



# **Bundesweite Erhebung zur sozialen Situation von Bildungswegentscheidungen**

## **Follow-Up-Erhebung 2008**

Im Auftrag der Arbeiterkammer Wien

Norbert Lachmayr  
Barbara Rothmüller

Wien, Mai 2009

**Bundesweite Erhebung zur sozialen Situation von Bildungswegentscheidungen  
Follow-Up-Erhebung 2008** (*öibf*-Projektnummer: 07/28)

*öibf* (Hrsg.), Wien, Mai 2009

Projektleitung: Norbert Lachmayr  
Projektmitarbeit: Barbara Rothmüller, Johann Bacher

Impressum:

Eigentümer, Herausgeber, Verleger:

*öibf* – Österreichisches Institut für Berufsbildungsforschung

Biberstr. 5/6. Stock, 1010 Wien

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

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

E-mail: [oeibf@oeibf.at](mailto:oeibf@oeibf.at)

<http://www.oeibf.at>

## INHALT

I.	Einleitung .....	5
II.	Hauptergebnisse der Erhebung .....	6
III.	Literaturrecherche .....	9
III. 1	Theoretischer Hintergrund zu Bildungswegentscheidungen.....	10
III. 2	Schicht und soziale Herkunft als Einflussfaktoren.....	12
III.2.1	SCHULLEISTUNG UND KOMPETENZEN.....	12
III.2.2	BILDUNGSASPIRATION .....	13
III.2.3	SCHICHTSPEZIFISCHE BILDUNGSBETEILIGUNG.....	15
III. 3	Migrationshintergrund.....	17
III.3.1	SCHULLEISTUNGEN UND KOMPETENZEN .....	17
III.3.2	BILDUNGSASPIRATIONEN .....	18
III.3.3	MIGRATIONSSPEZIFISCHE BILDUNGSBETEILIGUNG .....	19
III. 4	Geschlecht .....	21
III.4.1	SCHULLEISTUNGEN UND KOMPETENZEN .....	21
III.4.2	BILDUNGSASPIRATION .....	22
III.4.3	GESCHLECHTSPEZIFISCHE BILDUNGSBETEILIGUNG .....	23
III. 5	Kombinierte Einflussfaktoren .....	25
III.5.1	SCHICHT UND GESCHLECHT.....	25
III.5.2	MIGRATIONSHINTERGRUND UND GESCHLECHT .....	25
III.5.3	MIGRATIONSHINTERGRUND UND SCHICHT .....	26
III. 6	Strukturelle Faktoren und ihre Ausprägung .....	27
III.6.1	REGIONALE DISPARITÄTEN.....	27
III.6.2	SEGREGATION UND ZUSAMMENSETZUNG DER SCHÜLERINNENSCHAFT .....	28
III.6.3	BILDUNGSSYSTEM UND INSTITUTIONELLE HANDLUNGSMUSTER.....	30
III.6.4	ARBEITSMARKTPERSPEKTIVEN .....	31
III. 7	Zusammenfassung .....	33
IV.	Quantitative Erhebung .....	35
IV. 1	Eckdaten der Studie .....	35
IV.1.1	NEUERUNGEN IM VERGLEICH ZUR ERSTSTUDIE .....	37
IV. 2	Subjektive Kriterien zur Schulwahl .....	38
IV.2.1	ENTSCHEIDUNGSFINDUNG RUND UM DIE SCHNITTSTELLEN.....	38
IV.2.2	WAHRSCHEINLICHSTER SCHULTYP IM NÄCHSTEN SEMESTER.....	42
IV.2.3	BILDUNGSASPIRATION .....	45
IV.2.4	SCHULWUNSCH, WUNSCHSCHULE.....	48
IV.2.5	ERREICHBARKEIT DER SCHULE.....	49
IV.2.6	EINSTUFUNG DER 22 SCHULWAHLMOTIVE.....	51
IV.2.7	LEISTUNGSFÄHIGKEIT DES KINDES .....	55
IV.2.8	NACHHILFE UND FÖRDERUNGEN.....	56
IV.2.9	IMAGE UND CHANCEN VERSCHIEDENER SCHULTYPEN BZW. -ABSOLVENTINNEN .....	58
IV. 3	Soziodemographische Aspekte zur Bildungswahl.....	60
IV.3.1	BILDUNGSABSCHLÜSSE DER ELTERN UND GEWÄHLTER BILDUNGSWEG .....	60
IV.3.2	SOZIALE SCHICHT .....	62
IV.3.3	NETTOHAUSHALTSEINKOMMEN UND TASCHENGELD .....	63
IV.3.4	PRIVATE AUFWENDUNGEN FÜR DEN SCHULBESUCH.....	66
IV.3.5	FAMILIENFORM UND KINDERBETREUUNG.....	67
IV.3.6	INTERNETZUGANG IM HAUSHALT .....	69

IV.3.7	MIGRATIONSINTERGRUND UND SPRACHUMFELD .....	70
IV. 4	Allgemeine Aspekte .....	72
IV.4.1	LEHRE UND LEHRLINGSENTSCHÄDIGUNG .....	72
IV.4.2	ELTERLICHE BETEILIGUNG AM SCHULGESCHEHEN .....	74
IV.4.3	TYPISCHE BERUFE NACH GESCHLECHT .....	75
IV.4.4	FÖRDERUNGEN DURCH LEHRERINNEN .....	75
IV. 5	Anregungen für Sonderauswertungen .....	77
V.	Anhang .....	80
V. 1	Datengewinnung .....	80
V.1.1	STICHPROBENDESIGN .....	80
V.1.2	REGIONEN DER FELDARBEIT .....	81
V.1.3	ZUGANG ZUM FELD .....	81
V.1.4	FELDARBEITSZEIT, RÜCKLAUF .....	82
V.1.5	DESIGNEFFEKT .....	85
V. 2	Gewichtung und Indexbildungen .....	87
V.2.1	GEWICHTUNG DER DATEN (SYNTAX) .....	87
V.2.2	NOTENUMRECHNUNGEN .....	91
V.2.3	KONSTRUKTION UND SYNTAX DES SCHICHTINDEX .....	92
V. 3	Fragebogenmuster .....	94
V. 4	Verzeichnisse .....	98
V.4.1	LITERATURVERZEICHNIS .....	98
V.4.2	PUBLIKATIONEN ÜBER ERGEBNISSE DER ERSTEN STUDIE .....	105
V.4.3	ABKÜRZUNGSVERZEICHNIS .....	105
V.4.4	ABBILDUNGSVERZEICHNIS .....	106
V.4.5	TABELLENVERZEICHNIS .....	107

## I. Einleitung

Die Kammer für Arbeiter und Angestellte für Wien und der Österreichische Gewerkschaftsbund beauftragten 2003 gemeinsam die erste Studie „Soziale Situation beim Bildungszugang in Österreich“. Dadurch erfolgte durch das *öibf* eine erstmalige Erhebung unmittelbar vor bzw. nach Schnittstellen im österreichischen Schul- bzw. Bildungssystem. Das Forschungsprojekt identifizierte (Literaturanalyse) und quantifizierte für Österreich relevante Einflusskriterien für Schullaufbahnentscheidungen über den gesamten schulischen Bereich: Es beteiligten sich an der damaligen Status-Quo-Beschreibung (quasi als „Nullmessung“) rund 4.000 Eltern und 2.800 Jugendliche. Auch zeigten sich 95% der kontaktierten 180 Schulen kooperativ.

Um die Fülle der Daten optimal auszuwerten, erfolgten 2006/2007 zudem multivariate Auswertungen des Datensatzes in enger Zusammenarbeit mit der Johannes Kepler Universität Linz, Abteilung für Soziologie. Diese Aktivitäten wurden zur Gänze vom Jubiläumsfond der Nationalbank (Projekt 11958, „Geschlechtsspezifische Unterschiede in der Bildungsbeteiligung“) gefördert. Die diesbezüglichen Ergebnisse wurden im Herbst 2008 mit einem Druckkostenbeitrag der AK Wien veröffentlicht (Bacher/Beham/Lachmayr 2008).

Im Jahr 2008, fünf Jahre nach der ersten Studie, erfolgte nun die Nachfolgerhebung. Dabei lag noch mehr Augenmerk auf der ersten Laufbahnentscheidung (Volksschule - AHS/HS/NMS), insbesondere weil dies ein österreichischer Sonderweg ist.

Im Kapitel II sind von Barbara Rothmüller die wichtigsten Entwicklungen der letzten fünf Jahre auf dem Gebiet der Bildungswegentscheidungen und sozialer Selektion dargestellt.

Im Kapitel III werden die Ergebnisse der aktuellen Querschnitterhebung (5.163 Eltern, 2.532 Jugendliche) dargestellt, immer nach einzelnen Schulstufen und Schultypen differenzierend.

Kapitel IV beinhaltet Zusammenfassungen und ein Ausblick bzw. Anregungen zu weiteren Sonderauswertungen, welche aufgrund des umfangreichen Datenmaterials naheliegen.

Im Kapitel V finden sich alle Informationen zum methodischen Herangehen sowie ein Abkürzungsverzeichnis. Fragebögen, Erhebungsregionen, Gewichtungen und Auszüge aus der SPSS-Syntax sind angeführt.

Zu guter Letzt sei an dieser Stelle ausdrücklicher Dank an Prof. Johann Bacher (Johannes Kepler Universität Linz, Institut für Soziologie) ausgesprochen, der für die Fragebogenoptimierung und Auswertung wertvolle Anregungen gab und wichtige Parameter der Studie (z.B. Designeffekt) charakterisierte.

Und natürlich gilt besonderer Dank allen mitwirkenden Personen und Einrichtungen, die wesentlich zum Gelingen der Studie im Auftrag der AK Wien beitrugen: LehrerInnen bzw. DirektorInnen, Landes- und StadtschulrätInnen sowie den zuständigen Ministeriumsabteilungen, aber auch die 7.695 teilnehmenden Eltern und Jugendlichen, sowie das Team für die logistische Umsetzung der Feldarbeit und Dateneingabe.

Hinweise auf die Ergebnisse der ersten Studie von 2004 sowie künftige Sonderauswertungen, Fachartikel oder zu diesem Thema stattfindende Veranstaltungen werden unter [www.oebf.at](http://www.oebf.at) angeführt.

## II. Hauptergebnisse der Erhebung

### **Bildungswegentscheidungen wieder ein aktuelles Thema**

Die in den letzten Jahren wieder erstarkte Diskussion über soziale Ungleichheiten im Bildungssystem wird von neuen internationalen Datenquellen, theoretischen Weiterentwicklungen wichtiger Ausgangsmodele und mit den Stichworten „Neue Mittelschule“ bzw. „Gesamtschule“ genährt. Neben den starken schichtspezifischen Unterschieden in der Bildungsbeteiligung wurden in den letzten Jahren weitere Merkmale und Strukturfaktoren (z.B. soziale, regionale und ethnische Ungleichheiten) vertiefend bearbeitet.

### **5.163 Eltern österreichweit zur Bildungswegentscheidung befragt**

Im Herbst 2008 wurden für Österreich repräsentativ 5.163 Eltern, deren Kinder sich unmittelbar vor oder nach einer schulischen Schnittstelle befinden, zur Bildungsaspiration, umfangreichen soziodemographischen Merkmalen des Haushaltes sowie Erreichbarkeit von Bildungseinrichtungen, Leistungsaspekten des Kindes und private Schulkosten befragt. Über 800 Eltern aus beinahe allen zum Zeitpunkt der Feldarbeit bestehenden Neuen Mittelschulen nahmen an der Studie teil.

### **Bildungsaspiration in der Neuen Mittelschule ähnlich der Hauptschule**

Besuchen die Jugendlichen eine 1. AHS, so ist für 95% der Eltern zumindest die Matura als höchste formale Bildung das Ziel. In der HS hingegen liegt der entsprechende Anteil bei 55% (BMS- oder Lehrabschluss 36%). Die erfasste Aspiration der Eltern von NMS-SchülerInnen zeigt eine ähnliche Verteilung wie die HS-Ergebnisse jedoch mit einem etwas höheren Anteil zugunsten eines universitären Abschlusses (21% vs. 14%). Insgesamt streben in der NMS 53% der Eltern zumindest Matura an. Bezüglich Pflichtschul- bzw. Lehr- und BMS-Aspiration zeigen sich keine nennenswerten Unterschiede zwischen HS und NMS.

### **Bildungsaspiration von elterlicher Ausbildung stark abhängig**

Die Analyse der Bildungsaspiration nach der höchsten formalen Qualifikation der Eltern bestätigt die Ergebnisse von 2003: 62% aller befragten Elternhaushalte mit universitärem Abschluss streben einen ebensolchen für ihr Kind an, d.h. Stuserhalt ist hier besonders wichtig. Ein mittlerer Abschluss ist nur für 5% dieser Eltern vorstellbar, höchstens ein Pflichtschulabschluss gar nur für ein Prozent.

Bei Haushalten mit Matura als höchste Qualifikation ist der Stuserhalt ebenfalls dominant (51%), der erhoffte Statusausbau durch einen akademischen Abschluss mit 31% deutlich stärker als ein Statusabbau durch einen maximalen mittelqualifizierten Abschluss (16%).

### **HS und NMS im Vergleich zur AHS deutlich öfter nicht der „Wunschschultyp“**

Der aktuell besuchte Schultyp entspricht bei 15% der Eltern einer 1. HS nicht dem Wunschtyp: Fehlendes Interesse des Kindes, Leistungsaspekte und zu lange Fahrzeiten sind die drei meistgenannten Ursachen. In der NMS lag der Anteil der „Unzufriedenen“ bei 13%. Hingegen sind fast alle Eltern, deren Kinder die 1. AHS besuchen, mit diesem Typ zufrieden (97%). In der achten Schulstufe zeichnet sich ein ähnliches Bild.

### **Die wichtigsten Schulwahlmotive sind in der 1. AHS deutlich differenzierter als in der 1. NMS und 1. HS**

In der 5. Schulstufe ist die Beurteilung der Schulwahlmotive in der AHS, HS und NMS bei den weniger wichtig eingestuften Items (Schulnotenmittelwerte über 3,0) sehr ähnlich. Ausnahme ist die spätere Entscheidungsmöglichkeit durch die NMS, welche in der AHS als total unwichtig (MW 4,5), in der NMS deutlich wichtiger (MW 2,9) beurteilt wurde.

Die Eltern von der 1. AHS beurteilen die Möglichkeit zum Hochschulzugang, die Schulleistungen, die breitere Allgemeinbildung sowie das Interesse und die Schulschwerpunkte im Vergleich zur 1. HS als deutlich stärker zutreffend. Die Kurve für die 1. NMS liegt bei den wichtigsten Items näher bei der 1. HS, nur bezüglich Schulschwerpunkte und Wunsch des Kindes werden die Werte der AHS erreicht.

### **Schulnoten aus der 4. VS sind in der 1. AHS besser als in 1. HS bzw. 1. NMS**

Bei den AHS-SchülerInnen ist der Notendurchschnitt in Deutsch und Mathematik deutlich besser als in der 1. HS: 1,38 vs. 2,26. Die Noten in der NMS liegen mit einem Wert von 2,16 sehr nahe an den Ergebnissen der 1. HS, d.h. es werden wenig AHS-SchülerInnen angesprochen.

### **Schulbesuch abhängig von Bildung, Beruf und Einkommen im Haushalt**

Die soziale Schicht des Elternhauses (gebildet aus formaler Bildung und Beruf) 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. Die Verteilung in der NMS ist ähnlich zur HS.

Die Verteilung der Einkommensgruppen in den unterschiedlichen Schulstufen zeigt (wie zu erwarten) einen starken Zusammenhang mit der Verteilung nach Schicht. Entsprechend verfügen in der Hauptschule 36% der Haushalte über ein Nettoeinkommen bis maximal EUR 1.500.-, ähnlich in der NMS mit 31%. In der AHS Unterstufe liegt diese Einkommensgruppe bei einem Anteil von 22%.

### **Taschengeld und private Schulkosten**

Nach Alter des Kindes und Schultyp variiert das monatliche Taschengeld erwartungsgemäß. Während in der 4. Volksschule die Hälfte der Jugendlichen höchstens EUR 20.- erhält, sind es in der 5. und 8. Schulstufe im Median bis EUR 30.-, in der 9./10. Stufe über EUR 40.-. In der BPS gibt über die Hälfte der Befragten an, dass über EUR 50.- monatliches Taschengeld die Regel sei. Andererseits geben in diesem Schultyp 21% der Eltern kein Taschengeld, vermutlich eine Folge der Lehrlingsentschädigung.

Berufsspezifische Kosten in der Höhe von rund EUR 100.- sind in der BMS und BHS eine wichtige Kostenstelle, entsprechend fallen hier die höchsten Gesamtausgaben der Eltern an (Median EUR 320.- bzw. EUR 300.- in der BMS). Die bislang im Herbstsemester getätigten allgemeinen, berufsspezifischen und persönlichen schulspezifischen Kosten eines 1. HS oder 1. NMS-Besuches werden mit EUR 240.- gleich hoch eingeschätzt, in der 1. AHS liegt der Median bei EUR 270.-.

### **Ungleiche geschlechtsspezifische Förderung aus Sicht der Jugendlichen**

Wie Buben und Mädchen im Unterricht von den LehrerInnen gefordert werden, war Gegenstand einer Frage, welche nur bei den Jugendlichen gestellt wurde. Im Bereich der Mathematik sehen drei Viertel der Jugendlichen eine geschlechtsneutrale Förderung, der Rest eine besondere Förderung der Burschen (13%) bzw. der Mädchen (8%). Im Bereich der Sprachen sieht erneut eine deutliche Mehrheit eine gleiche Förderung, jedoch wenn geschlechtsspezifisch gefördert wird, dann werden Mädchen bevorzugt (23% vs. 4%). Noch stärker verzerrt, diesmal zu Gunsten der Burschen, ist der technische Bereich. Hier sehen nur 44% eine gleiche Förderung, hingegen 50% eine besondere Förderung von Burschen.

### **Zahlreiche Sonderauswertungen sind noch mit dem Datensatz durchführbar**

Besonderes Sonderauswertungspotenzial wird bei Gender- und Migrationsaspekten gesehen. Aber auch eine Schwerpunktsetzung auf die NMS ist aufgrund der soliden Fallzahl von über 800 Personen naheliegend.

Ausgewählte Themenbereiche (z.B. finanzielle oder regionale Aspekte, „typische“ Frauen- und Männerberufe), soziodemographische Fragestellungen (z.B. Situation und Einstellungen von AlleinerzieherInnen) oder auch Grundlagenforschung (z.B. (In)homogenität der Schulklassen, Übereinstimmung der Antworten von Jugendlichen und dazugehörigem Elternteil) können mit dem Datensatz analysiert werden. Eine detaillierte Auflistung findet sich daher am Ende des Berichts.

### III. Literaturrecherche

Ausgangspunkt des ersten Berichtsteils ist ein kurzer Überblick über Theorien zu Bildungswegentscheidungen und sozialer Selektion. Auf der Basis dieser Konzeptualisierung sollen für die Bildungsentscheidung relevante Einflussfaktoren aus aktueller Literatur bzw. aus Studien der letzten fünf Jahre vorgestellt werden.

Die in den letzten Jahren wieder erstarkte Diskussion<sup>1</sup> über soziale Ungleichheiten im Bildungssystem wird von neuen Datenquellen<sup>2</sup>, theoretischen Weiterentwicklungen<sup>3</sup> wichtiger Ausgangsmodele (z.B. Heckman 2000, 2006) und mit den Stichworten „Neue Mittelschule“ bzw. „Gesamtschule“ genährt.

Als Erklärungsansatz von differenzierenden Bildungsentscheidungen herrscht in bildungssoziologischen und ökonomischen Diskursen die Rational-Choice-Theorie<sup>4</sup> vor. Bildungserträge, Bildungskosten und schulische Erfolgswahrscheinlichkeiten stellen die zentralen Größen im Modell des Entscheidungsprozesses dar. Es treffen die AkteurInnen in erster Linie aufgrund ihrer Positionierung im gesellschaftlichen Statussystem systematisch unterschiedliche Bildungsentscheidungen.

Neben den, in nahezu allen Studien bestätigten, starken schichtspezifischen Unterschieden in der Bildungsbeteiligung wurden in den letzten Jahren weitere Merkmale und Strukturfaktoren vertiefend bearbeitet. Derzeit konzentrieren sich Studien vor allem auf soziale, regionale und ethnische Ungleichheiten. Wenngleich deren Vergleichbarkeit oft wegen der unterschiedlichen Operationalisierung der Chancengleichheit und unterschiedlichen methodischen Verfahren erschwert ist, lässt sich folgender Grundtenor ableiten: Ungünstige Faktoren im sozialen Umfeld (z.B. geringes Bildungsniveau der Eltern, finanzielle Hemmnisse, Migrationshintergrund, fehlende familiäre Unterstützung, Langzeitarbeitslosigkeit der Eltern) zählen zu den klassischen Begründungen geringer formaler Bildung bzw. niedriger Bildungsaspiration (vgl. Lachmayr 2007, 108ff).

Der vom deutschen Konsortium Bildungsberichterstattung herausgegebene Bericht 2006 setzte einen thematischen Schwerpunkt auf Bildung und Migration. Daher konzentrierte sich auch die deutschsprachige Forschung u.a. auf die migrationspezifische Bildungsbeteiligung. Die Benachteiligung von Buben im Bildungskontext wurde ebenfalls in Deutschland heftig<sup>5</sup> debattiert, für Österreich ist die Auseinandersetzung mit geschlechtsspezifischen Bildungsunterschieden nicht so stark ausgeprägt (vgl. Bacher/Beham/Lachmayr 2008). Daneben wird der Einfluss von Strukturfaktoren auf soziale Ungleichheit im Bildungsbereich – die regionale Versorgung, die Zusammensetzung der SchülerInnenschaft, die frühe Selektion im österreichischen Bildungssystem, oder die Perspektive am Arbeitsmarkt – näher behandelt. Letztere ist als Analyse der Übergänge von Schule in Berufsausbildung, Hochschule und Arbeitsmarkt als aktueller Schwerpunkt im deutschen Bildungsbericht 2008 vertreten.

---

<sup>1</sup> Diese ist auch Thema in diversen Diplomarbeiten (z.B. Rudas, 2008) und Dissertationen.

<sup>2</sup> z.B. PISA, PIRLS, Mikrozensus, Volkszählung 2001

<sup>3</sup> z.B. die Unterscheidung von primären und sekundären Herkunftseffekten nach Boudon (1974) und der Theorie des kulturellen Kapitals bei der Weitergabe des eigenen Status an die nächste Generation (Bourdieu, 1983).

<sup>4</sup> Eine Einführung bietet z.B. Hill, P. (2002): Rational-Choice-Theorie, Bielefeld

<sup>5</sup> Vgl. auch das umfangreiche Jahresgutachten des Aktionsrates Bildung (vew, 2009). Oder die Frankfurter Allgemeine Zeitung (13.6.2008, 2): „Mädchen würden im Durchschnitt früher eingeschult, hätten bessere Leistungen in der Schlüsselkompetenz Lesen, wiederholen seltener eine Klasse, blieben seltener ohne Schulabschluss, bewältigen erfolgreicher (...) den Übergang von der Schule in die Berufsausbildung, (...) erwürben weitaus öfter die Hochschulreife, (...) brächen ein Studium seltener ab, stellten die Mehrheit an Hochschulabsolventen, seien als junge Erwachsene seltener arbeitslos und nutzten als junge Berufstätige die Angebote der Weiterbildung intensiver.“

Zur Übergangsproblematik in die berufliche Ausbildung in Anbetracht des eingeschränkten Lehrstellenangebots, bzw. zum Übertritt ins Erwerbsleben fanden in den letzten Jahren, insbesondere in Deutschland, zahlreiche Erhebungen statt, und es gibt zu diesem Thema auch gehäuft Längsschnitt-Studienergebnisse. Hervorzuheben ist auch das Schweizer Projekt „Transition von der Erstausbildung ins Erwerbsleben“ ([www.tree-ch.ch](http://www.tree-ch.ch)). Im Zentrum der Untersuchung stehen die Ausbildungs- und Erwerbsverläufe nach Austritt aus der obligatorischen Schule. Die TREE-Stichprobe umfasst rund 6000 Jugendliche, die im Jahr 2000 an PISA teilnahmen und im selben Jahr aus der obligatorischen Schulpflicht entlassen wurden. Die Stichprobe ist national und sprachregional repräsentativ. Die nächste Panelerhebung ist für 2010 geplant.

### III. 1 Theoretischer Hintergrund zu Bildungswegentscheidungen

Soziale Ungleichheit im Bildungsbereich wurde in den 60er-Jahren in erster Linie durch die soziale Herkunft bzw. die Schichtzugehörigkeit erklärt. Die je nach Schicht unterschiedliche Sozialisation wurde als prägender Faktor für - dem Bildungsverlauf förderliche oder nachteilige - Werthaltungen und Fähigkeiten der Kinder ausgemacht, auf welche die Schule mit schichtspezifischen Erwartungen und Ungleichbehandlungen reagiere (vgl. Kristen 1999, Schlögl/Lachmayr 2004: 21). Dieses lineare Einflussmodell von Schicht und Bildung wurde in Folge der Entwicklung der Bildungsforschung um Komplexität und vermittelnde Variablen erweitert. Nach wie vor wird von einem starken Einfluss der sozialen Herkunft auf die Bildungswahl bzw. die Bildungs- und Berufskarriere ausgegangen. Zunehmend rücken jedoch die vielfältigen Wirkungen der Schichtzugehörigkeit, Entscheidungsprozesse sowie Mobilitäts- bzw. Stabilitätsfaktoren in den Mittelpunkt des Forschungsinteresses. So wird etwa der Zusammenhang zwischen der formalen Qualifikation der Eltern und dem sozialen Status der Kinder untersucht, und allgemein nach dem Verhältnis von Bildung und Berufspositionen gefragt. Ergebnis dieser Mobilitätsstudien ist die Betonung der Bildungswahl des Kindes, die starken Einfluss auf die spätere berufliche Position ausübt, und teilweise mit dem sozialen und beruflichen Status der Eltern in Verbindung steht (Schlögl/Lachmayr 2004: 23f).

Trotz der intensivierten Forschungstätigkeit in den 90er-Jahren ist die ungleiche Bildungsbeteiligung nicht hinreichend theoretisch erklärt (vgl. ebd.: 24). Ein theoretischer Ansatz zur Konzeptualisierung der in der Forschung herausgestrichenen Bildungswegentscheidung nimmt vor allem rationale Handlungsfaktoren unter die Lupe, die als Kosten-Nutzen-Abwägungen vorgestellt werden. Diese Theorie wird auch als Rational-Choice-Theory bezeichnet, vertreten wurde sie u.a. von Boudon (1974), und wurde in Folge für eine Reihe von TheoretikerInnen zum Anknüpfungspunkt. Gemeinsam mit der Humankapitaltheorie bildet die Theorie von Boudon einen ökonomischen Zugang zu Themen der Bildungsungleichheit (vgl. z.B. Vester 2006 oder Schauenberg 2007). Bildung ist in dieser Perspektive eine Investition, mit berechenbaren Erträgen bzw. einem angenommenen Nutzen, aber auch Kosten und Risiken. Kosten und Nutzen werden gegeneinander abgewogen und eine entsprechende Bildungsentscheidung gefällt. Boudon betont, dass der erwartete Nutzen ebenso wie die Kosten schichtspezifisch unterschiedlich seien. Der Wunsch nach intergenerationellem Statuserhalt bzw. die Angst vor Statusverlust spielen hier ebenso eine Rolle wie primäre und sekundäre Schichteffekte (d.h. Schulerfolg und Bildungsaspiration). Zentral ist weiters, dass sich das erreichte Bildungsniveau aus einer Summe von (zu unterschiedlichen Zeitpunkten getroffenen) Entscheidungen zusammensetzt und daher die Einflussfaktoren bei den jeweiligen Übergangsentscheidungen variieren können (vgl. Schlögl/Lachmayr 2004: 26 oder auch Bacher 2007, 2008 und 2009).

Weitere Einflussfaktoren auf die Bildungswegentscheidungen wurden u.a. von Gambetta (1987), Erikson/Johnsson (1996), Breen/Goldthorpe (1997) und Esser (1999) vorgestellt. Gambetta streicht institutionelle und ökonomische Beschränkungen der Bildungswahl heraus, sowie den Einfluss individueller Lebensplanung und Präferenzen. Er räumt darüber hinaus der Schichtzugehörigkeit eine stärkere Rolle jenseits der rationalen Kalkulierungen ein, nämlich als (mehr oder weniger bewusste) Tendenz der Individuen, den Bildungsweg der eigenen sozialen Schicht anzupassen. Erikson und Johnsson schwächen die Annahme einer umfassenden Berechenbarkeit des Nutzens ab, und gehen von Schätzungen/Erwartungswerten und (im Zeitverlauf sowie je nach Schicht) variablen Kriterien aus. Mögliche wichtige Einflussfaktoren sind aus ihrer Sicht neben sozialem Prestige, Statuserhalt und Bildungsertrag, Einschätzung der Arbeitsbedingungen, Erfolgswahrscheinlichkeit und schulische Leistungsfähigkeit, sowie dem Ausmaß an ökonomischem, kulturellem und sozialem Kapital auch strukturelle Faktoren wie institutionelle Rahmenbedingungen und -veränderungen (vgl. Schlögl/Lachmayr 2004: 28ff). Breen und Goldthorpe weisen dem Motiv des Statuserhalts (bzw. der Vermeidung des Risikos, einen niedrigeren Status als vorherige Generationen zu erreichen) die größte Bedeutung bei Bildungsentscheidungen zu, dem gegenüber andere Faktoren nur modulierende Wirkung hätten. Esser schließlich setzt Bildungsmotivation und Investitionsrisiko bzw. Erfolgserwartung in ein Verhältnis: Soziale Unterschiede in der Bildungsbeteiligung resultieren hier in erster Linie aus dem primären Schichteffekt und der schichtspezifischen Einschätzung von Statusverlust.

Insgesamt liegt der Fokus der hier vorgestellten Ansätze auf der modellhaften Konzeptualisierung der Bildungsentscheidung, welche als der zentrale Ort bei der Reproduktion sozialer Ungleichheit im Bildungsbereich angesehen wird.

Schichtspezifische Bildungsunterschiede sind so nicht einfach Produkt der Schichtzugehörigkeit, sondern Ergebnis der Bildungswahl der Eltern und/oder Kinder, die vor dem Hintergrund der relativ bewerteten Erträge, der relativ hohen Kosten und der relativ hohen Erfolgswahrscheinlichkeit mehrfach getroffen wird. Bildungswegentscheidungen auf der Basis primärer und sekundärer Effekte lassen sich ebenso für geschlechtsspezifische und migrationsspezifische Bildungsbeteiligung heranziehen, und jeweils „die Ausprägung von Leistungskompetenzen von elterlichen Bildungsentscheidungen trennen“ (Schuchart/Maaz 2007: 643).

Den statistischen Einfluss auf die Bildungsentscheidung zeigt für Österreich z.B. Bacher (2005, 2007, 2008).

### III. 2 Schicht und soziale Herkunft als Einflussfaktoren

Der Indikator „Schichtzugehörigkeit“ wird in der Regel mit den Variablen höchster Bildungsabschluss, Einkommen und Berufsposition der Eltern gebildet. Teilweise wird in den hier zitierten Studien nur eine dieser Variablen herangezogen. Nachdem Bildungsniveau, Berufsposition und Einkommen jedoch zusammenhängen, ergeben sich in den meisten Fällen gleichgerichtete Effekte. In manchen Studien überwiegt der Einfluss einer Variable, etwa wenn die höchste Bildung der Eltern die Variation eines Merkmals (mit)erklärt, dem Einkommen aber darüber hinaus kein Erklärungsbeitrag mehr zukommt.

#### III.2.1 Schulleistung und Kompetenzen

Der primäre Schichteffekt zeigt sich im Zusammenhang der Schicht der Eltern und der Leistungskompetenz bzw. der Schulnoten des Kindes, vermittelt über das kulturelle Kapital der Eltern bzw. des familiären Umfeldes. So steigen etwa die Leistungskompetenzen in Mathematik und Lesen, getestet bei PISA 2003, deutlich mit der Höhe der Bildungsabschlüsse der Eltern (vgl. Breit/Schreiner 2006: 197). Das soziale und kulturelle Umfeld ist von hoher Bedeutung für die Entwicklung bildungsrelevanter Kompetenzen bei Kindern. Signifikant schlechtere Testergebnisse haben SchülerInnen, bei denen in der Familie weniger als 100 Bücher anzu-treffen sind (Wroblewski 2006: 45). Bessere Ergebnisse werden erzielt, wenn das familiäre und soziale Umfeld anregende Freizeitaktivitäten bietet (Sport, Lesen, Musik).

Bacher (2009) zeigt mittels PIRLS 2006, dass es starke Zusammenhänge zwischen der Testleistung und Bildung, Migrationshintergrund und Beruf der Eltern gibt:

*„Kinder, deren Eltern maximal eine Pflichtschule abgeschlossen haben, erzielen 493 Punkte. Kinder, deren Eltern höchstens eine mittlere Bildung haben, erreichen 532 Punkte. Bei Kindern, wo zumindest ein Elternteil Matura hat, beträgt der Durchschnitt in der Lesekompetenz 555 Punkte, bei Kindern, wo mindestens ein Elternteil Akademiker/in ist, steigt die Lesekompetenz weiter auf einen Durchschnittswert von 572 Punkten.*

*In Abhängigkeit vom Beruf ergibt sich ein ähnliches Bild (...): Die Durchschnittsleistungen erhöhen sich von 504 Punkten für Kinder, deren Eltern Hilfsarbeiter/innen sind, auf durchschnittlich 570 Punkten bei jenen Kindern, wo mindestens ein Elternteil eine leitende Position innehat oder als Wissenschaftler/in, Techniker/in (...) tätig ist. (...)*

*In Abhängigkeit vom Migrationshintergrund ergeben sich deutliche Unterschiede. Kinder ohne Migrationshintergrund erzielen im Durchschnitt 547 Punkte (95 %-Konfidenzintervall 543 bis 550), Kinder mit Migrationshintergrund 498 (95 %-Konfidenzintervall: 491 bis 504). Es liegen somit deutliche und signifikante Differenzen von 49 Punkten vor.“*

Kinder aus niedriger Schicht haben, wie die World Vision Kinderstudie 2007 in Deutschland feststellte, etwa einen weit höheren Fernsehkonsum, wobei zwischen stark ausgeprägtem, allgemeinen Medienkonsum und schlechten Schulleistungen ein Zusammenhang festgestellt werden kann (vgl. Budde 2008: 5). Mit steigender Schicht steigt auch das Angebot an wissenschaftlichen Büchern bzw. das Ausmaß, in dem Kinder wissenschaftliche Bücher tatsächlich lesen, und es steigt damit auch ihre durchschnittliche Leistungskompetenz (OECD-Studie 2008: 122). Die Leistung verbessert sich ebenfalls mit der Höhe der familiären Bildungsressourcen (ruhiger Arbeitsplatz, eigener Schreibtisch, Besitz von Wörterbuch, Taschenrechner, Lernbücher), und noch weit stärker mit der Höhe des kulturellen Besitzes (klassische Literatur, Gedichtbände, Bilder) einer Familie (vgl. Breit/Schreiner 2006: 199).

Das kulturelle Kapital der Eltern und das Freizeitangebot und -verhalten zeigen damit Einfluss auf das Kompetenzniveau, und darüber auch auf den schulischen Erfolg und die Bildungsbeteiligung. Der sozioökonomische Hintergrund scheint dabei für die Lesekompetenz keinen Erklärungsbeitrag über die Schulwahl und das kulturelle Kapital hinausgehend zu liefern (Wroblewski 2006: 45). Bei Bacher (2005, 56f) hingegen bleiben direkte Bildungsungleichheiten im weiterführenden Schulsystem nach sozialer Herkunft und Geschlecht bestehen, und zwar auch nach Kontrolle intervenierender Variablen (kulturelle Variablen, erworbene Kompetenzen) der PISA 2000 Daten.

Kulturelles Kapital hat zudem im Zeitverlauf bei den unteren Schichten andere Effekte als bei den oberen, so das Ergebnis einer Follow-Up-Studie über das Ausmaß kulturellen Kapitals bei Eltern und ihren Kindern ab 1979, und den erwachsenen Kindern etwa 20 Jahre später (Georg 2006). Während bei hoher Schichtzugehörigkeit kulturelles Kapital den Lebensstil reproduziert, nutzen die unteren Schichten dieses zur Aufwärtsmobilität, d.h. dass hier kulturelles Kapital einen signifikanten Effekt auf die Berufsposition und die Bildungsabschlüsse hat (bei oberen Schichten hingegen nicht, vgl. ebd.: 138). In einer Längsschnitt-Studie in Bayern zeigte sich zudem, dass Kinder aus Familien mit höheren Bildungsabschlüssen jährlich größere Leistungszuwächse in der Schule verzeichnen als Kinder mit niedriger sozialer Herkunft (Ditton/Krüsken 2006: 355).

In einer Erhebung unter steirischen Jugendlichen wurde sichtbar, dass die Schicht der Eltern als Orientierungsrahmen in die Berufswahl eingeht, aber auch dass *„SchülerInnen, deren Eltern höhere Bildung besitzen, durchgängig progressivere Geschlechtsrollenbilder sowie höhere Gesamteinschätzungen der eigenen Kompetenzen auf(weisen) als SchülerInnen, deren Eltern geringere Bildungsstufen einnehmen“* (Pölsler/Paier 2003: 27). Das Vertrauen in die eigene Leistung nimmt so mit steigendem Bildungshintergrund der Eltern zu.

Die länger bestehende Annahme, dass die „Mittelschichtorientierung“ der Lehrkräfte zu einer schichtspezifischen Notenvergabe führen würde, wurde in einer Studie für Bayern für den Übergang von der Grundschule in den Sekundarbereich I dahingehend zurückgewiesen, dass sich die schichtspezifisch unterschiedlichen Noten in erster Linie durch Leistungsunterschiede erklären ließen, sowie durch die Einschätzung der Sprachkompetenz, der Mitarbeit und des Betragens (Ditton/Krüsken 2006: 356). Damit wird nahegelegt, dass eine diskriminierende Benotung durch die LehrerInnen eher auszuschließen ist, und stattdessen der unterschiedliche Schulerfolg in schichtspezifischen Leistungsunterschieden gründet.

### III.2.2 Bildungsaspiration

Die Bildungsaspirationen unterscheiden sich je nach Bildungshintergrund der Eltern erheblich: so steigt etwa der Wunsch, dass das Kind später eine Universität besucht, von 14% bei Eltern mit nur Pflichtschulabschluss auf 62% bei Eltern, die selbst eine Universität besucht haben. Umgekehrt verhält es sich beim gewünschten Bildungsabschluss „Mittelqualifizierung“ (BMS, Lehre). Diese Bildungsaspiration weisen 54% der niedrigqualifizierten Eltern, jedoch nur 9% der Eltern mit Hochschulabschluss auf (vgl. Lachmayr 2008a).

Unter anderem wird für die schichtspezifische Bildungsaspiration die unterschiedliche Attraktivität der Schulformen verantwortlich gemacht. Als wichtigster Aspekt scheinen dabei die Berufschancen zu fungieren, deren Einschätzung mit der sozialen Herkunft variiert: Mit steigender Schichtzugehörigkeit wird etwa der Nutzen eines Hauptschulbesuchs zunehmend gering eingeschätzt (Ditton/Krüsken 2006: 358).

Eltern aus niedrigster Schicht geben daneben häufiger an, die Schulwahl aufgrund der Arbeitsplatzchancen, der einschlägigen Berufsausbildung, des erwarteten Verdienstes, der Dauer und Kosten der Ausbildung und des Interesses des Kindes zu wählen, als Eltern aus höchster Schicht, welche die Möglichkeit eines Hochschulstudiums, die breit gefächerte Allgemeinbildung und den Ruf der Schule höher für die Wahl der Schule bewerten (Schlögl/Lachmayr 2004: 73).

Den Unterschied zwischen realistischen und idealistischen Bildungsaspirationen untersuchten Kurz/Paulus (2008) für Hessen und Bayern. Diese divergierten erheblich: 64% der Befragten wünschen sich etwa einen Gymnasiumabschluss für ihr Kind, aber nur 47% schätzen diesen in Anbetracht der Schulleistungen auch als realistisch ein. Dabei *„liegt die Chance, dass das Abitur angestrebt wird, bei Eltern mit Abitur fast um das 8-fache (idealistische Aspiration) bzw. fast um das 5-fache (realistische Aspiration) höher als bei Eltern mit Hauptschulabschluss“* (Kurz/Paulus 2008: 12). Neben zeitlichen und finanziellen Kosten-Nutzen-Einschätzungen, dem Wunsch nach Statuserhalt, und der Werthaltung gegenüber Bildung an sich, zeigten die Ergebnisse, dass

*„der Notendurchschnitt des Kindes einen erheblichen Einfluss auf die Bildungsaspirationen der Eltern (hat), und zwar sowohl auf die realistischen wie auch auf die idealistischen. Die Effektstärke ist allerdings für die realistischen Aspirationen deutlich größer“* (ebd.).

Umgekehrt können die Bildungsaspiration und Anspruchshaltung der Eltern, und eine entsprechende Förderbereitschaft, die Leistungen der Kinder ebenfalls beeinflussen. Insofern weisen die Ergebnisse darauf hin, dass sich primäre und sekundäre Effekte wechselseitig beeinflussen können (vgl. dazu auch Stamm 2005).

Die realistische Einschätzung der eigenen Fähigkeiten und entsprechende Bildungsaspirationen werden auch über die Passung zwischen Berufswunsch und besuchter Schulform untersucht, so etwa in einer repräsentativen Erhebung in der Schweiz 2006 bei 15-jährigen SchülerInnen. Im Verhältnis zum besuchten Schultyp unrealistisch hohe Berufswünsche zeigten sich bei hohem ökonomischen Kapital der Familie und hohen elterlichen Leistungserwartungen, während hohes soziales Kapital der Familie im Gegenzug überhöhte Wünsche nach unten korrigierte (Scherrer u.a. 2007: 116). Niedrige Erwartungen der Eltern und geringe Unterstützung im Berufsfindungsprozess erhöhten die Wahrscheinlichkeit signifikant, einen Beruf anzustreben, dessen Voraussetzungen unter dem aktuell besuchten Schultyp lagen (ebd.: 117). Unrealistisch hohe oder niedrige Aspirationen lassen sich so stark mit familienbezogenen Faktoren erklären.

Im Längsschnitt-Vergleich werden etwa 60% der Bildungsaspirationen, die Eltern im 3. Grundschuljahr haben, am Ende der Grundschule auch in entsprechende Schulanmeldungen umgesetzt, allerdings gelingt dies Eltern der oberen Schicht deutlich besser (Ditton/Krüsken 2006: 368).

Am Ende der 8. Schulstufe zeigten Bacher/Beham/Lachmayr 2008 in einer Pfadanalyse einen höheren Einfluss der Bildungsaspirationen auf den geplanten Schulbesuch als der Schulleistungen. Der Einfluss der sozialen Schicht wiederum setzt sich zu 75% aus den Schulleistungen zusammen, während der sekundäre Schichteffekt nur 25% der Wirkung der Schichtzugehörigkeit ausmacht (ebd.: 124). Beim Übergang von der Volksschule in die Sekundarstufe I erklären primärer und sekundärer Effekt die Unterschiede in der Bildungsbeteiligung noch etwa gleich stark (ebd.: 103). Der Einfluss der schichtspezifischen Bildungswahl ist damit an der ersten Schnittstelle stärker als an der zweiten. Der frühe Einfluss der Schicht auf die Bildungsaspiration lässt sich bereits bei Volksschulkindern ermitteln. So zeigte die World Vision Kinderstudie 2007, dass nur 20% der 8- bis 11-jährigen Kinder aus niedrigster Schicht als gewünschtes Bildungsziel Gymnasium

bzw. Abitur angeben, gegenüber 81% der Kinder der obersten Schicht (vgl. Hurlemann/Andresen 2007).

Mit der Grundschulempfehlung gibt es in Deutschland den Versuch, systematisch Einfluss auf die individuelle Bildungswahl zu nehmen, und den Übertritt der Leistung entsprechend zu gestalten – die Wirkung (Mittel gegen ungleiche Bildungsbeteiligung bzw. Verstärkung bestehender Benachteiligungen im Bildungsbereich) wird jedoch unterschiedlich kommentiert (vgl. z.B. Müller-Benedict 2007, Hollstein 2007, Ditton/Krüsken 2006).

### III.2.3 Schichtspezifische Bildungsbeteiligung

Die Bildungsexpansion findet je nach Schichtzugehörigkeit unterschiedlich statt, so dass etwa in Deutschland „die Schere insgesamt sogar größer“ geworden ist (Budde 2008: 15). Während zum Beispiel in der Sekundarstufe II der Anteil von Jugendlichen der unteren Schicht stagnierend ein Fünftel beträgt, sind es bei der oberen Schicht zwei Drittel (ebd.). Die mittlere Schicht ist dabei am stärksten von Bildungsabstieg betroffen. Die Bildungsbeteiligung der unteren Schicht erhöht sich, wenn die Ausbildung berufsbildend statt allgemeinbildend ist: Den berufsbildenden Schulen kommt auch hinsichtlich des Einflusses des sozio-ökonomischen Hintergrundes eine kompensatorische Funktion zu (Bacher 2003). Dies gilt auch für die Fachhochschulen (Wroblewski & Unger 2003). Erklärbar ist dies durch die regionale Nähe und die berufliche Ausrichtung. Durch diese beiden Faktoren wird höhere Bildung auch für bildungsfernere Schichten vorstellbar (Bacher 2006: 10). Die stärkere Orientierung der niedrigeren Schichten an Berufsbildung, die bereits bei den Aspirationen sichtbar wurde, zeigt sich auch bei der Bildungsbeteiligung<sup>6</sup>, wird also in entsprechende Schulbesuche umgesetzt: In Österreich ergibt sich für die 1. Klasse AHS ein Anteil der niedrigsten Schicht von nur 15%, mit 34% konzentrieren sich doppelt so viele SchülerInnen aus dieser Schicht in der Hauptschule. Kinder der gehobenen und hohen Schicht sind an der 2. Schnittstelle in der AHS weiter überrepräsentiert, und in Berufsschulen, berufsbildenden mittleren und höheren Schulen unterrepräsentiert (vgl. Schlögl/Lachmayr 2004: 83). Die soziale Herkunft der SchülerInnen ist damit in der 9. Schulstufe in den berufsbildenden Schulen ohne Matura relativ niedrig, den insgesamt höchsten sozio-ökonomischen Hintergrund weisen AHS-SchülerInnen auf (vgl. Breit/Schreiner 2006: 196). Mit steigender sozialer Herkunft erhöhen sich dabei auch die Chancen innerhalb der berufsbildenden Schulen. Das DJI-Übergangspanel machte sichtbar, dass in Deutschland HauptschülerInnen, deren Eltern höhere oder qualifizierte Berufe ausüben, bessere Chancen auf eine Berufsausbildung haben bzw. bessere Chancen auf einen weiteren Schulbesuch (Reißig/Gaupp 2007: 158).

Beim Vergleich des Einflusses von primärem und sekundärem Effekt auf die Bildungsbeteiligung stellte sich heraus, dass der sekundäre soziale Effekt den größeren Beitrag zur Bildungsungleichheit liefert. Es bestehen zwar durchaus Unterschiede in der Leistung zwischen Kindern unterer und oberer Schicht. Allerdings wechseln in Österreich bei gleich guter Leistung weniger Kinder der unteren Schicht auf ein Gymnasium als Kinder der oberen Schicht (vgl. Müller-Benedict 2007: 628).

Ebenfalls starke Disparitäten nach sozialer Herkunft zeigen sich bei der Zusammensetzung der Studierenden (vgl. auch Schlögl/Archan 2007). Eine Ausbildung im Tertiärbereich verfolgen nur 20% Studierende mit Arbeiterhintergrund bzw.

---

<sup>6</sup> Für die höhere Wahrscheinlichkeit von Arbeiterkindern, eine Berufsausbildung statt einem universitären Studium zu wählen (Ablenkungsthese), werden die höhere Bedeutung der erwarteten Bildungskosten, geringere Erwartung von Statusverlust und die niedrigeren erwarteten Chancen, ein Studium erfolgreich zu bewältigen, als Erklärung angeführt. Siehe dazu auch Becker/Hecken 2008.

niedriger Bildungsherkunft. Der Anteil niedriger Bildungsabschlüsse in der Eltern- generation ist jedoch doppelt so hoch. Die Beteiligung an höherer Bildung ist für ArbeiterInnen-Kinder damit um die Hälfte niedriger als bei ihrem Bevölkerungsan- teil erwartbar wäre (vgl. OECD-Studie 2008: 136). Kinder von Eltern mit Hoch- schulabschluss sind hingegen im Tertiärbereich überrepräsentiert: 27% der Stu- dierenden haben Eltern mit Hochschulabschluss, das entspricht dem 2,5-fachen des Bevölkerungsanteils mit Hochschulabschluss in der Altersgruppe der Eltern (ebd.: 139). Einzig an Fachhochschulen sind Kinder mit niedriger und mittlerer sozialer Herkunft stärker vertreten, seit 1998 ist ihr Anteil jedoch auch bei Fach- hochschulen rückläufig (vgl. Unger/Wroblewski 2007: 49f). Dabei kann nach Kretschmann (2008: 41) festgehalten werden:

*„Je günstiger die Berufsaussichten für AkademikerInnen im Allgemeinen ein- geschätzt werden und je ausgeprägter das Bestreben ist, einen Statusverlust zu vermeiden, desto wahrscheinlicher ist die Aufnahme eines Studiums.“*

### III. 3 Migrationshintergrund

Der Begriff Migrationshintergrund kann die Zuwanderung einer Person (1. Generation), ihrer Eltern oder seltener auch der Großeltern bezeichnen. In älteren Studien wird häufig auf die Staatsbürgerschaft Bezug genommen. Migrationshintergrund meint meist eine größere Personengruppe unabhängig von der Staatsbürgerschaft, häufig wird dazu u.a. auf die Erhebung der Muttersprache zurückgegriffen. Der jeweils verwendete Migrationsbegriff ist im Einzelnen nachzulesen, auch ist zu beachten, dass die häufig niedrigeren Rücklaufquoten von MigrantInnen mit sehr schlechten Deutschkenntnissen (bzw. ihre Erreichbarkeit generell) ein Repräsentativitätsproblem darstellen können.

#### III.3.1 Schulleistungen und Kompetenzen

Bei PISA 2006 wurden deutlich schlechtere Testergebnisse von SchülerInnen mit Migrationshintergrund festgestellt, wobei die Ergebnisse der 2. Generation noch etwas schlechter ausfielen als die der 1. Generation (vgl. PISA 2006: 177). Die Binnendifferenzierungen innerhalb der Bevölkerungsteile mit Migrationshintergrund verweist auf erhebliche Unterschiede, insbesondere bei der nationalen Herkunft, dem sozioökonomischen und sprachlichen Hintergrund sowie dem Bildungsniveau (ebd.). Für das schlechtere Abschneiden bei PISA werden die elterlichen Fördermöglichkeiten, Sprachfähigkeiten sowie damit zusammenhängende Leistungseinschätzungen und -erwartungen verantwortlich gemacht.

Bei MigrantInnen scheint weniger Unterstützung ihrer Kinder in schulischen Belangen möglich. Gründe dafür werden in den geringen Ressourcen (niedriger Informationsstand bzw. geringe Bildung und Sprachkenntnisse, belastende berufliche Tätigkeiten, geringe finanzielle Mittel zur Auslagerung der Unterstützung/Nachhilfe) gesehen. Der Unterstützung stehen höhere Leistungsanforderungen an die Kinder von Seiten der Eltern mit Migrationshintergrund sowie ein größeres Interesse an schulischen Leistungen gegenüber (Lachmayr 2005: 73; Weiss 2006: 34). In Kontakt mit LehrerInnen sind MigrantInnen jedoch seltener. Die Kombination aus geringer Unterstützung und hoher Erwartung kann für die Kinder belastend wirken (Wieser u.a. 2008: 124): Der Begriff „Underachiever“<sup>7</sup> beschreibt derartige Kinder, die ihre Begabung nicht in entsprechende Schulerfolge umsetzen können (Stamm 2005).

Nach Ergebnissen von PISA 2003 kommt dem längeren Besuch des Kindergartens generell eine kompetenzsteigernde Wirkung zu (vgl. Konsortium Bildungsberichterstattung 2008: 57). Die Besuchsquote von Kindern mit Migrationshintergrund ist jedoch niedriger, und der „kompetenzsteigernde“ Effekt bzw. die Erhöhung der Bildungschancen durch die vorschulische Betreuung ist ebenfalls geringer ausgeprägt als bei nicht-fremdsprachigen Kindern (vgl. Becker/Tremmel 2006).

Für die schlechteren Leistungen werden auch die mangelnden sprachlichen Fähigkeiten in der Erstsprache (teilweise bereits bei den Eltern) verantwortlich gemacht, auf Basis derer der Erwerb einer Zweitsprache – hier Deutsch – und entsprechender Inhalte stattfindet. Die PISA-Studie 2001 kam zu dem Schluss, dass „Defizite in der Lesekompetenz sich kumulativ auf die Leistungsmöglichkeiten in den anderen untersuchten Sachgebieten auswirken“ (Gogolin 2006: 37).

---

<sup>7</sup> „Überdurchschnittlich begabte Jugendliche wachsen mehrheitlich in Familien mit ausgesprochen hohen Bildungsambitionen auf, die dann mit Schulerfolg verbunden sind, wenn die Anforderungsorientierung eher unauffällig, die Anregungsaktivitäten jedoch hoch sind. Damit lassen sich teilweise die Befunde aus der Hochbegabungsforschung bestätigen, dass sich Underachiever-Schullaufbahnen durch die Kombination von hoher Anspruchs- und bescheidener Anregungsorientierung definieren lassen, während sich Achiever-Karrieren durch eine niedrige Anspruchs- und eine hohe Anregungsdimension auszeichnen.“ (Stamm 2005: 290)

Die höhere Sprachkompetenz in der Erstsprache könnte erklären, warum die 1. Generation bzw. QuereinsteigerInnen ins österreichische Schulsystem bessere Leistungen erbringen als Kinder, die von Anfang an in Österreich die Schule besuchten (Herzog-Punzenberger 2003: 27).

Die Chancen, eine höhere Lesekompetenz zu erreichen, werden ihrerseits beeinflusst von den Faktorenbündeln „soziale Lage und kulturelle Distanz“ (Gogolin 2006: 38). Kulturelle Ferne kann dabei jedoch mit großer sprachlicher Anpassung einhergehen (Brizic 2006: 52). Sprachliche Leistungen sind darüber hinaus u.a. vom sprachlichen Selbstvertrauen abhängig, dass aus dem je spezifischen Verhältnis zur Muttersprache resultiert, aber nicht bei allen MigrantInnen gleichermaßen ausgeprägt ist. Dies ziehen sozio-/psycholinguistische Untersuchungen heran, um die schlechten fremd- und muttersprachlichen Fähigkeiten bei sprachlichen Minderheiten (für Österreich etwa aus der Türkei) zu erklären (Brizic 2006).

### III.3.2 Bildungsaspirationen

Die Bildungsaspiration von Eltern mit Migrationshintergrund ist im Vergleich zu deutschsprachigen österreichischen Haushalten hoch, mindestens Maturaabschluss erwarten sich die meisten Eltern von ihren Kindern – bei Eltern mit Migrationshintergrund ist dieser Wunsch stärker ausgeprägt (vgl. Lachmayr 2005: 73). Dies ist insofern interessant, als MigrantInnen häufig „zu den unteren Sozialgruppen gerechnet werden“, aber „in ihrem Bildungsverhalten von den für diese Gruppen bekannten Orientierungen abweichen“ (Schuchart/Maaz 2007: 664). Weiters entsprechen die tatsächlich realisierten Bildungsentscheidungen keineswegs den hohen Aspirationen (vgl. folgendes Kapitel). Erklärungen für die höhere migrantische Bildungsaspiration werden verschiedene angeboten:

- *„Diese lassen sich auf den Wunsch nach einem sozialen Aufstieg für die Kinder zurückführen, der den Eltern versagt blieb“* (Schuchart/Maaz 2007: 664). *„Eine Interpretation für diesen Befund setzt daran, dass es sich bei Migranten um eine hoch selektive, aktiv am gesellschaftlichen Aufstieg interessierte Gruppe handelt. Denn immerhin sind Migranten aus einer ihnen vertrauten Kultur ausgewandert, um ihre Lebenssituation zu verbessern. Es wird vermutet, dass Migranten in diesem Zusammenhang das Bildungssystem des Einwanderungslandes als eine wichtige Möglichkeit für den gesellschaftlichen Aufstieg und die Verbesserung des Lebensstandards ihrer Kinder erkennen“* (Kurz/Paulus 2008: 5492). *„(D)ie hohen Bildungsansprüche der Eltern, die im Aufnahmeland meist unterste Positionen einnehmen, werden als Bedürfnis nach Sicherheit interpretiert (vgl. Deimel-Engler 1997), oder aber auch als Wunsch nach Vollendung des „Projekts Migration“, indem der Aufstieg an die Kinder delegiert wird“* (Weiss 2006: 33).
- *„Bei den hohen Bildungserwartungen der Eltern an ihre Kinder dürfte auch das Bild, das sie von ihren Kindern haben, eine Rolle spielen: Aufgrund der guten Deutschkenntnisse nehmen sie ihre Kinder als kompetent wahr und sind davon überzeugt, dass diese jede Ausbildung schaffen können“* (Wallace u.a. 2007: 117).
- *„Eine andere Interpretation nimmt hingegen an, dass die hohen Bildungsaspirationen aus der geringen Informiertheit der Einwanderer über das Bildungssystem resultieren“* (Kurz/Paulus 2008: 5492).

Gering ausgeprägte Berufsorientierung und geringe Berufsinformationen der Jugendlichen mit Migrationshintergrund bzw. ihrer Eltern werden als ein Faktor für die hohe Bildungsaspiration, aber auch für die Diskrepanz zwischen angestrebter Ausbildung und realisierter Bildungswahl, angenommen (vgl. Dornmayr u.a. 2006: 80). Die Familie (insbesondere gleichgeschlechtliche Verwandte) und der Freun-

deskreis sind bei der Bildungsentscheidung wichtige Orientierungsinstanzen (vgl. Wieser u.a. 2008: 124), was bei fehlenden Informationen über das Bildungssystem „zu einer Stabilisierung etablierter Schulwahlmuster unter Migrationsjugendlichen“ (Wallace u.a. 2007: 153) führen kann. In einer Erhebung in Deutschland 2004 wurde jedoch festgestellt, dass nur knapp 30% der Jugendlichen mit Migrationshintergrund mit ihren Eltern Fragen der Lehrstellensuche besprechen – bei Jugendlichen ohne Migrationshintergrund waren es 51% (Granato 2006: 112). Der Einfluss der Familie scheint damit nicht in jedem Bereich gleichermaßen bedeutsam zu sein.

MigrantInnen verfügen daneben über geringere Ressourcen, die hohe Bildungsaspiration tatsächlich umzusetzen. Dies betrifft einerseits das niedrigere Bildungsniveau der Eltern und die daher geringeren schulischen Unterstützungsmöglichkeiten, andererseits das häufig niedrige Sozialkapital, welches etwa bei der Lehrstellensuche dazu führen kann, dass Jugendliche mit Migrationshintergrund in prekäre Arbeitsverhältnisse vermittelt werden (Wallace u.a. 2007: 153).

Mit der Orientierung am sozialen Umfeld, traditionellen Rollenbildern und Berufswünschen bzw. der Anpassung der Wahl an faktisch mögliche (d.h. häufig realisierte) Berufe wird der enge Berufswahlhorizont von Jugendlichen mit Migrationshintergrund erklärt (Wallace 2007: 68):

*„Etwa 70 Prozent der Burschen arbeiten in drei Wirtschaftsbereichen: Industrie, Gewerbe, Handel. Dagegen sind mehr als drei Viertel (78 Prozent) der Mädchen in drei Branchen beschäftigt: Handel, sonstige Dienstleistungen und Gastgewerbe.“*

Obwohl mehr zugewanderte als nicht-zugewanderte Eltern mit nur Pflichtschulabschluss für ihre Kinder keinen Abschluss außer Pflichtschule wünschen, sind MigrantInnen insgesamt als bildungsexpansiv einzuschätzen: im Vergleich zur Elterngeneration (mit 58% Pflichtschulabschluss, Weiss 2006: 31) weisen Jugendliche mit Migrationshintergrund deutlich höhere Bildungsabschlüsse auf (vgl. Wallace u.a. 2007: 73, Weiss/Unterwurzacher 2007: 237-240).

### III.3.3 Migrationsspezifische Bildungsbeteiligung

In einer für Österreich repräsentativen Erhebung aus dem Jahr 2003 variierte die Bildungswahl nach Herkunftsland, Aufenthaltsdauer, 1. bzw. 2. Generation, Staatsbürgerschaftsbesitz und familiärem Einkommen (Wallace u.a. 2007: 56ff). Die oben beschriebenen hohen Bildungsaspirationen und die tatsächlich realisierten Bildungsentscheidungen klaffen dabei auseinander. Jugendliche mit Migrationshintergrund, und hier besonders Jugendliche aus dem Herkunftsland Türkei, erreichen höhere Bildungsabschlüsse nicht im selben Ausmaß wie Jugendliche ohne Migrationshintergrund. So traten nach einer Erhebung 2004 77% der Kinder mit Migrationshintergrund nach der Volksschule in eine Hauptschule über, bei österreichischen Kindern waren es mit 66% deutlich weniger (Weiss/Unterwurzacher 2007: 235). Mit 28% hatten doppelt so viele Jugendliche der 2. Generation nach Pflichtschulende keine weiterführende Ausbildung mehr besucht wie Jugendliche ohne Migrationshintergrund im Alter zwischen 20 und 26 Jahren (bei Jugendlichen mit türkischem Hintergrund sind es sogar 36% mit nur Hauptschulabschluss, vgl. Weiss 2006: 28)<sup>8</sup>. Dem stehen die durchwegs höheren Schulabschlüsse der 2. Generation aus anderen Herkunftsländern als Türkei und Ex-Jugoslawien gegenüber – die Bildungsbeteiligung von Jugendlichen mit Migrationshintergrund ist damit prinzipiell sehr heterogen. Jugendliche mit türkischem/ex-jugoslawischem Migrationshintergrund sind häufiger berufstätig oder

---

<sup>8</sup> Auch in Deutschland findet sich das deutlich niedrigere Bildungsniveau der jungen MigrantInnen (vgl. Konsortium Bildungsberichterstattung 2006: 148).

auf Arbeitssuche. Dabei hat die 1. Generation ein dreimal so hohes Arbeitslosigkeitsrisiko, die 2. Generation immer noch ein zweifach höheres, als Jugendliche aus Österreich (Wallace u.a. 2007: 64). Das Risiko verringert sich zwar mit der Höhe der abgeschlossenen Ausbildung, bleibt jedoch über alle Bildungsniveaus deutlich höher als das der einheimischen Jugendlichen<sup>9</sup>.

In Österreich sind weiters Kinder mit türkischem oder ex-jugoslawischem Migrationshintergrund in Sonderschulen überrepräsentiert – Jugendliche aus anderen Herkunftsländern sind dabei weniger stark von diesem Missverhältnis betroffen (vgl. Herzog-Punzenberger 2003: 25, Wieser u.a. 2008: 33). Für Deutschland stellte eine Untersuchung fest, dass Sonderschulempfehlungen unter anderem (unter Umgehung von Bestimmungen) mit Deutschdefiziten oder mangelnder elterlicher Unterstützung bzw. Integration begründet wurden (Gomolla 2006).

Bei der Überprüfung verschiedener Einflussfaktoren auf die Wahrscheinlichkeit eines höheren Bildungsweges stellten sich einige der hier angeführten, mit der ethnischen Zugehörigkeit verbundenen Merkmale als statistisch nicht wirksam heraus: die Deutschkenntnisse der Mutter, der Sprachgebrauch zu Hause, der Berufsstatus des Vaters, die Erziehung nach heimischer Tradition, die Bedeutung der Religion, der Rückkehrwunsch der Eltern, aber auch die Kontakte mit LehrerInnen, der Leistungsdruck oder die Bedeutung der Schulleistung (vgl. Weiss 2006: 37). Das Verhalten der Eltern scheint damit von geringer Bedeutung zu sein. Die Bildungschancen wurden hingegen besonders vom Bildungsniveau der Eltern beeinflusst, was für eine stärkere Bedeutung der Schicht gegenüber kulturellen Differenzen bzw. der Migrationserfahrung spricht. Weiters erwiesen sich der Anteil „ausländischer“ SchülerInnen in der Klasse von hohem Einfluss, sowie die Zahl der Geschwister, die Deutschkenntnisse des Vaters, und die Wohnregion (in Wien höhere Abschlüsse, vgl. ebd.).

Bacher (2009) weist mit den Daten von PIRLS 2006 auf den Einfluss von Wohnortgröße und geplantem AHS-Besuch hin:

*„In Gemeinden bis 50 000 Einwohner/innen berichten 25 % der Kinder ohne Migrationshintergrund, dass sie im Herbst eine AHS besuchen werden. Von den Kindern mit Migrationshintergrund sind dies 21 %. In Städten mit 50 001 und mehr Einwohner/innen wechseln 60 % der Kinder ohne Migrationshintergrund in eine AHS, bei den Kindern mit Migrationshintergrund sind dies 48 %. Es ergibt sich somit – wie erwartet – eine höhere Bildungsbeteiligung der Kinder ohne Migrationshintergrund. (...) Kinder von Migrantinnen und Migranten aus der Türkei haben die geringste Quote, es folgen Kinder aus Staaten des ehemaligen Jugoslawien. Beide Gruppen haben geringere Übertrittsraten als inländische Kinder.“*

Diese Faktoren, gemeinsam mit der Leistungsmotivation, beeinflussen die Bildungschancen österreichischer Jugendlicher: Die ausländische Herkunft zeigt „gegenüber den dominierenden strukturellen und sozialen Charakteristika“ nur einen schwachen Effekt (Weiss 2006: 37).

Bacher (2006: 14) differenziert bezogen auf den Einfluss der Merkmale Schicht bzw. Migration jedoch

*„zwischen Kindern, denen eine schulische Integration in die AHS erfolgreich gelingt, und jenen, bei denen dies nicht der Fall ist. Während sich der Erfolg sozioökonomisch erklären lässt, ist dies beim Misserfolg nicht der Fall. Dem Migrationshintergrund kommt eine eigenständige Wirkung zu.“*

---

<sup>9</sup> Ähnliches belegen Studien für Deutschland: die Chancen auf einen Arbeits- bzw. Berufsausbildungsplatz sind unabhängig von den Bildungsabschlüssen und Schulleistungen für Jugendliche mit Migrationshintergrund schlechter (vgl. Granato 2007). Festgestellt wurde auch eine mit 40% doppelt so hohe Ausbildungsabbruchrate bei Jugendlichen mit Migrationshintergrund (Weiss 2006: 29).

### III. 4 Geschlecht

*„Die Koppelung von Bildungsbeteiligung und Schulleistung bestätigt uns demzufolge, dass die Zugehörigkeit zum weiblichen Geschlecht<sup>10</sup> mittlerweile zu einer außerordentlich wirksamen Bildungsressource, jedenfalls für die Pflichtschuljahre der Sekundarstufe I, geworden ist.“ (Zinnecker u.a. 2004: 22)*

#### III.4.1 Schulleistungen und Kompetenzen

Bei den Schulleistungen zeigen sich geschlechtsspezifische Differenzen, die mit dem Alter zunehmen, allerdings je nach Fachrichtung zum Vorteil der Mädchen oder der Buben ausfallen. Der Leistungsvorsprung in Sprachkompetenzen zugunsten der Mädchen ist erst gegen Ende der Primarstufe bedeutsam, und weitet sich bis zur 9. Schulstufe aus. Ähnlich wie bei SchülerInnen mit Migrationshintergrund wird auch hier davon ausgegangen, dass Sprachdefizite breite Folgewirkungen zeitigen, da

*„Lesen und Verstehen von Texten eine grundlegende Schlüsselqualifikation für alle Formen des Lernens, des Aufbaus von Wissensstrukturen, schulischen Erfolg wie auch für gesellschaftliche Teilhabe dar(stellt)“ (Budde 2008: 16).*

Mögliche Gründe für die Leistungsdifferenzen werden in der geringeren Leseförderung von Burschen durch Eltern, der Bedeutung von geschlechtsspezifisch konnotierten Begriffen für deren Rechtschreibung (Familie wird eher von Mädchen richtig geschrieben, Benzintanks von Burschen), und der negativen Bewertung gewalttätig verlaufender Texte von Burschen durch die DeutschlehrerInnen gesehen (vgl. ebd.: 16f). Erklärungen im Sekundarbereich rekurrieren auf die bessere Deutschkompetenz wenn ein Gymnasium besucht wird, sowie auf die Motivation (bei gleichem Interesse und Freude am Lesen finden sich keine geschlechtsspezifischen Unterschiede in den Lesekompetenzen mehr) und das „Leseselbstkonzept“, d.h. die Fremd- und Selbstzuschreibung der Lesekompetenz (ebd.: 19f).

Der Einfluss der Erwartungshaltung/Fremdzuschreibung und der Selbsteinschätzung der Kompetenzen zeigen sich auch bei mathematischen Fähigkeiten: Hohe Leistungserwartung der Lehrkräfte, hohes Selbstvertrauen der Burschen und bessere mathematische Leistungen der Schüler wurden (ebenfalls erst) für die Sekundarstufe I nachgewiesen. Gleichzeitig zeigte sich in einer österreichischen Erhebung, dass die Noten von Mädchen und Burschen in Mathematik kaum Unterschiede aufweisen (Bacher/Beham/Lachmayr 2008: 152). Budde u.a. 2008 kamen im Rahmen einer ethnographischen Studie nach dem Vergleich von Leistungstests mit den Schulnoten der jeweiligen Kinder zu dem Ergebnis, dass die Noten der Burschen der beforschten österreichischen Schule durchaus ihren Testergebnissen entsprachen. „Mädchen werden hingegen positiver benotet, als die reinen Testergebnisse hätten erwarten lassen, sie erhalten einen Mädchenbonus“ (Budde u.a. 2008: 125). Diesen Mädchenbonus verorteten die AutorInnen in der positiveren Einschätzung der Arbeitshaltung und des schulischen Verhaltens der Schülerinnen durch die LehrerInnen, d.h. wenn „braven“ Mädchen in Verbindung mit einem positiven Sozialverhalten auch eine positivere Arbeitshaltung attestiert wird, und diese eine positivere Leistungseinschätzung zur Folge hat. Umgekehrt werden SchülerInnen, die sich „schulunangepasst“ verhalten, schlechter benotet – insbesondere Burschen sind davon betroffen (vgl. Budde 2008: 12).

---

<sup>10</sup> In der neueren Frauen- und Geschlechterforschung wird teilweise die direkte und dichotome Erhebung des Geschlechts problematisiert, weil darin eine Geschlechterdifferenz vorausgesetzt wird, deren Relevanz erst erforscht werden sollte. Dies betrifft jene Forschungstraditionen, die Geschlecht nicht als biologische Konstante sondern als sozialen und situativen Handlungsmodus begreifen, der vielfältige und diskontinuierliche Ausprägungen annehmen kann. Dieses methodologische Problem der Reifizierung findet in den zitierten qualitativen Studien teilweise Berücksichtigung.

Es lässt sich vermuten, dass „die positive Bewertung sozial angepassten Verhaltens stärker in die Note ein(fließt) als geschlechtstypische Vorannahmen“ (ebd.: 31).

In der Sekundarstufe II verringern sich die Leistungsunterschiede kontinuierlich, sodass Budde von einem „zeitverschobenen Kompetenzerwerb der Jungen“ spricht (ebd.: 21). Eventuell sind hier entwicklungsorientierte Ansätze zur Erklärung der mit Anfang der Sekundarstufe entstehenden Leistungsdifferenzen sinnvoll heranzuziehen<sup>11</sup>. So macht etwa in der Pubertät das Geschlecht der Bezugspersonen für den Schulerfolg einen Unterschied (am Übergang in die Sekundarstufe II gehen männliche Klassenvorstände mit schlechteren Noten bei Burschen Hand in Hand, umgekehrt ist die Mitwirkung der Väter bei schlechten Schulnoten höher, vgl. Bacher/Beham/Lachmayr 2008). Jedoch ist die Annahme, dass der hohe Anteil weiblicher Volksschullehrkräfte mit der niedrigen Bildungsbeteiligung der Burschen in Zusammenhang stehe, in Österreich statistisch nicht zu bestätigen (ebd.: 148). Eine weitere Überlegung, warum Burschen schlechtere Leistung erbringen, zieht die Ansprüche und Erwartungshaltung der Eltern zur Erklärung heran. Geringere allgemeine Leistungsanforderungen an Burschen gegenüber Mädchen konnten jedoch ebenfalls nicht festgestellt werden (vgl. Bacher/Beham/Lachmayr 2008: 151).

Das unterschiedliche Freizeitverhalten von Mädchen und Burschen – letztere verbringen mehr Zeit mit Fernsehen und Computerspielen – wird ebenfalls mit niedrigerer Schulleistung in Verbindung gesehen, einerseits weil „das eingeschränkte Freizeitverhalten weniger Bildungsanreize (bietet)“, andererseits weil gewalttätige Filme und Spiele „antisoziales Verhalten verstärken“ können (Budde 2008: 45). Auch im Hinblick auf traditionelle Berufsaspirationen wird der Medienkonsum als bedeutsam eingeschätzt (vgl. Bilden 1991: 289), etwa wenn Berufswünsche medialen Vorbildern entlehnt werden, oder die mediale Geschlechterrolle typisch in entsprechende Bildungs- und Berufsaspirationen einfließt.

#### III.4.2 Bildungsaspiration

Die Bildungsaspirationen der Eltern unterscheiden sich für Mädchen und Burschen in der 5. Schulstufe kaum, für beide wird gleichermaßen häufiger mindestens Maturaabschluss gewünscht (vgl. Bacher/Beham/Lachmayr 2008: 88). Beim Übergang in die Sekundarstufe II wird hingegen für Mädchen häufiger ein Maturaabschluss angestrebt (66% vs. 52%), hinsichtlich des geplanten Schulbesuchs ergibt sich bei Burschen eine höhere Absicht, eine Lehre zu beginnen (vgl. ebd.: 112), in der sie mehr Karrieremöglichkeiten sehen als Mädchen (ebd.: 151).

Die Berufswahl von Mädchen und Burschen weist starke Unterschiede auf. Ein Erklärungsansatz dafür geht von der Orientierung an traditionellen Geschlechterrollen aus, die über die Sozialisation die Basis für stereotype Berufswünsche bilden: Dienstleistungsberufe bei Mädchen, gewerbliche Berufe bei Burschen (vgl. Granato/Schittenhelm 2004: 36). Mädchen wiesen dabei in einer österreichischen Erhebung aus dem Jahr 2003 egalitärere Einstellungen auf als Burschen, die einer gleichen Eignung der Geschlechter für alle Berufe seltener zustimmten (Pöslner/Paier 2003: 12). Burschen können sich daneben weniger vorstellen, in einem Frauenberuf zu arbeiten, als umgekehrt Mädchen in einem Männerberuf. Die Berufsplanung von Mädchen ist stärker an realistischen Möglichkeiten orientiert als die von Burschen, welche besonders in Verbindung mit niedrigem sozialen Status überzogene Zukunftsvorstellungen aufweisen (vgl. Budde 2008: 34).

---

<sup>11</sup> Zu Erklärungsansätzen, die auf das handelnde Herstellen von Männlichkeit und Weiblichkeit im schulischen Alltag eingehen, vgl. auch Budde 2008: 39-44, Bacher/Beham/Lachmayr 2008: 60-67; zu qualitativen Ergebnissen vgl. auch Faulstich-Wieland u.a. 2004, Budde u.a. 2008.

In einer Auswertung der PISA 2003 - Daten ließ sich kein Zusammenhang zwischen Geschlecht und Bildungsaspiration finden (Bacher/Paseka 2005: 225). Der Frage nachgehend, ob die bessere Schulleistung die höhere Bildung der Mädchen mit verursacht, die Noten also die Mädchen zu höherer Bildung ermutigen und die Buben entmutigen, stellten Bacher/Beham/Lachmayr 2008 fest, dass Buben niedrigere Aspirationen als die Mädchen unabhängig von den Noten haben.

Ein Teil der oben beschriebenen Leistungsdifferenzen kann darauf zurückgeführt werden, dass Burschen niedrigere Bildungswege wählen, in denen geringere Leistungsanforderungen an sie gestellt werden. Differenziert man nach besuchter Schulform, schneiden die Burschen in der BHS sogar besser bei PISA 2003 ab als die Mädchen. Bacher/Paseka bringen dies in Zusammenhang mit der „geschlechtsspezifischen Segregation des österreichischen Schulsystems“: leistungsstarke Mädchen bleiben in der AHS, leistungsstarke Burschen konzentrieren sich in der BHS (Bacher/Paseka 2006: 224).

Daneben wurde in einer deutschen Follow-Up-Studie festgestellt, dass die Vorhersage der Bildungsabschlüsse von jungen Frauen und Männern je nach Geschlecht auf unterschiedliche Faktoren zurückgreifen muss (etwa bei Hauptschülern auf die soziale Herkunft über den elterlichen Erwartungsdruck, bei Gymnasiastinnen auf die Faktoren Intelligenz, soziale Herkunft und Selbstvertrauen, vgl. Fend 2006).

### III.4.3 Geschlechtsspezifische Bildungsbeteiligung

50% der Mädchen gehen in eine weiterführende Schule mit Matura, bei den Burschen sind es 20% weniger (vgl. Bacher 2006: 11). In der AHS-Oberstufe waren 2006/07 mit 57% Mädchen stärker vertreten, in den Berufsschulen hingegen stellten Burschen 66% der SchülerInnen (Statistik Austria 2008: 25). Auch in Sonderschulen sind Burschen überrepräsentiert. In Folge weisen Mädchen zu einem höheren Prozentsatz Maturaabschluss auf, während Burschen früher in den Arbeitsmarkt einsteigen (vgl. Bacher/Beham/Lachmayr 2008: 39). Die geschlechtsspezifische Bildungsbeteiligung bzw. Benachteiligung formulieren Bacher/Beham/Lachmayr 2008 zusammenfassend folgendermaßen (ebd.: 149):

*„Buben sind insofern benachteiligt, als dass sie weniger häufig eine matura-führende Schule besuchen. Umgekehrt verbleiben sie aber länger im Schulsystem, während Mädchen häufiger nach der Pflichtschulzeit die Schule beenden oder nur kurze Ausbildungen absolvieren. Von einer allgemeinen Benachteiligung kann somit nicht gesprochen werden. Hinzu kommen horizontale Unterschiede innerhalb einer Bildungsstufe. Mädchen besuchen häufiger einen Ausbildungsgang mit geringerem Prestige und geringeren Karrieremöglichkeiten. Mit dem Bildungsverlauf korrelieren Leistungsunterschiede, die in der Primarstufe gering sind und in der Sekundarstufe I zunehmen.“*

Eine Differenzierung innerhalb der Geschlechtsgruppen erweist sich als sinnvoll, etwa wenn zwar ein Teil der Mädchen höhere Bildungsabschlüsse erreicht, ein anderer Teil aber keine berufliche Ausbildung absolviert. Die Bildungsbeteiligung von jungen Mädchen ebenso wie von jungen Burschen ist damit heterogen.

Ein wichtiger Unterschied besteht jedoch in der Umsetzung der erworbenen Bildungsabschlüsse in entsprechende Berufspositionen, was Mädchen deutlich schlechter gelingt als Burschen (vgl. dazu auch Ergebnisse der LiFE-Studie/Follow-Up-Erhebung 2002 der Konstanzer Jugendlängsschnittstudie ab 1979, Fend 2006: 278). Für Österreich zeigte eine Längsschnittstudie der 1980 geborenen Lehrlinge, dass der Anteil der über ein Jahr durchgehend Vollbeschäftigten nur bei männlichen Fachkräften im Erhebungszeitraum anstieg, bei Frauen jedoch kaum (Alteneder 2007).

Starke geschlechtsspezifische Unterschiede finden sich weiters bei der Berufswahl bzw. der Wahl der Fachrichtung: die Anteile der Schülerinnen in wirtschafts- und sozialberuflichen Schulen liegen über 80%, bei Burschen dominieren hingegen die technisch-gewerblichen Fachrichtungen (Statistik Austria 2008: 29). Ähnlich große Differenzen zeigen sich bei der Studienwahl: Während in Sprachstudien, Veterinärmedizin, Psychologie oder in Pädagogik vier von fünf Studierenden Frauen sind, ist das Verhältnis in technischen Studien umgekehrt. Ein Studium an einer österreichischen Universität beginnen anteilmäßig mehr Frauen als Männer, an Fachhochschulen (insbesondere in Wien und Tirol) hingegen überwiegt der Anteil der Männer (Unger/Wroblewski 2007: 39). Obwohl mehr Frauen als Männer ein Erststudium inskribieren, sind Frauen im höchsten Bildungssegment, beim Doktorat, anteilmäßig geringer vertreten als Männer (ebd.: 240).

### III. 5 Kombinierte Einflussfaktoren

Die oben ausgeführten Merkmale soziale Herkunft, Migrationshintergrund und Geschlecht beeinflussen die Bildungsbeteiligung meist nicht alleine, sondern überlagern sich in ihrer Wirkung. Je nach Geschlecht können sich so etwa die Schichtzugehörigkeit und die damit verbundenen Bildungsbenachteiligungen anders auswirken.

Eine verschränkte Analyse ist nicht immer vorhanden, es finden sich aber zunehmend getrennte Auswertungen, etwa für Mädchen und Burschen mit Migrationshintergrund. Der Einfluss der Merkmale gestaltet sich dabei komplex, weshalb die Reduzierung der Wirkmächtigkeit eines Merkmals auf ein anderes zu unterschiedlichen Ansichten und Ergebnissen in der Literatur führt. Für qualitative Auswertungen unter intersektionaler Perspektive vgl. King 2009 oder Weber 2009.

#### III.5.1 Schicht und Geschlecht

Die geschlechtsspezifische Wirkung des Faktors Schicht wurde zwar partiell bestätigt, scheint aber gering ausgeprägt zu sein. Bei niedriger Schichtzugehörigkeit wechseln Burschen noch eher nach der Volksschule in eine AHS als Mädchen (Bacher/Beham/Lachmayr 2008: 153). Umgekehrt findet sich in Deutschland eine höhere Studierquote von Frauen aus niedriger Schicht als von Männern (Müller/Pollak 2007: 334). Beides wird mit dem stärker traditionellen Rollenbild in niedriger Schicht zusammengebracht: für die Volksschule wird angenommen, dass für Mädchen in stärkerem Ausmaß keine höhere Bildung gewünscht wird; für die Wahl allgemeinbildender Schulformen und die Studienbeteiligung wird von der höheren Bedeutung von früher Erwerbstätigkeit im Rahmen des hegemonialen Männlichkeitskonzepts ausgegangen (vgl. Budde 2008).

Insgesamt beeinflusst zwar das Geschlecht die Leistungskompetenz unabhängig von der Bildung der Eltern (Bacher/Paseka 2006: 224), der schichtspezifische Einfluss auf die Bildungswahl ist aber als stärker einzuschätzen als das Geschlecht:

*„Die soziale Herkunft ist zweifelsohne die Hauptdeterminante von Bildungungleichheiten in Österreich. Sie wirkt weitgehend unabhängig vom Geschlecht“ (Bacher/Beham/Lachmayr 2008: 154).*

#### III.5.2 Migrationshintergrund und Geschlecht

Geschlechtsspezifische Unterschiede in der Bildungsbeteiligung von Jugendlichen mit Migrationshintergrund zeigen sich in der Studie von Wallace u.a. 2007 (58): Während sich keine migrationspezifischen Differenzen bei den Mädchen finden, weisen Burschen mit türkischem und ex-jugoslawischem Hintergrund eine (noch) stärkere Berufsorientierung als einheimische Burschen auf.

*„Auffallend ist, dass die geschlechtsspezifischen Unterschiede vor allem die Jugendlichen aus dem Herkunftsland Türkei betreffen. Annähernd zwei Drittel (63 Prozent) der Burschen türkischer Herkunft zwischen 15 und 25 Jahren stehen im Arbeitsleben, während sich nur knapp die Hälfte (49 Prozent) der jungen Frauen mit türkischem Hintergrund am Arbeitsmarkt befindet.“*

Mädchen mit Migrationshintergrund verbleiben – ähnlich wie österreichische Mädchen – länger im Bildungssystem, gleichzeitig bleiben deutlich mehr Mädchen und junge Frauen mit Migrationshintergrund nach der Pflichtschule „im Haushalt“, d.h. sie partizipieren weder im Bildungssystem noch am Arbeitsmarkt (vgl. Wallace u.a. 2007: 71).

Für Deutschland lässt sich feststellen, dass die Bildungsbeteiligung von MigrantInnen stärker durch das Merkmal Migrationshintergrund, als durch das Geschlecht beeinflusst wird: Die Ausbildungsbeteiligungsquote deutscher Jugendlicher mit Migrationshintergrund ist mit 24% um mehr als die Hälfte niedriger als die Quote deutscher Jugendlicher (58%), gleichzeitig ist die Differenz zwischen jungen Migranten und Migrantinnen weit geringer (26 vs. 21 %) als die zwischen jungen deutschen Männern und Frauen (68 vs. 47 %) (vgl. Budde 2008: 36). Der Einfluss des Geschlechts scheint daher je nach Herkunft unterschiedlich stark auszufallen.

### III.5.3 Migrationshintergrund und Schicht

Ein Teil der niedrigeren Bildungsbeteiligung von SchülerInnen mit Migrationshintergrund lässt sich damit in Zusammenhang bringen, dass etwa 50% der fremdsprachigen Haushalte der niedrigsten Schicht zuzuordnen sind (Lachmayr 2005: 73), und die sozio-ökonomische Position starken Einfluss auf die Bildungswahl nimmt. Auch der Einfluss der Migration auf Leistung verschwindet, wenn das kulturelle Kapital, hier in Form des Bücherbesitzes einer Familie, miteinbezogen wird (vgl. Ditton/Krüsken 2006: 353). Daneben gibt es aber auch Hinweise darauf, dass sich bildungsrelevante Ausprägungen von Personen mit Migrationshintergrund nicht auf deren Schichtzugehörigkeit reduzieren lassen. So verringern sich zwar die schlechteren Leistungsergebnisse der Jugendlichen mit Migrationshintergrund bei Berücksichtigung des sozio-ökonomischen Status. Der Abstand in den Testergebnissen zwischen Jugendlichen mit und ohne Migrationshintergrund bleibt dennoch stabil (vgl. PISA 2006: 179):

*„The results suggest that the relative performance levels of students with an immigrant background cannot solely be attributed to the composition of immigrant populations in terms of their educational and socioeconomic background. Nor can they be attributed solely to the country of origin“.*

### III. 6 Strukturelle Faktoren und ihre Ausprägung

*„Es wird (...) mehr und mehr davon Abstand genommen, die Ursachen schulischen Scheiterns primär im Bereich der individuellen Fähigkeiten zu suchen. Sowohl neuere europäische als auch amerikanische Studien stimmen darin überein, dass für das schlechte Abschneiden ganzer Bevölkerungsteile überwiegend gesellschaftlich-politische Faktoren, Makrofaktoren also, verantwortlich gemacht werden müssen – und nicht etwa einzelne Individuen, Familien oder Lehrpersonen“ (Brizic 2006: 50).*

#### III.6.1 Regionale Disparitäten

Zwischen Stadt und Land, aber auch zwischen Großstädten und Kleinstädten, variiert die berufliche Orientierung und die Bildungsbeteiligung: Die Berufswünsche fallen etwa in ländlichen Regionen traditioneller aus, u.a. werden dafür das niedrigere Bildungsniveau der Bevölkerung am Land und das schulische Angebot verantwortlich gemacht (vgl. Pölsler/Paier 2003). Die schichtspezifischen Bildungsaspirationen sind von regionalen institutionellen Bedingungen (mit)beeinflusst, in Deutschland etwa durch qualitative und quantitative Zugangsbeschränkungen beim Angebot externer mittlerer Abschlüsse, welche in den entsprechenden Bundesländern niedrige soziale Schichten „abschreckt“ (vgl. Schuchart/Maaz 2007). Weiters variieren in Deutschland innerhalb der Länder die Übertrittswahrscheinlichkeit in ein Gymnasium (Konsortium Bildungsberichterstattung 2008: 63), aber auch die Quote der AbgängerInnen ohne Hauptschulabschluss aus allgemeinbildenden Schulen war im Jahr 2006 in ostdeutschen Ländern höher als in westdeutschen (ebd.: 89).

Die Infrastruktur hat damit Einfluss auf die Chance eines höheren Abschlusses, für Wien liegt diese Chance deutlich höher als in den restlichen Bundesländern (vgl. Weiss 2006: 36). Die Spannweite der Teilnahme an einer maturaführenden Schule reicht in den einzelnen Bezirken Österreichs von 25 – 65% (Statistik Austria 2008: 25). Zwischen den Bundesländern variierte 2001weilers der Anteil der SchülerInnen der 10. Schulstufe, die eine BHS besuchten zwischen 20% in Tirol und der Steiermark, und 40% im Burgenland. Umgekehrt war der Anteil von BerufsschülerInnen in Tirol doppelt so hoch wie im Burgenland (48% vs. 25%, vgl. Schmid 2003). Ein AHS-Unterstufen-Besuch ist in Wien fast doppelt so häufig anzutreffen wie etwa in Ober- oder Niederösterreich: knapp jede/r 2. Wiener Schüler/in besucht eine AHS. Betrachtet man die regionalen Unterschiede in der Bildungsbeteiligung wird deutlich, dass „der Anstieg der AHS-Übertritte also ein Phänomen der Städte“ ist (Schmid 2003: 1).

Bacher (2009) nennt eine entsprechende Übertrittswahrscheinlichkeit für Wien aufgrund der Daten von PIRLS 2006:

*„Wie erwartet tritt auch zwischen der Einwohnerzahl des Schulstandorts der VS und dem Besuch einer AHS ein starker Zusammenhang auf (...). Die relative Chance für den Besuch einer AHS in Wien ist 3,1 Mal höher als in einer Gemeinde bis 3.000 Einwohner/innen.“*

Die Schulangebotsstruktur wird mit dem zeitlichen Aufwand eines kürzeren oder längeren Schulwegs in Zusammenhang gebracht, d.h. dass die geographische Nähe etwa einer AHS den AHS-Besuch begünstigt. Dies wurde in der Erhebung von Schlögl/Lachmayr 2004 bestätigt (vgl. auch Bacher/Beham/Lachmayr 2008: 102). Dazu kommt, dass in ländlichen Regionen die Verkehrsanbindung der Schulen bzw. die Versorgung mit öffentlichen Verkehrsmitteln schlecht ist.

Die regionale Versorgung wirkt jedoch nicht linear, sondern es lassen sich bei der regionalen Bildungsbeteiligung Schichteffekte ausmachen:

*„Bei den Eltern, die eine berufsbildende Schule (46 Prozentpunkte) oder eine Matura (51 Prozentpunkte) abgeschlossen haben, bewirkt der Wohnort die größte Ungleichheit in der Schulwahl ihrer Söhne. Am unteren und am oberen Ende der Bildungsskala besteht die geringste Variation“ (Kast 2006: 259).*

Daneben gibt es Hinweise darauf, dass auch die Benotung in ländlichen Hauptschulen etwas schlechter bzw. strenger ausfällt als in städtischen Hauptschulen oder einer AHS.

Die Voraussetzungen für den Besuch einer weiterführenden Schule sind damit in ländlichen Hauptschulen am Ende der Sekundarstufe I geringer vorhanden. Als „modellhafte Zusammenhänge“ dafür beschreiben Thonhauser/Eder (2006: 293):

*„Die strukturelle Organisation der Sekundarstufe I entwickelt in Zusammenhang mit dem regional unterschiedlichen Schulangebot und den Bedingungen der einzelnen Schulen eine Eigendynamik, die unter anderem dazu führt, dass leistungsfähigere Kinder in ländlichen Schulen weniger und leistungsschwächere Kinder im städtischen Bereich mehr Berechtigungen und Chancen erhalten. Hier werden Kinder in ihren Bildungsaspirationen zu wenig unterstützt; das Prinzip der Chancengleichheit wird massiv verletzt.“*

Regionale Unterschiede zeigen sich ebenfalls bei der Studienbeteiligung, welche in Wien und den Bundesländern mit Universitätsstandorten relativ hoch ist, während die Bundesländer ohne Universitäten die niedrigste Schulbesuchsquote bei jungen Erwachsenen aufweisen (Wisbauer 2006: 3). StudienanfängerInnen aus Wien, Niederösterreich und Burgenland sind weiters an Fachhochschulen überrepräsentiert (vgl. Unger/Wroblewski 2007: 38).

### III.6.2 Segregation und Zusammensetzung der SchülerInnenenschaft

In Deutschland zeigt sich (wie in Österreich) ein genereller Rückgang der Übertrittsquoten in die Hauptschule, was mit der zunehmenden Wahrnehmung der Hauptschule als „Problemschule“ (Konsortium Bildungsberichterstattung 2008: 63) verbunden wird, die durch die kumulierende Zusammensetzung von SchülerInnen mit ähnlichen Strukturmerkmalen entstehe:

*„Festzuhalten ist aber, dass etwa ein Fünftel der Hauptschulen in Deutschland in problematischen Lernkontexten arbeitet, die durch einen sehr hohen Migrantenanteil in Verbindung mit niedrigem sozialen Status der Schüler, geringen kognitiven Grundfähigkeiten, häufigen Lernschwierigkeiten und Verhaltensproblemen gekennzeichnet sind. Über die ungünstigen individuellen Eingangsvoraussetzungen hinaus wirken sich solche Kontextbedingungen als zusätzliche Belastung aus“ (Konsortium Bildungsberichterstattung 2006: 164).*

Die ethnische Zusammensetzung in Schulen und Wohngebieten wird als Einflussfaktor auf Bildung angesehen (vgl. Esser 2006: 19). Segregationstendenzen erzeugen negative Effekte auf Leistung und Bildungswahl, weil die Struktur der Schule als „wichtiger Teil des kulturellen Umfelds“ der SchülerInnen zu betrachten ist (Weiss 2006: 38). Die homogenere Zusammensetzung der HauptschülerInnen in Wien etwa wirkt sich zwar negativ auf Fachhochschulabschlüsse, nicht jedoch auf Abschlüsse mit Maturaniveau aus. Daher wird die ethnische Zusammensetzung für Österreich (im Gegensatz zu anderen Ländern) als geringer Einflussfaktor erachtet (vgl. Unterwurzacher 2007: 91), während der sozioökonomischen Segregation ein höherer Stellenwert zugesprochen wird. Der Einfluss homo-

gener Schichtzusammensetzung lässt sich etwa für den Bereich der Leseleistungen zeigen (Wroblewski 2006: 45):

*„Werden Schulcharakteristika in die Analyse einbezogen, so zeigt sich ein starker Einfluss der Zusammensetzung der Schule im Hinblick auf den sozio-ökonomischen Hintergrund der SchülerInnen. Je höher der durchschnittliche ISEI pro Schule, desto höher die individuelle Leseleistung. Ebenfalls einen deutlich positiven Effekt hat der Besuch einer Privatschule“*

Allerdings scheint der sozioökonomische Status vor allem dann die Leistung zu verbessern, wenn die Schule generell ein niedriges Leistungsniveau aufweist (Radinger 2005: 324).

Segregationstendenzen können sich dabei im zeitlichen Verlauf verstärken:

*„Unmittelbare Folge der Kumulierung von Problemlagen ist eine Verschlechterung der Situation in den Schulen vor Ort, was eine weitere Entmischung der Schülerschaft und ein weiteres Absinken der Ausbildungsqualität in den benachteiligten Stadtteilen mit sich bringt“* (Schönig/Fahrhauer 2004: 22).

Dem sozialen Umfeld bzw. dem Freundeskreis kommt auch bei der Berufsorientierung ein wichtiger Stellenwert zu, jedoch verglichen mit der Familie ist der Einfluss der Peer-Group geringer ausgeprägt (Pölsler/Paier 2003: 27). Eventuell ist in der gegenseitigen Beeinflussung der Berufs- und Bildungswegentscheidungen unter Jugendlichen auch ein Faktor für die Übertrittsmuster am Ende der Sekundarstufe I zu sehen, wie dies Wallace 2007 für die Schulwahlmuster unter Migrationsjugendlichen annimmt (vgl. II.2.2.2.), so dass auch auf diesem Weg die Zusammensetzung der SchülerInnenschaft Einfluss auf die Bildungsbeteiligung nimmt.

Ein weiterer Effekt der Zusammensetzung der SchülerInnen besteht darin, dass die Leistung im Verhältnis zu den KlassenkollegInnen beurteilt wird. Ein Kind mit mittleren Fähigkeiten kann so in einer schlechten Klasse sehr gute Noten erhalten, in einer sehr guten Klasse jedoch schlechte Noten: „Gleiche Fähigkeitsnachweise bedeuten nicht gleiche Noten (...), aber gleiche Noten bedeuten grundsätzlich gleiche Berechtigungen“ (Thonhauser/Eder 2006: 279). Dies wird auch mit einer Auswertung der Lesestudie PIRLS 2006 bei VolksschülerInnen gezeigt (vgl. Wiener Zeitung vom 17.3.2009, S5):

*„Lehrer würden sich bei der Notengebung "vornehmlich" am Niveau der Klasse und nicht am erreichten Leistungsniveau orientieren, heißt es in dem Bericht. Die Folge: In Klassen mit vielen leistungsstarken Schülern wird insgesamt strenger, mit vielen leistungsschwachen Schülern milder benotet. In "schwachen" Klassen haben Spitzenschüler eine zehn Prozent höhere Chance, ein "Sehr Gut" zu bekommen; gleichzeitig gibt es in "starken" Klassen mehr Spitzenschüler mit der Note "Befriedigend". Laut Studie besteht "sogar zwischen den Leseleistungen von Kindern mit 'Sehr Gut' (schwache Klasse) ein breiter Überlappungsbereich mit der Leseleistung von Kindern mit 'Genügend' (beste Klassen)“.*

Insofern hat das Leistungsniveau einer Klasse oder auch der ganzen Schule Auswirkungen auf die Übertrittsmöglichkeit des einzelnen Kindes.

### III.6.3 Bildungssystem und institutionelle Handlungsmuster

Vielfach wird herausgestrichen, dass die frühe Selektion im österreichischen Bildungssystem der gleichen Beteiligung abträglich sei. Die Bildungsentscheidung beim Übertritt in die Sekundarstufe I bestimmt maßgeblich den weiteren Bildungsverlauf (siehe z.B. Bacher 2007, Bacher/Leitgöb 2009, Bacher/Stelzer-Orthofer 2008). 2006 wechselten nur 6% der HauptschülerInnen in eine AHS-Oberstufe, hingegen blieben 60% der AHS-SchülerInnen weiterhin in dieser Schulform (Statistik Austria 2008: 47). HauptschülerInnen wählten zu je 28% am häufigsten Polytechnische Schulen bzw. Berufsbildende Höhere Schulen, an denen sie zum Eintrittszeitpunkt in die Sekundarstufe II die Mehrheit der SchülerInnen stellen (ebd.). Die Übertrittsquoten in den Tertiärbereich wiederum sind bei AHS-Abschluss mehr als doppelt so hoch wie bei BHS-Abschluss.

*„Bezüglich der sozialen Herkunft zeigen die Ergebnisse die Problematik von frühen Bildungsentscheidungen. Bei der ersten Schnittstelle mit 10 Jahren treten starke Schichteffekte auf. Die getroffene Entscheidung wirkt nach und beeinflusst folgende Bildungsentscheidungen“ (Bacher/Beham/Lachmayr 2008: 154).*

Innerhalb der bildungsstrukturellen Gegebenheiten erfährt zunehmend auch das alltägliche Handeln der darin agierenden Professionellen sowie eine spezifische „Schulkultur“ (Budde u.a. 2008) bzw. „Berufskultur“ (Gomolla 2006) Aufmerksamkeit, die für die Stabilität der ungleichen Bildungsbeteiligung bzw. des Bildungserfolgs (mit)verantwortlich gemacht werden. Direkte und indirekte institutionelle Diskriminierungen werden in spezifischen gesetzlich-administrativen Strukturen, in Maßnahmen, informellen Routinen (vgl. Gomolla 2006: 90), aber auch in etablierten Normen verortet, die – obwohl nicht negativ intendiert – systematisch nach Geschlecht, Schicht oder Herkunft „ungleiche Chancen ihrer Erfüllung“ haben (ebd.: 98):

*„Die unterdurchschnittliche Partizipation von Kindern mit einem Migrationshintergrund und/oder aus marginalisierten sozio-ökonomischen Schichten wird in den alltäglichen Prozessen der Differenzierung und Auslese im Hinblick auf verschiedene Fördermöglichkeiten und vor allem das gegliederte Sekundarschulsystem reproduziert, modifiziert oder verschärft. Solche Effekte lassen sich jedoch nicht aus dem Handeln einzelner Organisationen erklären, sondern nur, wenn man das breitere schulpolitische Dispositiv in den Blick nimmt.“*

Auf der gesellschaftlichen Makroebene werden die jeweilige Ausprägung von Wohlfahrtsstaat, Schulpflicht, Bildungspolitik, Bildungsexpansion, Marktwirtschaft und sozialer Schichtung als Kontext für den Fortbestand ungleicher Bildungsverteilung gesehen (vgl. Becker/Lauterbach 2007: 24). Daneben haben Qualitätsfaktoren des Unterrichts Einfluss auf die Leistung der SchülerInnen, wie etwa das Klassenklima, die Qualität der sozialen Beziehungen im schulischen Kontext, und Wohlbefinden und gegenseitiges Vertrauen (Sozialkapital, vgl. Radinger 2005; zu schulischem Befinden vgl. Eder 2007), aber auch die Leistungserwartung der LehrerInnen ist hier zu nennen (Pygmalion-Effekt, vgl. Peek/Neumann 2006: 132). Für die Steiermark wurde 2003 bei einem Drittel der LehrerInnen festgestellt, dass diese in Technik, Mathematik und Naturwissenschaft Mädchen für weniger begabt als Burschen halten (vgl. Pölsler/Poier 2003: 19). Das Ausmaß, in dem LehrerInnen von Mädchen und Burschen, aber auch MigrantInnen oder Kindern mit unterschiedlichem sozioökonomischen Hintergrund, Kompetenz und Leistung erwarten, kann das tatsächlich erreichte Leistungsniveau mitbestimmen.

Insgesamt lässt sich eine Verlagerung der Erklärung der sozialen Disparitäten von individuellen Defiziten zu institutionellen „Barrieren“ bzw. institutioneller Dis-

kriminierung als Ursache feststellen (siehe auch Jünger 2008; Hillmert/Jacob 2005), insbesondere betrifft dies die Erklärung der Beteiligung von MigrantInnen (vgl. Auernheimer 2006, darin Gomolla: 87; Brizic 2006). Die Haupterklärung für die Disparitäten in der Bildungspartizipation von Jugendlichen mit Migrationshintergrund verortet etwa Gogolin in der Unterrichtsgestaltung, die die Schriftförmigkeit der Unterrichtssprache Deutsch vermitteln können sollte – im Gegensatz zu alltagssprachlicher Kommunikation, die für die Jugendlichen oftmals scheinbar kein Problem darstellt, was in Folge dazu führt, dass bei diesen SchülerInnen der sprachliche Förderbedarf nicht erkannt wird (Gogolin 2006: 40f).

Die Sprachkenntnisse bzw. die Deutschnoten wurden in zwei qualitativen Befragungen als Faktoren identifiziert, mittels derer LehrerInnen schulische Leistungsfähigkeit beurteilen (vgl. Wallace u.a. 2007: 151, Wieser u.a. 2008: 103). Eine schlechte Deutschnote verbindet sich dann mit einer schlechteren Bewertung der Leistung allgemein. Die Haltung der LehrerInnen gegenüber SchülerInnen mit Migrationshintergrund kann damit die Leistungsmotivation, -fähigkeit und in Folge die Bildungswahl beeinflussen. „Typische Formen, mit welchen LehrerInnen negativ auf die Bildungsverläufe Einfluss nehmen, sind Demotivation und ungerechte Leistungsbeurteilung“ (Wallace u.a. 2007: 152). Dies zeigte sich auch im deutschen Bildungsbericht 2006, wo für die Grundschule schlechtere Noten von MigrantInnen bei gleicher Leistung der SchülerInnen erhoben wurden. Weiters werden die Grundschulempfehlungen nicht nur aufgrund der Leistung bzw. der Noten vergeben: niedrige soziale Herkunft sowie Migrationshintergrund hatten negativen Einfluss auf eine Gymasialempfehlung (vgl. Konsortium Bildungsberichterstattung 2006: 165). In der Sekundarstufe I fiel jedoch keine Differenz mehr zwischen Leistung und Noten auf. Daneben wurde festgestellt, dass die Empfehlungen der LehrerInnen weit weniger sozial selektiv ausfallen als die Bildungsaspirationen der Eltern (Ditton/Krüsken 2006: 351).

#### III.6.4 Arbeitsmarktperspektiven

Die Konzentration von Frauen in wenigen Ausbildungsberufen wird auch als Resultat einer zunehmenden Einschränkung der Berufswünsche auf die Angebotsstruktur bzw. auf erreichbare Optionen gesehen:

*„Demnach ist die Einmündung in so genannte ‚frauenspezifische‘ Berufe und ihre geringe Teilhabe an technisch orientierten Berufen nicht (allein) eine Folge ihrer ursprünglichen Berufswahl, sondern insbesondere der Schwierigkeit, ihre Berufsziele angesichts fehlender Ausbildungsstellen umsetzen zu können“ (Granato/Schittenhelm 2004: 38).*

Das Interesse an geschlechtstypischen Berufen kann dabei als Reaktion auf die Einstellungspraktiken der Betriebe betrachtet werden. Umgekehrt gibt es Hinweise darauf, dass eher dann auf nicht-geschlechtstypische Berufe ausgewichen wird, wenn im „stereotypen Berufsfeld“ keine Lehrstelle gefunden werden kann (vgl. Pölsler/Paier 2003: 17). Diese Anpassung der beruflichen Vorstellungen an die Angebotsstruktur bei beiden Geschlechtern zeigt sich auch darin, dass die Hälfte der Mädchen bzw. Burschen, die in einer österreichischen Erhebung angaben, nicht in einem klassischen „Männer-“ bzw. „Frauenberuf“ arbeiten zu wollen, dies damit begründeten, dass sie es unter dem anderen Geschlecht nicht leicht haben würden, ein Drittel fürchtete in einem nicht-typischen Beruf keinen Arbeitsplatz zu finden. „Somit spielt das Bewusstsein über strukturelle und soziale Erschwerisse in der Entwicklung von beruflichen Orientierungen eine nicht zu unterschätzende Rolle“ (Pölsler/Paier 2003: 16). Mädchen haben dabei in Deutschland insgesamt etwas schlechtere Chancen auf einen Ausbildungsplatz, obwohl Mädchen in der Bewerbungsphase aktiver sind (vgl. Granato/Schittenhelm 2004: 32).

Jugendliche mit Migrationshintergrund haben besonders schlechte Chancen auf einen Arbeits- oder Lehrplatz (s.o.). Ihre teilweise ambitionierten Berufswünsche werden bei erfolgloser Lehrstellensuche enttäuscht (vgl. Wieser u.a. 2008: 100) – trotzdem neigen sie nach Wallace u.a. (2007: 153) zu einem frühen Berufseinstieg:

*„Eine besonders interessante Erkenntnis aus den qualitativen Interviews ist, dass die antizipierten schlechten Aussichten am Arbeitsmarkt einen raschen Einstieg in die Arbeitswelt begünstigen. Der enge Arbeitsmarkt und die Inflation von Bildungstiteln lässt für Migrationsjugendliche weiterführende Bildungswege wenig attraktiv wirken. Die scheinbar paradoxe Reaktion, schnell in die Arbeitswelt einsteigen zu wollen, zeigt, dass jungen MigrantInnen der zweiten Generation keine Verbesserung ihrer Chancen am Arbeitsmarkt – auch nicht durch einen höheren Bildungstitel – erwarten.“*

Dem steht jedoch gegenüber, dass die beruflichen Chancen mit AHS- oder Universitätsabschluss von fremdsprachigen Haushalten höher als von deutschsprachigen eingeschätzt werden (vgl. Lachmayr 2005).

In einer Längsschnittuntersuchung 2004-2006 in Deutschland zeigte sich zudem, dass die schlechtesten Chancen auf einen Ausbildungsplatz bei unklaren Berufswünschen bestehen, innerhalb von drei Jahren gelang nur 37% der Einstieg in eine Berufsausbildung (insgesamt: 54%, Gaupp u.a. 2008: 14). Zudem gehen viele SchülerInnen weiter in die Schule, obwohl sie lieber eine Berufsausbildung absolvieren würden, in der 10. Schulstufe betraf dies etwa die Hälfte der SchülerInnen, die davor eine Hauptschule besucht hatten (Birkelbach 2008: 15). Die antizipierten Chancen am Lehrstellenmarkt fließen so in die Berufs- und Bildungsorientierung ein und führen dazu, dass ein Teil der SchülerInnen, die weitere Ausbildungen absolvieren, diese als Warteschleife oder Notlösung ansehen.

Es gibt also einen

*„engen Zusammenhang zwischen der Einschätzung, am Ausbildungsmarkt chancenlos zu sein, und der Neigung, sich als Notlösung für den Besuch einer Schule zu entscheiden. Je größer die Anzahl der (erfolglosen) Bewerbungen, umso eher stellt der Schulbesuch für die Jugendlichen nur eine zweite Wahl dar“* (ebd.: 16, vgl. dazu auch Ebner 2006: 87).

Die Annahme, dass Bachelor-Studien die Kinder der unteren Schicht zum Studium bewegen würden, weil „ihre geringe Bildungsmotivation nunmehr das gesunkene Investitionsrisiko übertrifft“ (Kretschmann 2008: 39), konnte nicht bestätigt werden: in Deutschland sind die Anteile der StudienanfängerInnen aus niedriger Sozialschicht rückläufig. Während beruflich orientierte, postsekundäre bzw. tertiäre Ausbildungen verstärkt Studierende mit niedriger sozialer Herkunft anziehen, erhöht die Verkürzung der Dauer wissenschaftlicher Studien deren Beteiligung nicht. Kretschmann geht davon aus, dass die Einschätzung der Kosten-Nutzen-Aspekte nicht in jeder Schicht gleichermaßen für die Studienwahl wichtig ist. Für die obere Schicht ist eher anzunehmen, dass die Selbstverständlichkeit eines Studiums die Studienbeteiligung zu einer „Nicht-Entscheidung“ werden lässt:

*„Dies könnte erklären, warum diese Gruppe (...) im Untersuchungszeitraum auch nicht von dem hohen Verwertungs-Risiko des Bachelor-Abschlusses auf dem Arbeitsmarkt ‚abgeschreckt‘ wurde und ihre Studierquote entgegen dem allgemeinen rückläufigen Trend weiter erhöhte“* (Kretschmann 2008: 63).

Diese Befunde sprechen dafür, dass bei hoher sozialer Herkunft die Arbeitsmarktperspektive nur am Rande ein Korrektiv der Berufs- und Ausbildungspläne darstellt.

### III. 7 Zusammenfassung

*„Alle in den letzten Jahren durchgeführten bildungssoziologischen Studien ermitteln eine starke Selektivität des österreichischen Schulsystems. An der ersten und zweiten Schnittstelle bestehen starke Ungleichheiten nach dem sozialen Status der Eltern (Bildung, Einkommen und Beruf), hinzu kommen bei der ersten Schnittstelle (Übergang in die Sekundarstufe I) deutliche Ungleichheiten nach dem Wohnort, während das Geschlecht noch weniger relevant ist. Beim Übergang in die Sekundarstufe II (zweite Schnittstelle) dreht sich dies um, das Geschlecht gewinnt an Bedeutung, Ungleichheiten nach dem Wohnort schwächen sich ab.*

*Der Zusammenhang von Ungleichheitsmerkmalen und Schulbesuch lässt sich in direkte und indirekte Effekte zerlegen. Die direkten Effekte entstehen durch die Wahlentscheidung und werden als sekundäre Schichteffekte bezeichnet. Die Wirkung der Ungleichheitsmerkmale auf den Schulbesuch hängt von Schulsystemfaktoren ab.“ (Bacher 2008, 529)*

Leistungsdifferenzen und Bildungsbiographie können die Bildungsbeteiligung in hohem Ausmaß aufklären. Damit verlagert sich der Fokus auf die Erklärung der Kompetenzunterschiede bei verschiedenen SchülerInnengruppen, und auf den Vorgang der Bildungsentscheidung. Unterschiede in beiden Bereichen finden sich entsprechend der Schichtzugehörigkeit, des Migrationshintergrundes und auch des Geschlechts, wobei der sozioökonomischen Lage in den meisten Studien der größte Effekt zugeschrieben wird. Geschlechtsspezifische Unterschiede finden sich in erster Linie bei der Wahl des Berufsfeldes, bei den fachspezifischen Schulleistungen und der Umsetzung der Bildungsabschlüsse in entsprechende Berufspositionen. Unterschiede nach Migrationshintergrund betreffen besonders die Bildungsbeteiligung, die bei Jugendlichen mit türkischem oder ex-jugoslawischem Migrationshintergrund geringer, bei MigrantInnen aus anderen Ländern jedoch durchaus höher als bei österreichischen Jugendlichen ausfällt. Auffällig sind auch die höheren Bildungsaspirationen von MigrantInnen für ihre Kinder, der jedoch geringere Unterstützungsmöglichkeiten gegenüberstehen. Unterschiede in der Leistung und den Aspirationen finden sich ebenfalls nach regionaler Herkunft sowie der bereits erreichten Position im Bildungssystem.

In der bearbeiteten Literatur<sup>12</sup> werden die genannten Differenzen im Leistungsbereich durch den Einfluss der Sprachkompetenz, das kulturelle Kapital der Eltern, aber auch die Erwartungen der Lehrkräfte und das Selbstkonzept der Kinder erklärt. Daneben wird auch der Einfluss der Zusammensetzung der SchülerInnenschaft als Faktor für Leistungsunterschiede diskutiert, im Gegensatz zur sozioökonomischen wird eine ethnische Segregation in Österreich jedoch als geringer Faktor angesehen. Der Prozess der Bildungsentscheidung wird im Kontext von strukturellen Aspekten wie Schulangebot, institutionellen Regelungen und Normen, aber auch von stereotypen Berufswünschen, Stuserhalt-Motiv, Kosten und Erfolgserwartungen gesehen.

Auch der Prozess der Schulnotenvergabe wird als Faktor ungleicher Bildungschancen gesehen, einerseits wenn geschlechtsspezifisches Sozialverhalten in die Notegebung einfließt, andererseits wenn die Leistung eines Kindes im Verhältnis zum Leistungsniveau seiner Klasse beurteilt wird.

Den soziologischen Entscheidungsmodellen werden teilweise psychologische Konzepte zur Seite gestellt, die mögliche vermittelnde Variablen ermitteln sollen, z.B.

---

<sup>12</sup> Nicht mehr berücksichtigt werden konnten gerade erschienene Werke von Krüger/Rabe-Kleberg/Kramer/Budde (2009), Baumert/Maaz/Trautwein (2009), Kramer/Helsper/Brademann/Ziems (2009), Gomolla/Radtke (2009), Choi (2009).

Selbstkonzept, Verhaltenserwartung oder Motivation (zu psychologischen Wert-Erwartungsmodellen vgl. Maaz u.a. 2006). Daneben finden sich weiters einige Studien, die institutionelle Handlungsmuster herausarbeiten, welche – etwa bei Diskriminierungen – das Feld der rationalen Entscheidungstheorie erweitern. Insgesamt wird so neben den bekannten Einflussfaktoren zunehmend auch der gesellschaftspolitische Rahmen und Benachteiligungen, die in der schulischen und beruflichen Struktur verankert sind, zur Erklärung der umfassend belegten Ungleichheit im Bildungsbereich herangezogen.

## IV. Quantitative Erhebung

### IV. 1 Eckdaten der Studie

Die schriftliche Befragung bei Eltern und SchülerInnen vor oder nach den Nahtstellen des Bildungssystems erfolgte im Herbst 2008, und zwar als Replikation von Schlögl/Lachmayr (2004). Aufgrund der Erkenntnisse von 2004 konnte der Fragebogen punktuell gestrafft werden und dafür Erweiterungen für einzelne Fragen erfolgen. Die Optimierung betraf zudem das noch sensiblere Handling mit komplexen Stichproben, es erfolgte dazu eine Kooperation mit der Johannes Kepler Universität Linz (Abteilung für Soziologie) als Feedbackschleife.

Analog zur Erhebung 2003 werden im vorliegenden Bericht primär die Antworten der Eltern dargestellt, nur bei extra ausgewiesenen Fragestellungen werden die Daten der Jugendlichen verwendet. Detaillierte Informationen zum methodischen Herangehen sowie der Stichprobengröße je Schulstufe bzw. -art finden sich im Anhang. Die 5.163 erfassten Eltern standen unmittelbar vor oder nach einer schulischen Schnittstelle des Kindes: Für den wichtigsten Übertritt nach der Volksschule liegt mit 683 (AHS) und 505 Fällen für die 1. HS sowie der NMS (807 Fälle) eine valide Zahlenbasis vor. Auch der Wechsel von der achten (n=532) auf die 9/10. Schulstufe (n=1.377) ist als sehr stabile Zahlenbasis zu sehen.

Im Zuge der Gewichtung wurde das Rücklaufverhalten pro Erhebungsregion und Schultyp berücksichtigt, darüber hinausgehend das Verhältnis der Schultypen untereinander. Bei der 5. Schulstufe sind dadurch die größten Gewichtungseinflüsse zu sehen: Nachdem die Stichprobe in der ersten HS und AHS in etwa gleich groß ist, muss in der Gewichtung der höhere Anteil an HauptschülerInnen berücksichtigt werden: In der gewichteten Stichprobe ist die tatsächliche Verteilung für die 1. AHS (32%) und 1. HS (64%) berücksichtigt, d.h. die HS-Daten wurden höher gewichtet. Der umgekehrte Schritt ist in der NMS nötig, wo die 807 befragten Eltern überproportional stark in der Erhebung vertreten wären: Da die NMS nur einen Anteil von 4% in der 5. Schulstufe stellt, wurden die 807 Fälle auf 80 Fälle „heruntergewichtet“. Entsprechend der Besonderheit, im ersten NMS-Jahr die Studie durchführen zu können, wurde bewusst die Vollerhebung angestrebt, um innerhalb der NMS-Daten vertiefende Analysen<sup>12</sup> zu ermöglichen.

**Tabelle 1: Ungewichtete Fallzahlen der Eltern nach Schulstufen und Schulart**

	Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig 1. AHS	683	13,2	13,2	13,2
1. BHS	411	8,0	8,0	21,2
1. BMS	282	5,5	5,5	26,7
1. HS	505	9,8	9,8	36,4
1. VS	232	4,5	4,5	40,9
4. AHS	278	5,4	5,4	46,3
4. HS	254	4,9	4,9	51,2
4. VS	639	12,4	12,4	63,6
5. AHS	298	5,8	5,8	69,4
BS	162	3,1	3,1	72,5
KiGa	388	7,5	7,5	80,0
NMS	807	15,6	15,6	95,7
Poly	224	4,3	4,3	100,0
Gesamt	5163	100,0	100,0	

Quelle: Eigenerhebung öibf

<sup>12</sup> Anregungen zu weiteren Sonderauswertungen, welche aufgrund des umfangreichen Datenmaterials ermöglicht werden, finden sich im letzten Kapitel bzw. in Fußnoten.

**Tabelle 2: Gewichtete Fallzahlen nach Schulstufen und Schulart**

	Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig 1. AHS	640	12,4	12,4	12,4
1. BHS	392	7,6	7,6	20,0
1. BMS	249	4,8	4,8	24,8
1. HS	1275	24,7	24,7	49,5
1. VS	422	8,2	8,2	57,7
4. AHS	155	3,0	3,0	60,7
4. HS	377	7,3	7,3	68,0
4. VS	449	8,7	8,7	76,7
5. AHS	310	6,0	6,0	82,7
BS	162	3,1	3,1	85,8
KiGa	388	7,5	7,5	93,3
NMS	80	1,5	1,5	94,9
Poly	264	5,1	5,1	100,0
Gesamt	5163	100,0	100,0	

Quelle: Eigenerhebung *öibf*, Gewichtungsfaktoren siehe Anhang

Um einen kompakten Überblick der Studie zu ermöglichen, sind in nachstehender Tabelle die Kenngrößen der Erhebung angeführt.

**Tabelle 3: Eckdaten der Studie**

Zielgruppe und Grundgesamtheit	Alle SchülerInnen, die eine Klasse unmittelbar vor oder nach einer Schulwahlentscheidung besuchen bzw. deren Eltern
Erfasste Schulformen	Kindergarten, Volksschule, HS, AHS, NMS, BMS, BHS, Polytechnikum und Berufsschule
Stichprobenziehung	geschichtete Klumpenauswahl, Schichtung nach Schulform, Schulstufe und Region
Realisierte Stichprobe auf Schulebene	225 Schulen, in % der Zielgruppe (N=274): 82,1%
Realisierte Stichprobe auf SchülerInnenebene	5.163 Elternfragebögen, in % der Zielgruppe (N=7.732): 66,8% 2.532 SchülerInnenfragebögen, in % der Zielgruppe (N=3.179): 79,6% 7.695 Gesamt: 70,5%
Befragungsmethode	standardisierte Befragung, selbstadministriert, Verteilung über Klassenvorstände, Beantwortung durch SchülerInnen (8. Schulstufe oder höher) in der Schule, Rückantwort der Eltern mittels verschlossenem Kuvert an Klassenvorstand über SchülerInnen
Begleitmaßnahmen	telefonischer Kontakt mit Schulleitung, Geschäftszahl des Ministeriums (diese zeigt an, dass die Studie vom Ministerium unterstützt wird), Informations- und Motivationschreiben, Rückantwort der Eltern im verschlossenen Kuvert an den Klassenvorstand
Erinnerungsschreiben	Erinnerungsanruf falls Rücksendetermin deutlich überschritten wurde
Analysepopulationen für aktuellen Bericht (ungegewichtete Fallzahlen)	Nur Elternfragebögen (n=5.163) <ul style="list-style-type: none"> <li>• 0./1. Schulstufe (1. Klasse VS, Kindergarten), n=620</li> <li>• 4. Schulstufe (4. Klasse VS), n=639</li> <li>• 5. Schulstufe (1. Klasse HS oder AHS, NMS), n=1995</li> <li>• 8. Schulstufe (4. Klasse HS oder AHS), n=532</li> <li>• 9./10 Schulstufe (5. AHS, 1. BHS, BMS, BPS, Poly), n=1.377</li> </ul>
Gewichtung der Analysepopulationen	nach Schultyp, Schulform und Region entsprechend Rücklauf der Eltern bzw. Jugendlichen

Quelle: Eigenerhebung *öibf*

#### IV.1.1 Neuerungen im Vergleich zur Erststudie

Um methodische Artefakte möglichst ident zu halten, wurde der Studienablauf der Erhebung aus dem Jahr 2003 erneut gewählt. Aufgrund des Rücklaufverhaltens kann bei der Elternbeteiligung insgesamt keine Veränderung festgestellt werden: In beiden Erhebungen wurden 67% der versendeten Elternfragebögen retourniert. Bei den Jugendlichen in der aktuellen Studie konnte der Rücklauf von 51% auf nun 80% gesteigert werden: Dies könnte teilweise auf den noch stärkeren telefonischen Erstkontakt mit der Schule rückzuführen sein, d.h. die Direktion wurde bewusst noch deutlicher als 2003 von der Wichtigkeit der Studienteilnahme informiert. Die etwas geringere Teilnahme der Schulen an sich (2003 beteiligten sich beinahe alle Schulen, diesmal „nur“ 82%) führte dazu, dass gegen Ende der Feldphase bei Ersatzschulen automatisch jeweils 2 Klassen befragt wurden. Insgesamt beteiligten sich (wie 2003) rund 88% aller möglichen Schulklassen an der Erhebung.

Informationen zur jeweiligen Klassenstruktur und Zusammensetzung wurden bei der Kontaktaufnahme mit den Schulen erfasst: Entsprechend vom Designeffekt<sup>13</sup> der ersten Erhebung sensibilisiert, wird der Geschlechter- und Migrationsanteil jeder Klasse erhoben und versucht, innerhalb eines Schultyps sowohl Klassen mit hohem als auch geringem Mädchenanteil zu erfassen<sup>14</sup>.

Der Hauptunterschied der beiden Erhebungen ist, dass nun auch Kindergarten und 1. Klasse Volksschule in die Studie einbezogen wurden, hingegen die Abschlussklassen der BHS und BHS nicht mehr erfasst wurden. Zudem Augenmerk auf die wichtigste erste Laufbahnentscheidung (AHS/HS/NMS) gelegt. Dies ist das Resultat der ersten Studie, wo gezeigt werden könnte, dass die ersten Bildungswegentscheidungen deutlich weitreichender sind.

Inhaltlich wurden einige Variablen durch Zusatzfragen feiner erfasst oder gänzlich neu erhoben. So wurde beim Migrationshintergrund zusätzlich das Geburtsland der Mutter und des Vaters erfasst, bei Jugendlichen zusätzliche Kontextmerkmale des Unterrichts (z.B. geschlechtsspezifische Förderungen an den Schulen, Geschlecht der Lehrkräfte) erfasst.

Eine Änderung erwies sich im Nachhinein als methodisch zweischneidig: Es wurde bei der höchsten Bildungsaspiration bezüglich BHS feiner unterschieden, indem alle Richtungen der BHS aufgelistet wurden. Genauere Ergebnisse stehen einer theoretischen Verzerrung zugunsten der Matura als Aspiration gegenüber, da nun mehr Antwortmöglichkeiten zugunsten der BHS-Matura bestehen als in der Erhebung 2003.

Es wurde in der aktuellen Studie zusätzlich in der Gewichtung das tatsächliche Verhältnis AHS und HS berücksichtigt, 2003 wurde nur das Verhältnis innerhalb der jeweiligen Schularten berücksichtigt. Dies hat jedoch nur Auswirkungen bei der Betrachtung der Gesamtwerte, nicht jedoch innerhalb der einzelnen Schulstufen.

---

<sup>13</sup> Diese Empfehlung gilt auch für PISA, auch hier gab es Verzerrungen nach dem Geschlecht (siehe Bacher/Paseka 2006).

<sup>14</sup> Eine einfache Zufallsauswahl von SchülerInnen (aus einem nicht existierenden Gesamtverzeichnis) wäre eine weitere theoretische Variante.

## IV. 2 Subjektive Kriterien zur Schulwahl

### IV.2.1 Entscheidungsfindung rund um die Schnittstellen

Mittels einer Schulnotenskala (1=sehr viel, 5=kein Einfluss) konnten die Befragten 12 Items zur Entscheidungsfindung der Schulwahl<sup>15</sup> abstufen.

Die Inanspruchnahme der Informationsquellen unterscheidet sich stark nach Art der Informationsquelle und nach aktuellem Schultyp: Beispielsweise wurden Beratungsstellen und persönliche Beratung von je über einem Drittel der Befragten nicht in Anspruch genommen, rund ein Viertel der Eltern hatten keine Broschüren oder eigenständige Informationssuche (z.B. im Internet) angegeben.

Die nachstehende Tabelle für Schulstufen unmittelbar nach einer Schnittstelle zeigt, dass in der 1. HS vier Informationsquellen unterdurchschnittlich oft in Anspruch genommen wurden (darunter drei der vier oben genannten), in der 1. AHS und NMS zumindest schulische Angebote (Tag der offenen Tür) überproportional stärker nachgefragt wurden. Besonders auffällig ist das Antwortverhalten der Eltern mit Kindern aus der BPS. Diese nutzen seltener familiäre Informationen, aber auch der Tag der offenen Tür wurde deutlich geringer besucht.

Persönliche Beratung und der Besuch von Beratungsstellen, die Nutzung von Broschüren oder die eigenständige Informationssuche wird stärker in der 9./10. Schulstufe nachgefragt, in der 5. Schulstufe wird es teils unterdurchschnittlich, teils durchschnittlich angegeben. Dies ist insofern ein spannender Befund, da damit gezeigt werden kann, dass Beratungsstellen bzw. persönliche Beratung erst nach der wichtigen Schnittstelle AHS vs. HS in Anspruch genommen werden.

**Tabelle 4: Nutzung diverser Informationsmöglichkeiten**

	1. AHS	1. BHS	1. BMS	1. HS	5. AHS	BPS	NMS	Poly	„nicht gemacht“
eigenes Kind		+	+			---			4,2
Mutter						--			4,5
Vater						--			7,5
Schulische Angebote (Elternverein, Tag der offenen Tür,...)	+	+		-		---	+		8,4
Frühere/aktuelle LehrerIn/Schule						-			10,5
SchulfreundInnen			-			-			12,9
andere Eltern			-			-			17,8
Verwandte									19,0
Eigenständige Infosuche		+	+	-				+	22,2
Broschüren über Berufe/Schulen		+	+	-				+	23,2
Beratungsstellen (BIZ, BFI, AK, WIFI, WKÖ, BeSt)	-	+	+	-		+		+	38,7
persönliche Beratung (z.B. Berufsberatung,...)	-	+	+			+		+	40,1

Quelle: *öibf*, überdurchschnittlich oft nicht gemacht: über 125% des Mittelwertes „-“, über 200% „--“, über 300% „---“; überdurchschnittlich oft gemacht: bis 66% des MW „+“

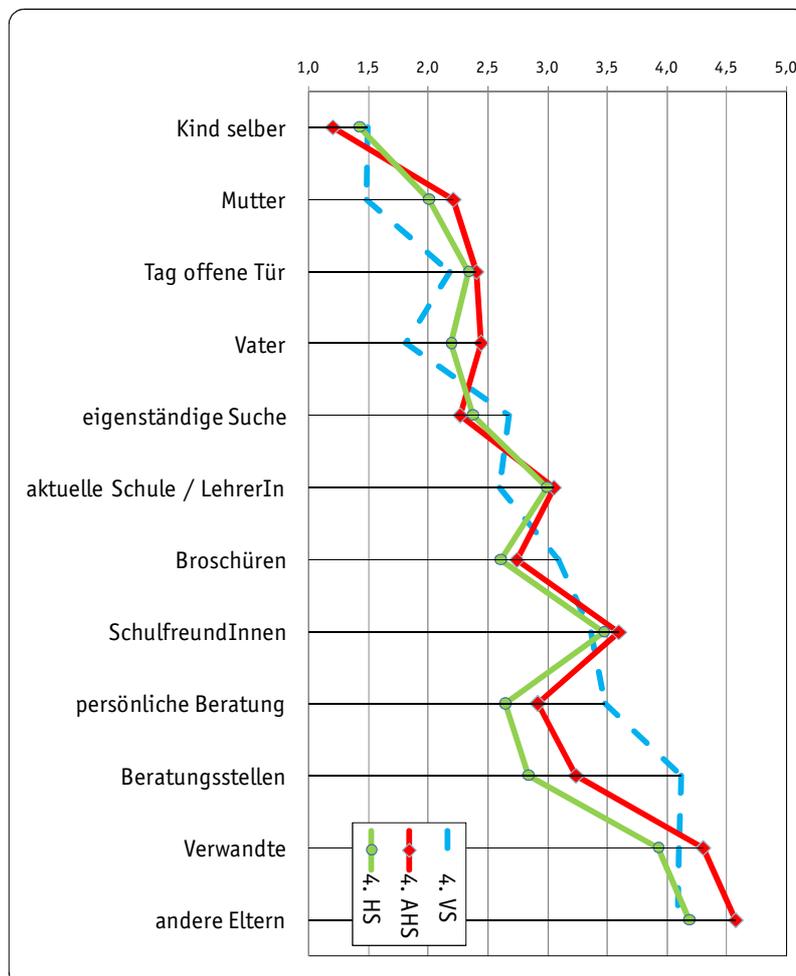
<sup>15</sup> „Wie haben Sie sich über den möglichen Schulwechsel informiert? Und wie viel Einfluss hatte diese Stelle für Ihre Entscheidung?“

Neben der soeben dargestellten Nicht-Inanspruchnahme verschiedener Informationsquellen interessiert nun der Einfluss der tatsächlich in Anspruch genommenen Informationsmöglichkeiten. Die Mittelwerte der einzelnen Schulstufen zeigen insgesamt, dass der Familie generell die größte Wichtigkeit zugeschrieben wird (wobei die Wichtigkeit der Mütter in allen untersuchten Schulstufen immer als etwas größer eingestuft wird als die der Väter). Der „Tag der offenen Tür“ wird mehrheitlich als wichtigstes schulisches Informationsangebot gesehen.

Bei den Schulstufen unmittelbar vor einer Schnittstelle zeigt sich, dass in der 4. VS beide Eltern und die aktuelle Schule bzw. der bzw. die LehrerIn im Vergleich zu den Antworten aus der 4. AHS/HS überproportional wichtig sind. Dafür sind in der 4. VS persönliche Beratung und der Besuch von Beratungsstellen weniger wichtig, aber auch die eigenständige Informationssuche und das Lesen von Broschüren.

In der 4. AHS wird die Wichtigkeit der meisten erfassten Items ähnlich verlaufend, aber auf etwas geringerer Intensität eingestuft als in der 4. HS. Einzig dem Kind selber wird im Vergleich zur HS ein stärkerer Einfluss zugeschrieben. Beratungsstellen, andere Eltern und Verwandte werden in der 4. HS auch als weniger wichtig eingeschätzt.

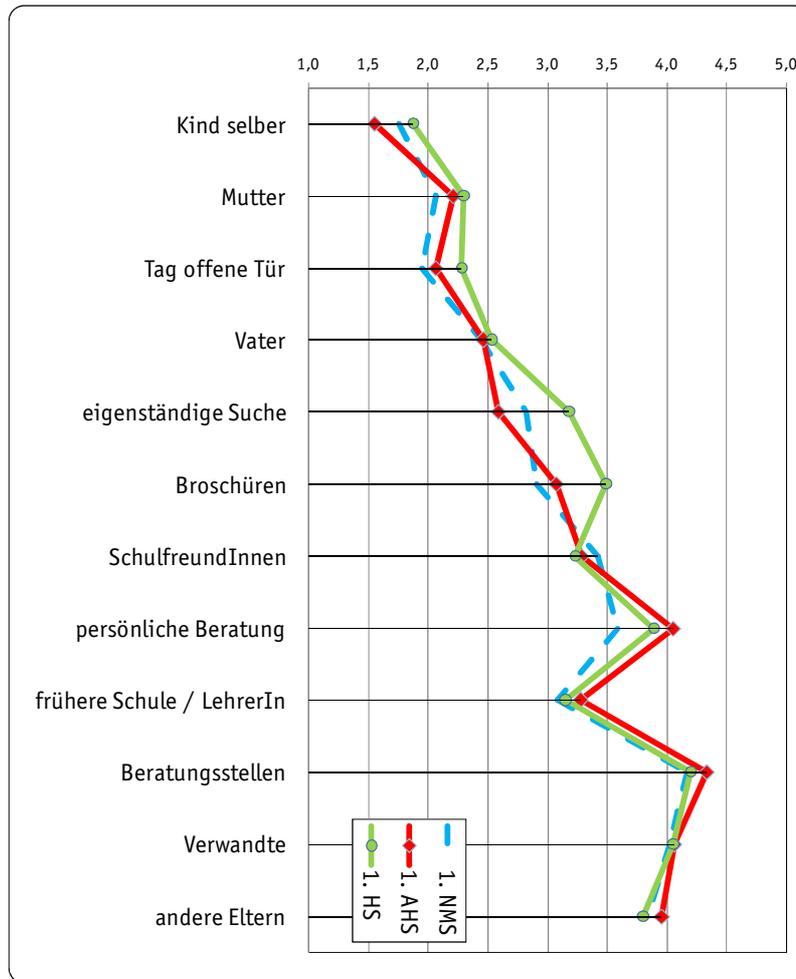
**Abbildung 1: Einfluss von Informationsquellen, vor Schnittstelle**



Quelle: öibf, Mittelwerte, 1= sehr großer Einfluss, nur falls gemacht/gefragt wurde

Rückblickend auf den soeben erfolgten Übertritt in die 5. Schulstufe finden sich zwischen 1. AHS und 1. NMS keine nennenswerten Unterschiede, einzig die persönliche Beratung (aufgrund der Neuheit der NMS) ist in der NMS als deutlich wichtiger eingeschätzt worden (MW 3,5 vs. 4,0, d.h. absolut gesehen hat auch hier die persönliche Beratung nur einen recht geringen Stellenwert gehabt). Die Eltern der Hauptschulkinder nennen bei den Informationsbroschüren und der eigenständigen Informationssuche einen geringeren Einfluss, die in der vorherigen Abbildung gezeigten unterschiedlichen Einschätzungen bezüglich Beratungsstellen, andere Eltern und Verwandte finden sich hier nicht mehr.

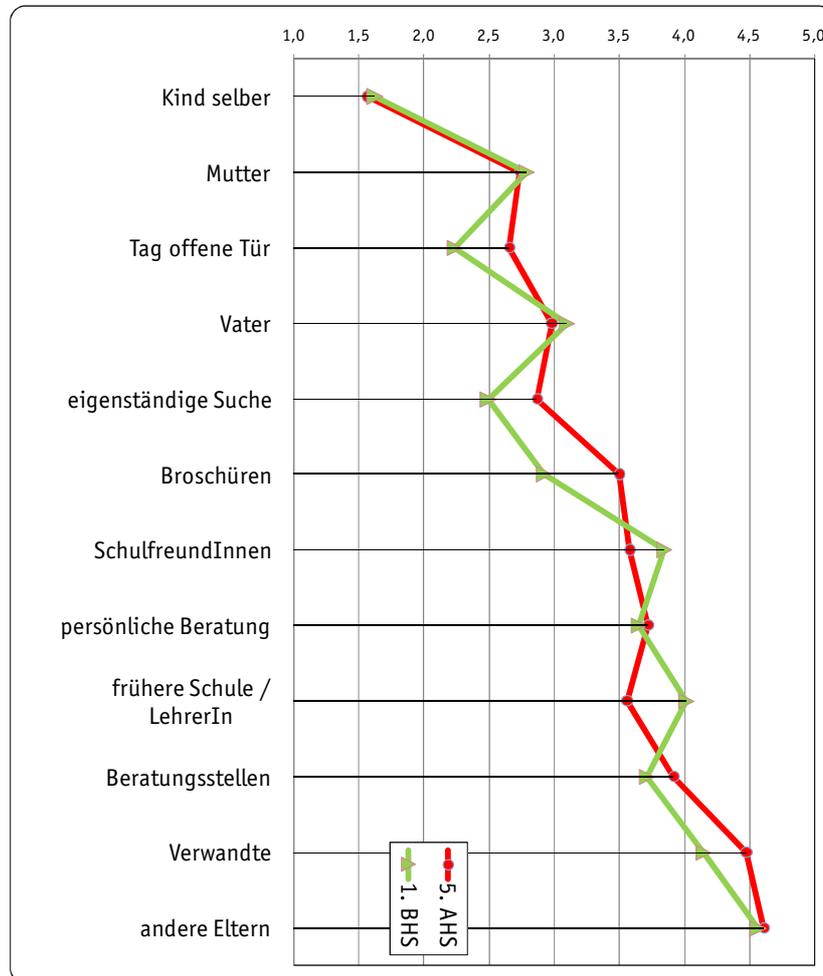
**Abbildung 2: Einfluss von Informationsquellen, 1.AHS vs. NMS vs. 1. HS**



Quelle: öibf, Mittelwerte, 1= sehr großer Einfluss, nur falls gemacht/gefragt wurde

Die nachstehende Grafik zeigt, dass der Tag der offenen Tür, die eigenständige Suche und die Broschürennutzung für die 1. BHS deutlich einflussreicher gesehen wird als in der 5. AHS, dafür die ehemalige Schule und SchulfreundInnen verhältnismäßig weniger Einfluss hatten. Dies ist auch damit erklärbar, dass in der AHS der Beschluss gefasst wurde, in dieser Einrichtung die schulische Laufbahn fortzusetzen.

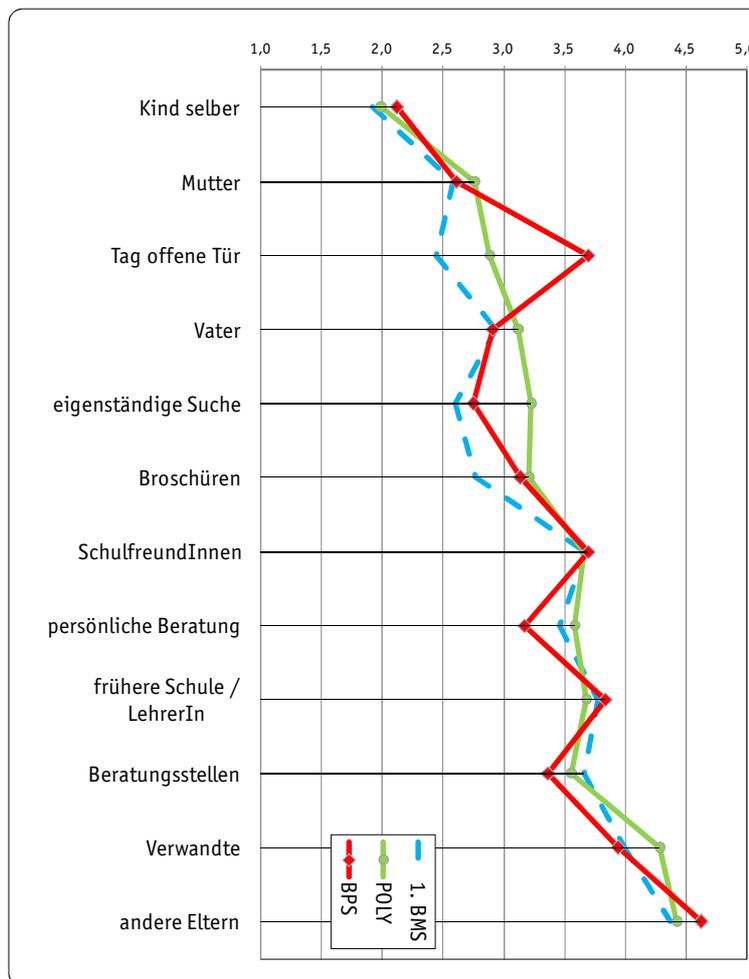
**Abbildung 3: Einfluss von Informationsquellen, 1. BHS vs. 5. AHS**



Quelle: öibf, Mittelwerte, 1= sehr großer Einfluss, nur falls gemacht/gefragt wurde

Ebenfalls ein deutlich differenzierteres Antwortverhalten findet sich bei den weiteren, nicht maturaführenden Schulformen. Eltern von BPS-SchülerInnen nennen persönliche Beratung als etwas einflussreicher, hingegen wird dem Tag der offenen Tür deutlich schwächerer Einfluss zugeschrieben als in den beiden Vergleichsgruppen. Die Polytechnische Schule zeigt teilweise mit der BMS fast deckungsgleiche Mittelwerte, jedoch deutlich schwächere Werte zeigen sich bei den Items „eigenständige Suche“, „Broschüren“ und dem „Tag der offenen Tür“.

Abbildung 4: Einfluss von Informationsquellen, BMS, Poly, BPS



Quelle: öibf, Mittelwerte, 1= sehr großer Einfluss, nur falls gemacht/gefragt wurde

#### IV.2.2 Wahrscheinlichster Schultyp im nächsten Semester

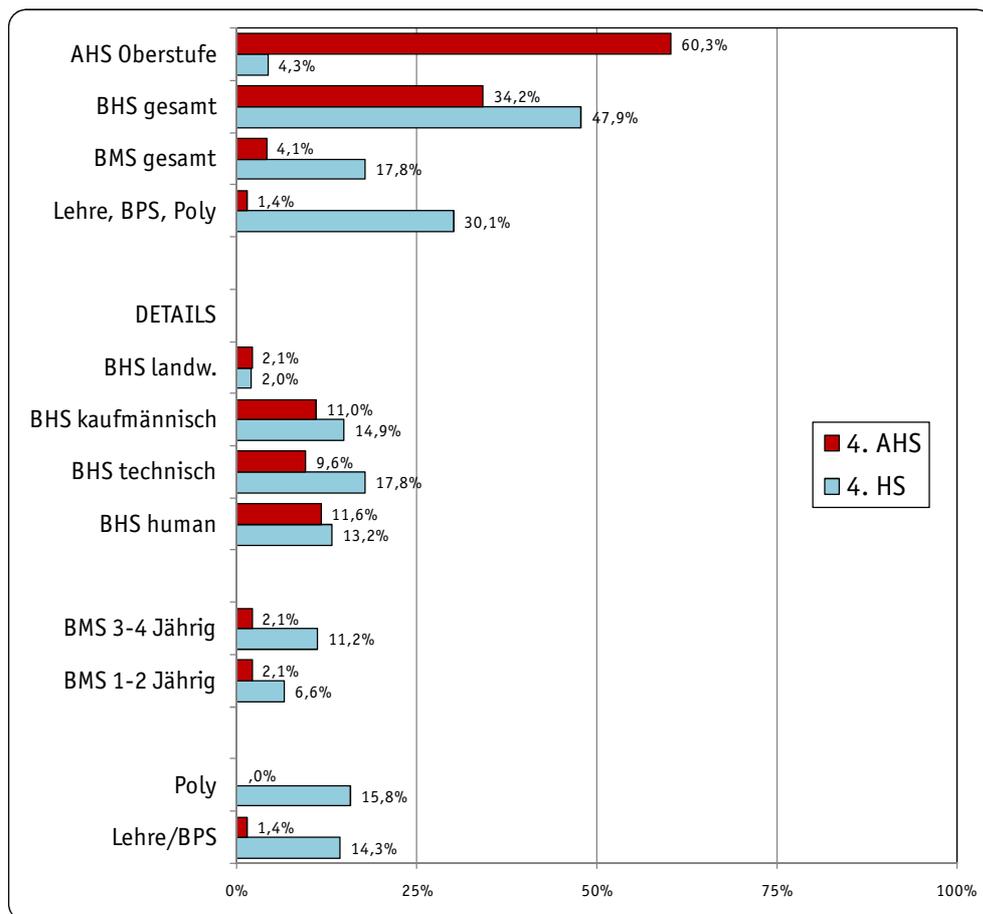
Welcher Schultyp wird bei den Eltern vor einer Schnittstelle nun als „wahrscheinlichster“ gesehen? Nach dem Besuch der 4. Klasse Volksschule wurde der AHS als wahrscheinlichster Schultyp knapp die meisten Nennungen (45,5%) zugeschrieben. Für die HS stimmten 44,5%, die NMS ist für 10% der Eltern die Hauptoption (zu beachten ist jedoch, dass zum Zeitpunkt der Erhebung keine flächendeckenden NMS-Angebote bestanden sowie noch keine Zeugnisse vorlagen bzw. Aufnahmeprüfungen erfolgten).

Eine ähnliche Verteilung zeigt das Antwortverhalten der Eltern in der 1. VS: Hier ist die HS erneut mit 45,5% als wahrscheinlichster Schultyp gesehen, die AHS liegt bei 38,0%, die NMS hat einen Anteil von 16,6%. Für die Eltern von Kindergartenkindern liegt die Bildungswegentscheidung noch mindestens vier Jahre in der Zukunft, d.h. ist mit einem gewissen Unsicherheitsfaktor (z.B. über die schulischen Leistungen des Kindes) behaftet. Dennoch sehen 38,1% die AHS

als wahrscheinlichsten Typ, die HS verzeichnet mit einem Anteil von 52,0% die größte Nachfrage. Die NMS ist für 9,9% der Eltern der wahrscheinlichste Typ.

In der achten Schulstufe zeigt sich bei den Eltern von AHS-SchülerInnen die deutliche Absichtserklärung für die AHS-Oberstufe (60,3%), gefolgt von der Option eines BHS-Besuches (34,2%). Im Vergleich dazu sehen HS-Eltern primär die BHS oder die Lehre/BPS/Polytechnikum als Ausbildungsweg. Eine Aufspaltung der BHS-Typen zeigt, dass technische BHSen nach einem HS-Besuch deutlich stärker angegeben werden, hingegen die humanberuflichen BHSen einen in etwa gleichen Anteil an AHS- und HS-AbsolventInnen ausweisen.

**Abbildung 5: wahrscheinlichster Schultyp nach der 8. Schulstufe**



Quelle: Eigenerhebung öibf

Für Eltern von Kindern unmittelbar vor einer Schnittstelle (4. und 8. Schulstufe) bzw. in der 1. VS/KiGa wurde zudem erfasst, wie intensiv sie schon überlegt haben, welche Art von Schule nach der nächsten Schnittstelle besucht wird. Erwartungsgemäß ist in der 1. VS (MW 2,8 auf der Schulnotenskala) und im Kindergarten (MW 2,6) noch am wenigsten intensiv überlegt worden. In beiden Schulstufen haben jedoch Eltern mit einem wahrscheinlichen AHS-Besuch jeweils deutlich intensiver überlegt als für den Fall einer HS-Wahl. In der 4.VS, d.h. unmittelbar vor der Schnittstellenwahl, wurde besonders intensiv überlegt: AHS 1,3; NMS 1,4 und erneut etwas schwächer die HS mit 1,6.

In der 4. AHS liegt der MW bei 2,0 (n=142). Falls die AHS-Oberstufe als wahrscheinlichster Schultyp nach der Schnittstelle genannt wurde, dann sinkt die Intensität der bisherigen Überlegungen auf 2,1. Eltern mit anderen Aspirationen

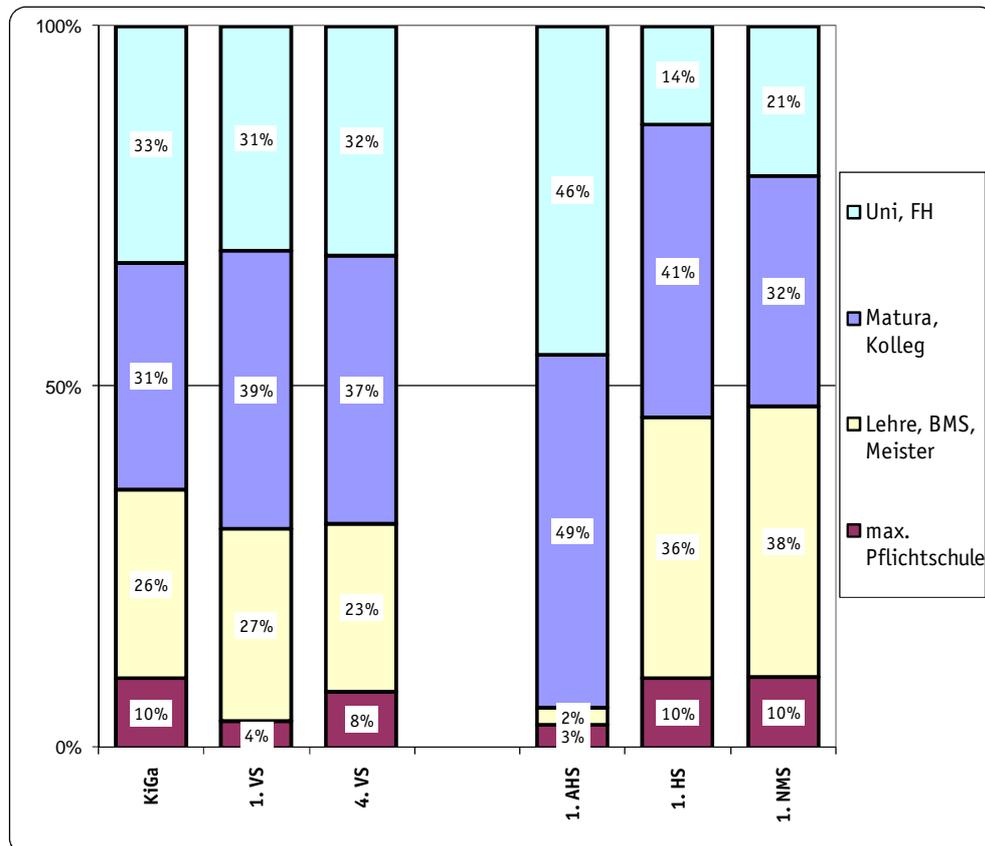
(BHS bzw. BMS) geben eine intensivere Überlegungsphase an: Der Mittelwert liegt bei 1,8. Die Vergleichsgruppe der 4. HS zeigt generell eine etwas intensivere Beschäftigung (Total: 1,7, n=334; für die BMS/BHS sogar 1,5). Auffällig sind jene 43 Eltern, welche nach der 4. HS als wahrscheinlichste Richtung die Lehre/BPS angeben. Mit einem MW von 2,6 wurde hier mit Abstand am wenigsten intensiv überlegt.

### IV.2.3 Bildungsaspiration

Die Bildungsaspiration („Welchen höchsten schulischen Abschluss soll Ihr Kind erreichen“) wurde im Vergleich zu der Erhebung 2003 noch genauer erfasst: Die Differenzierung nach einzelnen BHS-Formen ist nun möglich. Zudem konnten die Eltern ihre Vermutung abstufen, inwieweit der höchste Ausbildungswunsch auch tatsächlich erfolgreich abgeschlossen werden kann.

Die angestrebten höchsten Bildungsabschlüsse zeigen je nach aktuell besuchtem Schultyp starke Unterschiede. In der Volksschule ist die Bildungsaspiration hinsichtlich Matura und Universität recht ausgeglichen. Deutlich verändert ist dies nach der Schnittstelle. Besuchen die Jugendlichen eine AHS, so ist für 95% der Eltern zumindest die Matura als höchste formale Bildung das Ziel. In der HS hingegen liegt der entsprechende Anteil bei 55%, dafür ist der Anteil derjenigen, welche einen BMS- oder Lehrabschluss anstreben, mit 36% stärker vertreten. Die erstmalig erfasste Aspiration der Eltern von NMS-SchülerInnen zeigt eine ähnliche Verteilung wie die HS-Ergebnisse, jedoch mit einem etwas höheren Anteil zugunsten eines universitären Abschlusses. Bezüglich Pflichtschul- bzw. Lehr- und BMS-Aspiration zeigen sich keine nennenswerten Unterschiede zwischen HS und NMS.

**Abbildung 6: Bildungsaspiration Eltern, erste Schnittstelle**

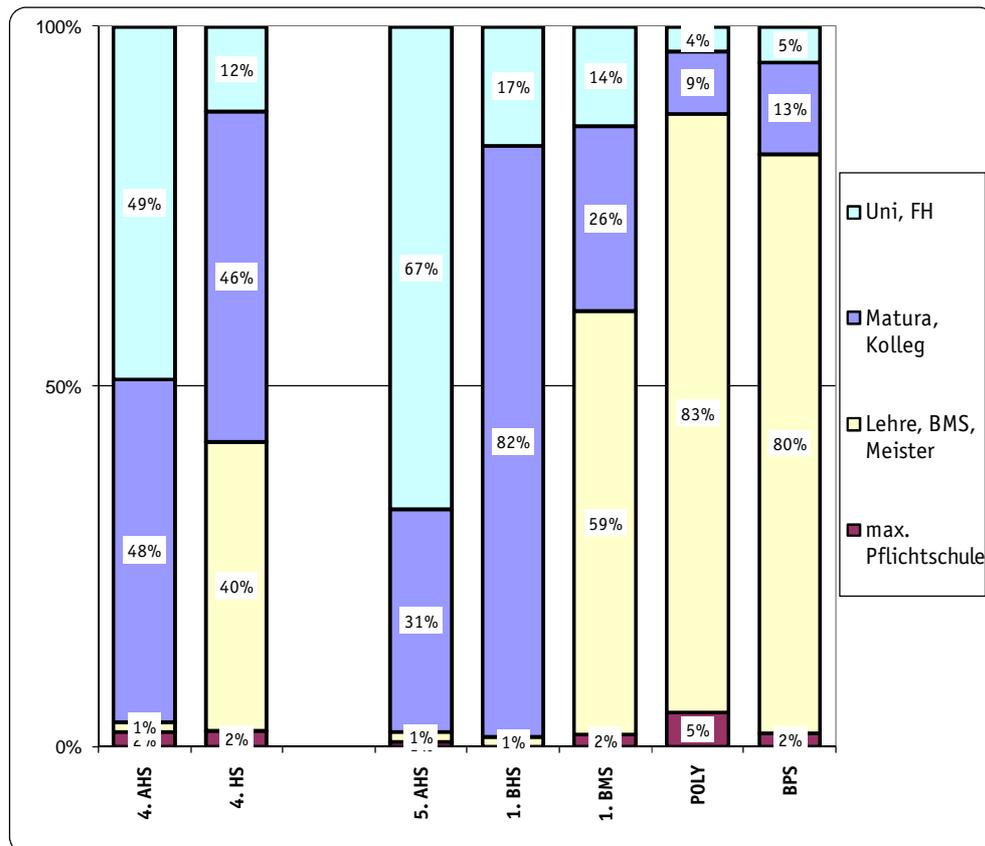


Quelle: Eigenerhebung öibf

Auch bei der nächsten Schnittstelle ist die Verteilung bei der 4. AHS und 4. HS hinsichtlich eines universitären Abschlusses bzw. Lehre/BMS diametral.

Mindestens Matura als höchste Aspiration geben 13% der Eltern von polytechnischen SchülerInnen an, dies ist der geringste Anteil aller untersuchten Schulstufen. Ein mittlerer Bildungsabschluss ist somit die Intention eines Besuchs einer derartigen Schule, gleiches gilt für die BPS. Bezüglich der Differenzierung von BHS und 5. AHS zeigt sich, dass die AHS primär als Zugangsweg zu universitären Ausbildungen gesehen wird.

Abbildung 7: Bildungsaspiration Eltern, zweite Schnittstelle



Quelle: Eigenerhebung öibf

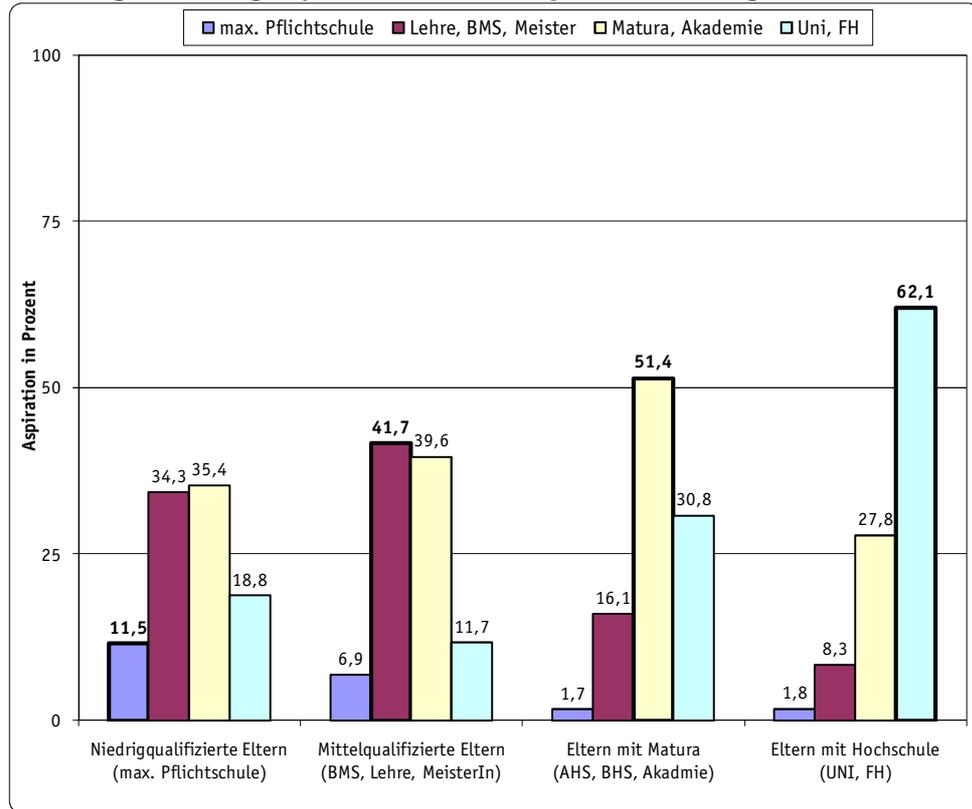
Neben der Bildungsaspiration wurden die Eltern gefragt, wie sicher (aus heutiger Sicht) dieser Ausbildungswunsch erfolgreich abgeschlossen werden kann. Auf einer vierstufigen Skala (1=sehr sicher, 4=ganz unsicher) zeigt sich mit steigender Aspiration eine ebenfalls steigende Unsicherheit. Es bewegen sich die Mittelwerte zwischen 1,54 (Pflichtschule als Aspiration) bis zu 1,95 (Matura, Kolleg). Der Lehrabschluss wird mit einem Wert von 1,72 als sicherer eingestuft als ein UNI/FH-Abschluss, welcher mit 1,88 so wie die Matura als „ziemlich sicher“ eingestuft wird.

Zwischen der 1. Klasse AHS/HS/NMS sind keine Unterschiede in der Erwartung der Umsetzbarkeit der (unterschiedlichen) Aspiration feststellbar, d.h. alle vier Aspirationsgruppen erreichen gleiche Mittelwerte. In der 8. Schulstufe ist in der AHS der Optimismus mit einem MW von 1,70 bezüglich Matura/Uni etwas stärker ausgeprägt als in der HS (MW 1,86). In der 5. AHS wird die am häufigsten genannte Aspiration (UNI/FH) mit einem MW von 1,59 als recht sicher erreichbar gesehen.

Die Analyse der Bildungsaspiration nach der höchsten formalen Qualifikation der Eltern bestätigt die Ergebnisse von 2003: Je höher die Bildung im Haushalt, desto wichtiger ist der Stuserhalt. 62% aller befragten Elternhaushalte mit universitärem Abschluss streben einen ebensolchen für ihr Kind an.

Bei Haushalten mit Matura als höchste Qualifikation ist der Stuserhalt ebenfalls dominant (51%), der erhoffte Statusausbau durch einen akademischen Abschluss mit 31% deutlich stärker als ein Statusabbau durch einen maximalen mittelqualifizierten Abschluss (16%).

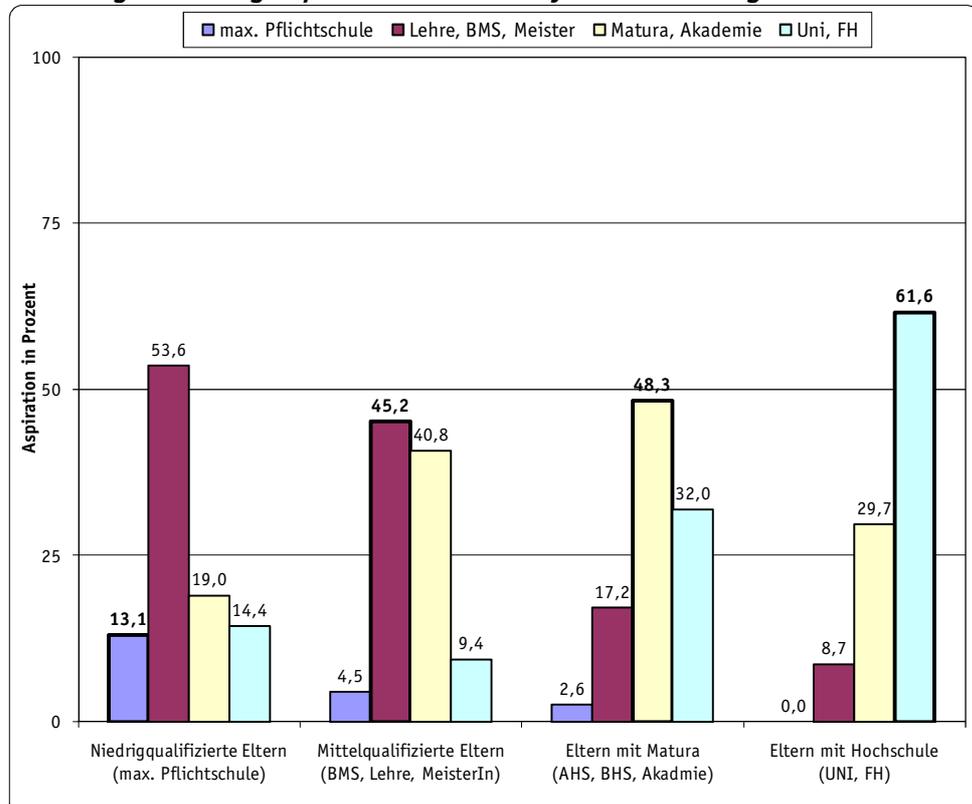
**Abbildung 8: Bildungsaspiration 2008 nach formaler Bildung im Haushalt**



Quelle: Eigenerhebung öibf

Bei der Aspirationen der formal Niedrigqualifizierten sind die geringen Fallzahlen vom Jahr 2003 (n=156 vs. 351 heuer, ungewichtet) zu beachten, zumal gab es 2008 eine höhere Auswahlmöglichkeit der Matura (vier BHS-Formen angegeben).

**Abbildung 9: Bildungsaspiration 2003 nach formaler Bildung im Haushalt**



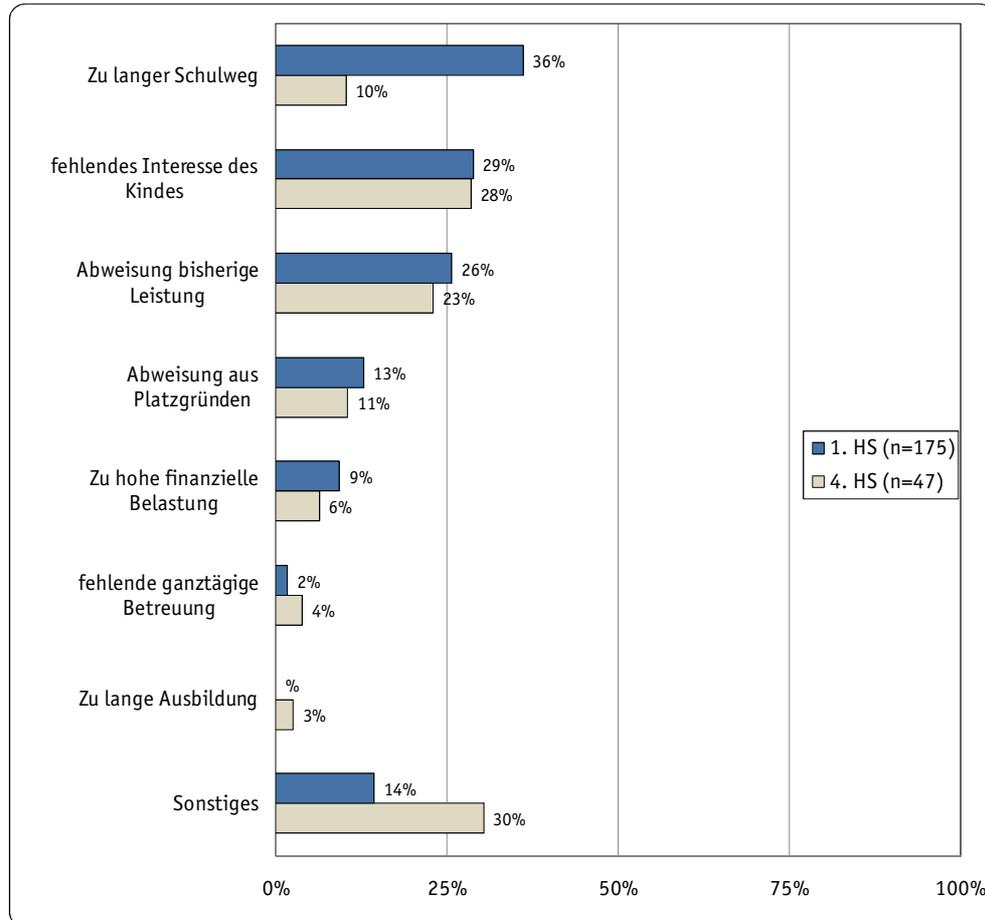
Quelle: Eigenerhebung öibf

IV.2.4 Schulwunsch, Wunschschule

Der aktuell besuchte Schultyp entspricht bei 15% der Eltern einer 1. HS nicht dem Wunschtyp: Fehlendes Interesse des Kindes, Leistungsaspekte und zu lange Fahrzeiten sind die drei meistgenannten Ursachen. In der NMS lag der Anteil der „Unzufriedenen“ bei 13%. Hingegen sind fast alle Eltern (97%), deren Kinder die 1. AHS besuchen, zufrieden mit diesem Typ.

In der achten Schulstufe zeichnet sich ein ähnliches Bild. Für die Eltern von HauptschülerInnen wird erneut deutlich öfter als in der AHS (13,4% vs. 1,3) der Wunschschultyp aktuell nicht besucht.

**Abbildung 10: Gründe, warum die HS nicht Wunschschule ist**



Quelle: Eigenerhebung *öibf*, n=175, Mehrfachantworten

Anders als in der AHS Unterstufe ist in der 5. AHS der Anteil jener, welche nicht am Wunschschultyp unterrichtet werden, mit 11,4% höher. In der 1. BHS bevorzugten hingegen nur 3,4% der Eltern einen anderen Schultyp. In der POLY ist mit einem Anteil von 29,8% der höchste Anteil zu sehen, gefolgt von der BMS (17,9%) und der BPS (12,5%). Primär wird hier immer die BHS als eigentlicher Wunschtyp genannt, nur in der BPS werden auch noch die BMS und AHS genannt.

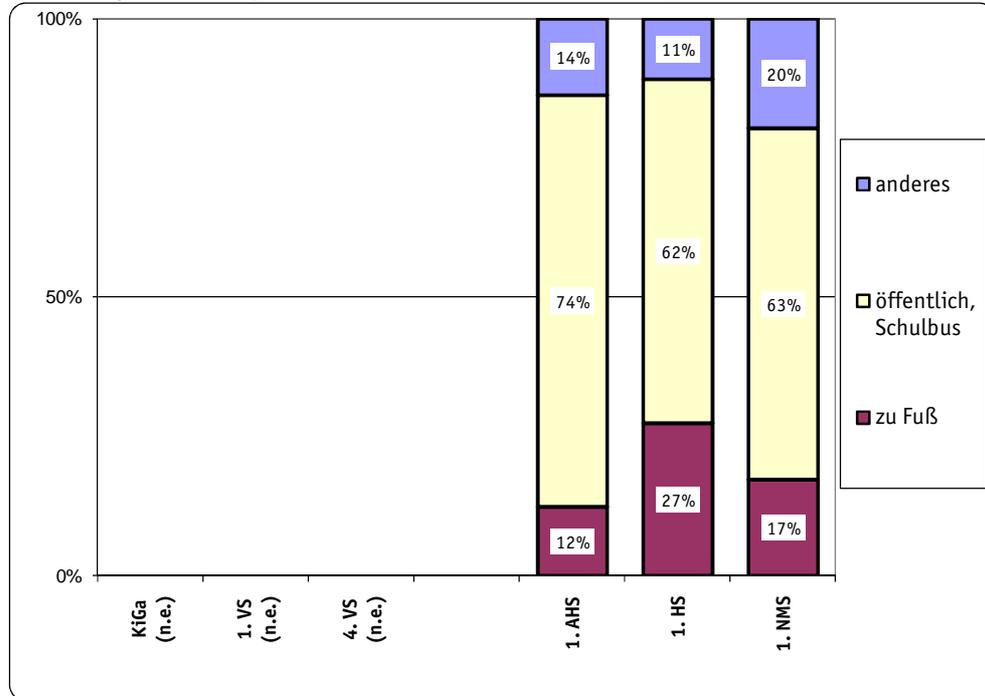
In der Polytechnischen Schule (n=79) sieht jede zweite befragte Person das fehlende Interesse des Kindes als Ursache, 22% die bisherige Leistung, 11% nennen eine Abweisung aus Platzgründen.

In der BMS (n=42) sind es vor allem Leistungsgründe (38%), fehlendes Interesse des Kindes (24%) und Abweisungen aus Platzgründen (17%).

IV.2.5 Erreichbarkeit der Schule

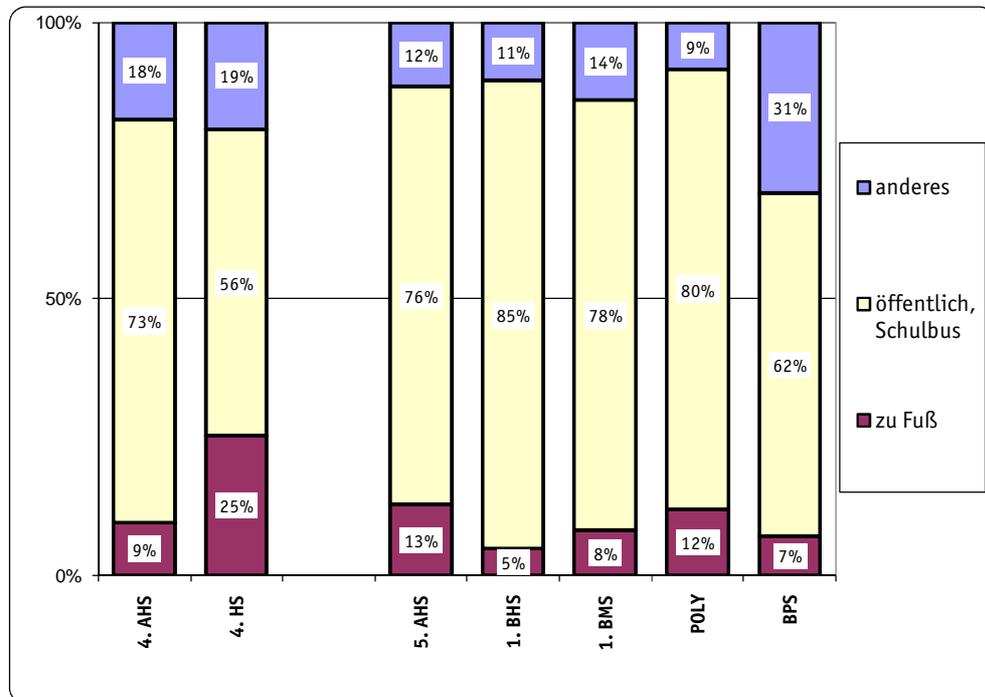
Für den Weg vom Wohnort zur Schule werden je nach besuchtem Schultyp unterschiedliche Wegzeiten und Transportmöglichkeiten angegeben: Nachstehende Abbildung zeigt vor allem für die Hauptschulen eine im Vergleich der AHS deutlich bessere Erreichbarkeit zu Fuß.

**Abbildung 11: Transportmittel zur Schule, 5. Schulstufe**



Quelle: Eigenerhebung öibf

**Abbildung 12: Transportmittel zur Schule, 2. Schnittstelle**

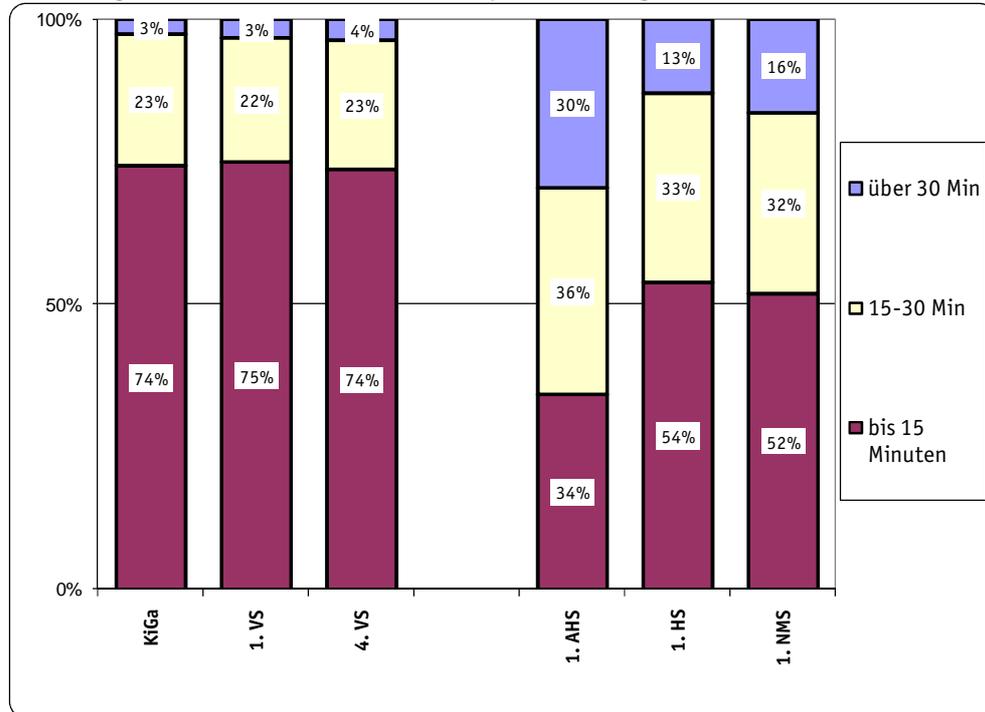


Quelle: Eigenerhebung öibf

Während der Kindergarten und die Volksschule für drei Viertel der Befragten unter 15 Minuten (eine Richtung) erreichbar sind, zeigt sich für die späteren Bildungswege eine längere Anfahrtszeit, d.h. schlechtere regionale Erreichbarkeit bzw.

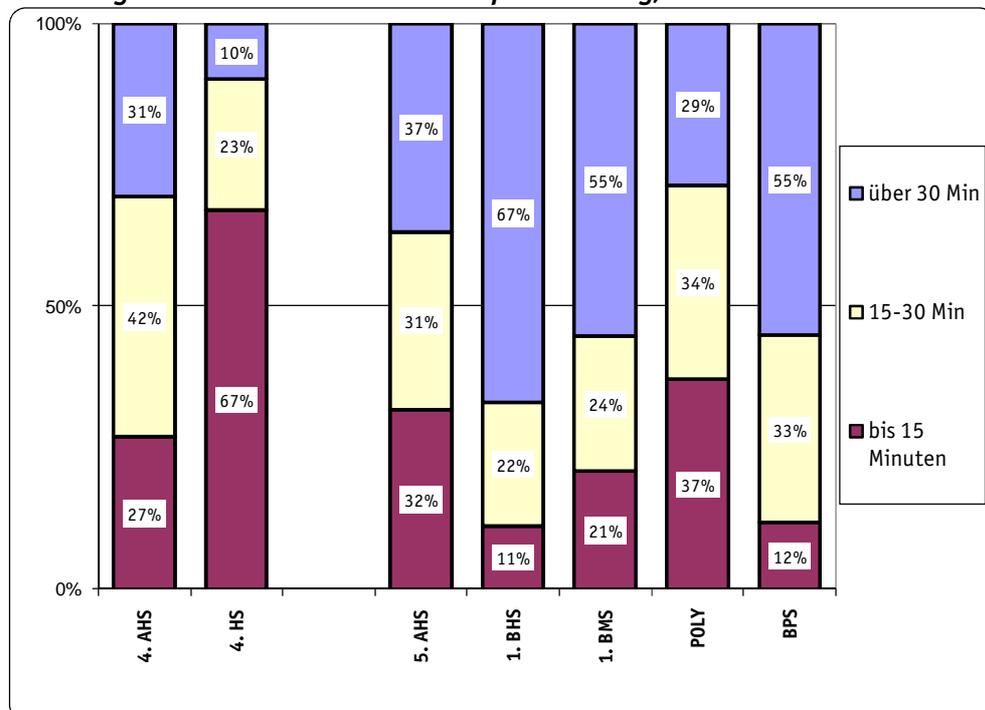
Angebotssituation. In der fünften Schulstufe (HS und NMS) gibt etwas mehr als die Hälfte der Eltern eine Wegdauer von unter 15 Minuten an, in der Vergleichsgruppe der 1. AHS nennen dies nur rund 34%.

**Abbildung 13: Durchschnittliche Dauer pro Schulweg, erste Schnittstelle**



Quelle: Eigenerhebung öibf

**Abbildung 14: Durchschnittliche Dauer pro Schulweg, zweite Schnittstelle**



Quelle: Eigenerhebung öibf

Über zwei Drittel der befragten Eltern von BHS-SchülerInnen geben an, dass die Jugendlichen über 30 Minuten für eine Richtung benötigen. Dieser Anteil ist mit 30 Prozentpunkten höher als in der direkten Vergleichsgruppe der 5. AHS.

IV.2.6 Einstufung der 22 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. Neu hinzugekommen ist die auf die NMS abzielende Frage der späteren Schulwahlentscheidung durch die NMS.

Umseitige Grafiken zeigen die stark differierenden Schulwahlmotive für die einzelnen Schnittstellen. Als Beispiel sei auf den Stellenwert der Lehrlingsentschädigung oder der Möglichkeit zum Hochschulzugang hingewiesen.

Eine Zusammenfassung bietet die nachfolgende Tabelle: Hier werden für jede Schulstufe bzw. Schultype die am stärksten zugestimmten Motive (Gesamtmittelwerte zwischen 1,8 und 2,4) dargestellt. Dabei erfolgt die Identifikation der wichtigsten Motive entsprechend des Item- Mittelwertes; bei annähernd gleicher Wichtigkeit wurden die Items gleich beurteilt. Aus diesem Grund sind in der 4. VS vier Gründe als gleich wichtig gelistet. Zudem ist darauf hinzuweisen, dass hier nur die wichtigsten Motive pro Schulform dargestellt sind. Für den Vergleich zwischen den Schulformen wird aufgrund unterschiedlich starker Zustimmung<sup>16</sup> auf die nachfolgenden Grafiken verwiesen.

**Abbildung 15: Die wichtigsten Schulwahlmotive nach Schulformen**

	KiGa	1. VS	4. VS	1. AHS	1. HS	1. NMS	4. AHS	4. HS
Schulschwerpunkte/Richtung	xx	xx	xxx			xxx	xxx	xx
guter Ruf			xxx		xxx	xx		
breitgefächerte Allgemeinbildung			xxx	xxx	xx	x		
bisherige Schulleistung		x	xxx	xxx	xx			
Interesse, Traumberuf	xxx	xxx					xxx	xx
Künftige Arbeitsplatzchancen	xx							xxx
Möglichkeit Hochschulzugang				xxx			x	

	5. AHS	1. BHS	1. BMS	POLY	BPS
Schulschwerpunkte/Richtung	x	xxx	xxx	x	x
guter Ruf					
breitgefächerte Allgemeinbildung	xx				
bisherige Schulleistung					
Interesse, Traumberuf		xx	xx	xxx	xxx
Künftige Arbeitsplatzchancen		xx	x	xxx	xx
Möglichkeit Hochschulzugang	xxx				

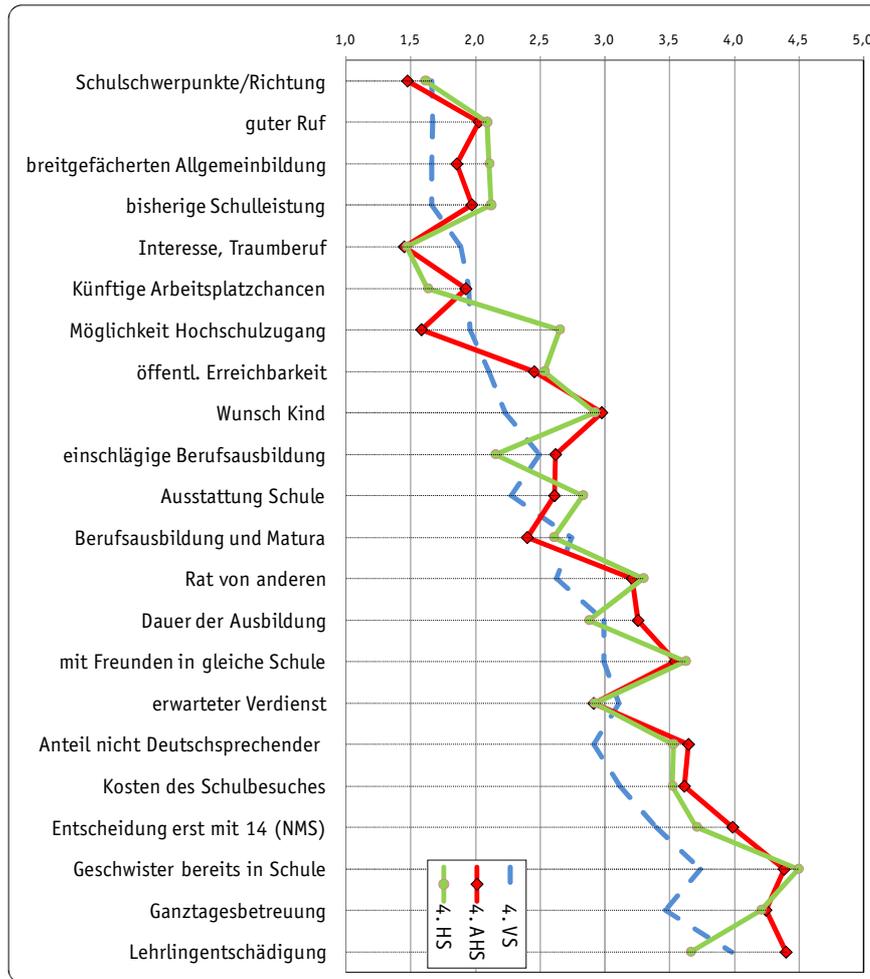
Quelle: Eigenerhebung *öibf*, xxx am wichtigsten, xx zweitwichtigstes, x drittwichtigstes

Die Ergebnisse aus der 4. Klasse Volksschule zeigen bei den meisten Items stärkere Beurteilungen als aus der 8. Schulstufe. Deutlich wichtiger sind in der 4. VS: Wunsch des Kindes, mit FreundInnen bzw. Geschwister an derselben Schule, Ganztagesbetreuung.

Bei der 8. Schulstufe ist in den Dimensionen Hochschulzugang und Allgemeinbildung eine stärkere Zustimmung in der AHS, hingegen bezüglich Lehrlingsentschädigung, einschlägiger Berufsausbildung und künftiger Arbeitsplatzchancen eine stärkere Nennung bei den Eltern der HauptschülerInnen ersichtlich.

<sup>16</sup> Beispielsweise sind in der 4. AHS alle drei Motive etwa einen Notengrad stärker ausgeprägt als in der 1. HS, d.h. „x“ in der 4. AHS hat einen stärker zutreffenden Mittelwert als „xxx“ in der 1. HS.

Abbildung 16: Schulwahlmotive, 4. und 8. Schulstufe

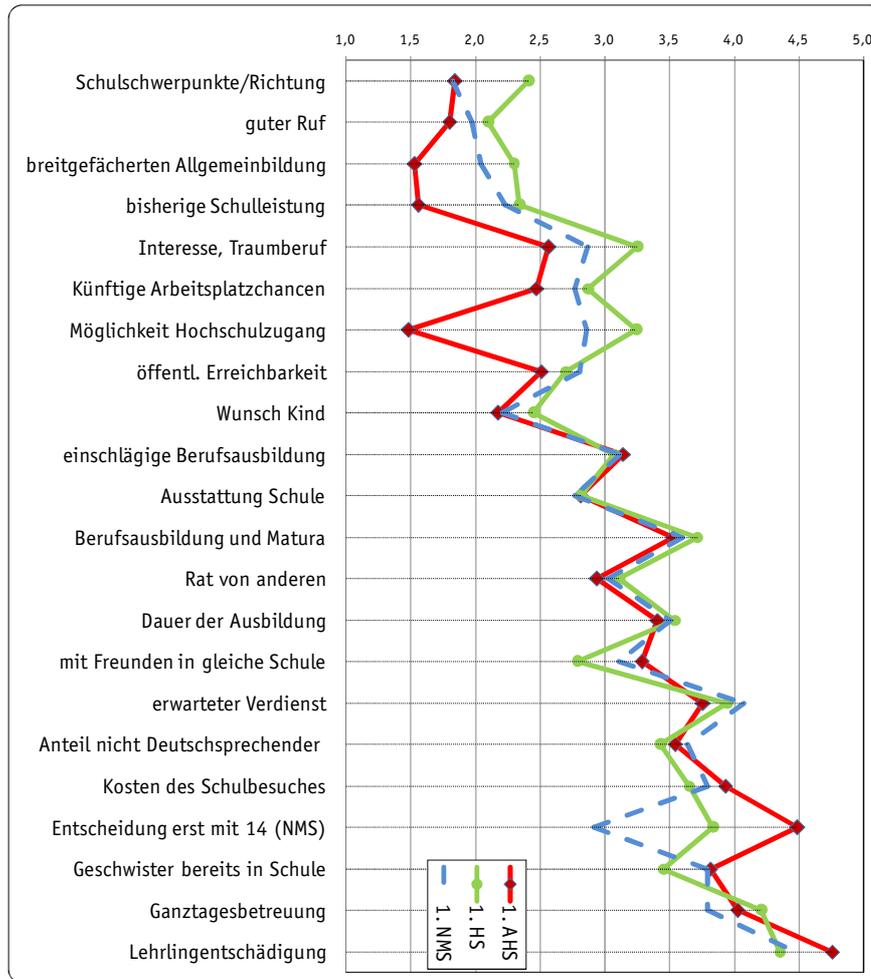


Quelle: Eigenerhebung *öibf*, Mittelwerte, 1= sehr großer Einfluss

Eltern mit SchülerInnen unmittelbar nach einer Schnittstelle wurden um eine rückblickende Einschätzung gebeten. In der 5. Schulstufe ist der Verlauf der Kurven bei den weniger wichtig eingestuften Items (Mittelwert über 3,0) sehr ähnlich. Ausnahme ist die spätere Entscheidungsmöglichkeit wegen der NMS, welche in der AHS als eher unwichtig, in der NMS jedoch um 1,5 Notengrade wichtiger beurteilt wurde. Dennoch ist dieses Motiv mit Abstand nichts das Hauptmotiv für die Wahl einer NMS.

Die Eltern von der 1. AHS beurteilen die Möglichkeit zum Hochschulzugang, die bisherigen Schulleistungen, die breitere Allgemeinbildung sowie das Interesse und die Schulschwerpunkte im Vergleich zur 1. HS als deutlich stärker zutreffend. Die Kurve für die 1. NMS liegt bei den wichtigsten Items näher bei der 1. HS, nur bezüglich Schulschwerpunkte und Wunsch des Kindes werden die Werte der AHS erreicht.

Abbildung 17: Schulwahlmotive, 5. Schulstufe

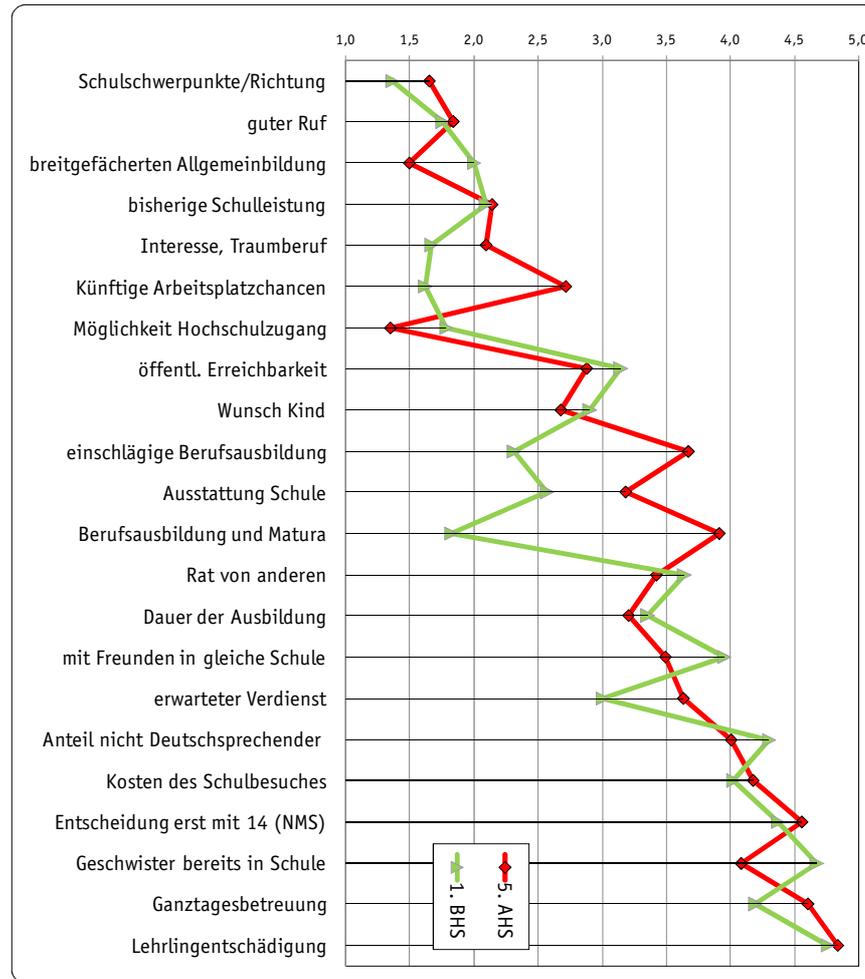


Quelle: Eigenerhebung *öibf*, Mittelwerte, 1= sehr großer Einfluss

Im direkten Vergleich der 5. AHS und 1. BHS bestätigt sich die unterschiedliche Aspiration: Während in der BHS nach der Matura der Berufseinstieg erfolgen wird, ist in der AHS mehrheitlich die künftige universitäre Ausbildung das Ziel, entsprechend differenziert die Einstufung der Items.

Die Arbeitsplatzchancen, der Verdienst, die Berufsausbildung sowie die Ausstattung der Schule sind für die Eltern von BHS-SchülerInnen deutlich wichtiger als für die Vergleichsgruppe der 5. AHS.

Abbildung 18: Schulwahlmotive (5. AHS vs. 1. BHS)

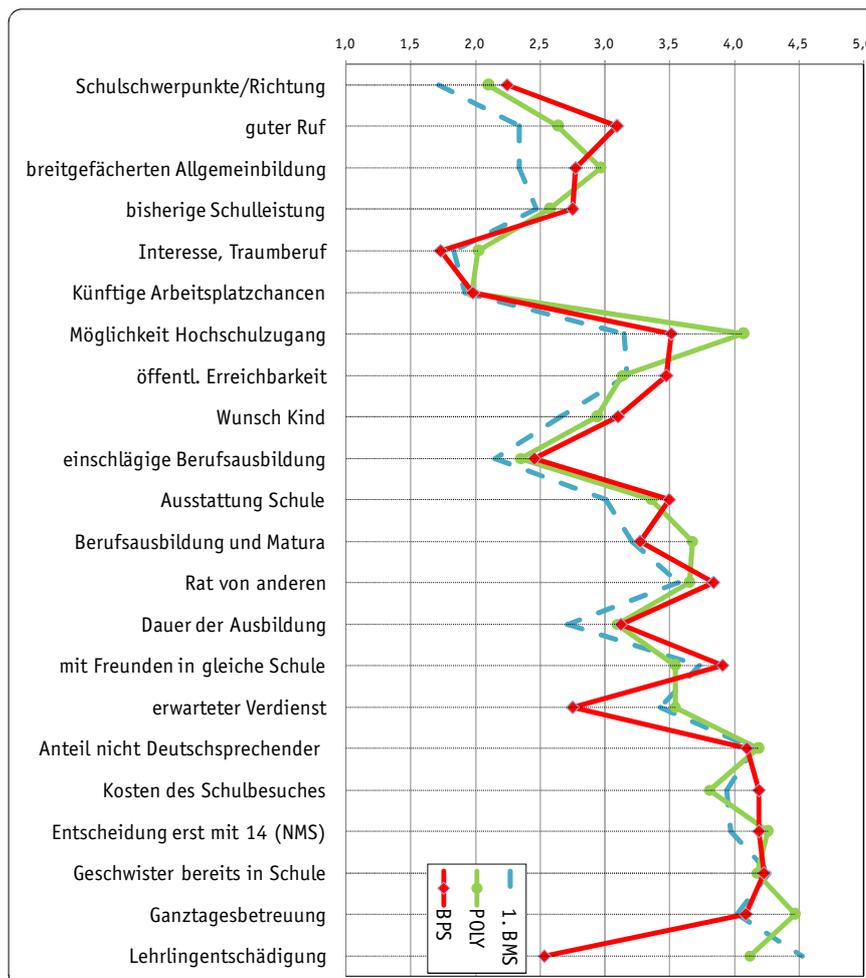


Quelle: Eigenerhebung *öibf*, Mittelwerte, 1= sehr großer Einfluss

Bei den untersuchten Schulformen ohne Matura liegen die meisten Mittelwerte über 3,0, d.h. in einem eher weniger wichtigen Bereich. Die wichtigsten Schulwahlmotive beschränken sich somit auf wenige Motive, und zwar Interesse, Arbeitsplatzchancen und schulische Schwerpunkte.

Die Möglichkeit eines Hochschulzuganges und der gute Ruf der Schule wird in der BMS noch am ehesten als Schulwahlmotiv genannt, in der BMS ist der erwartete künftige Verdienst sowie der Erhalt der Lehrlingsentschädigung deutlich wichtiger als in den Vergleichsgruppen.

Abbildung 19: Schul- und Berufswahlmotive (BMS, Poly, Lehre)



Quelle: Eigenerhebung *öibf*, Mittelwerte, 1= sehr großer Einfluss

#### IV.2.7 Leistungsfähigkeit des Kindes

Neben den Schulnoten im letzten Semester (Englisch, Deutsch und Mathematik inkl. eventueller Leistungsgruppen) wurde erstmalig auch das entsprechende Geschlecht der LehrerInnen pro Fach erfasst. Dies ermöglicht eventuelle geschlechtsspezifische Sonderauswertungen.

Soweit die Jugendlichen in Leistungsgruppen benotet wurden, wurde dies in der Notenberechnung berücksichtigt. Dazu wurden die Noten je nach Leistungsgruppe umgerechnet (siehe Anhang). Die dadurch entstehenden „künstlichen Noten“ haben Werte von 1 bis 9. Die Note „9“ entspricht einem „Nicht Genügend“ in der 3. Leistungsgruppe der Hauptschulen.

Zur Erfassung der Dimension „Schulleistung“ wurde die Gesamtnote als arithmetisches Mittel aus den Deutsch-, Englisch und Mathematiknotenpunkten ermittelt. Nachdem in der Volksschule nur die Werte für Deutsch und Mathematik erfassbar sind, beruht die Gesamtnote der 5. Schulstufe auf zwei Unterrichtsfächern. In der 4. VS geben die Eltern einen Mittelwert von 1,69 an. Bei den AHS-SchülerInnen ist der Notendurchschnitt (primär von der 4. VS) deutlich besser als in der 1. HS: 1,38 vs. 2,26. Die Noten in der NMS liegen mit einem Wert von 2,16 sehr nahe an den Ergebnissen der 1. HS.

Aufgrund der Berücksichtigung der Leistungsgruppen in den Hauptschulen (bis zu neun Notenpunkten möglich) sind die Noten in der 4. HS (4,07) schlechter als die

der 4. AHS (2,51). In der 9./10. Stufe ergeben sich folgende Gesamtnoten vom vorherigen Jahr (d.h. teilweise die Hauptschule): AHS 2,58; BHS 2,75; BMS 4,49; BPS 4,53; Polytechnikum 4,97.

Die individuelle Schulbiographie zeigt, dass 230 SchülerInnen<sup>17</sup> aus den befragten Haushalten zumindest eine Klasse wiederholt haben. Primär betroffen sind Familien mit Kindern in der BPS: Hier liegt der Anteil bei 10% aller Befragten dieser Schulform. Der Vergleich für die 5. Schulstufe zeigt, dass die 1. AHS einen Anteil von 1%, die 1. NMS bzw. 1.HS jedoch von 5% SchülerInnen hat, welche bislang irgendeine Schulklasse in ihrer Schulbiographie wiederholten. Interessanterweise ist in der 8. Schulstufe der Anteil sowohl in der AHS als auch der HS bei 5% gleich groß. Für den Fall einer Klassenwiederholung sind Leistungsgründe für 70% der Betroffenen ausschlaggebend, familiäre oder gesundheitliche Gründe waren für den Rest der Hauptgrund.

Auf bislang zumindest eine abgebrochene Schulform blicken knapp zwei Prozent der befragten Personen zurück. Die (jedoch mit den wenigsten Fallzahlen vertretende) BPS weist hier einen überproportionalen Anteil auf: Hier sind 18% aller befragten Familien betroffen. In den anderen Schulstufen ist die Betroffenheitsquote deutlich geringer: Innerhalb der BMS haben 6%, in der Polytechnikum 5% Abbruchserfahrungen hinter sich.

#### IV.2.8 Nachhilfe und Förderungen

Die Teilnahme an unterschiedlichen Nachhilfeformen (bezahlte oder im Familienumfeld stattfindende Nachhilfen, Lerncamps oder Sprachreisen) im vergangenen Sommer wurde erstmals in der Erhebung 2008 gestellt. Im Schnitt ermöglichten 17% der befragten Eltern zumindest eine der vorgegebenen Nachhilfeearten im letzten Sommer ihrem Kind, wobei über die Dauer der jeweiligen Förderung keine Daten erhoben wurden.

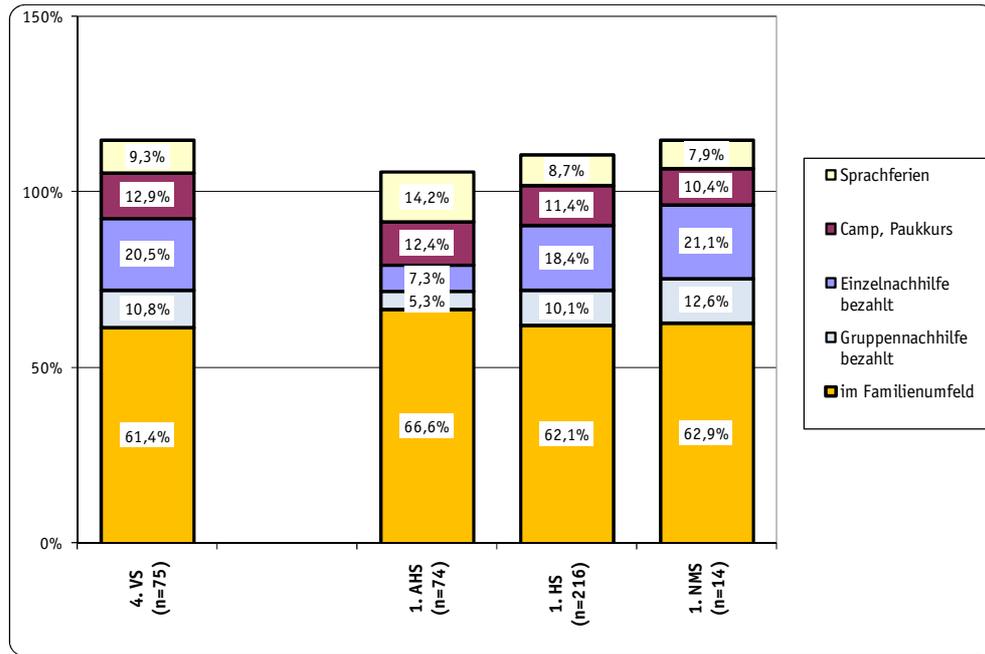
Ohne Berücksichtigung der Art und Intensität der Nachhilfe ist bei der ersten Schnittstelle in der 4.VS, 1. HS und 1. NMS jeweils ein Anteil von 17% nachhilfektiver Familien erkennbar, in der 1. AHS liegt der Anteil nur bei 11,6%. Bei der nächsten Schnittstelle ist zwischen 4. AHS (18,7%) und 4. HS (18,3%) kein großer Unterschied erkennbar. In der 9./10. Schulstufe weisen die BMS (24,9%) und 5. AHS (20,6%) die höchsten Anteile auf. Den geringsten Anteil an SchülerInnen mit Nachhilfe ist in der BPS (13,6%), in der POLY (15,1) und BHS (15,3%) erkennbar.

Die Eltern von Jugendlichen in der 1. NMS und 1. HS unterscheiden sich nur gering in den Arten der getätigten Nachhilfen. Anders, wo die Kinder nun eine AHS besuchen: In den letzten Sommerferien wurde bei 67% dieser Familien Nachhilfe im privaten Umfeld ermöglicht, hingegen bei nur 7% bezahlte Einzelnachhilfe. Auch wurde pro Elternteil primär nur eine Art von Nachhilfe angegeben, in den Vergleichsgruppen HS und vor allem NMS wurden mehr Nennungen pro Elternteil genannt, daher ist hier die Summe in nachstehender Abbildung stärker über 100% (Mehrfachnennungen).

---

<sup>17</sup> Diese Quote von rund 5% aller Befragten ist mit der Quote der Nichtaufstiegsberechtigten der Schulstatistik (S183, im Total 3,6%) nur bedingt vergleichbar da in der vorliegende Studie einerseits auch die Kindergärten und Volksschulen mit geringster Abbruchrate inkludiert sind, vor allem aber nicht der Schulerfolg des letzten Schuljahres sondern der Schulbiographie erfasst wurde.

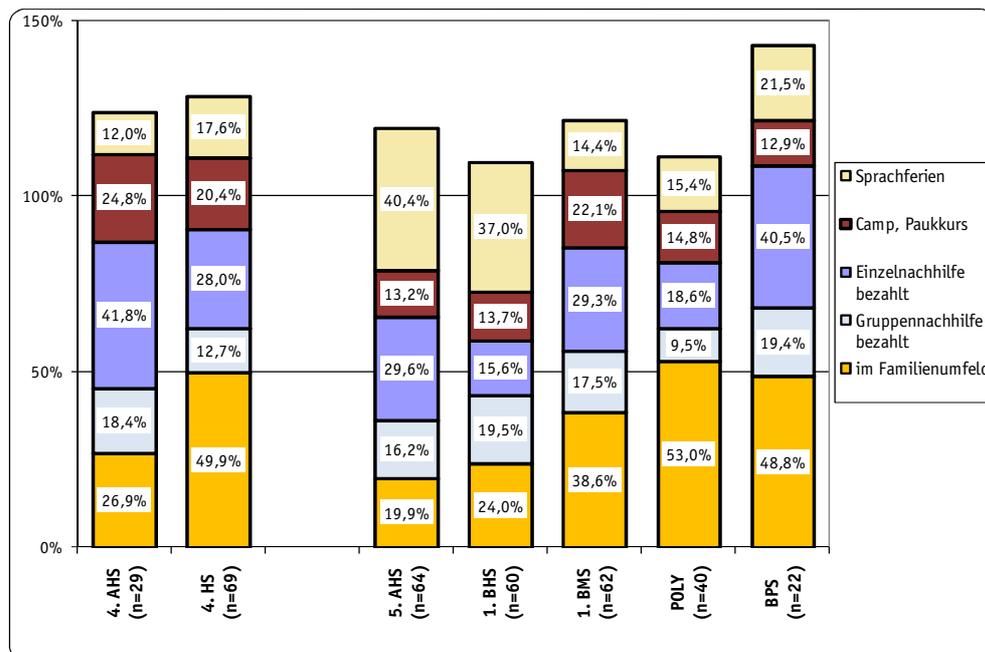
Abbildung 20: Art der Nachhilfe, erste Schnittstelle



Quelle: Eigenerhebung öibf, Mehrfachantworten

Im Sommer vor der 5. AHS und 1. BHS wurde seitens der Eltern speziell in Sprachferien investiert. Anders als in der 1. AHS ist in der 4. AHS die familiäre Nachhilfe deutlich in der Nennungshäufigkeit reduziert. Über 40% der Nennungen betrifft hier nun bezahlte Einzelnachhilfe in den Sommerferien. In der 4. HS hingegen betrifft die familiäre Nachhilfe immer noch jede zweite der angegebenen Nachhilfen.

Abbildung 21: Art der Nachhilfe, zweite Schnittstelle



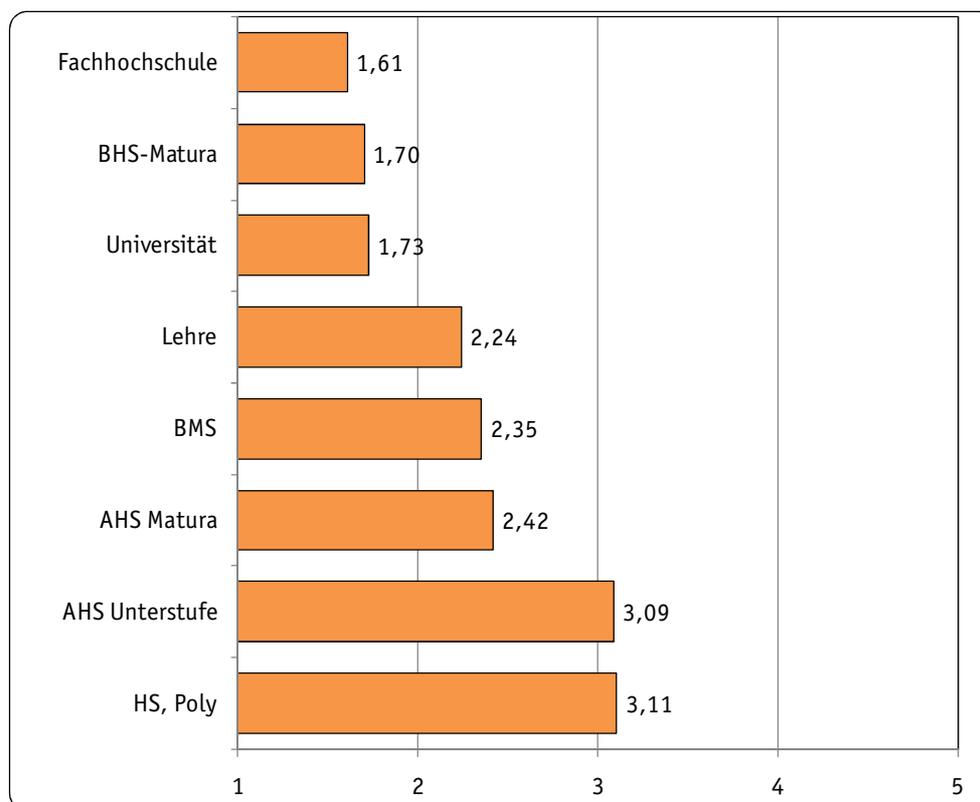
Quelle: Eigenerhebung öibf, Mehrfachantworten

IV.2.9 Image und Chancen verschiedener Schultypen bzw. -absolventInnen

Die Arbeitsmarktchancen von AbsolventInnen unterschiedlichster Schultypen wurden im Herbst 2008 erfasst, d.h. zu einem Zeitpunkt, wo eine weltweite Wirtschaftskrise noch nicht im medialen Zentrum des Interesses stand.

Die Arbeitsmarktchancen werden dreigeteilt gesehen: Die besten Chancen werden UNI/FH-AbsolventInnen und BHS-MaturantInnen zugeschrieben, die MW liegen zwischen 1,6 und 1,7. Dahinterliegend (MW zwischen 2,2 und 2,4) werden Lehrlinge, BMS- und AHS-AbsolventInnen eingeschätzt. Die schlechtesten Chancen am Arbeitsmarkt werden bei einem Abschluss von HS/Polytechnikum gesehen. Generell werden AbsolventInnen des jeweils besuchten Schultyps etwas besser eingestuft.

**Abbildung 22: Einschätzung der Arbeitsmarktchancen von AbsolventInnen**



Quelle: Eigenerhebung *öibf*, 1=sehr hoch, 5= gar nicht hoch

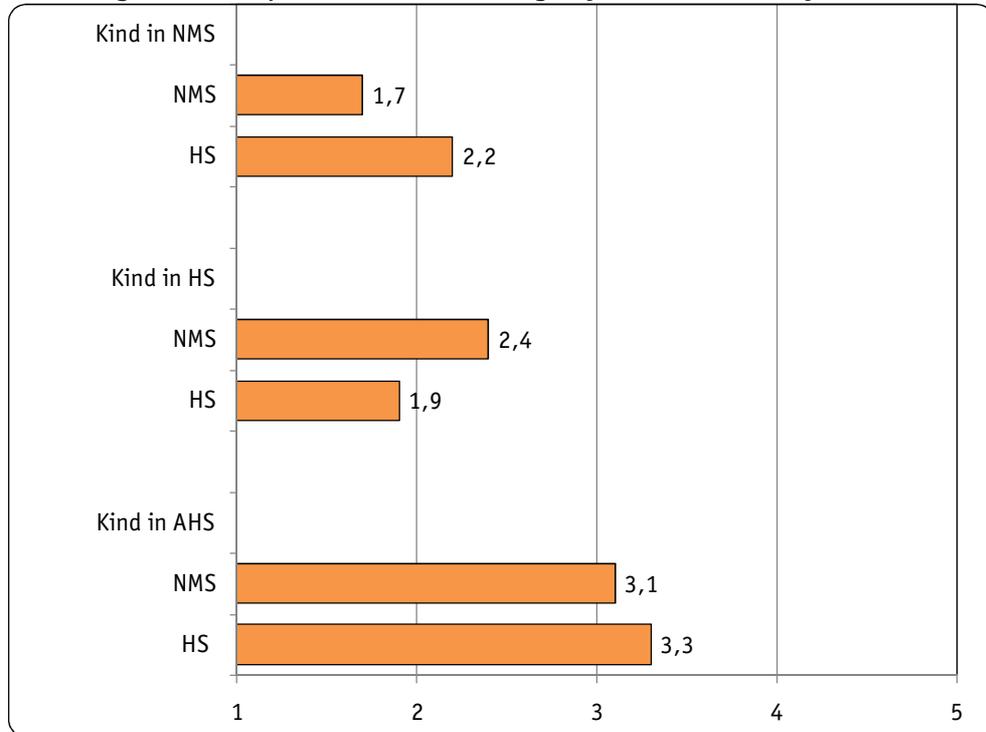
Die Beurteilung unterschiedlicher Statements zum Themenbereich Schule und Ausbildung (Wert von Bildungsabschlüssen, Stellenwert einer Lehre, die Erfordernisse einer guten schulischen Leistung und Bildung im Allgemeinen) zeigt nach Schultypen getrennt für vier Items keine Unterschiede. Die Aussagen „Eine gute Schule muss hohe Anforderungen stellen (MW 2,1)“, „Schulleistungen hängen vom Interesse am Gegenstand ab (MW 1,8)“ sowie „Schulleistung alleine sagt nichts über die Intelligenz aus (MW 2,0)“ und „SchülerInnen kann in der Schule plötzlich der Knopf aufgehen (MW 2,1)“ werden quer über alle untersuchten Schulstufen gleich gesehen.

Im Vergleich zu den Totalwerten sehen Eltern von Jugendlichen auf einer POLY oder BPS etwas bessere Chancen, aktuell eine Lehrstelle zu finden (MW 2,9 vs. 3,3). Diese beiden Gruppen sind zudem (aus naheliegenden Gründen) am stärksten der Meinung, dass die Lehre die „beste Form für einen Berufseinstieg sei (MW

1,8 vs. 2,8 im Total)“ sei. Bei diesen Items sind die Antworten aus der 1./4./5. AHS hingegen deutlich negativer, die Antworten liegen zwischen 3,1 und 3,7.

Inwiefern die HS oder NMS gleich wie eine AHS-Unterstufe auf die höheren Schulen vorbereitet, wird stark abhängig vom jeweils besuchten Schultyp beantwortet. In der 1. AHS werden beide Alternativen zur AHS kritisch beurteilt.

**Abbildung 23: Die HS/NMS als Vorbereitung auf die AHS Oberstufe**



Quelle: Eigenerhebung *öibf*, 1=trifft sehr zu, 5=trifft gar nicht zu

### IV. 3 Soziodemographische Aspekte zur Bildungswahl

#### IV.3.1 Bildungsabschlüsse der Eltern und gewählter Bildungsweg

Die die höchste abgeschlossene Schulbildung sowie die berufliche Stellung der Eltern wurde für jeden Elternteil getrennt erhoben.

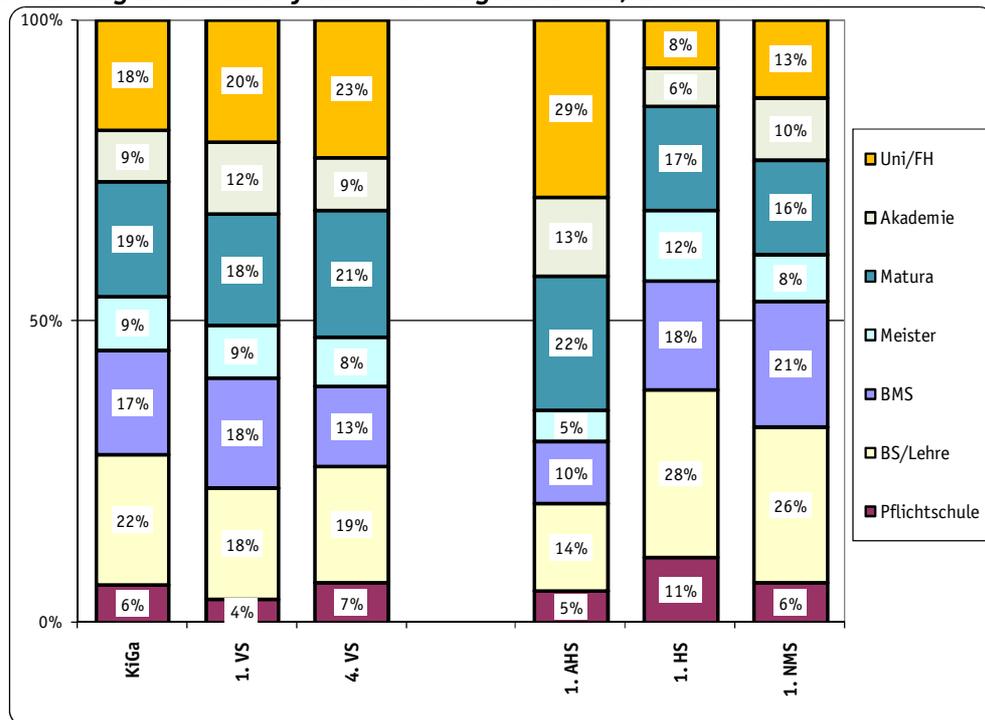
Frauen geben primär nicht leitende Angestellten- und Beamtinnenberufe (36,8%, leitend: 7,1%) an, gefolgt von Arbeiterinnen/Landwirtinnen (17,0%). Männer waren primär Arbeiter/Landwirte (25,6) und Angestellte/Beamte mit bzw. ohne Leitung (17,0% bzw. 23,3%).

92,2% der Väter sind vollzeitbeschäftigt, bei den Müttern sind es 30,3%, weitere 40,8% der Mütter sind teilzeitbeschäftigt.

Während bei Männern primär der Berufsschulabschluss/Lehrabschluss (38,8%) vor Matura (16,0%), Meisterprüfungen (12,0%) und Uni/FH-Abschluss (13,3%) genannt wird, zeigen Frauen mehrere Ausbildungsschwerpunkte: Berufsschule/Lehre (26,6%) und Fachschulabschluss (20,5%), gefolgt von Matura (15,3%), Pflichtschulabschluss (14,5%), Akademie (11,3%) und UNI/FH (9,5%).

Die höchste Bildung im Haushalt stellen Matura (21,8%) und die Berufsschule/Lehre (22,8%) dar. Die Fachschule folgt mit 15,6%, gefolgt von zumindest einem Hochschulabschluss (13,0%).

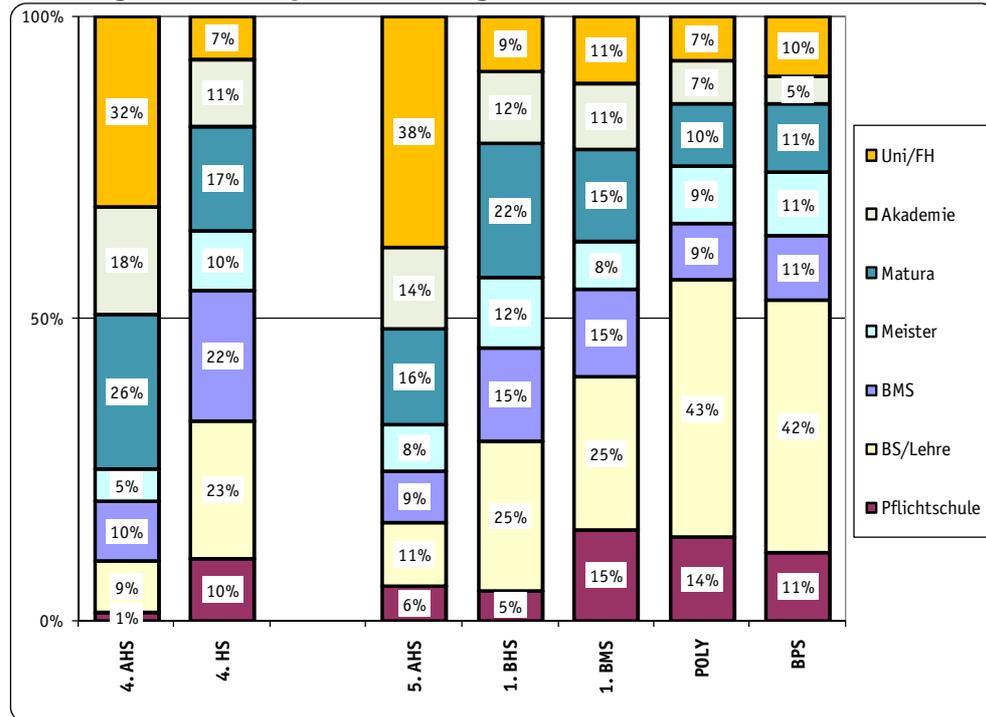
**Abbildung 24: Höchste formale Bildung der Eltern, 1. Schnittstelle**



Quelle: Eigenerhebung öibf

In der ersten AHS zeigt sich mehrheitlich (64%) zumindest die Matura als höchste Bildung im Haushalt, rund 29% weisen sogar einen universitären Abschluss auf. Anders die Situation in der 1. HS bzw. 1. NMS. Hier dominiert als höchste Bildung ein Lehrabschluss bzw. einer BMS. Der Anteil derjenigen Haushalte mit mindestens Matura ist in der 1. HS bei 32%, in der 1. NMS bei 39%.

**Abbildung 25: Höchste formale Bildung der Eltern, 2. Schnittstelle**



Quelle: Eigenerhebung öibf

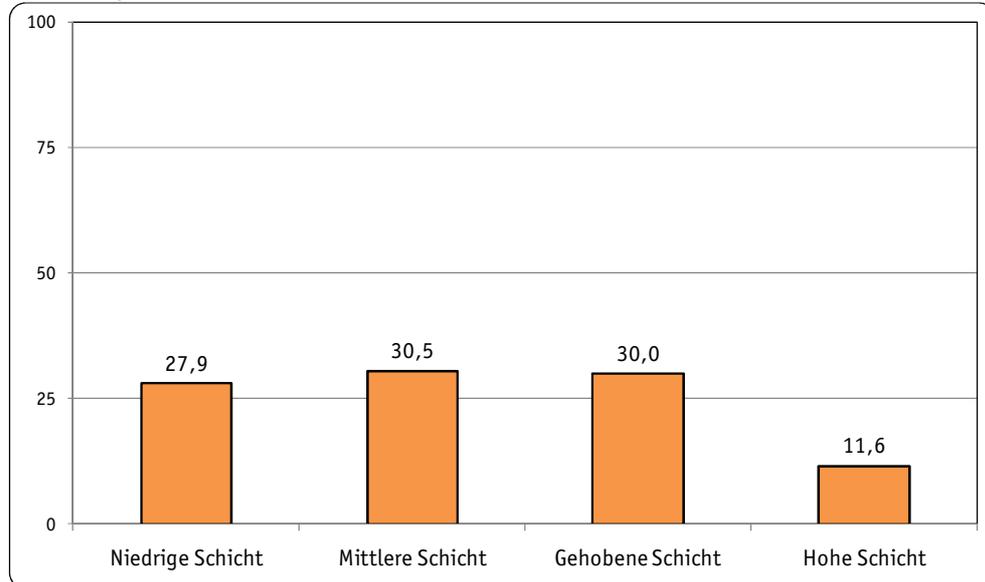
Auch in der achten Schulstufe ist in der AHS der Anteil der Haushalte mit mindestens Matura deutlich größer als in der 4. HS (76% vs. 35%). Noch stärker als in der ersten Klasse AHS/HS ist nun zu erkennen, dass in der 4. HS der Anteil der Haushalte mit höchstens Pflichtschulabschluss rund 10% erreicht, in der Vergleichsgruppe liegt der Anteil bei nur einem Prozent.

Nach der Schnittstelle zeigt obige Abbildung vor allem in der Poly und BPS den dominanten Anteil der Haushalte mit Lehrabschluss, über 40% sind davon betroffen. In der 1. BHS sind zwei in etwa gleich große Haushaltsstrukturen erkennbar: Matura und Lehre ist für jeweils ein Viertel der Haushalte die höchste formale Bildung, insgesamt haben in der 1. BHS rund 43% mindestens Maturaniveau. In der 5. AHS ist wieder der Anteil der Personen mit mindestens Matura mit 68% die größte Gruppe; etwas über ein Drittel weist im Haushalt einen Uni oder FH-Abschluss auf. Insgesamt kann hier das Ergebnis als erneuter Hinweis auf die fortwährende soziale Reproduktion gesehen werden.

IV.3.2 Soziale Schicht

Aus den Variablen Schulbildung und Beruf wird ein mit der Sozialerhebung für Studierende 2002 vergleichbarer Schichtindex, bestehend aus höchster formaler Ausbildung im elterlichen Haushalt und Beruf, berechnet (vgl. Anhang). Die Ausprägungen der Schicht zeigt eine ansprechende Verteilung.

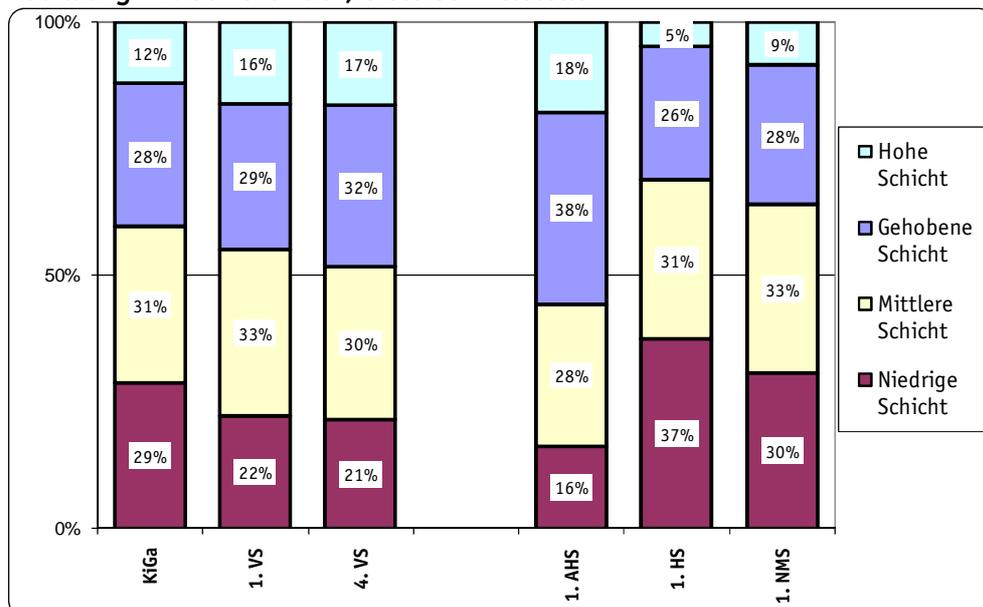
**Abbildung 26: Schichtindex im Total**



Quelle: Eigenerhebung öibf, in %, n=4.334

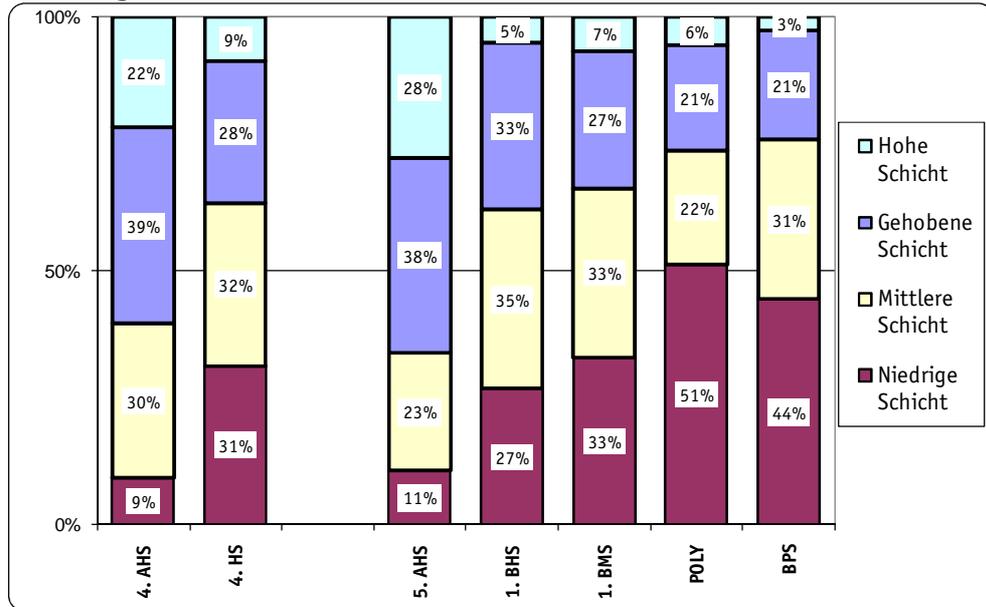
Die Schicht zeigt nach Schultyp deutliche Unterschiede. Sowohl in der 5. als auch in der 8. Schulstufe befinden sich in der AHS höhere Anteile von gehobenen und hohen Schichten als in der HS. Erneut ist die Verteilung in der NMS eher der HS als der AHS ähnlich. Der erhöhte Anteil der Eltern mit niedriger Schicht im Kindergarten deckt sich mit der geringeren Aspiration (vgl. IV.2.3) und dem geringeren Haushaltsnettoeinkommen (vgl. IV.3.3) und ist auf die Gewichtung zurückzuführen: Drei von 15 Kindergärten weisen einen deutlich höheren Anteil an Haushalten mit Pflichtschulabschluss auf, und gerade diese Kindergärten werden aufgrund des regionalen Rücklaufs stärker gewichtet (Faktor 1,4 bzw. 1,9).

**Abbildung 27: Schichtindex, erste Schnittstelle**



Quelle: Eigenerhebung öibf

Abbildung 28: Schichtindex, zweite Schnittstelle



Quelle: Eigenerhebung öibf

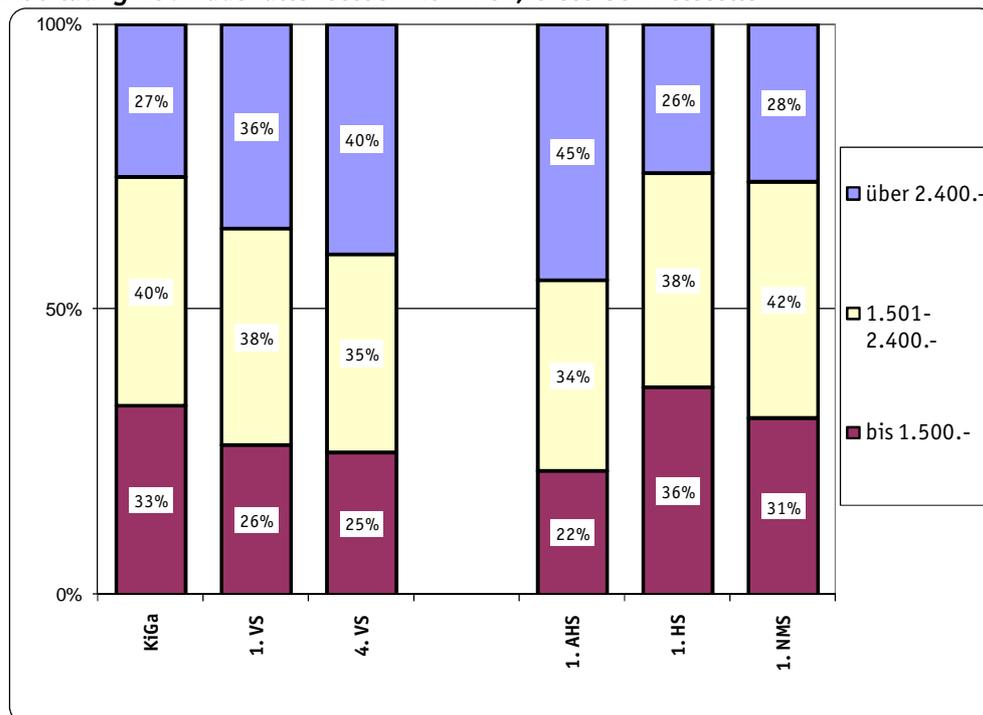
#### IV.3.3 Nettohaushaltseinkommen und Taschengeld

Das monatliche Nettohaushaltseinkommen wird von knapp 30% der Eltern mit einem Betrag von unter EUR 1.500.- angegeben. Die Einkommensgruppen EUR 1.501.- bis EUR 2.400.- bzw. über EUR 2.400.- beinhalten jeweils rund 35% der Stichprobe.

Die Verteilung der Einkommensgruppen in den unterschiedlichen Schulstufen zeigt (wie zu erwarten) einen starken Zusammenhang mit der Verteilung nach Schicht bzw. höchster formaler Bildung.

Entsprechend verfügen in der Hauptschule 36% der Haushalte über ein Nettoeinkommen bis maximal EUR 1.500.-, ähnlich in der NMS mit 31%. In der AHS Unterstufe liegt diese Einkommensgruppe bei einem Anteil von 22%.

**Abbildung 29: Haushaltsnettoeinkommen, erste Schnittstelle**

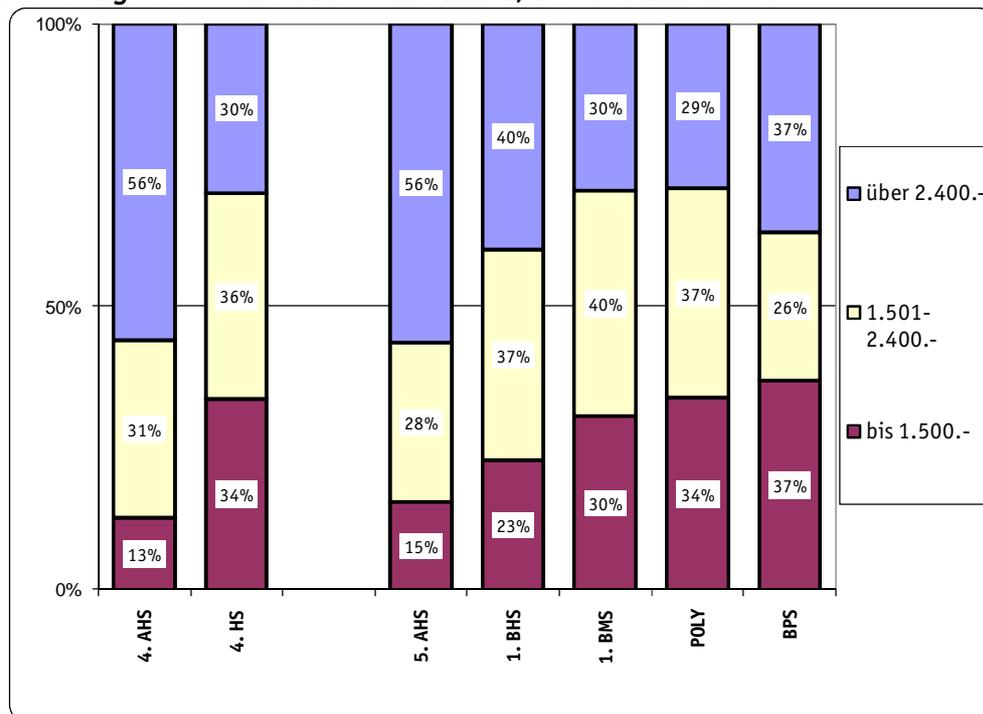


Quelle: Eigenerhebung öibf

Auch in der 8. Schulstufe sind die Unterschiede zwischen AHS und HS deutlich: In der AHS sind 56% der höchsten Einkommensgruppe zuzuordnen, 30% in der HS.

Die Verteilung für die 5. AHS zeigt eine fast idente Verteilung wie in der 4. AHS. Auffällig ist die Verteilung für die BPS. Hier ist die höchste Einkommenskategorie etwas stärker vertreten als aufgrund der Schichtverteilung zu erwarten wäre, eventuell eine Ursache der Fallzahl von 162 Personen, aber auch die soziale Erwünschtheit kann hier eine Rolle spielen.

**Abbildung 30: Haushaltsnettoeinkommen, zweite Schnittstelle**

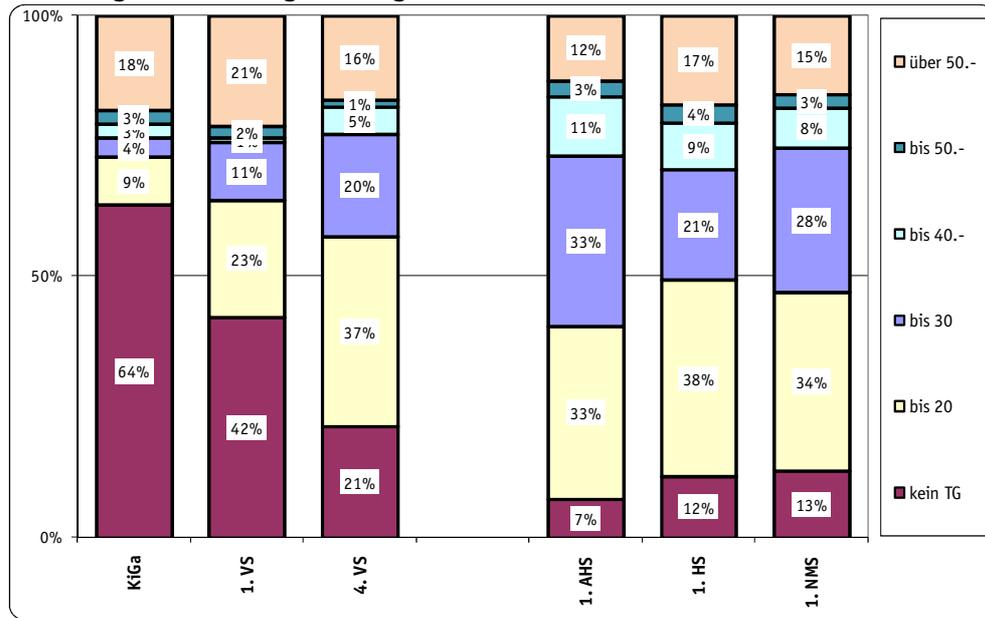


Quelle: Eigenerhebung öibf

Förderungen wie Lehrlings- oder Heimhilfe wurden nur in geringem Maße genannt: Lehrlingsbeihilfe beziehen 39 der 162 Eltern (24%) mit Kindern in einer BPS, Heimhilfe ist primär in der 1. BHS (38 von 392, 10%) und 1. BMS (32 von 249, 13%) genannt, vereinzelt in der 5. AHS und in der Poly.

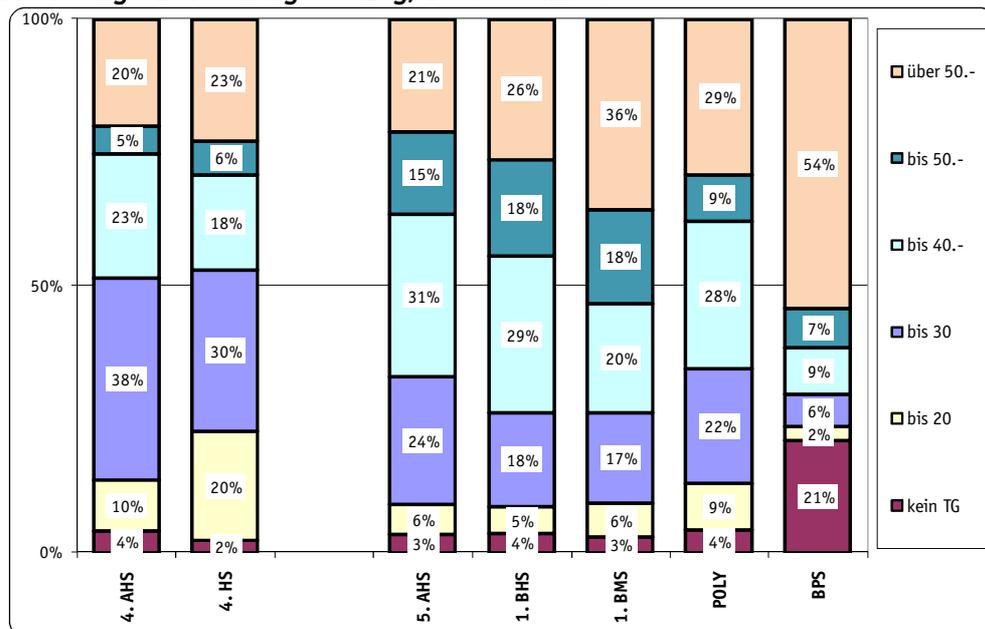
Erstmals wurde die Höhe des monatlichen Taschengeldes erhoben. Nach Alter des Kindes und Schultyp variieren die Angaben erwartungsgemäß. Während in der Volksschule die Hälfte der Jugendlichen höchstens 20.- erhalten, sind es in der 5. und 8. Schulstufe im Median bis EUR 30.-, in der 9./10. Stufe über EUR 40.-. In der BPS fallen die zwei Extremgruppen auf: Über die Hälfte der Befragten gibt an, dass über EUR 50.- monatliches Taschengeld die Regel sei. Gleichzeitig geben 21% der Eltern kein Taschengeld, eine Folge der Lehrlingsentschädigung.

**Abbildung 31: Taschengeldbezug, erste Schnittstelle**



Quelle: Eigenerhebung öibf

**Abbildung 32: Taschengeldbezug, zweite Schnittstelle**

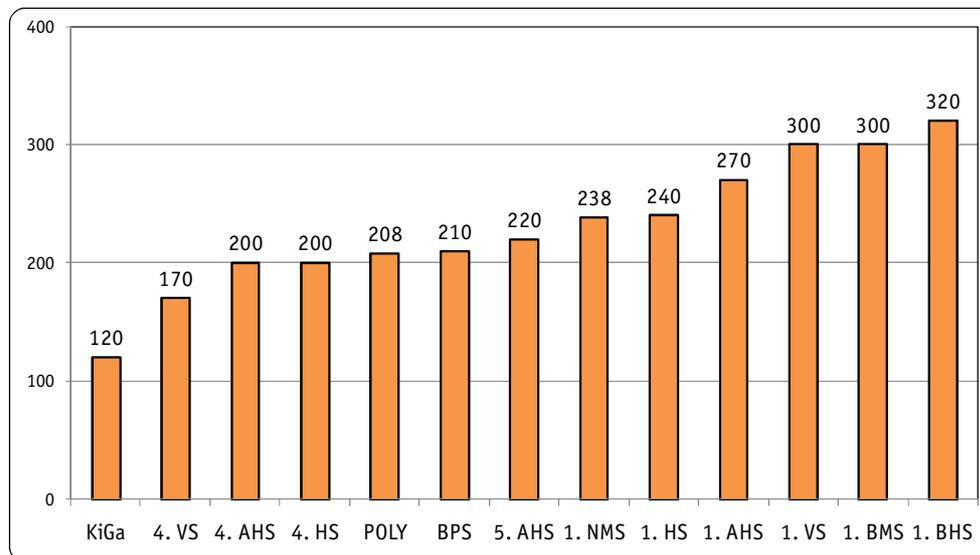


Quelle: Eigenerhebung öibf

IV.3.4 Private Aufwendungen für den Schulbesuch

Die bislang im Semester getätigten Aufwendungen der Eltern für schulische Zwecke wurden 2008 erstmals erhoben, und zwar für allgemeine und berufsspezifische Schulmaterialien sowie Kosten für die persönliche Schulausstattung. Die Angaben schwanken sowohl zwischen den unterschiedlichen Schultypen als auch innerhalb der einzelnen Stufen, entsprechend ist der Median als Lagemaß anzuwenden.

**Abbildung 33: Private Schulkosten aus Sicht der Eltern**



Quelle: Eigenerhebung *öibf*, Median

Im Kindergarten und der 1.VS wurden nur die persönlichen Kosten erhoben, diese sind mit der schulischen Erstausrüstung erwartungsgemäß deutlich höher als in den nachfolgenden Jahren.

Berufsspezifische Kosten sind v.a. in der BMS und BHS eine wichtige Kostenstelle, insgesamt fallen hier die höchsten genannten Gesamtausgaben der Eltern an. Die Kosten eines HS oder NMS-Besuches werden gleich hoch mit EUR 240.- genannt, in der AHS liegt der Median der Gesamtsumme bei EUR 270.-.

**Tabelle 5: Gesamtkostenschätzung bisheriger Schulkosten aus Elternsicht**

	allgemeine Kosten	berufsspezifische Kosten	persönliche Kosten	Gesamtausgaben
KiGa	*	*	120	120
1. VS	*	*	300	300
4. VS	60	0	100	170
1. AHS	100	2	150	270
1. HS	100	20	150	140
1. NMS	100	11	124	238
4. AHS	89	0	100	200
4. HS	80	0	100	200
5. AHS	90	0	100	220
1. BHS	100	100	131	320
1. BMS	70	100	100	300
POLY	80	40	100	208
BPS	51	40	100	210
Insgesamt	100	20	150	230

Quelle: Eigenerhebung *öibf*, Median; individuelle Summe pro Einzelperson und Schulstufe berechnet daher andere Summe als die Summe der drei Einzelmediane, \* nicht erhoben

IV.3.5 Familienform und Kinderbetreuung

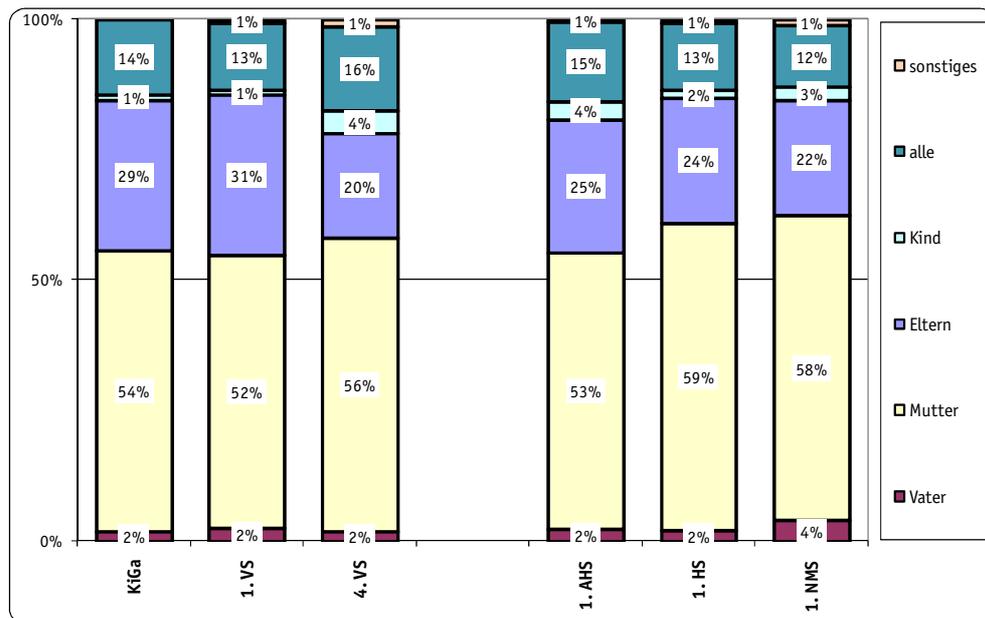
Knapp 80% der befragten Familien bestehen aus zwei Elternteilen der Erziehungsberechtigten. Der Anteil der AlleinerzieherInnenhaushalte liegt bei 19%, zu 95% leben die Kinder bei der Mutter<sup>18</sup>, der Rest der Jugendlichen lebt die meiste Zeit im Lehrlingsheim oder in der eigenen Wohnung bzw. bei LebensabschnittspartnerInnen.

Keine zusätzliche Unterstützung in der Kindererziehung (z.B. Großeltern) geben rund 55% der Befragten an. Hingegen „immer“ eine derartige Unterstützung erhalten rund 10% aller Eltern, wobei bei den AlleinerzieherInnen der Anteil beinahe doppelt so hoch liegt.

Den Fragebogen füllten primär die Mütter aus (rund 78%), ein Umstand, welcher sich auch in der familieninternen Zuständigkeit bzw. meiste Verantwortung für schulische Belange ausdrückt: Insgesamt 53% der Frauen, aber nur 3% der Männer tragen Alleinverantwortung hinsichtlich der schulischen Belange. Mehr als ein Drittel der Befragten sieht die Verantwortung bei beiden Erwachsenen verteilt, mit steigendem Alter des Kindes wächst auch dessen Mitspracherecht.

Um die Verzerrung durch AlleinerzieherInnen auszuklammern, liegt bei der Betrachtung von Haushalten mit zwei Elternteilen der Anteil der allein verantwortlichen Mütter immer noch bei 47%, jener der Männer unverändert bei drei Prozent.

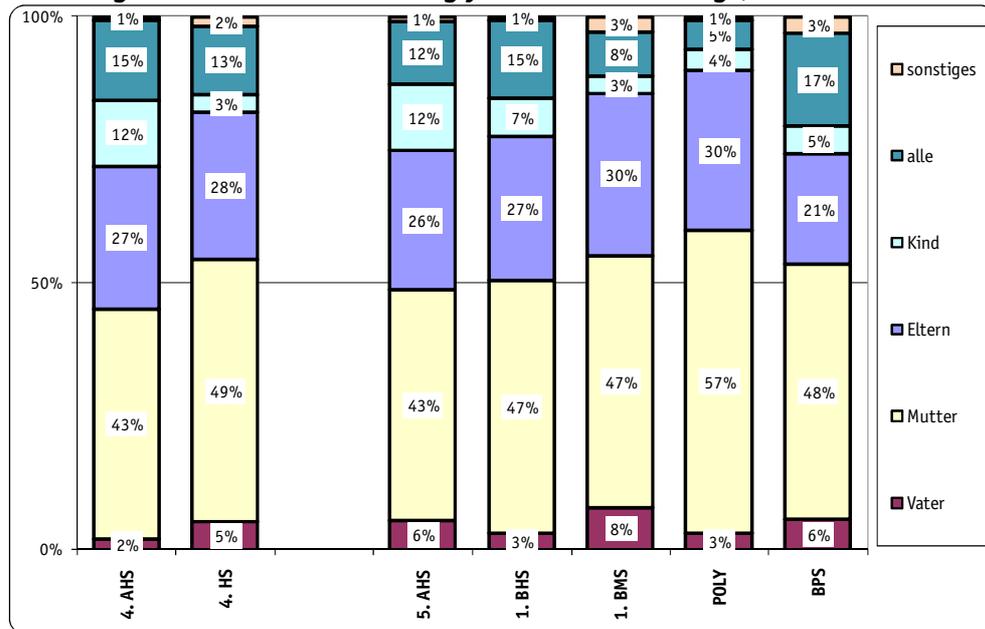
Abbildung 34: Meiste Verantwortung für schulische Belange, 1. Schnittstelle



Quelle: Eigenerhebung öibf

<sup>18</sup> Aufgrund der Fallzahl der AlleinerzieherInnen (n=965) bieten sich Sonderauswertungen an.

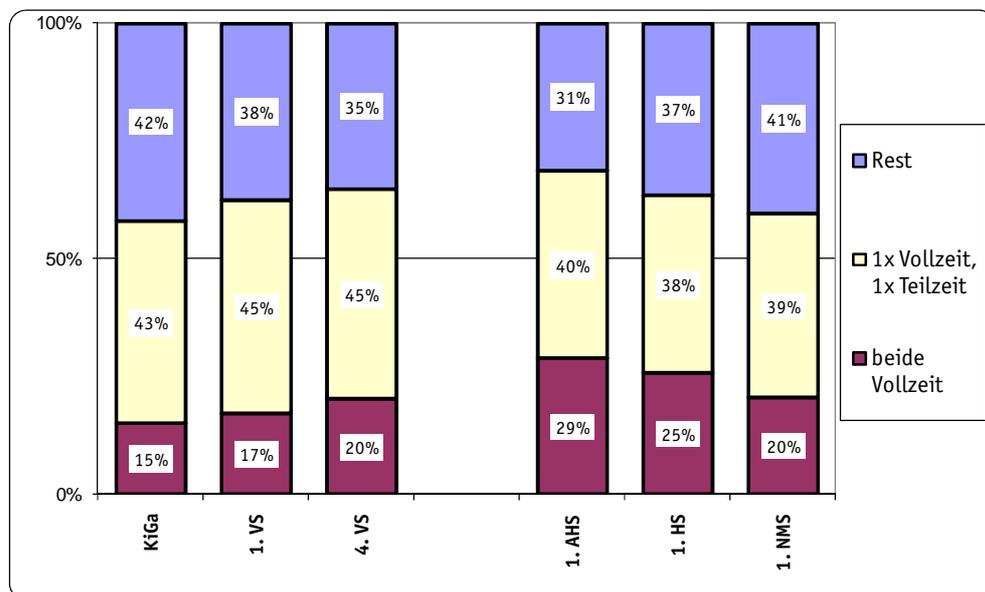
**Abbildung 35: Meiste Verantwortung für schulische Belange, 2. Schnittstelle**



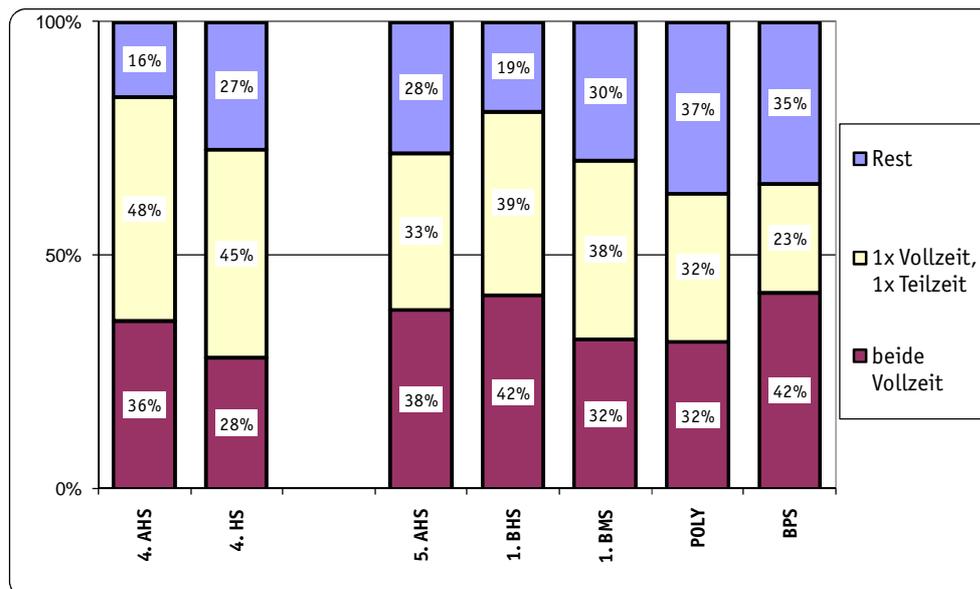
Quelle: Eigenerhebung öibf

Die Beschäftigungssituation in der jeweiligen Familie zeigt rund 40% der Eltern mit einer Vollzeit und einer Teilzeitbeschäftigung. Bei weiteren 27% der Befragten sind beide Elternteile vollzeitbeschäftigt, v.a. mit steigendem Alter des Kindes.

**Abbildung 36: Beschäftigungsumfang im Haushalt, erste Schnittstelle**



Quelle: Eigenerhebung öibf

**Abbildung 37: Beschäftigungsumfang im Haushalt, zweite Schnittstelle**

Quelle: Eigenerhebung öibf

Die meisten der an der Studie teilnehmenden Familien haben zwei oder mehr Kinder, nur 17,4% der Befragten geben ein Einzelkind an. Die Auswertung nach Schultypen zeigt für die 5. Schulstufe in der AHS überproportional oft Einzelkinder (22,8%) im Vergleich zur HS (13,5%) bzw. NMS (18,8%). Nachdem der Anteil an Familien mit zwei Kindern in den drei Vergleichsgruppen zwischen rund 45% und 47% liegt, finden sich in der HS mehr Kinder aus Großfamilien mit drei oder mehr Kindern (41,4% vs. 29,8% AHS bzw. 36,3% NMS).

Über die Angabe des Geburtsdatums und des Alters möglicher weiterer Geschwister kann die Geburtsreihenfolge ermittelt werden. Dadurch können in einer Sonderauswertung z.B. Bildungswahlunterschiede aufgrund der Zahl der Kinder oder aufgrund der Geburtsreihenfolge untersucht werden.

#### IV.3.6 Internetzugang im Haushalt

Der grundsätzliche Zugriff auf das Internet daheim ist für 90% der Befragten möglich. Dieser Wert ist als extrem hoch zu beurteilen und beinhaltet vermutlich auch mobilen Internetzugang (z.B. via Handy) und ist auch durch die junge Altersstruktur der Haushalte mit erklärbar. Deutliche Unterschiede sind nach sozialer Schicht erkennbar: 79% der Befragten aus der niedrigen Schicht geben einen Internetzugang an, in der hohen Schicht steigt der Wert auf 97%.

Nachdem die soziale Schicht auf die gewählte Schulform einwirkt, sind in nachstehenden Abbildungen entsprechende Unterschiede in der Internetverfügbarkeit feststellbar.

In der 5. Unterstufe ist die Internetdurchdringung in Haushalten mit HS-SchülerInnen (81%) geringer als bei AHS-SchülerInnen (89%), in der NMS ist der Anteil bei 83%.

In der 8. Schulstufe hat beinahe jeder AHS-Haushalt (98%) Internetzugangsmöglichkeit, in der Vergleichsgruppe der 4. HS ist dieser Anteil bei 89%. Deutlich sind auch die Unterschiede nach dieser Schnittstelle: 5. AHS/1. BHS (je 97%) im Vergleich zur Poly (84%) und BPS (81%).

#### IV.3.7 Migrationshintergrund und Sprachumfeld

Vorwegzuschicken ist, dass aufgrund der erforderlichen Sprachkompetenz für das Ausfüllen des Fragebogens nicht deutschsprachige Eltern unterproportional erreicht wurden.

Migrationshintergrund wird einerseits analog zu der 2003er-Erhebung operationalisiert: Je nachdem, welche Sprache überwiegend im Haushalt gesprochen wird, erfolgt die Einteilung in „nur deutschsprachige“, „deutsch- und fremdsprachige“ und „nur fremdsprachige“ Personen. Zudem wurde das Sprachumfeld im Freundeskreis des Kindes erhoben, und zwar hinsichtlich Türkisch, Serbisch/Kroatisch/Bosnisch, Englisch und sonstige Sprachen. Erstmals wurden die Geburtsländer der Eltern (Türkei, Kroatien, Serbien, Bosnien-Herzegowina, anderes Land) erfasst.

Die Definitionsmöglichkeit der Migration nach Geburtsland zeigt nachstehende Tabelle. Darin ist auch die valide Zahlenbasis für Sonderauswertungen ersichtlich.

**Tabelle 6: Geburtsland der Eltern**

	Fälle	%
beide Eltern aus Österreich	3.477	75,1
2x Türkei, Kroatien, Serbien, Bosnien-Herzegowina	530	11,4
2x anderes Land	263	5,7
1x Österreich, 1x Türkei, Kroatien, Serbien, Bosnien-H.	109	2,4
1x Österreich, 1x anderes Land	251	5,4
Gesamt	4.631	100,0

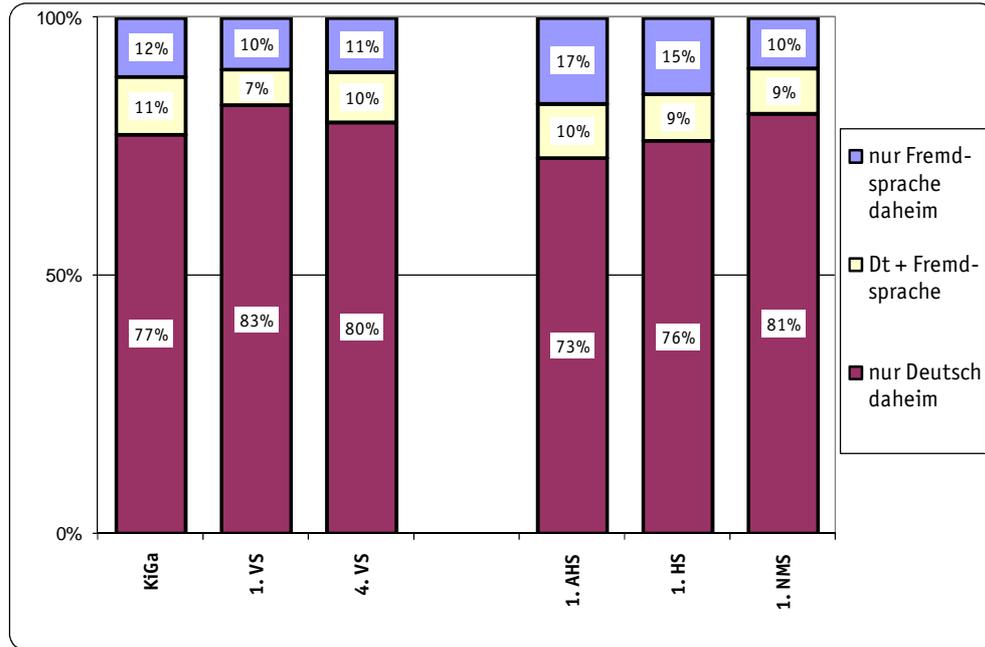
Quelle: Eigenerhebung öibf

Aus Gründen der Vergleichbarkeit zur ersten Querschnitterhebung wird auf das sprachliche Umfeld im Haushalt zurückgegriffen. Der Anteil der „nur fremdsprachigen“ Haushalte liegt in der Erhebung bei 13%, zudem noch weitere 9% „zweisprachige“ Haushalte<sup>19</sup>.

Damit sind (bis auf die POLY und 1. AHS) in allen Schultypen tendenziell höhere Anteile von derartig definierten Personen mit Migrationshintergrund erkennbar. Am deutlichsten ist die Veränderung in der BMS, wobei im aktuellen Datensatz die BMS mit einem Anteil von 32% der Eltern mit „nicht nur deutscher Sprache im Haushalt“ aufscheint. Dies deckt sich mit den Einschätzungen der bei der Feldarbeit kontaktierten Direktionen: Es wurde für die ausgewählten BMS-Schulklassen der höchste Migrationsanteil im Vergleich zu den anderen Schultypen geschätzt.

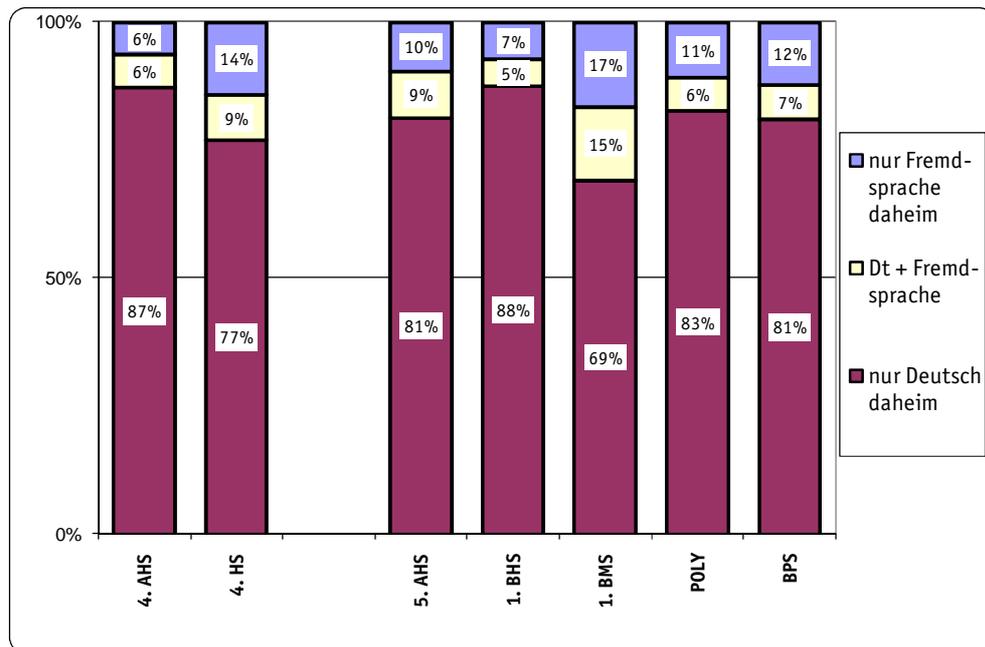
<sup>19</sup> In der Schulstatistik (Statistik Austria, Bildung in Zahlen, 2007/2008, S 144f) werden im Total über 16% SchülerInnen mit nicht-deutscher Umgangssprache angeführt.

**Abbildung 38: Sprache im elterlichen Haushalt, erste Schnittstelle**



Quelle: Eigenerhebung öibf

**Abbildung 39: Sprache im elterlichen Haushalt, zweite Schnittstelle**



Quelle: Eigenerhebung öibf

#### IV. 4 Allgemeine Aspekte

##### IV.4.1 Lehre und Lehrlingsentschädigung

Eltern von aktuellen BerufsschülerInnen sehen den Erhalt der Lehrlingsentschädigung in erster Linie als finanzielle Stärkung des Kindes und weniger als Beitrag zum Familieneinkommen/Kostgeld. Dennoch wird bei jeder zweiten Familie das Taschengeld reduziert bzw. eingeschränkt.

**Tabelle 7: Lehrlingsentschädigung und deren Verwendung**

Kind hat mehr Geld zur eigenen Verfügbarkeit	89,4%
Kind kann Geld ansparen	77,8%
Kind bekommt deshalb weniger/ kein Taschengeld von Eltern	45,2%
Kind zahlt Kostgeld bei Eltern	12,3%
Kind kann damit zum Familieneinkommen beitragen	10,1%

Quelle: Eigenerhebung *öibf*, n=351, Mehrfachnennungen möglich

Zwei Drittel der 238 Eltern der POLY-SchülerInnen geben an, dass die Entscheidung für einen speziellen Lehrberuf bereits gefallen ist. Jedoch hat davon mehr als die Hälfte (56,7%) überhaupt keine Lehrstelle in Aussicht (Feldarbeit erfolgt dabei noch vor der Wirtschaftskrise). Die Wunschlehrstelle haben hingegen 36,3% zumindest in Aussicht, die restlichen 7,0% nennen eine sonstige Lehrstelle. Von jenen Eltern, deren Kinder noch keine Entscheidung für einen speziellen Lehrberuf getroffen haben, können 14,8% irgendeine Lehrstelle aufweisen, der Rest hat keine Lehrstelle in Aussicht. Insgesamt haben somit in der Stichprobe der Poly 66,4% keine Lehrstelle in Aussicht.

Falls das Kind keine entsprechende Lehrstelle erhalten sollte, konnte aus vier vorgegebenen Antworten gewählt werden. Obwohl Mehrfachantworten möglich waren, wurden im Schnitt nur 1,07 Antworten pro Person getätigt.

Die befragten Eltern tendieren mehrheitlich dazu, dem Kind einen weiteren Schulbesuch nahezulegen (52,7%), gefolgt von der Option „vom Ersparten/von den Eltern“ zu leben (24,2%). Der Besuch einer Lehrwerkstatt ist für 17,6% der Eltern eine Option, 12,5% sehen einen Beruf als HilfsarbeiterIn bzw. ArbeiterIn (angelernt) als realistisch.

Bei einer Frage direkt an die Jugendlichen der 8./9./10. Schulstufe (n=2.112) 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.

**Tabelle 8: Geschätzte Höhe der Lehrlingsentschädigung**

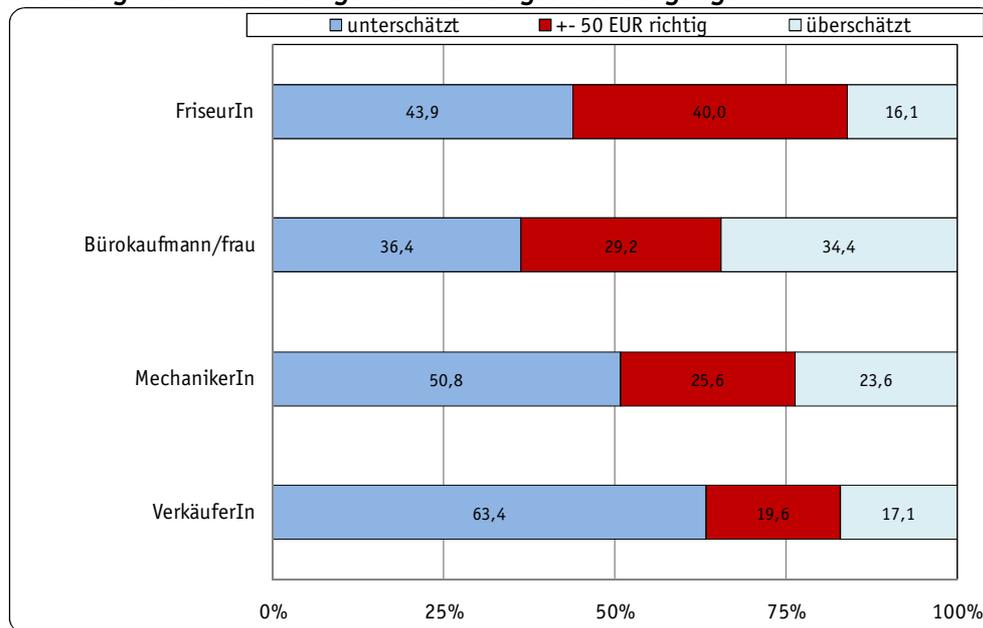
	Lehrlingsentschädigung erstes Lehrjahr	Lehrlingsentschädigung geschätzt (Median)	kleinster genannter Wert	höchster genannter Wert
FriseurIn	<b>350</b>	<b>300</b>	10	3.000
Einzelhandelskaufmann/frau	<b>421</b>	<b>339</b>	10	3.500
Bürokaufmann/frau	<b>411</b>	<b>400</b>	20	4.500
MechanikerIn	<b>461</b>	<b>400</b>	15	4.000

Quelle: Eigenerhebung *öibf* (Jugendliche) bzw. AMS Beruflexikon, eigene Berechnungen

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

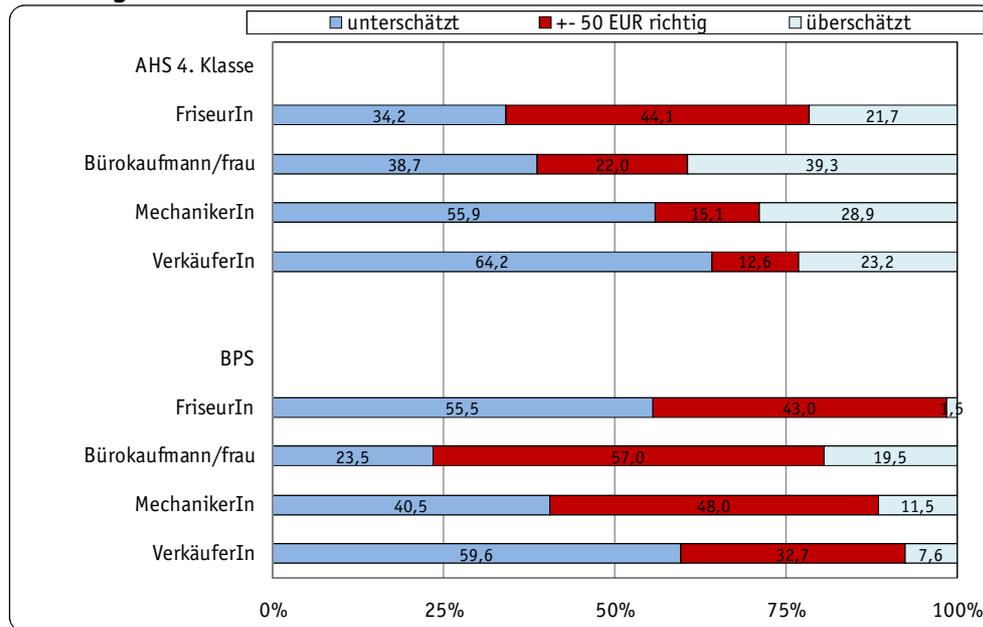
Um die Fehleinschätzungen der Jugendlichen zu relativieren, wird die jeweilige Differenz der Schätzung und der tatsächlichen Lehrlingsentschädigung pro Lehre gebildet: Liegt die befragte Person maximal 50 Euro über oder unter dem tatsächlichen Wert, so wird die Antwort als richtig gewertet, bei höheren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

**Abbildung 40: 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 Bürokaufleute zwischen 22% (4. AHS) und 57% (BPS) an richtigen Antworten.

**Abbildung 41: Unterschiede 4. Klasse AHS und BPS**

Quelle: Eigenerhebung *öibf* (Jugendliche)

#### IV.4.2 Elterliche Beteiligung am Schulgeschehen

Die innerfamiliären Meinungen rund um Schulaspekte wurden 2008 erstmals nach Vater und Mutter getrennt erhoben und mittels einer Schulnotenskala abgestuft. Während es bei der Aussage „Gute Noten sind wichtig“ nur minimale Unterschiede in der Vater-Mutter-Einschätzung (auch innerhalb der unterschiedlichen Schulstufen) gibt, so ist das andere Extrem der Besuch von Elternsprechtagen: dies ist klar im Zuständigkeitsbereich der Mütter (MW 1,8 vs. 3,3). Zusätzlich ist hier der überdurchschnittliche Anteil von 31% fehlender Antworten bei den Vätern zu erwähnen.

Ebenfalls werden in der Volksschule und in der 5. Schulstufe Mütter stärker als Väter zuständig für „gemeinsames Lernen mit dem Kind für die Schule“ gesehen. Mit steigendem Alter des Kindes reduziert sich in der 8. und 9./10. Schulstufe diese Differenz zwischen den Eltern. Zusätzlich wird das gemeinsame Lernen mit steigender Schulstufe als immer weniger stark zutreffend eingestuft.

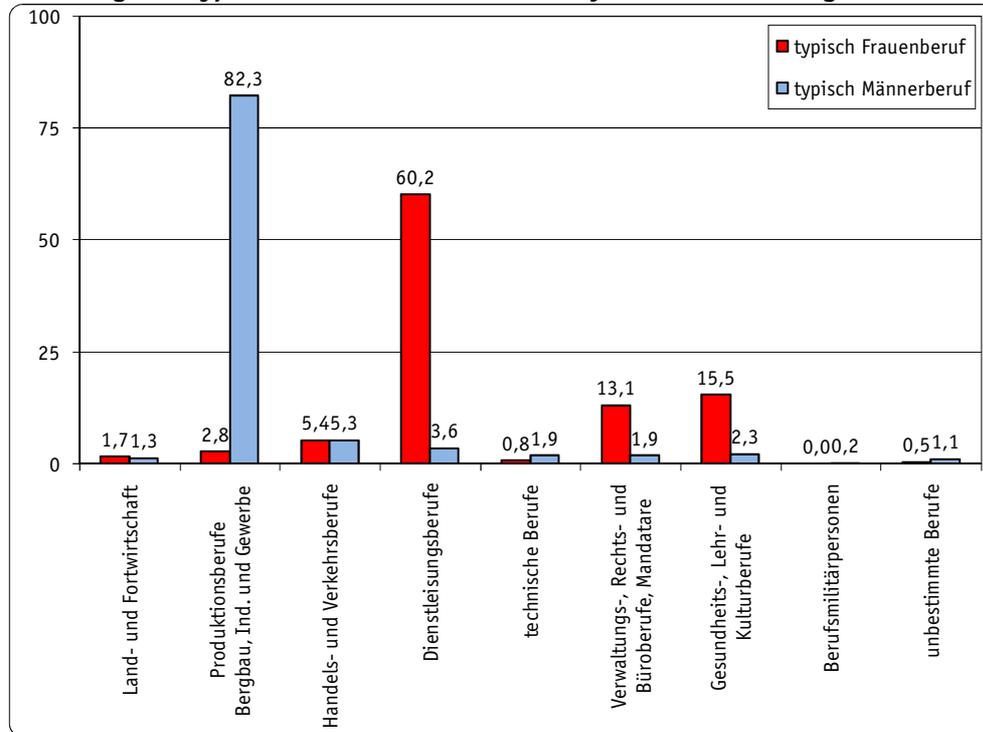
Bei den Argumenten „Dränge das Kind oft, mehr für die Schule zu machen“, „Erkundige mich oft, was in der Schule gemacht wird“ und „rede sehr oft über schulische Dinge mit dem Kind“ sind die Mütter mit einer Differenz von rund 0,8 Punkten, d.h. fast einem Notengrad, ebenfalls stärker involviert als die Männer.

#### IV.4.3 Typische Berufe nach Geschlecht

Die Jugendlichen wurden 2008 gebeten, einen „typischen“ Beruf für Mädchen bzw. Burschen zu nennen. Dies wurde in einer offenen Frage erfasst<sup>20</sup>.

In nachstehender Abbildung (Berufsgruppierung entsprechend Kategorien VZ 1991) zeigen sich die typischen „Frauenberufe“ (v.a. Frisörin, weiters Verkäuferin, Sekretärin/Bürokaufleute, Krankenschwester, Kindergärtnerin) und klassische „Männerberufe“ (Mechaniker, Elektriker, Maurer, Tischler).

**Abbildung 42: Typische Frauen und Männerberufe aus Sicht der Jugendlichen**



Quelle: Eigenerhebung *öibf* (Jugendliche)

#### IV.4.4 Förderungen durch LehrerInnen

Wie Buben und Mädchen im Unterricht von den LehrerInnen gefordert werden, war Gegenstand einer neuen Frage<sup>21</sup>, welche nur bei den Jugendlichen gestellt wurde.

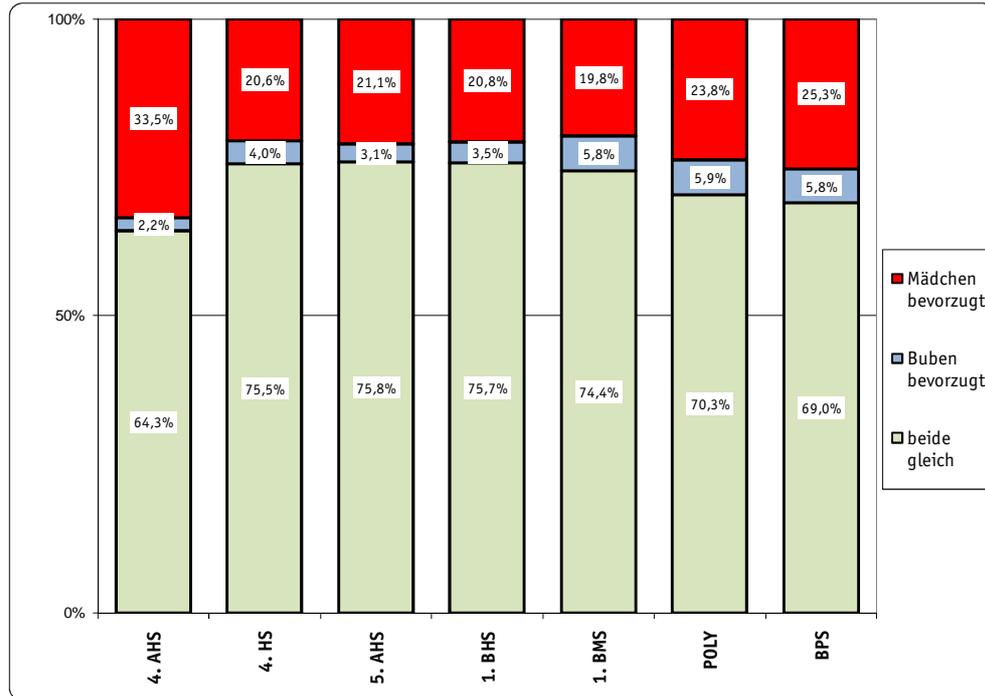
Im Bereich der Mathematik sehen drei Viertel der Jugendlichen eine geschlechtsneutrale Förderung, der Rest eine besondere Förderung der Burschen (13,2%) bzw. etwas seltener eine besondere Förderung der Mädchen (8,4%).

Im Bereich der Sprachen sieht erneut eine deutliche Mehrheit eine gleiche Förderung, jedoch wenn geschlechtsspezifisch gefördert wird, dann werden Mädchen bevorzugt (22,6% vs. 4,3%), vor allem in der 4. AHS.

<sup>20</sup> Entsprechende Kreuzungen beispielsweise nach Geschlecht des Kindes, Schicht oder Alter sind für Sonderauswertungen genauso möglich wie die Verknüpfung mit externen VZ-Ergebnissen. Auch sind genaue Zuordnungen nach dem Österreichischen Berufsverzeichnis möglich.

<sup>21</sup> Es liegen aus erhebungstechnischen Gründen keine Angaben zum Geschlecht der LehrerInnen vor, die im Fragebogen erfassten Geschlechter der LehrerInnen beziehen sich auf das letzte Schuljahr.

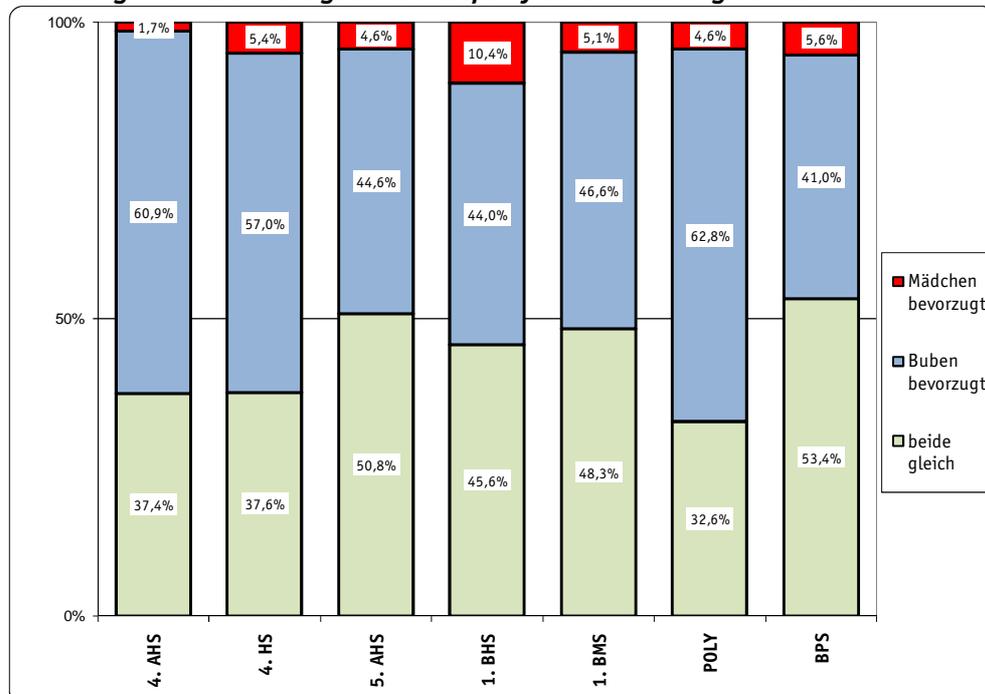
**Abbildung 43: Besondere geschlechtsspezifische Förderung bei Sprachen**



Quelle: Eigenerhebung öibf (Jugendliche)

Noch stärker verzerrt, diesmal zugunsten der Burschen, ist der technische Bereich. Hier sehen nur mehr 44% eine gleiche Förderung, hingegen 50% eine besondere Förderung von Burschen. Mädchen werden den Jugendlichen zufolge nur bei 6% stärker gefördert, vor allem in der 1. BHS. Mädchen sehen die Technikförderung tendenziell noch stärker zugunsten der Burschen.

**Abbildung 44: Besondere geschlechtsspezifische Förderung bei der Technik**



Quelle: Eigenerhebung öibf (Jugendliche)

#### IV. 5 Anregungen für Sonderauswertungen

Mit dem vorliegenden validen Datensatz können sowohl bildungspolitische hochaktuelle Themen behandelt, als auch wissenschaftliche Grundlagenforschung ermöglicht werden.

➤ ***Vertiefende Auswertung der Struktur und Antworten der NMS-Eltern (n~807) im Vergleich zur 1. AHS (n~683) bzw. 1. HS (n~505)***

Das Wintersemester 2008/2009 war ein besonderes Semester für das österreichische Schulwesen. Erstmals wird der österreichische Sonderweg der frühen Zweiteilung des SchülerInnenstroms<sup>22</sup> in die AHS oder HS (abgesehen von der Sonderschule) in den ersten Bundesländern durch die NMS abgedeckt. Der Datenerhebung der vorliegenden Studie hat genau diesen Zeitpunkt erfasst und die Eltern in die Erhebung miteinbezogen. Durch diese Primärstudie liegt eine wichtige Beschreibung der NMS in deren „Geburtsstunde“ vor.

Wie sehen nun die schulischen Leistungen, der soziodemographische familiäre Hintergrund, die Bildungsaspiration der Eltern von SchülerInnen in einer NMS im Vergleich zur AHS und HS aus? Der vorliegende Bericht liefert erste Antworten, lässt aber noch Spielraum für weitere Sonder- und Detailauswertungen zu.

➤ ***Sonderauswertung nach Geschlecht mit 2008er Daten von Jugendlichen und Eltern zusammengeführt***

Schwerpunkt der vorliegenden Auswertung war die Analyse der vertikalen Ungleichheit, d.h. die ungleiche Teilhabe bestimmter sozialer Gruppen in formal höheren Schulformen (z.B. AHS, BHS) und formal niedrigeren Schulen (BMS, BS). Eindrucksvoll bestätigen die Daten die Stabilität von Bildungswegentscheidungen und vor allem der vertikalen Bildungsungleichheit im Bildungssystem.

Die Datenmenge in Kombination mit der detaillierten Dokumentation der (aus statistischer Sicht wesentlichen) Rahmenbedingungen erlaubt auch die Analyse der horizontalen Ungleichheiten. So ist die geschlechtsspezifische Segregation, d.h. Unterschiede innerhalb einer Schulform, auch im aktuellen Datensatz (z.B. mittels Pfadanalysen) möglich.

➤ ***Sonderauswertung nach Migration mit 2008er Daten von Jugendlichen und Eltern zusammengeführt***

Aufgrund der erweiterten Erfassung von Migrationshintergrund in der jeweiligen Familie (Geburtsland jedes einzelnen Elternteils, zusätzlich die am meisten daheim bzw. im Freundeskreis gesprochene Sprache) und ausreichender Fallzahlen besteht nun ein für Österreich einzigartiger Datensatz für die wichtigsten Schnittstellen im Schulsystem.

- *Geburtsland Vater/Mutter (z.B. beide Eltern Türkei/Kroatien/Serbien/Bosnien-Herzegowina: n~476);*
- *Häufigste Sprache daheim (nur Fremdsprachen: n~617; Deutsch + Fremdsprache: n~460);*
- *häufigste Sprache Freundeskreis (nur Fremdsprachen: n~627; Deutsch + Fremdsprache: n~441)*

---

<sup>22</sup> Vgl. dazu z.B. Wößmann (2008) oder Thonhauser/Pointinger (2008)

➤ **Sonderauswertung Trend 2003 vs. 2008**

Der Vergleich der Ergebnisse aus 2003 und der aktuellen Studie ist aus statistischer Sicht mit einer gewissen Unsicherheit verbunden: Eine Grundannahme bei analytischen Prozeduren ist, dass die Beobachtungen in einer Datendatei eine einfache, uneingeschränkte Zufallsstichprobe aus der zu betrachtenden Grundgesamtheit darstellen. Die in der Studie vorliegende mehrstufige Klumpenstichprobe stellt jedoch eine komplexe Zufallsauswahl dar.

In einem derartigen Fall kann mit dem SPSS Zusatzmodul "Complex Samples" eine falsche Schätzung des Standardfehlers von Parametern (z.B. Standardabweichung, Regressionskoeffizient) vermieden werden. Kommt es nämlich zu einer Unterschätzung des Standardfehlers, so wird die Signifikanz bei Hypothesenprüfungen überschätzt und inhaltliche Fehlschlüsse möglich. Entsprechend ist eine Trendauswertung mit entsprechendem statistischen Mehraufwand verbunden, der in Kooperation mit der Johannes-Kepler-Universität erfolgen würde.

➤ **Sonderauswertung der 2008 erweiterten Themenbereichen**

Aufgrund der umfangreichen Fragestellungen sind Sonderauswertungen zu mehreren spezifischen Fragestellungen durchführbar.

- Finanzielle Aspekte (private Schulkosten, Taschengeld, Schätzung Lehrlingsentschädigung,...)
- Leistungsaspekte (Noten, Nachhilfe, Übertrittvorbereitungen)
- Elterliche Beteiligung am Schulgeschehen (Einsatz/Förderung/Betreuung etc.)
- typische Männer-/Frauenberufe aus Sicht der Jugendlichen, verknüpfbar mit Mikrozensusdaten
- Geschlecht der LehrerInnen: Einfluss auf Förderung, Notengebung
- Freizeitverhalten
- Regionale Aspekte (Wohnortsgröße, regionale Parameter,...)

➤ **Sonderauswertung nach bestimmten Gruppen**

Spezielle Gruppen, welche durch ihr Antwortverhalten bei einzelnen Fragen identifiziert oder nachträglich durch Indexbildungen gebildet werden können, lassen sich näher charakterisieren. Beispielsweise wie unterscheiden sich folgende Gruppen nach soziodemographischen und inhaltlichen Kriterien (z.B. besuchter Schultyp des Kindes):

- jene, welche den Wunschschantyp nicht erreicht haben (n~410)
- AlleinerzieherInnen (meiste Zeit nur ein Elternteil als Familienform, n~1.000)
- Niederösterreich vs. Wien vs. andere Regionen (n~ 790 vs. 839 vs. 3534)
- nach der Geburtsreihenfolge des Kindes (Einzelkinder, Erstgeborene, nicht Erstgeborene)
- Typen aufgrund Faktoren- und Clusterzentrenanalyse, z.B. bezüglich der Schulwahlmotive und schulischen/erzieherischen Einstellungen

➤ **Soziale (In)homogenität der Schulklassen**

Nachdem die Daten pro Klasse vorliegen, kann für jede einzelne Klasse z.B. die Klassen(in)homogenität berechnet werden. Dies ließe unter anderem die bildungspolitisch höchst relevante Überprüfung der „creaming out-Hypothese“ in der Hauptschule zu (vgl. Solga/Wagner 2000): Die Ausweitung der höheren Schultypen mit einer gleichzeitigen Beibehaltung der Hauptschule kann bewirken, dass durch die „Abwanderung“ der sozial bevorzugten SchülerInnen eine soziale Entmischung bzw. negative Homogenisierung aufgrund fehlender sozialer Durchmischung von Schulklassen in der Hauptschule entsteht.

➤ **Methodische Grundlagenforschung**

Wie sind unterschiedliche Antwortverweigerungen bzw. verschiedene Rücklaufquoten erklärbar, welche Schlüsse daraus können bei künftigen Erhebungen berücksichtigt werden, um optimalen Rücklauf auch in erhebungstechnisch schwierigen Gruppen zu erhalten? Wie gut stimmen die Antworten der Jugendlichen und die derer Eltern überein, bei welchen Fragen besteht eine differenzierende Sicht der Beteiligten? Welches tatsächliche Ausmaß hat die Nichtbeachtung des komplexen Stichprobendesigns in der Hypothesenprüfung?

- Item- und unit-non-response, Rücklaufquoten z.B. je nach Schultypen, Geschlechter- und Migrationsanteil in der Klasse
- Übereinstimmung Jugendliche vs. Elternantworten
- Designeffekt und Fehlerquelle komplexes Stichprobendesign: SPSS Complex Samples vs. herkömmliche Berechnungen
- etc.

## V. Anhang

### V. 1 Datengewinnung

#### V.1.1 Stichprobendesign

Es wurde analog der *öibf*-Studie „Soziale Situation beim Bildungszugang“ (Schlögl/Lachmayr, 2004) ein Querschnitt in konkreten Schultypen und Schulstufen in Österreich angestrebt. Erneut wurde eine Klumpenstichprobe gezogen, indem aus einer in natürliche Gruppen („Klumpen“) gegliederten Population nach dem Zufallsprinzip eine Auswahl von Klumpen ausgewählt und diese dann vollständig befragt wurden (vgl. Borz/Döring 1995, 454). Im konkreten Fall werden als Klumpen gesamte Schulklassen ausgewählt, und zwar 1-2 pro Schulstandort.

Da die schulische Infrastruktur der einzelnen Bundesländer differiert, wurde diese Kenntnisse der Population bei der Stichprobenziehung berücksichtigt: Die Stichprobenziehung erfolgte geschichtet nach 5 Regionen (Nord, Ost, Süd, West, Wien) mit insgesamt 15 Zellen (vgl. Anhang). In jeder Zelle wurde jeweils ein Schultyp mit entsprechender Schulstufe ausgewählt, sodass sich in der komplexen Gesamtstichprobe mindestens 195 Schulen (=13 Schultypen/Schulstufen x15 Regionen) per Zufallsauswahl gezogen werden. Innerhalb der jeweiligen Schule erfolgte die Auswahl der Schulklasse per Zufallsprinzip (Ausnahme: Reine Mädchen-/Burschenklassen wurden aus methodischen Gründen (Designeffekt) versucht zu vermeiden (vgl. Bacher/Beham/Lachmayr 2008, 70)). Bei den Volksschulen wurden nur Klassen mit über 10 SchülerInnen befragt.

Zusammenfassend wurde als Auswahlverfahren eine stratifizierte Klumpenstichprobe bestehend aus Schulklassen unmittelbar vor oder nach einer Übertrittentscheidung mittels mehrfacher Zufallsauswahl gezogen. Die Stratifizierung erfolgte nach Schulform (KiGa, VS, HS, AHS, NMS, BHS, BMS, PT, BPS), Schulstufe und Region (Nord, Ost, Süd, West, Wien).

Alle Schulstufenvergleiche (z.B. achte vs. neunte Schulstufe AHS) stellen somit einen Vergleich von mehreren (zahlenmäßig validen) Querschnitten dar, jedoch keine Längsschnittdarstellung, die einzelne reale Schulverläufe abbildet.

In der Volksschule bzw. im Kindergarten und in der ersten Klasse der HS/AHS/NMS wurden nur die Eltern befragt. Ab der achten Schulstufe wurden sowohl die Eltern als auch die Jugendlichen befragt.

**Tabelle 9: untersuchte Schulformen und Schulstufen**

		Eltern	Jugendliche
KiGa	0. Schulstufe	x	
VS	1. Schulstufe	x	
VS	4. Schulstufe	x	
HS	5. Schulstufe	x	
AHS	5. Schulstufe	x	
NMS	5. Schulstufe	x	
HS	8. Schulstufe	x	x
AHS	8. Schulstufe	x	x
AHS	9. Schulstufe	x	x
BHS	9. Schulstufe	x	x
PS	9. Schulstufe	x	x
BS	10. Schulstufe	x	x
BMS	9. Schulstufe	x	x

Quelle: Eigendarstellung *öibf*

Zudem wurde angestrebt, alle zum Zeitpunkt der Feldarbeit bestehenden NMS zu erfassen und eine Klasse pro Standort zu erheben. Im Zuge der Qualitätssicherung wurden bei allen teilnehmenden NMS nach Rücksendung der ausgefüllten Fragebögen verifiziert, dass tatsächlich eine Klasse der NMS erfasst wurde (falls an einem Standort auch herkömmliche AHS/HS-Klassen bestehen).

### V.1.2 Regionen der Feldarbeit

Region	Zelle	Politische Bezirke
WEST Vorarlberg, Salzburg, Tirol ohne Osttirol	1	Vorarlberg (8)
	2	Tirol (7)
	3	Salzburg (5)
NORD Oberösterreich	4	Gmunden (407), Wels Stadt (403), Wels Land (418), Vöcklabruck (417), Schärding (414), Grieskirchen (408), Eferding (405), Ried (412), Braunau (404)
	5	Steyr Stadt (402), Steyr Land (415), Kirchdorf (409), Linz Stadt (401), Linz Land (410), Perg (411), Freistadt (406), Urfahr-Umgebung (416), Rohrbach (413)
SÜD Osttirol, Südburgenland, Kärnten, Steiermark	6	Kärnten (2), Osttirol
	7	Graz Stadt (601), Graz Umgebung (606), Voitsberg (616), Deutschland-berg (603), Leibnitz (610), Radkersburg (615), Feldbach (604)
	8	Liezen (612), Murau (614), Judenburg (608), Knittelfeld (609), Leoben (611)
OST Niederösterreich, Nord- und Mittelburgenland	9	Bruck/Mur (602), Mürzzuschlag (613), Weiz (617), Hartberg (607), Fürstenfeld (605), Oberwart (109), Güssing (104), Jennersdorf (105)
	10	Amstetten (305), Waidhofen Stadt (303), Scheibbs (320), Melk (315), St. Pölten Stadt (302), Sankt Pölten Land (319), Lilienfeld (314)
	11	Neunkirchen (318), Wiener Neustadt Stadt (304), Wiener Neustadt Land (323), Baden (306), Mödling (317), Wien-Umgebung (324), Bruck an der Leitha (307), Neusiedl (107), Eisenstadt Stadt (101), Eisenstadt Land (103), Rust (102), Mattersburg (106), Oberpullendorf (108)
WIEN	12	Gmünd (309), Zwettl (325), Waidhofen/Thaya (322), Horn (311), Krems Stadt (301), Krems Land (313), Hollabrunn (310), Tulln (321), Korneuburg (312), Mistelbach (316), Gänserndorf (308)
	13	Bezirke 1, 6, 7, 8, 9, 14, 15, 16, 17, 18, 19
	14	Bezirke 2, 20, 21, 22
	15	Bezirke 3, 4, 5, 10, 11, 12, 13, 23

Quelle: Nielsen Marketing Research, Statistisches Jahrbuch 1993, S 24

Anmerkung: Die Regionen wurden abweichend zu Nielsen Marketing Research bezeichnet

### V.1.3 Zugang zum Feld

Die Erhebung von Datenmaterial in Schulen setzt die Befürwortung des Ministeriums bzw. der LandesschulrätInnen voraus und ist letztendlich auch von den einzelnen DirektorInnen der zu befragenden Schulen abhängig. Die Erwirkung einer offiziellen Geschäftszahl des Ministeriums und die Information der Landes- (bzw. Stadt-)schulrätInnen erleichterte eine entsprechende telefonische Kontaktaufnahme mit den DirektorInnen. Im Zuge dieses telefonischen Studienavisos konnte auch die Feldarbeit optimiert werden: Die Versendung der Fragebögen wird effizienter gesteuert, Schulen erhalten genau abgezählte Fragebögen und es besteht die Möglichkeit, bei Verweigerungen sofort Ersatzschulen zu wählen. Zudem wurden Kriterien der jeweiligen Schule bzw. der befragten Klasse erfasst (z.B. schulische Angebote im Nahbereich der ausgewählten Schule bzw. für die konkrete Klasse der geschätzte Migrationsanteil und das Geschlechterverhältnis).

Nach der telefonischen Freigabe der Erhebung wurde wieder der Weg gewählt wie in der ersten Erhebung bzw. wie beim ZSE Report 61 (Übertritt von der Grundschule in die Sekundarstufe I, 7).

Dort heißt es:

*„Die Fragebögen wurden an die SchulleiterInnen der für das Projekt ausgewählten Schulen mit dem Ersuchen übersandt, die (...) SchülerInnen- und Elternfragebögen gemeinsam mit einer Erläuterung zur Vorgehensweise bei der SchülerInnen- und Elternbefragung an die Klassenvorstände der für die Erhebung ausgewählten Klassen weiterzuleiten. (...) Die Klassenvorstände wurden instruiert, den SchülerInnen den Fragebogen (...) zur Bearbeitung vorzulegen und den Elternfragebogen den Kindern zeitgerecht mit dem Ersuchen mit nach Hause zu geben, diesen innerhalb einer vom Klassenvorstand festzusetzenden, angemessenen Frist von den Eltern ausfüllen zu lassen. Die SchülerInnen brachten den Elternfragebogen in einem dem Fragebogen beigelegten Kuvert verschlossen wieder in die Schule mit und übergaben ihn dem Klassenvorstand. Alle an einer Schule bearbeiteten Fragebögen wurden über die Schulleitungen als Sammelsendung (...) retourniert.“*

Für die SchülerInnen- und Elternbefragung wurde ein von den RespondentInnen selbst auszufüllender Fragebogen (in Printform) verwendet. Die darin vorkommenden Skalen und Frageformulierungen wurden mehrfach auf Verständlichkeit und Handhabbarkeit sowie auf auswertungstechnische Kriterien geprüft.

Um den Rücklauf zu optimieren, kam neben einer optisch ansprechenden und benutzerfreundlichen Fragebogengestaltung auch ein Begleitbrief mit entsprechendem Motivations- und Informationsinhalt zum Tragen. Durch die Abgabe in verschlossenen Kuverts wurden auch eventuelle Zweifel an der Anonymität gemindert.

Für jede Schnittstelle gab es leichte Adaptierungen im Fragebogen, je nachdem ob die Schnittstelle unmittelbar bevorstand oder gerade bewältigt wurde. Auch wurde der Themenbereich rund um das Thema „Lehrlinge“ nur dort eingesetzt, wo das Thema relevant war.

#### V.1.4 Feldarbeitszeit, Rücklauf

Aufgrund der Erfahrungen der letzten Feldarbeitsphase konnte der Rücklauf recht treffend antizipiert werden, es mussten gegen Ende der Feldarbeit aufgrund zugesagter, aber dann doch nicht eintreffender Fragebögen nur vereinzelt Ersatzschulen aus den betroffenen Erhebungsregionen nachkontaktiert werden.

Für die vorliegende Studie ist eine hohe Kooperationsbereitschaft der Schulen festzustellen, den Fragebogen während der Feldarbeit (Oktober bis Dezember 2008) auszuteilen. Es liegen Daten von 225 der 274 kontaktierten Schulen (82,1%) vor. Als Gründe hierfür ist die entsprechend umfangreiche Vorbereitung (z.B. vorherige telefonische Kontaktaufnahme mit der jeweiligen Direktion, Geschäftszahlen durch das Ministerium, Informationsbrief auf Anfrage) zu nennen, zudem wurde das Forschungsinteresse des *öibf* positiv aufgenommen.

Die verweigernden Schulen taten dies primär aus Zeit- und Ressourcenmangel, v.a. NMS wiesen auf „bereits zu vielen Umfragen in diesem Semester“ hin. In Polytechnischen Schulen wurde öfters zu hoher MigrantInnenanteil bzw. Sprachbarrieren als Ablehnungsgrund genannt. Neu im Vergleich zur Erhebung aus dem Jahr 2003 sind Hinweise auf ausgefüllte Sammelkuverts, welche am Postweg verloren gingen bzw. einzelne Schulen, welche trotz Zusage keine Fragebögen retournierten („vergessen“, „untergegangen“). Vereinzelt lehnten auch die Elternvertretungen die Umfrage ab, selbst wenn die Direktion es gestattet hätte.

**Tabelle 10: Rücklaufquote**

		% Schulen		% Klassen	% Jugendliche	% Eltern
Kindergarten		100,0	0. Klasse	100	-	61
	Volksschulen	83,3	1. Klasse	86	-	59
NMS		82,6	4. Klasse	92	-	70
	Hauptschule	71,0	1. Klasse	71	-	78
AHS		76,5	1. Klasse	100	-	71
		86,7	4. Klasse	80	76	61
Polytechnische Schule		94,1	1. Klasse	94	-	79
		84,2	4. Klasse	76	68	57
		88,9	5. Klasse	95	82	60
BPS		76,2	1. Klasse	80	76	51
BMS		80,0	1. Klasse	93	81	43
BHS		82,4	1. Klasse	100	84	62
		94,1	1. Klasse	89	90	80
<b>Gesamt</b>		<b>82,1</b>		<b>87,7</b>	<b>79,6</b>	<b>66,8</b>

Quelle: Eigendarstellung öibf

Trotz des langen Fragebogens konnte eine sehr hohe Rücklaufquote bei den Eltern erreicht werden. Bei der Kontaktaufnahme mit den Schulen wurden insgesamt 7.732 Eltern angeschrieben, von dieser Zielgruppe wurden 5.163 verwertbare Fragebögen (66,8%) retourniert. Im Rahmen der Prüfung des Rücklaufs wurden vorher vereinzelt Fragebögen aufgrund inhaltlich nicht nachvollziehbarer Angaben bzw. abgebrochene Fragebögen aus der weiteren Analyse ausgeschieden.

Die Fallzahl im bereinigten und gewichteten Datensatz beträgt somit 5.163 Fragebögen von Eltern. Die Daten der Jugendlichen sind gesondert auszuwerten und nicht Gegenstand des vorliegenden Berichts (2.532 Fragebögen, Rücklaufquote 80%).

**Tabelle 11: Teilnahmen und Fallzahlen pro Schulstufe/Schultype**

		teilnehmende n (Jugendliche) n (Eltern)				
		Schulen	Klassen	Jugendliche	Eltern	
Kindergarten		15	0. Klasse	30	-	388
Volksschulen		15	1. Klasse	18	-	232
		19	4. Klasse	44	-	639
NMS		44	1. Klasse	44	-	807
Hauptschule		13	1. Klasse	31	-	505
		13	4. Klasse	16	318	254
AHS		16	1. Klasse	31	-	683
		16	4. Klasse	13	331	278
		16	5. Klasse	18	410	298
Polytechnische Schule		16	1. Klasse	16	330	224
BPS		12	1. Klasse	14	304	162
BMS		14	1. Klasse	15	381	282
BHS		16	1. Klasse	16	458	411
<b>SUMME</b>		<b>225</b>		<b>306</b>	<b>2.532</b>	<b>5.163</b>

Quelle: Eigendarstellung öibf

Bei den Eltern wurden somit zwischen 0,2% (Kindergarten) und 2,3% (1. AHS) aller in Frage kommenden Eltern befragt, bzw. bei der NMS sogar 21,5%. Bei den Jugendlichen lag der Anteil der Befragten je nach Schulstufe zwischen 0,5% (4. HS) und 1,9% (BMS). Diese Werte sind insgesamt aus stichprobentechnischer Sicht als hoch einzustufen.

Nicht unerwähnt bleiben sollten Reaktionen und Funde bei den eingetroffenen Fragebögen: Papierflieger, offizielle Krankmeldungen, eine Zeichnung eines Volksschulkindes, ein ins Sammelkuvert einer Schule gerutschter und in der Zwischenzeit retournierter 50.- EURO-Schein, Bestellungen aus der Weihnachtsbuchausstellung, mehr oder weniger umfangreiche Elternmeinungen zur Neugestaltung des Schulsystems, SchülerInnen-Verweigerungen mit Notizen am Fragebogen wie „keine Interesse“, „nicht verstanden“, „Leider nichts Verstanden“. Gelegentlich wurden Verweigerungen auch recht direkt begründet („Ich bin eine schwer arbeitende, allein erziehende Mutter, also lassen sie mich in Ruhe mit so einem Sch...“), vereinzelt wurden unausgefüllte Fragebögen oder sogar weiße Blätter (!) in des Retourkuvert eingelegt.

**Abbildung 45: Ergebnis der abgeschlossenen Feldarbeit**



Quelle: öibf

#### V.1.5 Designeffekt

Zur Stichprobenziehung wurde das oben beschriebene komplexe Stichprobendesign gewählt. Der Einsatz komplexer Stichproben ist in der empirischen Bildungsforschung Standard – auch in PISA und PIRLS werden komplexe Stichproben eingesetzt. Das komplexe Stichprobendesign muss jedoch bei der Datenauswertung berücksichtigt werden. Die mittels Standardstatistikverfahren ermittelten Standardfehler und Vertrauensintervalle sind inkorrekt, da bei der Berechnung von einer einfachen Zufallsauswahl aus einer großen Grundgesamtheit ausgegangen wird. Durch das komplexe Stichprobendesign ergeben sich jedoch mitunter deutliche Reduktionen der Fallzahl. Dieser Genauigkeitsverlust ist bei statistischen Signifikanzprüfungen zu beachten.

Zur Abschätzung des Genauigkeitsgewinns oder –verlustes (letzteres ist der Regelfall) dient der sogenannte Designeffekt. Die nachfolgende Tabelle 12 enthält Designeffekte für ausgewählte Variablen nach Schulstufe.

Einfach zu interpretieren ist die Wurzel aus dem Designeffekt. Sie gibt an, um wie viel größer oder kleiner das Vertrauensintervall ist. Die Designeffekte (Wurzelwert) variieren zwischen 0,744 und 2,842. Der hohe Wert von 2,842 für das Geschlecht in der 9. Schulstufe weist darauf hin, dass die Schulwahl stark geschlechtsspezifisch ist.

Eine weitere Kenngröße zur Kennzeichnung der Genauigkeit einer komplexen Stichprobe ist die effektive Stichprobengröße. Diese gibt an, wie viele Personen mittels einfacher Zufallsauswahl befragt werden müssten, um dieselbe Genauigkeit zu erzielen. Im Kindergarten hätte also für die Bildungsaspiration eine Befragung von  $n=80$  zufällige ausgewählten Eltern mit einem Kindergartenkind aus allen Eltern mit einem Kindergartenkind in Österreich dieselbe Genauigkeit erbracht wie die vorliegenden Antworten der 352 Personen. Zur Erzielung der Genauigkeit für das Geschlecht hätten dagegen zufällig  $n=546$  Eltern von Kindergartenkindern befragt werden müssen, d.h. hier liegt sogar ein seltener Fall eines Genauigkeitsgewinns aufgrund des Stichprobendesigns vor.

Tabelle 12: Designeffekte für ausgewählte Variablen

Schulstufe	Variable (a)	Schätzung	Standardfehler	Effekt des Stichprobenplans	Wurzel aus dem Effekt	Ungewichtete Anzahl	effektive Stichprobengröße
Kindergarten 0	matura	0,642	0,052	4,398	<b>2,097</b>	352	80
	bub	0,468	0,021	0,689	<b>0,830</b>	376	546
1. Klasse VS 1	matura	0,697	0,032	0,948	<b>0,974</b>	213	225
	bub	0,482	0,026	0,599	<b>0,774</b>	225	375
4. Klasse VS 4	matura	0,691	0,045	5,832	<b>2,415</b>	589	101
	bub	0,535	0,027	1,786	<b>1,337</b>	627	351
	deutsch	1,762	0,065	3,570	<b>1,890</b>	617	173
	mathe	1,616	0,052	2,616	<b>1,617</b>	619	237
	gesnote	1,689	0,057	3,511	<b>1,874</b>	620	177
1. Klasse HS, AHS oder NMS 5	matura	0,741	0,017	2,923	<b>1,710</b>	2138	731
	bub	0,491	0,019	3,200	<b>1,789</b>	2231	697
	deutsch	2,111	0,057	7,996	<b>2,828</b>	2227	279
	mathe	2,055	0,050	5,748	<b>2,397</b>	2230	388
	englisch	2,671	0,081	1,355	<b>1,164</b>	290	214
	gesnote	2,096	0,052	7,570	<b>2,751</b>	2237	296
4. Klasse HS oder AHS 8	matura	0,689	0,035	3,624	<b>1,904</b>	513	142
	bub	0,478	0,020	0,841	<b>0,917</b>	517	615
	deutsch	3,633	0,158	4,161	<b>2,040</b>	507	122
	mathe	3,463	0,142	3,516	<b>1,875</b>	507	144
	englisch	3,673	0,138	2,987	<b>1,728</b>	505	169
	gesnote	3,593	0,136	3,617	<b>1,902</b>	507	140
5. Klasse AHS 1. Klasse BHS, BMS oder BS, POLY 9	matura	0,425	0,023	2,342	<b>1,531</b>	1053	450
	bub	0,500	0,044	8,080	<b>2,842</b>	1041	129
	deutsch	3,727	0,093	3,082	<b>1,756</b>	1035	336
	mathe	3,888	0,082	2,235	<b>1,495</b>	1035	463
	englisch	3,906	0,128	5,494	<b>2,344</b>	1032	188
	gesnote	3,843	0,096	3,879	<b>1,970</b>	1039	268

(a) matura = Bildungsaspiration Matura oder höher; bub = Geschlecht des Kindes (1=Bub; 0=Mädchen); deutsch = Note in Deutsch; mathe = Note in Mathematik; englisch = Note in Englisch; gesnote = Notendurchschnitt aus Deutsch, Mathematik und sofern vorhanden Englisch; Leistungsgruppen wurden berücksichtigt (siehe Bacher/Beham/Lachmayr, 2008: 112)

**Lesehilfe:** Im Kindergarten streben 64% der Eltern eine Matura für ihr Kind an. Der Standardfehler ist 5,2%. D.h. der Wert der Grundgesamtheit liegt im Intervall  $64\% \pm 2 \cdot 5,2\%$ , geht also von 53,6 bis 64,4%. Der Schwankungsbereich beträgt somit 20,8% bzw.  $\pm 10,4\%$ . Der Designeffekt beträgt 4,4. Die inhaltlich besser interpretierbare Wurzel aus dem Designeffekt beträgt 2,1. D.h. das Vertrauensintervall ist gegenüber einer einfachen Zufallsauswahl 2,1mal breiter. Beim Geschlecht tritt dagegen ein Genauigkeitserfolg auf.

**Berechnung:** Die Designeffekte wurden „manuell“ berechnet. Der Stichprobenfehler des komplexen Designs wurde durch den Stichprobenfehler der einfachen Zufallsauswahl dividiert.

V. 2 Gewichtung und Indexbildungen

V.2.1 Gewichtung der Daten (Syntax)

Für die vorliegende Analyse wurde eine Gewichtung durchgeführt um unterschiedliche Ausfallquoten in den Schichten auszugleichen. Diese Gewichtung der tatsächlich eingelangten Fragebögen erfolgt innerhalb der Schultypen Kindergarten, VS, HS, AHS, NMS, BPS/PTS und BMHS nach den fünf Regionen. Es repräsentiert somit jede einzelne Teilstichprobe (z.B. Hauptschule 1. Klasse, Hauptschule 4. Klasse) den jeweiligen Schultyp bestmöglich.

Es sind dadurch Prozentpunkt-Vergleiche zwischen Schultypen als eine Beschreibung der *relativen* Verteilung möglich (z.B. 25 % der befragten Eltern von VolksschülerInnen in der 4. Schulstufe antworten bei Frage XY mit „ja“ während 50 % der AHS-SchülerInnen in der 5. Schulstufe diese Frage bejahten).

Bei eventuellen *absoluten* Vergleichen zwischen Schultypen/Schulstufen ist zu beachten, dass die echten Größenverhältnis der Schulformen berücksichtigt werden: Aus dem obigen Beispiel wären 25% der VS-SchülerInnen rund 24.000 Personen, hingegen beträgt die absolute Anzahl von 50% in der ausgewählten AHS-Stufe „nur“ 15.000.

**Tabelle 13: Absolutes und relatives Verhältnis der ELTERN im Zusammenhang zwischen Schulstatistik und Stichprobenrücklauf**

	Schulstatistik ISIS																									
	Kindergarten		Volksschule		NMS		Hauptschulen			Allgemeinbild. Höhere Schulen			Poly	BPS	BMS	BHS										
	Kindergarten	1. Schulstufe	4. Schulst.	5. Schulst.	5. Schulst.	8. Schulst.	5. Schulstufe	8. Schulstufe	9. Schulstufe	Poly	1. Jahr	9. Schulstufe	9. Schulstufe													
	N	%	N	%	N	%	N	%	absolut	%	N	%	N	%	N	%	absolut	%								
West	37.669	19	16.838	20	18.880	21	1.520	41	14.057	23	15.782	23	4.779	16	4.669	16	4.696	19	5.328	25	9.992	23	4.548	23	5.774	18
Ost	37.373	19	15.677	19	16.621	19	78	2	12.515	21	14.197	21	4.413	15	4.147	15	3.586	14	4.776	23	8.784	20	3.351	17	6.168	19
Süd	41.925	21	18.517	22	19.794	22	1.620	49	13.687	23	15.743	23	6.264	21	5.998	21	5.740	23	3.855	18	9.691	22	4.886	24	7.676	24
Nord	46.273	23	17.239	21	18.485	21	333	9	12.505	21	14.372	21	5.865	19	5.392	19	3.946	16	4.268	20	6.736	15	4.678	23	6.957	22
Wien	34.327	17	15.652	19	15.604	17	0	0	7.333	12	9.094	13	8.844	29	8.162	29	7.090	28	2.935	14	8.507	19	2.639	13	5.092	16
	197.567	100	83.923	100	89.384	100	3.751	100	60.097	100	69.188	100	30.165	100	28.368	100	25.058	100	21.162	100	43.710	100	20.102	100	31.667	100
ELTERN Zufallsstichprobe (Rücklauf)																										
	Kindergarten		Volksschule		NMS		Hauptschulen			Allgemeinbild. Höhere Schulen			Poly	BPS	BMS	BHS										
	Kindergarten	1. Schulstufe	4. Schulst.	5. Schulst.	5. Schulst.	8. Schulst.	5. Schulstufe	8. Schulstufe	9. Schulstufe	Poly	1. Jahr	9. Schulstufe	9. Schulstufe													
	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	absolut	%								
West	37	10	43	19	121	19	313	39	121	24	63	25	195	29	105	38	58	19	46	21	34	21	33	12	79	19
Ost	76	20	60	26	105	16	22	3	100	20	34	13	86	13	17	6	37	12	55	25	14	9	46	16	79	19
Süd	129	33	43	19	108	17	436	54	109	22	71	28	146	21	56	20	116	39	55	25	53	33	60	21	115	28
Nord	65	17	68	29	103	16	36	4	87	17	43	17	131	19	56	20	38	13	18	8	27	17	99	35	77	19
Wien	81	21	18	8	202	32	0	0	88	17	43	17	125	18	44	16	49	16	50	22	34	21	44	16	61	15
	388	100	232	100	639	100	807	100	505	100	254	100	683	100	278	100	298	100	224	100	162	100	282	100	411	100
Eltern - Gewichtungsfaktoren Schultyp, Schulstufe und Region																										
	Kindergarten		Volksschule		NMS		Hauptschulen			Allgemeinbild. Höhere Schulen			Poly	BPS	BMS	BHS										
	Kindergarten	1. Schulstufe	4. Schulst.	5. Schulst.	5. Schulst.	8. Schulst.	5. Schulstufe	8. Schulstufe	9. Schulstufe	Poly	1. Jahr	9. Schulstufe	9. Schulstufe													
West	1,9994	1,0825	1,1155	1,0448	0,9762	0,9197	0,5549	0,4358	0,9629	1,2260	1,0892	1,9334	0,9486													
Ost	0,9657	0,7223	1,1316	0,7628	1,0516	1,5329	1,1619	2,3906	1,1526	0,9192	2,3254	1,0219	1,0133													
Süd	0,6383	1,1904	1,3102	0,8981	1,0552	0,8140	0,9714	1,0496	0,5885	0,7419	0,6777	1,1424	0,8663													
Nord	1,3981	0,7008	1,2830	1,9901	1,2078	1,2270	1,0137	0,9436	1,2349	2,5098	0,9246	0,6629	1,1726													
Wien	0,8323	2,4038	0,5522	-	0,7002	0,7764	1,6020	1,8179	1,7208	0,6213	0,9273	0,8414	1,0834													

Quelle: Statistik Austria: Bildung in Zahlen 2006/2007; ISIS-Abfrage (K6N-Kindergartenkinder, Stand 2002), eig. Berechnungen; für NMS: BMUKK, Stand 25.7.2008 ([www.bmukk.gv.at/schulen/bw/nms/standorte.xml](http://www.bmukk.gv.at/schulen/bw/nms/standorte.xml)); eigene Berechnungen

**Tabelle 14: Absolutes und relatives Verhältnis der JUGENDLICHEN im Zusammenhang zwischen Schulstatistik und Stichprobenrücklauf**

	Schulstatistik ISIS													
	Hauptschulen		Allgemeinbild. Höhere Schulen		Polytechnikum				BPS		BMS		BHS	
	8. Schulstufe		8. Schulstufe		9. Schulstufe		Poly		1. Jahr		9. Schulstufe		9. Schulstufe	
	absolut	%	absolut	%	absolut	%	absolut	%	absolut	%	absolut	%	absolut	%
<b>West</b>	15.782	22,8	4.669	16,5	4.696	18,7	5.328	25,2	9.992	22,9	4.548	22,6	5.774	18,2
<b>Ost</b>	14.197	20,5	4.147	14,6	3.586	14,3	4.776	22,6	8.784	20,1	3.351	16,7	6.168	19,5
<b>Süd</b>	15.743	22,8	5.998	21,1	5.740	22,9	3.855	18,2	9.691	22,2	4.886	24,3	7.676	24,2
<b>Nord</b>	14.372	20,8	5.392	19,0	3.946	15,7	4.268	20,2	6.736	15,4	4.678	23,3	6.957	22,0
<b>Wien</b>	9.094	13,1	8.162	28,8	7.090	28,3	2.935	13,9	8.507	19,5	2.639	13,1	5.092	16,1
	69.188	100	28.368	100	25.058	100	21.162	100	43.710	100	20.102	100	31.667	100

	Jugendliche Zufallsstichprobe (Rücklauf)													
	Hauptschulen		Allgemeinbild. Höhere Schulen		Polytechnikum				BPS		BMS		BHS	
	8. Schulstufe		8. Schulstufe		9. Schulstufe		Poly		1. Jahr		9. Schulstufe		9. Schulstufe	
	absolut	%	absolut	%	absolut	%	absolut	%	absolut	%	absolut	%	absolut	%
<b>West</b>	71	22,3	121	36,6	63	15,4	63	19,1	92	30,3	52	13,6	78	17,0
<b>Ost</b>	47	14,8	25	7,6	47	11,5	70	21,2	18	5,9	53	13,9	96	21,0
<b>Süd</b>	100	31,4	60	18,1	128	31,2	80	24,2	62	20,4	88	23,1	127	27,7
<b>Nord</b>	51	16,0	78	23,6	42	10,2	32	9,7	62	20,4	127	33,3	90	19,7
<b>Wien</b>	49	15,4	47	14,2	130	31,7	85	25,8	70	23,0	61	16,0	67	14,6
	318	100	331	100	410	100	330	100	304	100	381	100	458	100

	Jugendliche - Gewichtungsfaktoren Schultyp, Schulstufe und Region						
	Hauptschulen		Allgemeinbild. Höhere Schulen		Polytechnikum		BHS
	8. Schulstufe		8. Schulstufe		9. Schulstufe		9. Schulstufe
	absolut	%	absolut	%	absolut	%	absolut
<b>West</b>	1,021645		0,450233		1,219621		1,318806
<b>Ost</b>	1,388338		1,935501		1,248389		1,063956
<b>Süd</b>	0,723575		1,166419		0,733735		0,751435
<b>Nord</b>	1,295220		0,806593		1,537253		2,079848
<b>Wien</b>	0,853012		2,026273		0,892360		0,538451
							0,755366
							3,394006
							1,087100
							0,755620
							0,845223
							1,657688
							1,198352
							1,052341
							0,698139
							0,819965
							1,070633
							0,929248
							0,874158
							1,117990
							1,099188

Quelle: Statistik Austria: Bildung in Zahlen 2006/2007; ISIS-Abfrage (K6N-Kindergartenkinder, Stand 2002), eig. Berechnungen; für NMS: BMUKK, Stand 25.7.2008 ([www.bmukk.gv.at/schulen/bw/nms/standorte.xml](http://www.bmukk.gv.at/schulen/bw/nms/standorte.xml)); eigene Berechnungen

Im Syntax wurde diese Gewichtung wie folgt umgesetzt, wobei „art“ die Unterscheidung zwischen Jugendliche und Eltern, „break“ den Schultyp und „region“ die entsprechende Region darstellt:

compute w1=-99.

\* 1. AHS.

```
if (art=1 and break=1 and region=1) w1= 1.01371084986771 .
if (art=1 and break=1 and region=2) w1= 1.16185745839742 .
if (art=1 and break=1 and region=3) w1= 0.97144063813410 .
if (art=1 and break=1 and region=4) w1= 0.55490647592090 .
if (art=1 and break=1 and region=5) w1= 1.60197633018399 .
```

\* 1. BHS.

```
if (art=1 and break=2 and region=1) w1= 1.17264397900391 .
if (art=1 and break=2 and region=2) w1= 1.01333297091210 .
if (art=1 and break=2 and region=3) w1= 0.86630740271384 .
if (art=1 and break=2 and region=4) w1= 0.94860320590896 .
if (art=1 and break=2 and region=5) w1= 1.08341154648760 .
if (art=2 and break=2 and region=1) w1= 1.11799033694382 .
if (art=2 and break=2 and region=2) w1= 0.92924811317776 .
if (art=2 and break=2 and region=3) w1= 0.87415772747357 .
if (art=2 and break=2 and region=4) w1= 1.07063326458912 .
if (art=2 and break=2 and region=5) w1= 1.09918842959548 .
```

\* 1. BMS.

if (art=1 and break=3 and region=1) w1= 0.66287991847638 .  
 if (art=1 and break=3 and region=2) w1= 1.02194244137507 .  
 if (art=1 and break=3 and region=3) w1= 1.14238384240374 .  
 if (art=1 and break=3 and region=4) w1= 1.93337614529536 .  
 if (art=1 and break=3 and region=5) w1= 0.84138846428668 .  
 if (art=2 and break=3 and region=1) w1= 0.69813948860810 .  
 if (art=2 and break=3 and region=2) w1= 1.19835161431417 .  
 if (art=2 and break=3 and region=3) w1= 1.05234101536708 .  
 if (art=2 and break=3 and region=4) w1= 1.65768809839052 .  
 if (art=2 and break=3 and region=5) w1= 0.81996490031984 .

\* 1. HS.

if (art=1 and break=4 and region=1) w1= 1.20782225823042 .  
 if (art=1 and break=4 and region=2) w1= 1.05164567282893 .  
 if (art=1 and break=4 and region=3) w1= 1.05516494511244 .  
 if (art=1 and break=4 and region=4) w1= 0.97621586149224 .  
 if (art=1 and break=4 and region=5) w1= 0.70022497719596 .

\* 1. VS.

if (art=1 and break=5 and region=1) w1= 0.70082589712839 .  
 if (art=1 and break=5 and region=2) w1= 0.72230179251616 .  
 if (art=1 and break=5 and region=3) w1= 1.19044450768686 .  
 if (art=1 and break=5 and region=4) w1= 1.08250281473410 .  
 if (art=1 and break=5 and region=5) w1= 2.40383314334436 .

\* 4. AHS.

if (art=1 and break=6 and region=1) w1= 0.94357827733462 .  
 if (art=1 and break=6 and region=2) w1= 2.39056849474138 .  
 if (art=1 and break=6 and region=3) w1= 1.04962583595198 .  
 if (art=1 and break=6 and region=4) w1= 0.43576330137244 .  
 if (art=1 and break=6 and region=5) w1= 1.81785815002820 .  
 if (art=2 and break=6 and region=1) w1= 0.80659319999422 .  
 if (art=2 and break=6 and region=2) w1= 1.93550056401579 .  
 if (art=2 and break=6 and region=3) w1= 1.16641873472457 .  
 if (art=2 and break=6 and region=4) w1= 0.45023347223970 .  
 if (art=2 and break=6 and region=5) w1= 2.02627323565060 .

\* 4. HS.

if (art=1 and break=7 and region=1) w1= 1.22702014464129 .  
 if (art=1 and break=7 and region=2) w1= 1.53292393444630 .  
 if (art=1 and break=7 and region=3) w1= 0.81401439800275 .  
 if (art=1 and break=7 and region=4) w1= 0.91965392659155 .  
 if (art=1 and break=7 and region=5) w1= 0.77640698548344 .  
 if (art=2 and break=7 and region=1) w1= 1.29521950423229 .  
 if (art=2 and break=7 and region=2) w1= 1.38833754223768 .  
 if (art=2 and break=7 and region=3) w1= 0.72357547551599 .  
 if (art=2 and break=7 and region=4) w1= 1.02164504632001 .  
 if (art=2 and break=7 and region=5) w1= 0.85301214201354 .

\* 4. VS.

if (art=1 and break=8 and region=1) w1= 1.28299009227342 .  
 if (art=1 and break=8 and region=2) w1= 1.13164164887292 .  
 if (art=1 and break=8 and region=3) w1= 1.31024008771145 .  
 if (art=1 and break=8 and region=4) w1= 1.11546947962658 .  
 if (art=1 and break=8 and region=5) w1= 0.55223718245807 .

\* 5. AHS.

if (art=1 and break=9 and region=1) w1= 1.23493285052363 .  
 if (art=1 and break=9 and region=2) w1= 1.15259948271362 .  
 if (art=1 and break=9 and region=3) w1= 0.58846923413543 .

```

if (art=1 and break=9 and region=4) w1= 0.96287509529615 .
if (art=1 and break=9 and region=5) w1= 1.72075885985330 .
if (art=2 and break=9 and region=1) w1= 1.53725262153708 .
if (art=2 and break=9 and region=2) w1= 1.24838884426429 .
if (art=2 and break=9 and region=3) w1= 0.73373523425653 .
if (art=2 and break=9 and region=4) w1= 1.21962127229906 .
if (art=2 and break=9 and region=5) w1= 0.89236049288727 .

```

\* BPS.

```

if (art=1 and break=10 and region=1) w1= 0.92463967055594 .
if (art=1 and break=10 and region=2) w1= 2.32540445141681 .
if (art=1 and break=10 and region=3) w1= 0.67768353168180 .
if (art=1 and break=10 and region=4) w1= 1.08920020993984 .
if (art=1 and break=10 and region=5) w1= 0.92732447817837 .
if (art=2 and break=10 and region=1) w1= 0.75561951572313 .
if (art=2 and break=10 and region=2) w1= 3.39400594829558 .
if (art=2 and break=10 and region=3) w1= 1.08710046420322 .
if (art=2 and break=10 and region=4) w1= 0.75536589975431 .
if (art=2 and break=10 and region=5) w1= 0.84522273425499 .

```

\* KiGa.

```

if (art=1 and break=11 and region=1) w1= 1.39807870436164 .
if (art=1 and break=11 and region=2) w1= 0.96574326684112 .
if (art=1 and break=11 and region=3) w1= 0.63826448749032 .
if (art=1 and break=11 and region=4) w1= 1.99939999827633 .
if (art=1 and break=11 and region=5) w1= 0.83227749523572 .

```

\* NMS.

```

if (art=1 and break=12 and region=1) w1= 1.99006931484937 .
if (art=1 and break=12 and region=2) w1= 0.76277841060566 .
if (art=1 and break=12 and region=3) w1= 0.89807244062134 .
if (art=1 and break=12 and region=4) w1= 1.04478209431691 .
if (art=1 and break=12 and region=5) w1= 1.00000000000000 .

```

\* Poly.

```

if (art=1 and break=13 and region=1) w1= 2.50982368816222 .
if (art=1 and break=13 and region=2) w1= 0.91916385287522 .
if (art=1 and break=13 and region=3) w1= 0.74191303451298 .
if (art=1 and break=13 and region=4) w1= 1.22602038929500 .
if (art=1 and break=13 and region=5) w1= 0.62134013798318 .
if (art=2 and break=13 and region=1) w1= 2.07984831301389 .
if (art=2 and break=13 and region=2) w1= 1.06395560776054 .
if (art=2 and break=13 and region=3) w1= 0.75143535582648 .
if (art=2 and break=13 and region=4) w1= 1.31880594596784 .
if (art=2 and break=13 and region=5) w1= 0.53845127503794 .

```

\* Kontrolle ob Gewichtung stimmt, es darf nie -99 vorkommen.  
fre var=w1.  
means var=w1 by art.

\* Gewicht Verhältnisse der schularten zueinander.

compute w2=-99.

```

if (art=1 and break=1) w2= 32.085988108028 / 34.235588972431.
if (art=1 and break=4) w2= 63.924138151107 / 25.313283208020.
if ( art=1 and break=12) w2= 3.989873740866 / 40.451127819549.
if (art=1 and break=6) w2= 29.078683012834 / 52.255639097744.
if (art=1 and break=7) w2= 70.921316987166 / 47.744360902256.
if (art=1 and break=3) w2= 20.469217766735 / 23.209876543210.
if (art=1 and break=2) w2= 32.245483982649 / 33.827160493827.
if (art=1 and break=9) w2= 25.515752601674 / 24.526748971193.
if (art=1 and break=13) w2= 21.769545648942 / 18.436213991770.

```

\*Gewichtung für Volksschulen.

if (art=1 and break=5) w2=	48.42447217943	/	26.63605051665 .
if (art=1 and break=8) w2=	51.57552782057	/	73.36394948335 .

\*Gewichtung KIGA und Berufsschulen.

if (art=1 and break=10) w2=	1	/	1	.
if (art=1 and break=11) w2=	1	/	1	.

\*Gewichtung Jugendliche.

if (art=2 and break=10) w2=	1	/	1	.
if (art=2 and break=6) w2=	29.078683012834	/	51.001540832049.	
if (art=2 and break=7) w2=	70.921316987166	/	48.998459167951.	
if (art=2 and break=3) w2=	20.469217766735	/	24.129195693477.	
if (art=2 and break=2) w2=	32.245483982649	/	29.005699810006.	
if (art=2 and break=9) w2=	25.515752601674	/	25.965801139962.	
if (art=2 and break=13) w2=	21.769545648942	/	20.899303356555.	

fre var=w2.

COMPUTE WW=w1\*w2.

fre var = ww.

weight by ww.

## V.2.2 Notenumrechnungen

Für die Umrechnung der Noten der unterschiedlichen Schulformen und Leistungsgruppen wurden (analog zu Bacher/Beham/Lachmayr 2008, 112f) folgende Annahmen getroffen:

- Noten der Leistungsgruppe 1 in der HS entsprechen Noten im Gymnasium.
- Die Noten der Leistungsgruppe 2 in der Hauptschule sind um zwei Notenpunkte schlechter als jene der Leistungsgruppe 1, eine „1“ in der Leistungsgruppe 2 entspricht einer „3“ in der Leistungsgruppe 1.
- Die Noten der Leistungsgruppe 3 in der Hauptschule sind um vier Notenpunkte schlechter als jene der Leistungsgruppe 1, eine „1“ in der Leistungsgruppe 3 entspricht einer „5“ in der Leistungsgruppe 1.
- Gab es in der Hauptschule keine Leistungsgruppen, wurde die Leistungsgruppe 2 angenommen.
- Für das Polytechnikum wurde angenommen, dass die Leistungsgruppe 2 der Hauptschule vorliegt.
- Für die Allgemeine Sonderschule wurde angenommen, dass die Leistungsgruppe 3 der Hauptschule vorliegt.
- In der 5. Schulstufe sah der Fragebogen keine Erfassung der Leistungsgruppen und keine Englischnoten vor, da aus fragebogentechnischen Gründen von einem unmittelbaren Übertritt aus der Volksschule ausgegangen wurde. Klassenwiederholungen in der 1. NMS sind aufgrund des bisherigen Schulangebotes nicht möglich, in der 1. AHS befinden sich ebenfalls kein RepitentInnen in der Stichprobe. Nur 17 HauptschülerInnen in der 5. Schulstufe wiederholten diese 1. Klasse bereits, in der Notenumrechnung wurde die 2. Leistungsgruppe geschätzt da es im Fragebogen nicht erfasst wurde. In Anbetracht der 1275 gewichteten Fälle ist dies jedoch von untergeordneter Bedeutung.

V.2.3 Konstruktion und Syntax des Schichtindex

Der Schichtindex orientiert sich zwecks Vergleichbarkeit an der verwendeten Berechnungsmethode aus der Erhebung „Zur Lage der Studierenden“ (Sozialerhebung 2002, 547ff) bzw. der Vorgängerstudie von 2003.

Bei der Konstruktion des Schichtindex wurden die Variablen „Bildung“ und „Beruf“ zusammengefasst. Das Einkommen der Eltern bleibt aus methodischen Gründen (z.B. Verweigerungen, Anzahl der VerdienereInnen pro Haushalt) unberücksichtigt, eine entsprechende Überprüfung ergibt einen hoch signifikanten Zusammenhang des Schichtindex und der erhobenen Einkommensgruppen.

Die Berufstypen wurden zu sieben Gruppen zusammengefasst und in folgender Weise gereiht: a) Mithelfend im Betrieb/war nie erwerbstätig, b) ArbeiterIn/LandwirtIn, c) Angestellte/r Beamter/in ohne Leitungsfunktion, d) UnternehmerIn ohne Angestellte, e) Angestellte/r Beamter/in mit Leitungsfunktion, f) UnternehmerIn mit Angestellte und g) FreiberuflerIn.

In einem zweiten Schritt wurden die Eltern jeweils einer Bildungs- bzw. Berufsklasse zugeordnet und die Bildungs- und Berufswerte addiert. Der höhere Wert wurde weiter verwendet, sodass ein Indexwert von Minimum 2 bis Maximum 14 Punkten entsteht. Jeweils drei Werte dieses Indexes wurden einer Schicht zugewiesen, lediglich in der niedrigsten Gruppe sind vier Indexwerte vertreten: Hohe Schicht (Indexwerte 12 bis 14), Gehobene Schicht (9 bis 11), Mittlere Schicht (6 bis 8) und Niedrige Schicht: (2 bis 5 Indexpunkte). Die sich daraus ergebende Zusammenführung von Bildung und Berufen ist aus nachstehender Tabelle ersichtlich.

Abbildung 46: Schichtindex nach Sozialerhebung 2002

	1	2	3	4	5	6	7
	Pflichtschule	Berufsschule/ Lehre	Fachschule	Meisterprüfung	Matura	Akademie	Hochschule
1 Mithelfend im Betrieb/ nie erwerbstätig	2	3	4	5	6	7	8
2 ArbeiterIn/ LandwirtIn	3	4	5	6	7	8	9
3 Angestellte/r / Beamter/in ohne Leitungsfunktion	4	5	6	7	8	9	10
4 UnternehmerIn ohne Angestellten	5	6	7	8	9	10	11
5 Angestellte/r / Beamter/in mit Leitungsfunktion	6	7	8	9	10	11	12
6 UnternehmerIn mit Angestellten	7	8	9	10	11	12	13
7 FreiberuflerIn	8	9	10	11	12	13	14

	Niedrige Schicht
	Mittlere Schicht
	Gehobene Schicht
	Hohe Schicht

Quelle: Sozialerhebung 2002, 547ff

Im Syntax wurde diese Gewichtung wie folgt umgesetzt, wobei „f25j.v1 f25j.v2 f25j.v3 f25j.v4“ und „f25j.m1 f25j.m2 f25j.m3 f25j.m4“ die schulische Bildung darstellt welche in Mehrfachnennungen erfasst wurde:

\* schule vater.

```
fre var=f25j.v1 f25j.v2 f25j.v3 f25j.v4 .
recode f25j.v1 to f25j.v4 (1,2=1) (7=2)(5,6=3) (8=4) (3,4=5) (11,12=6)
(9,10=7) (else=sysmis) into z1 to z4.
compute schuleVater=max (z1 to z4).
list var=z1 to z4 schuleVater/cases from 1 to 20.
val labels /schuleVater 1 "Pflichtschule" 2 "BS/Lehre" 3 "BMS" 4 "Meister" 5
"Matura" 6 "Akademie" 7 "Uni/FH".
fre var=schuleVater.
```

\* schule mutter.

```
fre var= f25j.m1 f25j.m2 f25j.m3 f25j.m4.
recode f25j.m1 to f25j.m4 (1,2=1) (7=2)(5,6=3) (8=4) (3,4=5) (11,12=6)
(9,10=7) (else=0) into z5 to z8.
compute schuleMutter =max (z5 to z8).
list var=z5 to z8 schuleMutter /cases from 1 to 20.
val labels /schuleMutter 0 "fehlt mutter" 1 "Pflichtschule" 2 "BS/Lehre" 3 "BMS"
4 "Meister" 5 "Matura" 6 "Akademie" 7 "Uni/FH".
fre var=schuleMutter.
```

\* höchste schule HH.

```
compute HSchule=schuleMutter .
if (schuleVater> schuleMutter ) HSchule=schuleVater.
if (schuleMutter = 0 ) HSchule=schuleVater.
val labels /HSchule 1 "Pflichtschule" 2 "BS/Lehre" 3 "BMS" 4 "Meister" 5 "Matu-
ra" 6 "Akademie" 7 "Uni/FH".
fre var=HSchule.
list var=HSchule schuleMutter schuleVater /cases from 1 to 100.
```

\* schichtbildung.

```
compute Schichtindex=HSchule + HBeruf.
recode Schichtindex (2,3,4,5=1) (6,7,8=2) (9,10,11=3) (12,13,14=4) (el-
se=sysmis) into schichten.
val labels /schichten 1 "Niedrige Schicht" 2 "Mittlere Schicht" 3 "Gehobene
Schicht" 4 "Hohe Schicht" .
fre var=Schichtindex schichten.
```

### V. 3 Fragebogenmuster 9. Schulstufe Eltern

Nachstehendes Muster ist verkleinert dargestellt, im Original bestand der Fragebogen aus sieben Seiten.

Sehr geehrte Eltern,  
das Institut für Berufsbildungsforschung führt zur Zeit eine **wissenschaftliche Studie** zum Thema „Schullaufbahnen im österreichischen Bildungssystem“ durch. In diesem Zusammenhang bitten wir Sie um Mithilfe, indem Sie den Fragebogen beantworten (**ca. 15 Minuten**). Ihre Angaben werden von uns **selbstverständlich streng vertraulich** behandelt.

Bitte beachten Sie folgende Punkte beim Ausfüllen des Fragebogens:

- Grundsätzlich gilt, dass **immer das Zutreffende anzukreuzen** ist, speziell bei Fragen, wo keine „Nein“-Kategorien vorkommen (z.B. Auswahl aus mehreren Möglichkeiten). Wenn **nur eine Antwortnennung vorgesehen** ist, bitte nur die wichtigste Antwortkategorie ankreuzen.
- Wird eine **Antwort „falsch“ angekreuzt**, soll erkennbar sein, welche Antwort letztendlich gilt.
- Sollte eine **einzelne Frage nicht beantwortet werden** können, bitte diese Frage auslassen und den restlichen Fragebogen weiter ausfüllen.
- **Falls Sie mehrere Kinder** haben, beziehen Sie sich auf jenes Kind, welches den Fragebogen gebracht hat.

Wir bitten Sie, den ausgefüllten Fragebogen **rechtzeitig** wieder Ihrer Tochter bzw. Ihrem Sohn in die Schule mitzugeben. Selbstverständlich stehe ich Ihnen bei allfälligen Fragen gerne zur Verfügung!

**Ich danke herzlichst für Ihre Mitarbeit!**

Dr. Norbert Lachmayr  
Wissenschaftlicher Mitarbeiter *öibf*  
E-Mail: [lachmayr@oebf.at](mailto:lachmayr@oebf.at)  
Tel: 01 3103334-12  
1010 Wien, Biberstraße 5/6

**Wer ist das Österreichische Institut für Berufsbildungsforschung (öibf)?**

Das *öibf* ist eine der traditionsreichsten Berufsbildungsforschungseinrichtungen in Österreich. Wir sind eine Non-Profit-Organisation im außeruniversitären Bereich und führten seit der Gründung im Jahr 1970 mehr als 1.300 Projekte mit Bezug zu beruflicher und berufsbezogener Bildung durch: [www.oebf.at](http://www.oebf.at)

**Worum geht's im Fragebogen?**

Insgesamt geht es um Kriterien der Schulwahlentscheidungen, die unabhängig von der konkreten Schule bestehen (z.B. Gründe für Schulwahl, Entscheidungsfindung, Informationsverhalten).

**Wie wurde die Schule meines Kindes ausgewählt?**

Nach dem Zufallsprinzip wurden Schulen und Schulklassen unterschiedlichster Typen ausgewählt.

**Wer soll den Fragebogen ausfüllen?**

Grundsätzlich kann ihn die Mutter oder der Vater (bzw. entsprechende Erziehungsberechtigte) ausfüllen. Sollte eine einzelne Frage nicht beantwortet werden können, bitte nur diese einzelne Frage auslassen.

**Ist die Studie von der Schule „abgesegnet“ worden?**

Ja, sowohl das Ministerium als auch die Schulleitung gaben das Einverständnis zur Studie.

**Welche Abkürzungen für Schultypen werden im Fragebogen verwendet?**

**HS** (Hauptschule); **BPS** (Berufsbildende Pflichtschule, Berufsschule); **PT** (Polytechnische Schule); **BMS** (Berufsbildende Mittlere Schule: Fachschulen, Handelsschule); **AHS** (Allgemeinbildende Höhere Schule); **BHS** (Berufsbildende Höhere Schule: HTL, HAK, HBLA); **FH** (Fachhochschule); **UNI** (Universität).

1 entfällt

**2 Für Ihr Kind bestand vor kurzem die Möglichkeit eines Schulwechsels. Wie viel Einfluss hatten folgende Bereiche auf Ihre Entscheidung zum möglichen Schulwechsel?**

		1= hat sehr viel Einfluss	2	3	4	5=hat keinen Einfluss	wurde nicht gemacht/ nicht gefragt
A	Schulische Angebote der aktuellen Schule (Aktionen Elternverein, Tag der offenen Tür,...)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
B	frühere LehrerInnen/Schule	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
C	eigenes Kind	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
D	Mutter / Erziehungsberechtigte	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
E	Vater / Erziehungsberechtigter	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
F	Verwandte	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
G	SchulfreundInnen	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
H	andere Eltern	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
I	Beratungsstellen (BIZ des AMS, BFI, AK, WIFI, Berufsinfo der Wirtschaftskammern, Studien- u. Berufsinformationsmesse BeSt, ...)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
J	persönliche Beratung (z.B. Berufsberatung,...)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
K	Broschüren über Berufe/Schulen	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
L	Eigenständige Informationssuche (Internet,...)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

**3 Als der Schulwechsel letztes Semester möglich war, für welche Schultypen bestand generell Interesse? (Mehrere Nennungen möglich)**

AHS	<input type="radio"/>	1
Lehre, Berufsschule	<input type="radio"/>	2
Polytechnische Schule	<input type="radio"/>	3
1-2 jährige BMS (Haushaltungs-, Hauswirtschaftsschule)	<input type="radio"/>	4
3-4 jährige BMS (Fachschulen, Handelsschulen)	<input type="radio"/>	5
BHS humanwissenschaftlich (HBLA,...)	<input type="radio"/>	6
BHS technisch (HTL,...)	<input type="radio"/>	7
BHS wirtschaftlich (HAK,...)	<input type="radio"/>	8
BHS landwirtschaftlich	<input type="radio"/>	9

**3.1 Falls Ihr Kind Interesse an einer Lehre/Berufsschule hatte oder jetzt eine Lehre/Berufsschule besucht: Welche Gründe waren dafür wichtig?**

		1= sehr viel Einfluss	2	3	4	5= kein Einfluss
A	Kind will nicht mehr in Schule gehen	<input type="radio"/>				
B	Kind ist eher handwerklich veranlagt	<input type="radio"/>				
C	Erhalt der Lehrlingsentschädigung	<input type="radio"/>				
D	Kind soll rasch unabhängig werden	<input type="radio"/>				
E	Kind will rasch unabhängig werden	<input type="radio"/>				
F	Interesse der Eltern an Lehrberuf	<input type="radio"/>				
G	Kind interessiert sich für Lehrberuf	<input type="radio"/>				
H	Kosten für weitere Ausbildung zu hoch	<input type="radio"/>				
I	Kind kann sich nach Lehre auch weiter bilden	<input type="radio"/>				
J	Kind wird elterlichen Betrieb übernehmen	<input type="radio"/>				

**4 Hat sich durch den Schulwechsel die Entfernung von Schule und Wohnort geändert?**

Weg verkürzt  verlängert  gleich geblieben / selbe Schule wie vorher

**5 Welchen höchsten schulischen Abschluss soll ihr Kind erreichen? (nur 1 Nennung)**

<input type="radio"/> 1 Pflichtschule (Volksschule, Hauptschule)	<input type="radio"/> 7 BHS-Matura humanwissenschaftlich (HBLA,...)
<input type="radio"/> 2 Lehrabschluss	<input type="radio"/> 8 BHS-Matura technische Richtung (HTL,...)
<input type="radio"/> 3 BMS (HASCH, Fachschule, Handelsschule)	<input type="radio"/> 9 BHS-Matura wirtschaftliche (HAK,...)
<input type="radio"/> 4 Meisterprüfung	<input type="radio"/> 10 BHS-Matura landwirtschaftlich
<input type="radio"/> 5 AHS-Unterstufe	<input type="radio"/> 11 Akademie (Kindergartenpädagogik, Soz.Ak)
<input type="radio"/> 6 AHS-Matura	<input type="radio"/> 12 Fachhochschule (FH)
	<input type="radio"/> 13 Universität (UNI)

**6 Wie sicher sind Sie, dass dieser Ausbildungswunsch erfolgreich abgeschlossen werden kann?**

1 = ganz sicher	2 = ziemlich sicher	4 = eher unsicher	5 = eher nicht
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

**7 Ist der Schultyp, den Ihr Kind derzeit besucht, Ihr Wunschtyp? (Schultyp, nicht Standort!)**

Ja  Nein

**7.1 Falls nein: Warum besucht Ihr Kind nicht die Wunschschule? (Mehrfachnennungen)**

- Abweisung aus Platzgründen  1
- Abweisung wegen der bisherigen Schulleistung  2
- zu hohe finanzielle Belastung  3
- zu lange Ausbildung  4
- zu langer Schulweg  5
- fehlendes Interesse des Kindes  6
- fehlende ganztägige Betreuung  7
- Sonstiges.....  8

**7.2 Wenn es nach mir ginge, wäre mein Kind jetzt am liebsten in der... (1 Nennung)**

- Lehre, Berufsschule  1
- Berufsbildende Mittlere Schule (BMS)  4
- Polytechnische Schule  2
- Berufsbildende Höhere Schule (HTL, HAK, HBLW)  5
- AHS  3

**8 Wie lange braucht Ihr Kind im Schnitt vom Wohnort zur Schule (für 1 Richtung)**

- Bis 15 Minuten  1
- 16-30  2
- 31-45  3
- 46-60  4
- über 60 Minuten für eine Richtung  5

**9 Wie kommt Ihr Kind gewöhnlich in die Schule? (Nur eine Nennung)**

- hauptsächlich zu Fuß  1
- Fahrrad/ Tretroller (Scooter)/Moped  5
- Öffentliche Verkehrsmittel mit Umsteigen  2
- mit Auto der Familie hingefahren  6
- Öffentliche Verkehrsmittel ohne Umsteigen  3
- Fahrgemeinschaft von mehreren Eltern  7
- Schulbus  4
- Anders  8

**10 Welche der Faktoren spielten bei der Wahl der jetzigen Schule Ihres Kindes eine Rolle?**

		1= sehr großer Einfluss	2	3	4	5= überhaupt kein Einfluss
A	Dauer der Ausbildung	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
B	Schulinhalte/Schulschwerpunkte/ Fachrichtung	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
C	Künftige Arbeitsplatzchancen	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
D	Möglichkeit einer einschlägigen Berufsausbildung	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
E	Kosten des Schulbesuches	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
F	Geschwister besuchen bereits diese Schule	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
G	Anteil nicht deutschsprachiger MitschülerInnen	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
H	Erreichbarkeit mit öffentlichen Verkehrsmitteln	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
I	Erhalt der Lehrlingsentschädigung	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

	1= sehr großer Einfluss	2	3	4	5= überhaupt kein Einfluss
J	Interesse / Traumberuf des Kindes	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
K	Mit besten FreundInnen in gleiche Schule gehen	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
L	erwarteter Verdienst	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
M	Bisherige Schulleistungen des Kindes	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
N	Rat von LehrerInnen, Bekannten, anderen Eltern	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
O	Ihr Wunsch	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
P	Möglichkeit einer breitgefächerten Allgemeinbildung	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Q	Möglichkeit eines Hochschulzuganges durch Matura	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
R	guter Ruf der Schule	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
S	Kombination Berufsausbildung und gleichzeitig Matura	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
T	Ausstattung der Schule	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
U	Ganztagesbetreuung	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
V	Schulwahl-Entscheidung durch „Neue Mittelschule“ erst für 14-Jährige anstatt schon für 10-Jährige	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

11 entfällt

**12 Haben Sie Ihr Kind speziell auf den Übertritt vorbereitet (Nachhilfe, lernen für Aufnahmetest,...)?**

Ja O -> mit bezahlter Nachhilfe O Nein O  
-> selber / Familienmitglieder O

**13 Wurde Ihr Kind in der alten Schule genügend auf Anforderungen der neuen Schule vorbereitet?**

Ja O Nein O

**14 Bitte beurteilen Sie die folgenden allgemeinen Aussagen!**

	1= trifft sehr zu	2	3	4	5= trifft überhaupt nicht zu
A	Eine gute Schule muss hohe Anforderungen stellen	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
B	Schulleistungen hängen vom Interesse am Gegenstand ab	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
C	Die Chancen eine Lehrstelle zu finden sind derzeit sehr gut	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
D	Schulleistung alleine sagt nichts über Intelligenz aus	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
E	Hohe Schulbildung ist Voraussetzung für einen guten Job	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
F	SchülerInnen kann in der Schule plötzlich der „Knopf aufgehen“	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
G	Eine Lehre ist die beste Form in den Berufseinstieg	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
H	Mit eigenem Einsatz kann man auch ohne formalem Bildungsabschluss viel erreichen	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
I	Die Hauptschule bereitet genauso gut auf höhere Schulen vor wie die AHS Unterstufe	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
J	Die Neue Mittelschule („Gesamtschule“) bereitet genauso gut auf höhere Schulen vor wie die AHS Unterstufe	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

**15 Wie schätzen Sie die Chancen folgender AbsolventInnen am Arbeitsmarkt ein?**

	1= sehr hoch	2	3	4	5= gar nicht hoch
A	AHS Unterstufe	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
B	Hauptschule, Polytechnische Schule	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
C	Lehre	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
D	Berufsbildende Mittlere Schulen (BMS)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
E	AHS-Matura	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
F	BHS-Matura (HTL, HAK, HBLW)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
G	Fachhochschule (FH)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
H	Universität (UNI)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

**16 Welche Noten hatte Ihr Kind im letzten Zeugnis?**

	Leistungsgruppe (nur Hauptschule)					Gab keine Leistungsgruppe
	1	2	3	4	5	
Deutsch	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	I. <input type="radio"/> II. <input type="radio"/> III. <input type="radio"/>
Mathematik	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	I. <input type="radio"/> II. <input type="radio"/> III. <input type="radio"/>
Englisch	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	I. <input type="radio"/> II. <input type="radio"/> III. <input type="radio"/>

**17 Welches Geschlecht hatten die LehrerInnen in diesen Fächern?**

	Mann	Frau
Deutsch	<input type="radio"/> 1	<input type="radio"/> 2
Mathematik	<input type="radio"/> 1	<input type="radio"/> 2
Englisch	<input type="radio"/> 1	<input type="radio"/> 2

**18 Hat Ihr Kind im vergangenen Sommer teilgenommen an:**

Lerncamp/Paukkurs/Lernwoche  1 Nachhilfe Einzelunterricht (bezahlt)  3  
Sprachferien  2 Nachhilfe in Gruppe (bezahlt)  4  
Sonstige Nachhilfe im Familienumfeld  5

**19 Welche Schulformen hat Ihr Kind bis jetzt abgeschlossen/abgebrochen/wiederholt?**

	abgeschlossen	Abgebrochen? Nein, nichts <sup>12</sup> O	Klasse wiederholt? Nein, nichts <sup>12</sup> O
Volksschule	<input type="radio"/> 1	<input type="radio"/> 1	<input type="radio"/> 1
Sonderschule	<input type="radio"/> 2	<input type="radio"/> 2	<input type="radio"/> 2
Hauptschule	<input type="radio"/> 3	<input type="radio"/> 3	<input type="radio"/> 3
Neue Mittelschule	<input type="radio"/> 4	<input type="radio"/> 4	<input type="radio"/> 4
AHS-Unterstufe	<input type="radio"/> 5	<input type="radio"/> 5	<input type="radio"/> 5
AHS Oberstufe	<input type="radio"/> 6	<input type="radio"/> 6	<input type="radio"/> 6
Polytechnische Schule	<input type="radio"/> 7	<input type="radio"/> 7	<input type="radio"/> 7
Lehre, Berufsschule	<input type="radio"/> 8	<input type="radio"/> 8	<input type="radio"/> 8
1-2 Jährige BMS: Haushaltungs-, Hauswirtschaftsschule	<input type="radio"/> 9	<input type="radio"/> 9	<input type="radio"/> 9
3-4 Jährige BMS: Fachschulen, Handelsschulen	<input type="radio"/> 10	<input type="radio"/> 10	<input type="radio"/> 10
Berufsbildende Höhere Schule (BHS)	<input type="radio"/> 11	<input type="radio"/> 11	<input type="radio"/> 11

**20 Falls Ihr Kind eine Klasse wiederholt hat: Warum?**

Leistungsgründe  andere Gründe (Krankheit, familiäres,...)

21 Inwiefern treffen folgende Aussagen für Ihr Kind zu?		1=trifft sehr zu	2	3	4	5=trifft gar nicht zu
		Es redet sehr oft mit dem Kind über schulische Dinge	der Vater	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
	die Mutter	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Es geht sehr oft zu Sprechtagen bzw. Sprechstunden	der Vater	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
	die Mutter	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Es lernt sehr oft mit dem Kind gemeinsam für die Schule	der Vater	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
	die Mutter	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Es erkundigt sich oft, was in der Schule gemacht wird	der Vater	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
	die Mutter	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Es drängt das Kind oft, mehr für die Schule zu tun	der Vater	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
	die Mutter	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Gute Noten sind wichtig für	den Vater	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
	der Mutter	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

**22 Wenn Sie an den Semesteranfang denken: Wie viel haben Sie bisher ca. ausgegeben für ...**

allgemeine Schulmaterialien (Hefte, Stifte, Taschenrechner, Zirkel etc.)	.....EURO
berufsspezifische Schulmaterialien (Werkzeug, Berufskleidung, Koch-, Werkstättengelder etc.)	.....EURO
persönliche Ausstattung (Kleidung, Sportsachen, Schultaschen, etc.), die in unmittelbarem Zusammenhang mit dem aktuellen Schulbesuch stehen	.....EURO



## V. 4 Verzeichnisse

### V.4.1 Literaturverzeichnis

- Altenecker, Wolfgang (2007): Wie gut gelingt der Berufseinstieg nach dem Lehrabschluß? Karriereanalyse von Personen des Geburtsjahrgangs 1980. AMS-info 92. Wien: AMS.
- Auernheimer, Georg (Hg.) (2006): Schief lagen im Bildungssystem. Die Benachteiligung der Migrantenkinder. 2., überarbeitete und erweiterte Auflage. Wiesbaden: VS.
- Bacher, Johann (2004): Geschlecht, Schicht und Bildungspartizipation. In: Österreichische Zeitschrift für Soziologie, Nummer 4, S.71-98.
- Bacher, Johann (2005): Bildungsungleichheit und Bildungsbenachteiligung im weiterführenden Schulsystem Österreichs – Eine Sekundäranalyse der PISA 2000-Erhebung. In: SWS-Rundschau, Vol. 45. Jg., S.37-63.
- Bacher, Johann (2006): Forschungslage zu Bildungsungleichheiten in Österreich. In: Herzog-Punzenberger, Barbara (Hg.) Bildungsbe/nach/teiligung in Österreich und im internationalen Vergleich. KMI Working Paper 10/2006. S.7-26. ([http://www.oeaw.ac.at/kmi/Bilder/kmi\\_WP10.pdf](http://www.oeaw.ac.at/kmi/Bilder/kmi_WP10.pdf), 17.9.2008)
- Bacher, Johann (2007): Effekte von Gesamtschulsystemen auf Testleistungen und Chancengleichheit. In WISO, Vol. 30, Nummer 2, S.16-34.
- Bacher, Johann (2008): Bildungsungleichheiten in Österreich - Basisdaten und Erklärungsansätze, in: Erziehung und Unterricht 7-8/2008, S.529.
- Bacher, Johann (2009): Soziale Ungleichheit, Schullaufbahn und Testleistungen. In: Birgit Suchaň; Christina Wallner-Paschon; Claudia Schreiner (Hrsg.): PIRLS 2006. Die Lesekompetenz am Ende der Volksschule – Österreichischer Expertenbericht, Graz: Leykam, S.79-102 ([http://fodok.jku.at/fodok/publikation.xsql?PUB\\_ID=30464](http://fodok.jku.at/fodok/publikation.xsql?PUB_ID=30464), 12.5.2009).
- Bacher, Johann; Beham, Martina; Lachmayr, Norbert (Hg.) (2008): Geschlechterunterschiede in der Bildungswahl. Wiesbaden: VS.
- Bacher, Johann; Leitgöb, Heinz (2009): Testleistungen und Chancengleichheit im internationalen Vergleich, PISA2006. Österreichischer Expertenbericht zum Naturwissenschaftsschwerpunkt. In: Schreiner, Claudia; Schwantner, Ursula, Leykam, Graz, S.195-206.
- Bacher, Johann; Paseka, Angelika (2006): Leistungsdifferenzen von Mädchen und Buben. In: Haider, Günter; Schreiner, Claudia: Die PISA-Studie. Österreichs Schulsystem im internationalen Wettbewerb. Wien: Böhlau. S.220-227.
- Bacher, Johann; Stelzer-Orthofer, Christine (2008): Schulsysteme, Wohlfahrtsstaatswelten und schulische Integration von Kindern mit Migrationshintergrund, Integration ist gestaltbar. In: Leibetseder, Bettina; Weidenholzer, Josef, S.65-93.
- Baumert, Jürgen; Maaz, Kai; Trautwein, Ulrich (2009): Bildungsentscheidungen, Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, Sonderheft 12, VS-Verlag.
- Becker, Rolf; Hecken, Anna Etta (2008): Warum werden Arbeiterkinder vom Studium an Universitäten abgelenkt? Eine empirische Überprüfung der „Ablenkungsthese“ von Müller und Pollak (2007) und ihrer Erweiterung durch Hillmert und Jacob (2003). Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie, Jg. 60(1). S.3-29

- Becker, Rolf; Lauterbach, Wolfgang (Hg.) (2007): Bildung als Privileg. Erklärungen und Befunde zu den Ursachen der Bildungsungleichheit. 2., aktualisierte Auflage. Wiesbaden: VS.
- Becker, Rolf; Tremel, Patricia (2006): Auswirkungen vorschulischer Kinderbetreuung auf die Bildungschancen von Migrantenkindern. In: Soziale Welt. 57/2006 (4). S.397-418.
- Bilden, Helga (1991): Geschlechtsspezifische Sozialisation. In: Hurrelmann, Klaus (Hg.): Handbuch der Sozialisationsforschung. Weinheim: Beltz. S. 279-303.
- Birkelbach, Klaus 2008: Zwischen Wunsch und Wirklichkeit. Prozesse beruflicher Orientierung im letzten Schuljahr an Haupt-, Gesamt- und Realschulen. In: Die berufsbildende Schule 60. 1/2008. S.11-16.
- Bortz, Jürgen; Döring, Nicola (1995): Forschungsmethoden und Evaluation für Sozialwissenschaftler (2. Aufl.), Berlin, Heidelberg: Springer
- Boudon, Raymond (1974): Education, Opportunity, and Social Inequality. Changing Prospects in Western Society. New York: Wiley/Sons.
- Breen, Richard; Goldthorpe, John H. (1997): Explaining Educational Differentials. Towards a Formal Rational Action Theory. Rationality and Society 9(3): S.275-305.
- Breit, Simone; Schreiner, Claudia (2006): Sozioökonomische Herkunft und Schulleistung. In: Haider, Günter; Schreiner, Claudia: Die PISA-Studie. Österreichs Schulsystem im internationalen Wettbewerb. Wien: Böhlau. S.196-204.
- Brizic, Katharina (2006): Das geheime Leben der Sprachen: Die sprach(en)politische Situation im Herkunftsland und ihre Auswirkungen auf den Schulerfolg am Beispiel türkischer Kinder in Österreich oder Was verbindet die soziologische mit der sprachwissenschaftlichen Migrationsforschung? In: Herzog-Punzenberger, Barbara (Hg.) Bildungsbe/nach/teiligung in Österreich und im internationalen Vergleich. KMI Working Paper 10/2006. S.50-78. ([www.oeaw.ac.at/kmi/Bilder/kmi\\_WP10.pdf](http://www.oeaw.ac.at/kmi/Bilder/kmi_WP10.pdf), 17.9.2008)
- Budde, Jürgen (2008): Bildungs(miss)erfolge von Jungen und Berufwahlverhalten bei Jungen/männlichen Jugendlichen. Bildungsforschung Band 23. Bonn, Berlin: BMBF.
- Budde, Jürgen; Scholand, Barbara; Faulstich-Wieland, Hannelore (2008): Geschlechtergerechtigkeit in der Schule. Eine Studie zu Chancen, Blockaden und Perspektiven einer gender-sensiblen Schulkultur. Weinheim: Juventa.
- Choi, Frauke (2009): Leistungsmilieus und Bildungszusammenhang. Zum Zusammenhang von sozialer Herkunft und Verbleib im Bildungssystem, VS-Verlag
- Ditton, Hartmut; Krüsken, Jan (2006): Der Übergang von der Grundschule in die Sekundarstufe I. Zeitschrift für Erziehungswissenschaft 3/2006. S. 348-371.
- Dornmayr, Helmut; Henkel, Susanna-Maria; Schlögl, Peter; Schneeberger, Arthur; Wieser, Regine (2006): Benachteiligte Jugendliche – Jugendliche ohne Berufsbildung. Wien: AMS.
- Ebner, Markus; Brand, Rita; Sterlacci, Eric (2006): Image der Lehre und Gründe für Bildungswahlentscheidungen bei Lehrlingen und Schüler/innen im Stadt-Land-Vergleich. ([www.ebner-team.com/publikationen/pdf/Studie\\_Image\\_der\\_Lehre.pdf](http://www.ebner-team.com/publikationen/pdf/Studie_Image_der_Lehre.pdf), 7.10.2008)

- Eder, Ferdinand (2007): Das Befinden von Kindern und Jugendlichen in der österreichischen Schule. Befragung 2005. Innsbruck: Studienverlag.
- Erikson, Robert; Johnsson, Jan (1996): Explaining Class Inequality in Education: The Swedish Test Case. In: Erikson, Robert u.a. (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 am Main: Campus.
- Esser, Hartmut (2006): Sprache und Integration: Konzeptionelle Grundlagen und empirische Zusammenhänge. KMI Working Paper 7. ([http://www.oeaw.ac.at/kmi/Bilder/kmi\\_WP7.pdf](http://www.oeaw.ac.at/kmi/Bilder/kmi_WP7.pdf))
- Faulstich-Wieland, Hannelore; Weber, Martina; Willems, Katharina (2004): Doing Gender im heutigen Schulalltag. Empirische Studien zur sozialen Konstruktion von Geschlecht in schulischen Interaktionen. München: Juventa.
- Fend, Helmut (2006): Mobilität der Bildungslaufbahnen nach der 9. Schulstufe: Koppelung und Entkoppelung von Bildungsverläufen und Berufsausbildung an die Schulformzugehörigkeit – neue Chancen oder alte Determinanten? In: Georg, Werner (Hg.): Soziale Ungleichheit im Bildungssystem. Eine empirisch-theoretische Bestandsaufnahme. Konstanz: UVK. S.265-290.
- Gambetta, Diego (1987): Where They Pushed or Did They Jump? Individual Decision Mechanisms in Education. Cambridge: University Press.
- Gaupp, Nora; Lex, Tilly; Reißig, Birgit (2008): Gerechtigkeit durch Bildung. Hauptschüler chancenlos? DJI Bulletin 81. 1/2008. S.13-14.
- Georg, Werner (2006): Kulturelles Kapital und Statusvererbung. In: ders. (Hg.): Soziale Ungleichheit im Bildungssystem. Eine empirisch-theoretische Bestandsaufnahme. Konstanz: UVK. S.123-146.
- Gogolin, Ingrid (2006): Chancen und Risiken nach PISA – über die Bildungsbeteiligung von Migrantenkindern und Reformvorschläge. In: Auernheimer, Georg (Hg.): Schieflagen im Bildungssystem. Die Benachteiligung der Migrantenkinder. 2., überarbeitete und erweiterte Auflage. Wiesbaden: VS. S.33-50.
- Gomolla, Mechtild (2006): Fördern und Fordern allein genügt nicht! Mechanismen institutioneller Diskriminierung von Migrantenkindern und –jugendlichen im deutschen Schulsystem. In: Auernheimer, Georg (Hg.): Schieflagen im Bildungssystem. Die Benachteiligung der Migrantenkinder. 2., überarbeitete und erweiterte Auflage. Wiesbaden: VS. S.87-102.
- Gomolla, Mechtild; Radtke, Frank-Olaf (2009): Institutionelle Diskriminierung. Die Herstellung ethnischer Differenz in der Schule. VS-Verlag
- Granato, Mona (2006): Zunehmende Chancenungleichheit für junge Menschen mit Migrationshintergrund auch in der beruflichen Bildung? In: Auernheimer, Georg (Hg.): Schieflagen im Bildungssystem. Die Benachteiligung der Migrantenkinder. 2., überarbeitete und erweiterte Auflage. Wiesbaden: VS. S.103-124.
- Granato, Mona (2007): Berufliche Ausbildung und Lehrstellenmarkt : Chancengerechtigkeit für Jugendliche mit Migrationshintergrund verwirklichen. Bonn: Friedrich-Ebert-Stiftung.
- Granato, Mona; Schittenhelm, Karin (2004): Junge Frauen: Bessere Schulabschlüsse – aber weniger Chancen beim Übergang in die Berufsausbildung. In: Aus Politik und Zeitgeschichte 28/2004. S.31-39.

- Grundmann, Matthias; Bittlingmayer, Uwe H.; Dravenau, Daniel; Groh-Samberg, Olaf (2007): Bildung als Privileg und Fluch – zum Zusammenhang zwischen lebensweltlichen und institutionalisierten Bildungsprozessen. In: Becker, Rolf; Lauterbach, Wolfgang (Hg.) (2007): Bildung als Privileg. Erklärungen und Befunde zu den Ursachen der Bildungsungleichheit. 2., aktualisierte Auflage. Wiesbaden: VS. S.43-70.
- Heckman, James (2000): Policies to foster human capital, *Research in Economics*, 54, 3-56.
- Heckman, James (2006): Skill Formation and the Economics of Investing in Disadvantaged Children. In *Science*, 312, 1900-1902
- Herzog-Punzenberger, Barbara (2003): Die „2.Generation“ an 2. Stelle? Soziale Mobilität und ethnische Segmentation in Österreich – eine Bestandsaufnahme. (<http://twoday.net/static/2g/files/2g.pdf>, 16.9.2008)
- Hillmert, Steffen; Jacob, Marita (2005): Institutionelle Strukturierung und interindividuelle Variation. Zur Entwicklung herkunftsbezogener Ungleichheiten im Bildungsverlauf. In: *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie* 03/2005. S.414-442.
- Hollstein, Bettina (2007): Sozialkapital und Statuspassagen – die Rolle von institutionellen Gatekeepern bei der Aktivierung von Netzwerkressourcen. In: Lüdicke, Jörg; Diewald, Martin (Hg.): *Soziale Netzwerke und soziale Ungleichheit. Zur Rolle von Sozialkapital in modernen Gesellschaften*. Wiesbaden: VS. S.53-84.
- Hurrelmann, Klaus; Andresen, Sabine (2007): *Kinder in Deutschland 2007: 1. World Vision Kinderstudie. Zusammenfassung*. (<http://www.worldvisionkinderstudie.de/presse.html>, 25.9.2008)
- Jünger, Rahel Elisabeth (2008): *Bildung für alle?: Die schulischen Logiken von ressourcenprivilegierten und -nichtprivilegierten Kindern als Ursache der bestehenden Bildungsungleichheit*, VS Verlag
- Kast, Frist (2006): Denn wer hat, dem wird (dazu) gegeben, und er wird im Überfluss haben... – bildungsschicht- und regionsspezifische Besuchsquoten des Gymnasiums (Sekundäranalyse der Volkszählungsdaten). In: *Erziehung und Unterricht* 3-4/2006. S.236-263.
- King, Vera (2009): „Weil ich mich sehr lange Zeit allein gefühlt hab’ mit meiner Bildung...“ Bildungserfolg und soziale Ungleichheiten unter Berücksichtigung von class, gender, ethnicity. In: Budde, Jürgen; Willems, Katharina (Hg.): *Bildung als sozialer Prozess. Heterogenitäten, Interaktionen, Ungleichheiten*. Weinheim: Juventa. S.53-72.
- Konsortium Bildungsberichterstattung (Hg.) (2006): *Bildungsbericht in Deutschland. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Bildung und Migration*. Bielefeld: Bertelsmann.
- Konsortium Bildungsberichterstattung (Hg.) (2008): *Bildungsbericht in Deutschland. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Übergängen im Anschluss an den Sekundarbereich I*. Bielefeld: Bertelsmann.
- Kramer, Rolf-Torsten; Helsper, Werner; Brademann, Sven; Ziems, Carolin (2009): *Selektion und Schulkarriere. Kindliche Orientierungsrahmen beim Übergang in die Sekundarstufe I*, VS-Verlag.
- Kretschmann, Claudia (2008): *Studienstrukturreform an deutschen Hochschulen: Soziale Herkunft und Bildungsentscheidungen. Eine empirische Zwischenbilanz zum Bologna-Prozess*. SOFI Arbeitspapier 2008–3, Göttingen.

- Krüger, Heinz-Hermann; Rabe-Kleberg, Ursula; Kramer, Rolf-Torsten; Budde, Jürgen (2009): Bildungsungleichheit revisted. Bildung und soziale Ungleichheit vom Kindergarten bis zur Hochschule, VS-Verlag
- Kristen, Cornelia (1999): Bildungsentscheidung und Bildungsungleichheit – ein Überblick über den Forschungsstand. Arbeitspapiere Nr. 5. Mannheimer Zentrum für Europäische Sozialforschung, Mannheim.
- Kurz, Karin; Paulus, Wiebke (2008): Übergänge im Grundschulalter: die Formation elterlicher Bildungsaspirationen. In: Rehberg, K.-S. (Hrsg.): Die Natur der Gesellschaft. Verhandlungen des 33. Kongresses der Deutschen Gesellschaft für Soziologie in Kassel 2006. (<http://doku.iab.de/externe/2008/k080811f04.pdf>, 15.9.2008)
- Lachmayr, Norbert (2005): Migrationshintergrund und soziale Selektion beim Bildungszugang. Berufsbildung 94/95 2005.
- Lachmayr, Norbert (2007). Bildungswegentscheidung. Wiederentdeckung eines Forschungsfeldes, In Erler, Ingo (2007). Keine Chance für Lisa Simpson? Soziale Ungleichheit im Bildungssystem, Mandelbaum, 108-119
- Lachmayr, Norbert/Kremzar, Kurt (2008a): Bildungswahl auf Grund sozialer Herkunft: ein Zwischenfazit. In: Erziehung und Unterricht 7-8/2008, 553-559.
- Linten, Markus; Prüstel, Sabine (2007): Auswahlbibliografie „Übergänge: Jugendliche an der ersten und zweiten Schwelle“. Bonn: BIBB.
- Maaz, Kai; Hausen, Cornelia; McElvany, Nele; Baumert, Jürgen (2006): Stichwort: Übergänge im Bildungssystem. Theoretische Konzepte und ihre Anwendung in der empirischen Forschung beim Übergang in die Sekundarstufe. Zeitschrift für Erziehungswissenschaft 3/2006. S.299-327.
- Müller, Walter; Pollak, Reinhard (2007): Weshalb gibt es so wenige Arbeiterkinder in Deutschlands Universitäten? In: Becker, Rolf; Lauterbach, Wolfgang (Hg.): Bildung als Privileg. Erklärungen und Befunde zu den Ursachen der Bildungsungleichheit. 2., aktualisierte Auflage. Wiesbaden: VS. S.303-339.
- Müller-Benedict, Volker (2007): Wodurch kann die soziale Ungleichheit des Schulerfolgs am stärksten verringert werden? Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie, Jg. 59(4). S.615-639.
- Peek, Rainer; Neumann, Astrid (2006): Schulische und unterrichtliche Prozessvariablen in internationalen Schulleistungsstudien. In: Auernheimer, Georg (Hg.): Schief lagen im Bildungssystem. Die Benachteiligung der Migrantenkinder. 2., überarbeitete und erweiterte Auflage. Wiesbaden: VS. S.125-143.
- PISA (2006): Science Competencies for Tomorrow's World. (<http://www.oecd.org/dataoecd/30/17/39703267.pdf>, 18.9.2008)
- Pölsler, Gerlinde; Paier, Dietmar (2003): Determinanten der Berufsorientierung von Mädchen. Eine empirische Analyse an steirischen Schulen. Graz: ZBW.
- Reißig, Birgit; Gaupp, Nora (2007): Chancenungleichheiten an der ersten Schwelle Schule – Ausbildung. Ergebnisse aus dem DJI-Übergangspanel. In: Eckert, Thomas (Hg.): Übergänge im Bildungswesen. Münster: Waxmann. S.143-161.
- Rudas, Laura (2008): Soziale Selektion im österreichischen Schulsystem, Diplomarbeit Uni Wien

- Schauenberg, Magdalena (2007): Übertrittsentscheidungen nach der Grundschule. Empirische Analysen zu familiären Lebensbedingungen und Rational-Choice, Verlag Utz
- Scherrer, Regina; Bayard, Sybille; Buchmann, Marlis (2007): Nicht-Passung zwischen Berufswunsch und besuchtem Schulniveau an der ersten Schwelle. In: Eckert, Thomas (Hg.): Übergänge im Bildungswesen. Münster: Waxmann. S.105-124.
- Schlögl, Peter; Archan, Sabine (2007): Von der Lehre zur postsekundären Bildung. Eine Studie und Modelle zur Durchlässigkeit im österreichischen Ausbildungssystem, Wien, im Auftrag des BMWA
- Schlögl, Peter; Lachmayr, Norbert (2004): Soziale Situation beim Bildungszugang. Motive und Hintergründe von Bildungswegentscheidungen in Österreich. Wien: öibf.
- Schmid, Kurt (2003): Regionale Bildungsströme in Österreich. ibw-research brief 03. Wien: ibw ([www.ibw.at/html/rb/pdf/schm\\_099\\_03\\_rb.pdf](http://www.ibw.at/html/rb/pdf/schm_099_03_rb.pdf), 20.9.2008)
- Schneider, Thorsten (2004): Der Einfluss des Einkommens der Eltern auf die Schulwahl, Discussion Papers 446, DIW Berlin
- Schönig, Werner; Farhauer, Oliver (2004): Bildungsförderung, Verteilungspolitik und soziale Durchlässigkeit. In: Aus Politik und Zeitgeschichte. 28/2004. S.17-23.
- Schuchart, Claudia; Maaz, Kai (2007): Bildungsverhalten in institutionellen Kontexten: Schulbesuch und elterliche Bildungsaspiration am Ende der Sekundarstufe I. Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie, Jg. 59(4). S.640-666.
- 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>
- Stamm, Margrit (2005). Bildungsaspiration, Begabung und Schullaufbahn: Eltern als Erfolgspromotoren? Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften, 2. S.277-295.
- Statistik Austria (2008): Bildung in Zahlen 2006/07. Schlüsselindikatoren und Analysen. Wien. ([http://www.statistik.at/web\\_de/dynamic/services/publikationen/5/publ\\_detail?id=5&listid=5&detail=461](http://www.statistik.at/web_de/dynamic/services/publikationen/5/publ_detail?id=5&listid=5&detail=461), 18.9.2008)
- Thonhauser, Josef; Eder, Ferdinand (2006): Bildungsaspirationen, Noten und Berechtigungen am Übergang von der Volksschule in die Sekundarstufe I. In: Erziehung und Unterricht 3-4/2006. S.275-294.
- Thonhauser, Josef; Pointinger, Martin (2008): Der Übergang in der Sekundarstufe I unter dem Aspekt der Chancengleichheit im Bildungswesen, in: Erziehung und Unterricht 7-8/2008. S. 518-528.
- Unger, Martin; Wroblewski, Angela u.a. (2007): Studierenden-Sozialerhebung 2006. Bericht zur sozialen Lage der Studierenden. Wien: IHS. (<http://ww2.sozialerhebung.at/Ergebnisse>, 13.10.2008)
- Unterwurzacher, Anne (2007): „Ohne Schule bist du niemand!“ – Bildungsbiographien von Jugendlichen mit Migrationshintergrund. In: Weiss, Hilde (Hg.): Leben in zwei Welten. Zur sozialen Integration ausländischer Jugendlicher der zweiten Generation. Wiesbaden: VS. S.71-96.

- vbw – Vereinigung der Bayerischen Wirtschaft e.V. (Hrsg.) (2009): Geschlechterdifferenzen im Bildungssystem. Jahresgutachten 2009.
- Vester, Michael (2006): Die ständische Kanalisierung der Bildungschancen. Bildung und soziale Ungleichheit zwischen Boudon und Bourdieu. In: Georg, Werner (Hg.): Soziale Ungleichheit im Bildungssystem. Eine empirisch-theoretische Bestandsaufnahme. Konstanz: UVK. 2006: S.13-54.
- Wallace, Claire; Wächter, Natalia; Blum, Johanna; Scheibelhofer, Paul (2007): Jugendliche MigrantInnen in Bildung und Arbeit. Auswirkungen von Sozialkapital und kulturellem Kapital auf Bildungsentscheidungen und Arbeitsmarktbeteiligung. Wien: ÖIJ.
- Weber, Martina (2009): Das Konzept „Intersektionalität“ zur Untersuchung von Hierarchisierungsprozessen in schulischen Interaktionen. In: Budde, Jürgen; Willems, Katharina (Hg.): Bildung als sozialer Prozess. Heterogenitäten, Interaktionen, Ungleichheiten. Weinheim: Juventa. S.73-94.
- Weiss, Hilde (2006): Bildungswege der zweiten Generation in Österreich. In: Herzog-Punzenberger, Barbara (Hg.) Bildungsbe/nach/teiligung in Österreich und im internationalen Vergleich. KMI Working Paper 10/2006. S.27-39. ([http://www.oeaw.ac.at/kmi/Bilder/kmi\\_WP10.pdf](http://www.oeaw.ac.at/kmi/Bilder/kmi_WP10.pdf), 17.9.2008)
- Weiss, Hilde; Unterwurzacher, Anne (2007): Soziale Mobilität durch Bildung? – Bildungsbeteiligung von MigrantInnen. In: Fassmann, Heinz (Hg.): 2. Österreichischer Migrations- und Integrationsbericht 2001-2006. Klagenfurt: Drava. S.227-241.
- Wieser, Regine; Dornmayr, Helmut; Neubauer, Barbara; Rothmüller, Barbara (2008): Bildungs- und Berufsberatung für Jugendliche mit Migrationshintergrund gegen Ende der Schulpflicht. Wien: AMS.
- Wisbauer, Alexander (2006): Bildungschancen der Kinder und Jugendlichen in Österreich – eine Analyse der regionalen Disparitäten (Teil I). In: GW-Unterricht 102/2006. S.1-8.
- Wößmann, Ludger (2008): Mehrgliedrigkeit des Schulsystems und Chancengleichheit im internationalen Vergleich. In: Erziehung und Unterricht 7-8/2008, S. 509-517.
- Wroblewski, Angela (2006): Handicap Migrationshintergrund? Eine Analyse anhand von PISA 2000. In: Herzog-Punzenberger, Barbara (Hg.) Bildungsbe/nach/teiligung in Österreich und im internationalen Vergleich. KMI Working Paper 10/2006. S.40-49. ([http://www.oeaw.ac.at/kmi/Bilder/kmi\\_WP10.pdf](http://www.oeaw.ac.at/kmi/Bilder/kmi_WP10.pdf), 17.9.2008)
- Zinnecker Jürgen u.a. (2004): Lernen, Bildung, Partizipation. Die Perspektive der Kinder und Jugendlichen. Expertise zum 8. Kinder- und Jugendbericht der Landesregierung NRW. Im Auftrag des MSJK, Siegen.

#### V.4.2 Publikationen über Ergebnisse der ersten Studie

- Bacher, Johann/Beham, Martina/Lachmayr, Norbert (2008): Geschlechterunterschiede in der Bildungswahl, VS-Verlag, Wiesbaden
- Lachmayr Norbert (2007): Bildungswegentscheidung. Wiederentdeckung eines Forschungsfelds. in: Erler, Ingolf (Hrsg.): Keine Chance für Lisa Simpson? Soziale Ungleichheit im Bildungssystem. Buchreihe der ÖH Uni Wien, Band 2. Mandelbaum Verlag Wien, S 108-119
- Lachmayr, Norbert (2005): Migrationshintergrund und soziale Selektion beim Bildungszugang, in: berufsbildung, Zeitschrift für Praxis und Theorie in Betrieb und Schule, September 2005, 59. Jg., Nr. 94/95, S 73-74
- Lachmayr, Norbert (2008): Bleiben die Buben auf der Strecke? Geschlechtsspezifische Analysen von Bildungswegentscheidungen, in: BMUKK: Book of Abstracts der 1. österreichischen Konferenz für Berufsbildungsforschung, S 15
- Lachmayr, Norbert (2008): Utopie eines sozial gerechten Bildungszugangs, in: Poier, Klaus/Konschegg, Katharina/Spannring, Johannes (HG): Jugend und soziale Gerechtigkeit, Schriftenreihe des Dr.-Karl-Kummer-Instituts, Band 5, Leykam, Graz, S 155-159
- Lachmayr, Norbert (2009): Analyse sozialer und geschlechtsspezifischer Ungleichheit bei Bildungswegentscheidungen in Österreich, in: Lassnigg, Lorenz/Babel, Helene/Gruber, Elke/Markowitsch, Jörg (Hrsg.): Öffnung von Arbeitsmärkten und Bildungssystemen. Beiträge zur Berufsbildungsforschung. Tagungsband der 1. Österreichischen Konferenz für Berufsbildungsforschung, 3./4. Juli 2008, Museum Arbeitswelt Steyr, StudienVerlag, S 175-190
- Lachmayr, Norbert/Kremzar, Kurt (2008): Bildungswahl aufgrund sozialer Herkunft: ein Zwischenfazit. In: Erziehung und Unterricht 7-8/2008, 158. Jahrgang, S 553-560
- Lachmayr, Norbert/Schlögl, Peter (2005): Chancengleichheit und Bildungswegentscheidung. Empirische Befunde zur Ungleichheit beim Bildungszugang. WISO, 28. Jg., Nr. 1, S 139-154

#### V.4.3 Abkürzungsverzeichnis

KiGa	Kindergarten
VS	Volksschule
HS	Hauptschule
AHS	Allgemein Bildende Höhere Schule
NMS	Neue Mittelschule
BMS	Berufsbildende Mittlere Schule
BHS	Berufsbildende Höhere Schule
BPS	Berufsbildende Pflichtschule („Berufsschule“)
POLY	Polytechnische Schule
N	Grundgesamtheit
n	Fallzahlen in der Stichprobe

V.4.4 Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1: Einfluss von Informationsquellen, vor Schnittstelle .....	39
Abbildung 2: Einfluss von Informationsquellen, 1.AHS vs. NMS vs. 1. HS.....	40
Abbildung 3: Einfluss von Informationsquellen, 1. BHS vs. 5. AHS .....	41
Abbildung 4: Einfluss von Informationsquellen, BMS, Poly, BPS .....	42
Abbildung 5: wahrscheinlichster Schultyp nach der 8. Schulstufe.....	43
Abbildung 6: Bildungsaspiration Eltern, erste Schnittstelle.....	45
Abbildung 7: Bildungsaspiration Eltern, zweite Schnittstelle .....	46
Abbildung 8: Bildungsaspiration 2008 nach formaler Bildung im Haushalt.....	47
Abbildung 9: Bildungsaspiration 2003 nach formaler Bildung im Haushalt.....	47
Abbildung 10: Gründe, warum die HS nicht Wunschschule ist .....	48
Abbildung 11: Transportmittel zur Schule, 5. Schulstufe .....	49
Abbildung 12: Transportmittel zur Schule, 2. Schnittstelle.....	49
Abbildung 13: Durchschnittliche Dauer pro Schulweg, erste Schnittstelle .....	50
Abbildung 14: Durchschnittliche Dauer pro Schulweg, zweite Schnittstelle.....	50
Abbildung 15: Die wichtigsten Schulwahlmotive nach Schulformen .....	51
Abbildung 16: Schulwahlmotive, 4. und 8. Schulstufe .....	52
Abbildung 17: Schulwahlmotive, 5. Schulstufe.....	53
Abbildung 18: Schulwahlmotive (5. AHS vs. 1. BHS) .....	54
Abbildung 19: Schul-und Berufswahlmotive (BMS, Poly, Lehre) .....	55
Abbildung 20: Art der Nachhilfe, erste Schnittstelle.....	57
Abbildung 21: Art der Nachhilfe, zweite Schnittstelle.....	57
Abbildung 22: Einschätzung der Arbeitsmarktchancen von AbsolventInnen .....	58
Abbildung 23: Die HS/NMS als Vorbereitung auf die AHS Oberstufe.....	59
Abbildung 24: Höchste formale Bildung der Eltern, 1. Schnittstelle .....	60
Abbildung 25: Höchste formale Bildung der Eltern, 2. Schnittstelle .....	61
Abbildung 26: Schichtindex im Total .....	62
Abbildung 27: Schichtindex, erste Schnittstelle.....	62
Abbildung 28: Schichtindex, zweite Schnittstelle .....	63
Abbildung 29: Haushaltsnettoeinkommen, erste Schnittstelle.....	64
Abbildung 30: Haushaltsnettoeinkommen, zweite Schnittstelle .....	64
Abbildung 31: Taschengeldbezug, erste Schnittstelle .....	65
Abbildung 32: Taschengeldbezug, zweite Schnittstelle.....	65
Abbildung 33: Private Schulkosten aus Sicht der Eltern.....	66
Abbildung 34: Meiste Verantwortung für schulische Belange, 1. Schnittstelle.....	67
Abbildung 35: Meiste Verantwortung für schulische Belange, 2. Schnittstelle.....	68
Abbildung 36: Beschäftigungsumfang im Haushalt, erste Schnittstelle .....	68
Abbildung 37: Beschäftigungsumfang im Haushalt, zweite Schnittstelle .....	69

Abbildung 38: Sprache im elterlichen Haushalt, erste Schnittstelle .....	71
Abbildung 39: Sprache im elterlichen Haushalt, zweite Schnittstelle.....	71
Abbildung 40: Einschätzungen der Lehrlingsentschädigungen .....	73
Abbildung 41: Unterschiede 4. Klasse AHS und BPS.....	74
Abbildung 42: Typische Frauen und Männerberufe aus Sicht der Jugendlichen ...	75
Abbildung 43: Besondere geschlechtsspezifische Förderung bei Sprachen .....	76
Abbildung 44: Besondere geschlechtsspezifische Förderung bei der Technik.....	76
Abbildung 45: Ergebnis der abgeschlossenen Feldarbeit .....	84
Abbildung 46: Schichtindex nach Sozialerhebung 2002 .....	92

#### V.4.5 Tabellenverzeichnis

Tabelle 1: Ungewichtete Fallzahlen der Eltern nach Schulstufen und Schulart.....	35
Tabelle 2: Gewichtete Fallzahlen nach Schulstufen und Schulart.....	36
Tabelle 3: Eckdaten der Studie .....	36
Tabelle 4: Nutzung diverser Informationsmöglichkeiten .....	38
Tabelle 5: Gesamtkostenschätzung bisheriger Schulkosten aus Elternsicht .....	66
Tabelle 6: Geburtsland der Eltern .....	70
Tabelle 7: Lehrlingsentschädigung und deren Verwendung.....	72
Tabelle 8: Geschätzte Höhe der Lehrlingsentschädigung.....	72
Tabelle 9: untersuchte Schulformen und Schulstufen.....	80
Tabelle 10: Rücklaufquote .....	83
Tabelle 11: Teilnahmen und Fallzahlen pro Schulstufe/Schultype.....	83
Tabelle 12: Designeffekte für ausgewählte Variablen .....	86
Tabelle 13: Absolutes und relatives Verhältnis der ELTERN im Zusammenhang zwischen Schulstatistik und Stichprobenrücklauf.....	87
Tabelle 14: Absolutes und relatives Verhältnis der JUGENDLICHEN im Zusammenhang zwischen Schulstatistik und Stichprobenrücklauf .....	88