeitsmigranten in Deutschland, Saarbrücken*
- Verzetnitsch, Friedrich et al (1981): *Lehrling 81. Die berufliche und soziale Situation der Lehrlinge in Österreich*, ÖGB-Verlag
- Wenter, Havranek: *LehrerIn 2000. Arbeitszeit, Zufriedenheit, Beanspruchungen und Gesundheit der LehrerInnen in Österreich*, Wien
- Wiese, Wilhelm (1982): Elternstatus, Lehrerempfehlung und Schullaufbahn: Eine empirische Analyse des Einflusses des Grundschullehrers auf die Bildungslaufbahn des Schülers, *Zeitschrift für Soziologie* 11 (1): S.49-63
- Wieser, Regine (2001): *Ausbildungs- und Berufswünsche von Jugendlichen in der 9. und 10. Schulstufe in Wien*, Wien
- Wissenschaftlicher Beirat für Familienfragen (2001): *Die bildungspolitische Bedeutung der Familie*, www.bmfsfj.de/Anlage22518/PISA_Studie.pdf
- Wroblewski, Angela; Unger Martin (2003): *Studierenden-Sozialerhebung 2002. Bericht zur sozialen Lage der Studierenden*, IHS, Wien

VII. Tabellenverzeichnis

Tabelle 1: Höchste Schulbildung nach Berufsschichten, in Prozent	14
Tabelle 2: untersuchte Schulformen und Schulstufen 2002/2003, drei Schnittstellen.....	15
Tabelle 3: Prozentanteil der SchülerInnen, die eine AHS-Unterstufe besuchen ...	15
Tabelle 4: Anteil der SchülerInnen an einer AHS vs. HS, 5. Schulstufe, ÖsterreicherInnen	16
Tabelle 5: Besuchsquote bei MigrantInnen für die 5. Schulstufe 2002/2003.....	16
Tabelle 6: Inländische ordentliche erstzugelassene Universitäts-AnfängerInnen nach Art der Studienberechtigung	55
Tabelle 7: Inländische ordentliche erstzugelassene Fachhochschul-AnfängerInnen nach Art der Studienberechtigung	56
Tabelle 8: Schulbildung des Vaters von Studierenden (2001/2002) vs. 40-65 jährige inländische männliche Wohnbevölkerung („Vätergeneration“)	57
Tabelle 9: Rekrutierungsquote nach Schulbildung Vater von Studierenden 2001/2002.....	58
Tabelle 10: Rekrutierungsquote nach Schulbildung Mutter von Studierenden 2001/2002.....	58
Tabelle 11: Rekrutierungsquoten nach Berufsgruppen des Vaters.....	59
Tabelle 12: Rekrutierungsquoten nach Berufsgruppen des Vaters.....	60
Tabelle 13: Schulwahlmotive nach Schultypen	73
Tabelle 14: Lehrlingsentschädigung und finanzielle Verwendung, Angaben in Prozent	78
Tabelle 15: Geschätzte Höhe der Lehrlingsentschädigung.....	78

VIII. Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1: Erwerbspersonen nach Qualifikation 2001	13
Abbildung 2: Übertrittsraten in Prozenten für das Jahr 2000	17
Abbildung 3: Hypothetische Verteilung von Bildungspräferenzen nach sozialer Herkunft.....	28
Abbildung 4: Ursachen schichtspezifischer Bildungsabschlüsse nach Geißler (1994)	37
Abbildung 5: Bildungstrichter aufgrund sozialer Selektion in Deutschland	38
Abbildung 6: Ergebnis der explorativen Pfadanalyse von Bacher.....	52
Abbildung 7: Informationsstand über derzeitige Ausbildungsmöglichkeiten nach Schultypen	63
Abbildung 8: Informationsstand über Arbeitsmarktchancen aufgrund der Schulbildung nach Schultypen	63
Abbildung 9: Eltern und deren Beteiligung am Schulgeschehen.....	64
Abbildung 10: Einfluss auf Entscheidung für eine neue Schule.....	64
Abbildung 11: wahrscheinlichster Schultyp für 9/10 Schulstufe	65
Abbildung 12: wahrscheinlichster Schritt nach der Reifeprüfung	66
Abbildung 13: Bildungsaspiration der Eltern, erste Schnittstelle	67
Abbildung 14: Bildungsaspiration der Eltern, zweite Schnittstelle	68
Abbildung 15: Bildungsaspiration nach Qualifikation der Eltern	69
Abbildung 16: Durchschnittliche Dauer pro Schulweg, erste Schnittstelle	70
Abbildung 17: Durchschnittliche Dauer pro Schulweg, zweite Schnittstelle	71
Abbildung 18: Transportmittel zur Schule, erste Schnittstelle	71
Abbildung 19: Transportmittel zur Schule, zweite Schnittstelle	72
Abbildung 20: Die sieben wichtigsten Schulwahlmotive, Totalwerte.....	72
Abbildung 21: Zusammensetzung erste Klasse Hauptschule	75
Abbildung 22 : Allgemeine Statements zu Ausbildung des Kindes.....	76
Abbildung 23: Einschätzung der Chancen folgender AbsolventInnen am Arbeitsmarkt	77
Abbildung 24: Einschätzungen der Lehrlingsentschädigungen.....	79

Abbildung 25: Unterschiede 4. Klasse AHS und BPS	79
Abbildung 26: Gründe für ein Interesse an der Lehre (Zustimmung in Prozent) .	80
Abbildung 27: Höchste formale Bildung im elterlichen Haushalt, erste Schnittstelle	81
Abbildung 28: Höchste formale Bildung im elterlichen Haushalt, zweite Schnittstelle	82
Abbildung 29: Schichtindex im Total.....	82
Abbildung 30: Schichtindex, erste Schnittstelle.....	83
Abbildung 31: Schichtindex, zweite Schnittstelle.....	83
Abbildung 32: Monatliches Nettohaushaltseinkommen, erste Schnittstelle.....	84
Abbildung 33: Monatliches Nettohaushaltseinkommen, zweite Schnittstelle	84
Abbildung 34: Meiste Verantwortung für schulische Belange, erste Schnittstelle	85
Abbildung 35: Meiste Verantwortung für schulische Belange, zweite Schnittstelle	86
Abbildung 36: Beschäftigungsumfang der Erziehungsberechtigten, erste Schnittstelle	86
Abbildung 37: Beschäftigungsumfang der Erziehungsberechtigten, zweite Schnittstelle	87
Abbildung 38: Zahl der Kinder im Haushalt	87
Abbildung 39: Geburtsreihenfolge der Kinder, erste Schnittstelle	88
Abbildung 40: Geburtsreihenfolge der Kinder, zweite Schnittstelle	88
Abbildung 41: Sprache im elterlichen Haushalt, erste Schnittstelle.....	89
Abbildung 42: Sprache im elterlichen Haushalt, zweite Schnittstelle	89
Abbildung 43: Vorhandensein eines Internetzuganges daheim, erste Schnittstelle	90
Abbildung 44: Vorhandensein eines Internetzuganges daheim, zweite Schnittstelle	90

IX. Anhang