



universität
wien

DIPLOMARBEIT

Titel der Diplomarbeit
„Berufs- und Bildungswünsche
von SchülerInnen der Kooperativen Mittelschule
in der Stadt Wien“

Verfasserin
Mag^a. Yvonne Frantes

angestrebter akademischer Grad
Magistra der Sozial- und Wirtschaftswissenschaften
(Mag. rer.soc.oec.)

Wien, 2012

Studienkennzahl lt. Studienblatt: A 121

Studienrichtung lt. Studienblatt: Soziologie (rechts-, sozial- und wirtschaftswissenschaftliche Studienrichtung)

Betreuerin: Ao. Univ.-Prof. Dr. Hilde Weiss

EHRENWÖRTLICHE ERKLÄRUNG

Ich erkläre ehrenwörtlich, dass ich die vorliegende Arbeit selbständig und ohne fremde Hilfe verfasst, andere als die angegebenen Quellen nicht benutzt und die den Quellen wörtlich oder inhaltlich entnommenen Stellen als solche kenntlich gemacht habe. Die Arbeit wurde bisher in gleicher oder ähnlicher Form keiner anderen inländischen oder ausländischen Prüfungsbehörde vorgelegt und auch noch nicht veröffentlicht. Die vorliegende Fassung entspricht der eingereichten elektronischen Version.

Datum

Unterschrift

DANKE

Mein Dank gilt all jenen Personen, die mich bei der Entstehung dieser Arbeit und während meiner gesamten Studienzeit unterstützt haben.

Für Ihre Hilfestellung bei meiner Diplomarbeit möchte ich mich meiner Betreuerin Frau Prof. Dr. Hilde Weiss bedanken, die mir mit Rat und Tat zur Seite stand, ebenso wie bei allen LehrerInnen, DirektorInnen, Eltern und SchülerInnen, die mir die Durchführung meiner Forschung möglich gemacht und sich für mich engagiert haben.

Außerdem möchte ich meiner Familie und insbesondere meinen Eltern danken, die mich während meiner Studienzeit in jeder Hinsicht unterstützt haben.

Ziel dieser Arbeit war es, die ausschlaggebenden Faktoren für die vorherrschende Bildungsungleichheit in Österreich herauszuarbeiten und damit einen Beitrag dafür zu leisten, einen Schritt in Richtung größerer Chancengleichheit zu ermöglichen.

INHALTSVERZEICHNIS

1.	EINLEITUNG	1
2.	FORSCHUNGSLEITENDE HYPOTHESEN	4
3.	THEORIEN ZUR BILDUNGSUNGLEICHHEIT	7
	3.1. Die Theorie der subjektiven Werterwartungen	7
	3.2. Die Humankapitaltheorie	9
	3.3. Die Signal- und Filtertheorie.....	12
	3.4. Die Theorie des Arbeitskräftewettbewerbs	14
	3.5. Die Theorie der primären und sekundären Effekte.....	15
	3.6. Das meritokratische Modell	19
	3.7. Theorien zur Bildungsaspiration von Migrantinnen.....	24
	3.8. Die Theorie der klassenspezifischen Sozialisation – Pierre Bourdieu	28
4.	SOZIALISATIONSTHEORIEN.....	32
	4.1. Definitionen und Begrifflichkeiten	32
	4.2. Familiäre Sozialisation	33
	4.3. Schulische und berufliche Sozialisation.....	36
	4.4. Der Einfluss der Peers.....	39
5.	BILDUNG IN ZAHLEN.....	41
	5.1. Die Bildungsentwicklung in Österreich.....	41
	5.2. Die aktuelle Bildungssituation - Allgemeines	44
	5.3. Die Pisa-Studie.....	48
	5.4. Die aktuelle Lebens- und Bildungssituation von MigrantInnen in Österreich	50
	5.5. Der Schulversuch KMS	57
	5.6. Trends zum Berufseinstieg und zur Berufswahl	58
6.	DER PRAXISTEIL – ALLGEMEINES.....	61
	6.1. Erkenntnisinteresse	61
	6.2. Fragebogen, Stichprobe und Feldzugang	63

7.	DER PRAXISTEIL – DIE AUSWERTUNG	65
	7.1. Statistischer Überblick über die Stichprobe	65
	7.2. Berufswünsche und –Pläne nach soziodemographischen Hintergrund.....	78
	7.3. Verhalten und Unterstützungsleistungen der Eltern und der Familie	83
	7.4. Der Einfluss der Peers.....	87
	7.5. Zentrale Aspekte der Berufswahl	89
	7.6. Zentrale Ergebnisse und Diskussion der Hypothesen	95
8.	RESÜMEE	103
	LITERATURVERZEICHNIS	106
	ABBILDUNGSVERZEICHNIS	111
	ABSTRACT	112
	ANHANG	I

1. EINLEITUNG

Diese Arbeit beschäftigt sich mit dem Thema Bildungsaspirationen und Bildungsungleichheit. Ziel ist es, herauszufinden, wie sich bestimmte Sozialindikatoren (wie Familien-, Wohn- und Einkommenssituation, der Bildungsstand und die Herkunft der Eltern sowie der Informations- und Erfahrungsstand bezüglich verschiedener Berufsmöglichkeiten und das soziale Netzwerk des Jugendlichen) auf die Berufs- und Ausbildungswahl eines Jugendlichen auswirken. Ich möchte dabei im Speziellen Wiener SchülerInnen einer bestimmten Schulform, nämlich der Kooperativen Mittelschule, untersuchen – die befragten SchülerInnen wohnen in verschiedenen Gemeindebezirken und besuchen ebenfalls Schulen in unterschiedlichen Bezirken, sie besitzen teilweise Migrationshintergrund in erster oder zweiter Generation und stammen möglicherweise aus verschiedenen sozialen Schichten. Trotz dieser Unterschiede besitzen sie aber die Gemeinsamkeit, eine spezielle Schulform, die einen Kooperationsversuch zwischen Hauptschulen und AHS darstellen soll, gewählt zu haben. Meine auf diesen Punkten aufbauenden Forschungsfragen lauten folgendermaßen:

- Welche Faktoren sind ausschlaggebend für die Berufs- und Bildungswahl von Jugendlichen nach der 8.Schulstufe?
- Wie sehr unterscheiden sich die Jugendlichen in Hinblick auf ihre Sozialfaktoren? Findet bereits im Vorfeld eine Selektion statt, auf Grund derer nur bestimmte Kinder eine KMS besuchen?
- Und determiniert der besuchte Schultyp den weiteren Ausbildungsweg oder sind es Sozialfaktoren – wie das Bestehen eines Migrationshintergrunds oder der Sozialstatus einer Familie –, die den größten Einfluss ausüben?

Diese Fragen sollen im Methodenteil meiner Arbeit durch eine empirische Untersuchung an knapp 250 SchülerInnen beantwortet werden.

Im ersten Teil meiner Arbeit sollen – nach der Abhandlung der forschungsleitenden Hypothesen – zunächst wichtige theoretische Grundlagen aufbereitet werden. Da die Theorien zur Bildungsungleichheit und zur Bildungsaspiration die Basis für meine Forschungsfragen darstellen, werden diese in Kapitel 3 ausführlich beleuchtet:

Den Anfang macht die Theorie der subjektiven Werterwartungen, in welcher davon ausgegangen wird, dass Individuen aus einer Reihe von Handlungsmöglichkeiten jene

auswählen, die ihnen in ihrer subjektiven Kosten-Nutzen Rechnung den größten Vorteil bringt – dieses Verfahren wird auch bei der Wahl der Ausbildung und des Berufs angewandt.

Die Humankapitaltheorie geht ebenfalls von einem rational denkenden Individuum aus, welches seine Investitionen in die eigene Bildung – also in das eigene Humankapital – nach Kosten-Nutzen Gesichtspunkten abwägt. Jeder Mensch investiert demnach so lange in Bildung, wie es sich für ihn „auszahlt“, und für Arbeitgeber ist der Umfang des Humankapitals Hinweis auf die Produktivität eben jener Person.

Die Signal- und Filtertheorie betont die Wichtigkeit von Bildungszertifikaten für die Erlangung guter beruflicher Positionen, und die verwandte Theorie des Arbeitskräftewettbewerbs geht von einer Schlange potentieller Arbeitnehmer an den „Eintrittsportalen“ ins Berufsleben aus, in welcher Personen mit guten Qualifikationen und zahlreichen Zertifikaten die vordersten Plätze einnehmen und daher bessere Chancen auf gute Arbeitsplätze haben.

In der Theorie der primären und sekundären Effekte werden unter ersteren die sozialisationsbedingten Voraussetzungen verstanden, die jedes Kind aus seiner Erziehung und seinen Erfahrungen in der Familie mitbringt – je nach sozialer Schicht können diese Voraussetzungen unterschiedlichster Natur sein und bestimmte Ausbildungswege begünstigen oder erschweren. Die sekundären Effekte sind jene, die unmittelbar durch die Bildungsnähe oder Bildungsferne unterschiedlicher sozialer Schichten auftreten und in Folge derer die Kosten für längere und höhere Qualifikationen des Kindes unterschiedlich bewertet werden. Die sekundären Effekte verstärken also die primären und verfestigen die Unterschiede.

Das meritokratische Modell geht von einer strikt leistungsabhängigen Entlohnung und Zuweisung von sozialen Positionen aus – jeder Mensch soll demnach den Arbeitsplatz (und alle damit einhergehenden Vor- oder Nachteile) erhalten, den er sich verdient hat. Dass dies aber nicht der Realität entspricht, werde ich in Kapitel 3.6. zeigen.

Des Weiteren werden einige Theorien zur Bildungsaspiration von MigrantInnen beleuchtet und inwiefern sich diese von jenen der einheimischen Bevölkerung unterscheiden; zum Abschluss des Theorienkapitels folgt schließlich ein Abschnitt über das soziale, ökonomische und kulturelle Kapital von Pierre Bourdieu und seine damit in Zusammenhang stehende „Habitus“-Theorie.

Nach den Theorien zur Bildungsungleichheit folgt ein kürzeres Kapitel zu den Sozialisationstheorien. Nach der Klärung von Definitionen und Begrifflichkeiten werden die familiäre sowie die schulische und berufliche Sozialisation näher betrachtet. Außerdem soll

auf den Einfluss von Gleichaltrigen bei der Berufswahl von Jugendlichen eingegangen werden. Ich habe mich dazu entschieden, neben den Bildungstheorien auch diese Theorien in meine Arbeit aufzunehmen, da ohne die Kenntnis über die familienspezifische Situation – und damit auch Sozialisation – nur schwer Aussagen über die Ursachen von Bildungsungleichheiten getroffen werden können.

Anschließend sollen in einem überleitenden Kapitel zwischen Theorie und Methodik (also der von mir eigens durchgeführten Studie) die Entwicklung der Bildungsexpansion sowie die aktuellen Zahlen zur Bildungssituation in Österreich beschrieben werden. Außerdem folgt eine Darstellung der Lebens- und Bildungssituation von MigrantInnen sowie eine Erklärung bezüglich der seit dem Jahr 2000 alle drei Jahre durchgeführten PISA-Studie und eine Beschreibung des Schulversuchs Kooperative Mittelschule.

Das Methodenkapitel (Kapitel 6) soll damit beginnen, den Bogen zu den eingangs erwähnten Hypothesen zurück zu spannen. Sodann sollen mittels deskriptiver Statistik (uni- sowie bivariate Verfahren) und mittels höherer Verfahren (multivariate Auswertungen) die Analyse der von mir erhobenen Daten erfolgen. Ich habe mich dazu entschieden, eine schriftliche Befragung an sechs Wiener Kooperativen Mittelschulen durchzuführen, die sich im 3., 10., 11., 14., 16. und 18. Bezirk befinden. Diese Schulen wurden zufällig bzw. nach der Verfügbarkeit von Kontaktpersonen ausgewählt, es war mir aber wichtig, dass die Schulstandorte in verschiedenen Bezirken mit unterschiedlich hohem Migrationsanteil der Bevölkerung sind. Innerhalb der Schulen wurden die SchülerInnen der vierten Klasse, zumeist 13- oder 14-Jährige, befragt, da sie sich an dem für meine Fragestellung relevanten Entscheidungspunkt im Bildungsverlauf befinden – sie haben nach Beendigung des Schuljahres die Entscheidung zu treffen, ob sie eine weiterführende Schule besuchen und damit eine höhere Bildung anstreben, oder ob sie nach dem Ende ihrer Schulpflicht eine Lehre beginnen möchten. Für mich ist es vor allem interessant herauszufinden, inwiefern die SchülerInnen bereits wissen, welchen Ausbildungsweg sie einschlagen werden, welche Faktoren für diese Entscheidung wichtig waren und wie ihre sozialen und kulturellen Hintergründe sind.

Mit den Ergebnissen dieser Interviews hoffe ich, meine Forschungsfragen in dem von mir gesteckten Rahmen beantworten zu können.

2. FORSCHUNGSLEITENDE HYPOTHESEN

Im folgenden Kapitel sollen jene Leitfragen und Annahmen vorgestellt werden, die aus der Literatur herausgearbeitet wurden bzw. in der von mir durchgeführten Forschung spezifiziert werden sollen. Begonnen werden soll dabei mit jenen in der Literatur bekannten großen Einflussbündeln, die auch den theoretischen Rahmen meiner Arbeit bilden. Dabei lassen sich die drei Themenbereiche Bildungsexpansion, Herkunft und Familie sowie (Individuums bezogene) entscheidungstheoretische Grundlagen unterscheiden.

I. THESEN ZUR BILDUNGSEXPANSION

1. Seit den 1960er und 1970er-Jahren ist in Österreich – wie auch in anderen Teilen Europas – ein fortschreitender Bildungsanstieg innerhalb weiter Bevölkerungsschichten zu verzeichnen. Dabei sind jedoch nicht alle Bevölkerungsteile gleichermaßen in diese Bildungsexpansion eingebunden.
2. Im Zuge der erwähnten Bildungsexpansion fand die Benachteiligung der Mädchen im Bildungssystem ein Ende. Trotzdem ist bei den Lehrberufen nach wie vor die Tendenz zu klassischen Frauen- bzw. Männerberufen zu beobachten, und die Bildungsziele von Mädchen sind oftmals geringer als jene der Burschen.
3. Im Allgemeinen führte die Bildungsexpansion zwar zu einer Höherbildung der Gesellschaft, die Unterschiede zwischen den einzelnen sozialen Schichten blieben aber bestehen. Nach wie vor haben Kinder aus höheren sozialen Schichten bessere Chancen, höhere Bildungsabschlüsse zu erreichen und gute Berufspositionen zu erlangen – die Gründe hierfür liegen in der unterschiedlichen Sozialisation und in dem verfügbaren Kapital (siehe These 4) innerhalb der Herkunftsfamilie.

II. THESEN ZU FAMILIE, HERKUNFT UND MILIEU

4. Das in der Herkunftsfamilie zur Verfügung stehende ökonomische, soziale und kulturelle Kapital beeinflusst die Bildungs- und Berufswahl eines Kindes wesentlich.

Besonders das kulturelle Kapital einer Familie ist entscheidend für den schulischen Erfolg und die weitere Schul-/ Berufslaufbahn eines Kindes.

5. Der von Jugendlichen angestrebte Beruf ist stark durch die Schulbildung und die berufliche Position der Eltern beeinflusst. Dies kann sozialisationstheoretisch begründet werden.
6. Das soziale Kapital einer Familie beeinflusst die Bildungsaspiration insofern, als dass höheres Kapital zu besseren Noten und diese wiederum zu höheren Aspirationen führen.
7. Eltern mit Migrationshintergrund haben oftmals höhere Bildungsaspirationen für ihre Kinder als Eltern ohne Migrationshintergrund. Mögliche Erklärungsansätze hierfür wären die Theorie des „Immigrant Optimism“, Informationsdefizite oder die stärkere Verfügbarkeit von Sozialkapital in ethnischen Netzwerken.

III. THESEN ZU ENTSCHEIDUNGSTHEORETISCHEN GRUNDLAGEN

8. Die individuelle Entscheidung für einen bestimmten Berufs- oder Ausbildungsweg wird im Wesentlichen von drei Faktoren bestimmt: dem persönlichen Lebenskonzept, zweckrationalen Überlegungen im Sinne einer Kosten-Nutzen Rechnung und dem sozialen Netzwerk des Jugendlichen.
9. Gesamtgesellschaftlich sind die Arbeitsmarktsituation, das Angebot an Arbeitskräften sowie die gesellschaftliche Beurteilung der Wichtigkeit eines Berufs bzw. einer Ausbildung entscheidend für den beruflichen Erfolg des Einzelnen.

Von diesen als gegeben angenommenen Faktoren wurden von mir die folgenden vier Thesen abgeleitet, die mittels meiner Forschung überprüft werden sollen:

10. Der Einfluss von Gruppen Gleichaltriger auf die Berufs- und Bildungswahl des Einzelnen hat in den letzten Jahren entscheidend zugenommen – er ist heute mit dem Einfluss der Eltern auf die Entscheidung über die Berufswahl vergleichbar.

11. Berufswünsche sowie eingeschlagene Bildungswege werden stark durch den Informationsstand der Eltern wie auch der Jugendlichen beeinflusst. Je geringer die Information, desto eher zeigt sich die Tendenz zu klassischen Lehrberufen.
12. Neben dem Informationsstand spielen vor allem bei Familien mit Migrationshintergrund auch soziale Netzwerke eine wichtige Rolle.
13. Trotz Besuchs der gleichen Schulform unterscheiden sich die Berufs- und Weiterbildungswünsche von SchülerInnen mit und ohne Migrationshintergrund deutlich voneinander.

Außerdem sollen auch die bereits vorgestellten theoretischen Annahmen

4. Das in der Herkunftsfamilie zur Verfügung stehende ökonomische, soziale und kulturelle Kapital beeinflusst die Bildungs- und Berufswahl eines Kindes wesentlich. Besonders das kulturelle Kapital einer Familie ist entscheidend für den schulischen Erfolg und die weitere Schul-/ Berufslaufbahn eines Kindes.
5. Der von Jugendlichen angestrebte Beruf ist stark durch die Schulbildung und die berufliche Position der Eltern beeinflusst. Dies kann sozialisationstheoretisch begründet werden.
6. Das soziale Kapital einer Familie beeinflusst die Bildungsaspiration insofern, als dass höheres Kapital zu besseren Noten und diese wiederum zu höheren Aspirationen führen.

anhand meiner Forschung soweit wie möglich überprüft werden.

3. THEORIEN ZUR BILDUNGSUNGLEICHHEIT

3.1. DIE THEORIE DER SUBJEKTIVEN WERTERWARTUNGEN

Die **Theorie der subjektiven Werterwartungen**, auch SEU-Theorie (*subjective expected utility*) genannt, gehört zu der Kategorie der so genannten *Rational Choice* oder auch *Rational Action Theories*. Diese Theorien gehen davon aus, dass Handlungsentscheidungen von rational denkenden, zielorientierten Individuen auf Basis von Kosten- Nutzen Entscheidungen getroffen werden. Je nach eigenen Präferenzen und den zu erwartenden Restriktionen wird von einer Person jene Alternative ausgewählt, die am ehesten zum gewünschten Ziel führt; die Abwägung von Kosten und Nutzen ist dabei kontext- und situationsspezifisch, und von dem jeweiligen Akteur abhängig. Das bedeutet, dass die Überlegungen subjektiv, aber nicht objektiv rational verlaufen und somit das Handeln einer Person für eine andere durchaus irrational wirken kann. (vgl. Becker 2011, 23f)

Die Theorie der subjektiven Werterwartungen geht davon aus, dass Individuen die Auswahl einer Handlung aus einem Set alternativer Handlungsmöglichkeiten nach bestimmten Selektionsregeln vornehmen: Es wird jene Handlung ausgewählt, die aus Sicht des Akteurs am ehesten die gewünschten Konsequenzen nach sich zieht, und in Erwartung von Restriktionen den erwarteten Nutzen maximiert. Entscheidend für die Auswahl einer Handlungsalternative sind vier Komponenten: Erstens die Präferenzen, also die Vorlieben und Bedürfnisse des Individuums; zweitens der subjektiv erwartete Nutzen einer Alternative (also die individuelle Bewertung der Folgen sozialen Handelns nach subjektiven Interessen, Ideen und Präferenzen); drittens die subjektive Erfolgserwartung (sprich: die angenommene Wahrscheinlichkeit, dass die Alternative erfolgreich zur gewünschten Handlungskonsequenz führt), die ein Ergebnis der vom Individuum bestimmten Wahrscheinlichkeit für gewünschte bzw. unerwünschte Handlungsfolgen ist; und viertens die subjektiv erwarteten Kosten (darunter fallen Transaktions-, Opportunitäts- und andere Kosten). (vgl. Becker 2011, 24)

Das dieser Theorie zu Grunde liegende Menschenbild ist jenes des *Homo socio-oeconomicus* (im Gegensatz zum *Homo oeconomicus* der „reinen“ Rational Choice Theorien, der über stabile Präferenzen und vollständige Informationen verfügt, und dem *Homo sociologicus* bei Dahrendorf, bei dem der Mensch als soziales Wesen gesehen wird, das entsprechend seiner

sozialen Rolle handelt, die wiederum von Normen, Erwartungen und gesellschaftlichen Sanktionen beeinflusst wird). Bei dem auch als RREEMM-Modell bezeichneten Menschenbild wird von einem „*Resourceful, Restricted, Expecting, Evaluating and Maximizing Men*“ ausgegangen – Akteure handeln also „entsprechend ihrer begrenzten Möglichkeiten, Ressourcen und Fähigkeiten kreativ, reflektiert und überlegt, entscheiden anhand von subjektiven Erwartungen und Bewertungen und versuchen, aus den ihnen gegebenen Handlungsmöglichkeiten jene auszuwählen, die ihnen den größtmöglichen Nutzen bringt“. (Becker 2011, 25)

Soziales Handeln – und somit auch Handeln in Bezug auf Bildung – wird in der Theorie der subjektiven Werterwartungen als zielorientiert, zweckrational und intentional angesehen: Präferenzen, Restriktionen und die erwarteten Folgen steuern Handlungsentscheidungen. Um die Vielzahl von Handlungsalternativen etwas einschränken zu können, meint Lindenberg in seiner „Theorie sozialer Produktionsfunktion“, dass es gesellschaftliche Oberziele des sozialen Handelns gibt, die für den Großteil der Menschheit erstrebenswert sind: Materieller Wohlstand, soziale Anerkennung und die Vermeidung von Verlusten. Nach Esser ist soziales Handeln auf die Produktion von Nutzen über die Herstellung von primären Zwischengütern (damit sind die eben erwähnten gesellschaftlichen Oberziele gemeint) ausgerichtet. Moderne Gesellschaften verfügen über Definitionen der angemessenen Mittel, um diese primären Zwischengüter herzustellen – so sind zum Beispiel Bildungs- oder Einkommenserwerb sowie Anstrengung und Talent gesellschaftlich akzeptierte sekundäre Zwischengüter, die zur Erreichung der Oberziele dienen können. Das Erlangen von Bildung beispielsweise kann dazu dienen, Einkommen, Prestige und den Erhalt eines bestimmten sozialen Status zu sichern. Damit können elterliche Bildungsaspirationen und Bildungspläne für ihre Kinder als instrumentelle Entscheidungen gesehen werden, die dazu dienen sollen, dem Kind im späteren Leben nützlich für die Erreichung gesellschaftlicher Ziele zu sein: der Erwerb von Bildung ist notwendig für die intergenerationale Reproduktion von sozialem Status und sichert Rechte auf den Zugang zu sozioökonomischen Gütern und Positionen. (vgl. Becker 2011, 25f)

Bildung kann somit als soziales Handeln verstanden werden, welches „gesellschaftlichen Institutionen (soziale Normen, Geltung, Legitimität, Herrschaft, Sanktion und Sanktionierung) oder als in den Erwartungen der Akteure verankerte und sozial verbindlich geltende Regeln des auf Bildung bezogenen Handelns“ folgen kann. (Becker 2011, 26)

3.2. DIE HUMANKAPITALTHEORIE

Die Humankapitaltheorie, welche in den frühen sechziger Jahren entstand, ist einer der bekanntesten Vertreter individualistischer Handlungstheorien. Sie entwickelte sich im Kontext diverser Arbeiten zum wirtschaftlichen Wachstum: während anfangs (mit mäßigem Erfolg) versucht wurde, das Wachstum auf die Entwicklung des physischen Kapitals zurückzuführen, wurde bald begonnen, auch ergänzende Erklärungsfaktoren zu betrachten – so vor allem den schwer zu messenden technischen Fortschritt sowie die in Menschen angesiedelten produktiven Ressourcen, das so genannte Humankapital. In Folge kam es zu einer raschen Loslösung des Konzepts von der Wachstumsproblematik und die Humankapitaltheorie wurde vor allem für die Bildungsökonomie bedeutend, hat ihr Wirken aber auch darüber hinaus entfalten können. In dem als klassisch geltenden Werk von G.S. Becker „*Human Capital*“ formuliert dieser den Grundgedanken des Ansatzes wie folgt: *„Some activities primarily affect future well-being; the main impact of others is in the present.(...)This study is concerned with activities that influence future monetary and psychic income by increasing the resource in people. These activities are called investments in human capital.“* (Becker 1975, 9 in Kraiss 1983, 201)

Die Theorie geht im Kern davon aus, dass der Wert eines Arbeitnehmers auf dem Markt durch seine Produktivität bestimmt wird: auch Einkommensunterschiede wurden daher durch unterschiedliche Humankapitalausstattung und die davon abhängige größere oder kleinere lohnwirksame Produktivität erklärt. Seit einiger Zeit wird die Humankapitaltheorie, der das neoklassische Marktmodell zu Grunde liegt, aber auch zur Erklärung von Bildungsinvestitionen herangezogen: dabei wird im Gegensatz zur Neoklassik der Faktor Arbeit nicht mehr als homogen und variabel angesehen. (vgl. Kraiss 1983, 202) Je mehr eine Person in ihre Bildung investiert – sei dies schulische oder berufliche Bildung -, desto mehr Kompetenzen, Fähigkeiten und Fertigkeiten wird diese Person besitzen. Dieses vermehrte Wissen wird wiederum ihre Produktivität steigern, und dies wirkt sich positiv auf das Einkommen der Person aus. Die Investition in Bildung folgt also einer rationalen Kosten-Nutzen-Abwägung, die als Ziel die Maximierung des Arbeitseinkommens während der gesamten Erwerbslaufbahn hat: Eine Person wird in ihre Bildung investieren, solange die Kosten niedriger sind als der erwartete Nutzen. Bildungsverhalten ist also eine individuelle Investition in die eigene Qualifikation, sprich: in das eigene Humankapital. Es müssen Kosten für den Erwerb von Wissen und Fähigkeiten getätigt werden, die in Folge zur Maximierung

des Einkommens beitragen sollen – Bildung ist also sowohl Konsum- als auch Investitionsgut. (vgl. Hecken 2006, 137; Becker 2011, 27)

Von den Humankapitaltheoretikern werden dabei zwei Bildungsarten unterschieden: Die schulische Bildung, also jene Bildungsprozesse, die vor Eintritt ins Arbeitsleben durchlaufen werden, und die berufliche Weiterbildung oder *on-the-job-training*, also während der Zeit der Erwerbstätigkeit erworbene Fähigkeiten. Betrachtet man nur die Schulbildung, so würden sich nach der Humankapitaltheorie vollkommen gleichbleibende, horizontal verlaufende Einkommenslinien ergeben, die je nach Ausbildungsjahren einer Person höher oder tiefer liegen. Durch die zusätzliche Betrachtung von Weiterbildungen ändert sich dieses Bild: Mit dem Erwerb von Erfahrung und Kenntnissen im Laufe des Berufslebens steigen die Einkommenskurven kontinuierlich an, gegen Ende des Arbeitslebens wird die Steigerung jedoch auf Grund der sinkenden Produktivität immer geringer ausfallen oder sogar aufhören. Diese Annahme des Humankapital-Modells konnte durch empirische Beobachtungen des Arbeitseinkommens im Zeitverlauf bestätigt werden. (vgl. Kraiss 1983, 203)

Außerdem ist es wichtig zu erwähnen, dass zu den Investitionen in Humankapital nicht nur verschiedene Formen von Bildung zählen (auch wenn dies ein zentraler Punkt ist), sondern auch Maßnahmen zur Gesundheitsvorsorge, Wanderungen zwischen Arbeitsmärkten auf nationaler und internationaler Ebene und die Beschaffung von relevanten Informationen – auch diese Tätigkeiten verursachen Kosten und werden anhand einer Kosten-Nutzen-Abwägung entschieden. Dabei muss aber immer bedacht werden, dass es nicht der gegenwärtige Nutzen ist, der entscheidend ist, sondern der zukünftige. (vgl. Kraiss 1983, 201)

In einem erweiterten Verständnis des Humankapitalbegriffs wurden vor allem in den letzten zehn Jahren Anstrengungen unternommen, auch so genannte „soft skills“ in den Ansatz einfließen zu lassen. Während früher in der Theorie nur leicht messbare kognitive und berufliche Fähigkeiten Beachtung geschenkt wurde, die man unter dem Begriff "Leistungsfähigkeit" subsumieren könnte, gibt es nun vermehrt Bemühungen, einen erweiterten Verständnis mit größerer Erklärungskraft zu entwickeln – mit den klassischen Messgrößen für Humankapital (Bildungsabschlüsse, Berufserfahrung, etc.) können Forschungen zufolge nämlich nur rund 40% der Einkommensvariation erklärt werden. (vgl. Pechar 2006, 40)

Zu den erwähnten „soft skills“ zählen folgende Faktoren: Persönlichkeitsmerkmale (wie Führungseigenschaften, Team- und Kommunikationsfähigkeit und Motivation), die Fähigkeit, sich eigenständig Qualifikationen anzueignen und auszubauen sowie die Fähigkeit, das eigene Potential wahrzunehmen und seine Qualifikationen bestmöglich einzusetzen. Zusammengefasst versteht man diese weitere Definition von Humankapital als „*Kenntnisse, Fähigkeiten, Kompetenzen und Eigenschaften einer Person, durch die sie persönliches, soziales und wirtschaftliches Wohlergehen erreichen kann*“. (OECD 2002, 133 in Pechar 2006, 40) Die Erweiterung des Humankapitalansatzes hat die bedeutende Konsequenz, dass die Kluft zu herkömmlichen Bildungstheorien verringert wird, indem „das instrumentelle Verständnis menschlicher Fähigkeiten der klassischen Humankapitaltheorie mit intrinsischen Handlungsmotiven verknüpft wird“. (Pechar 2006, 41)

Die nachstehende Graphik soll die Zusammenhänge noch einmal verdeutlichen:

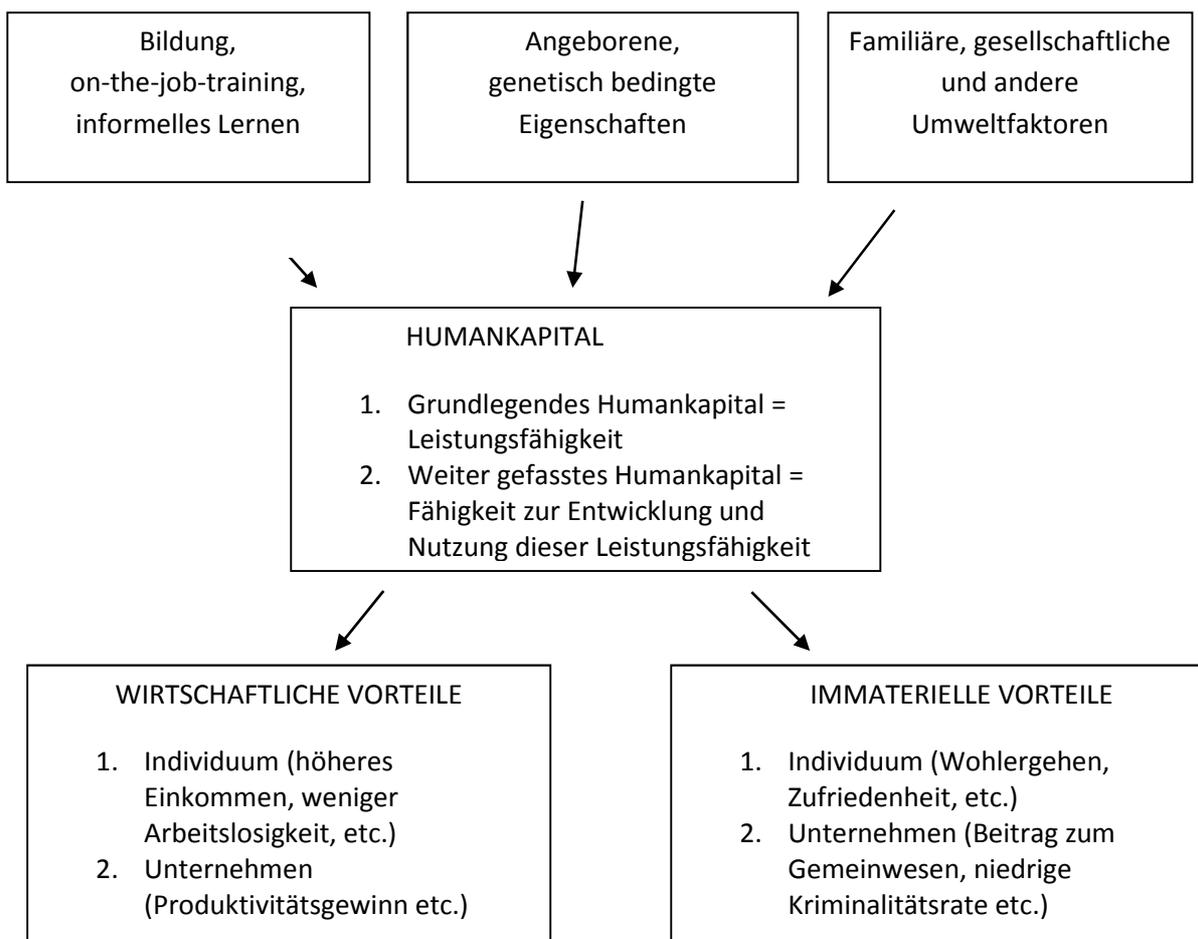


Abbildung 1: Eigene Darstellung nach "Humankapital" - OECD 2002, 134 in Pechar 2006, 41

Als wichtigster Verdienst der Humankapitaltheorie für die Bildungssoziologie kann die Beantwortung der Frage gesehen werden, warum Menschen auf unterschiedliche Art und in unterschiedlichem Ausmaß in ihre Bildung investieren. Der Begriff der „Humankapitalinvestition“ macht deutlich, dass Bildung aktives Handeln bedeutet und eine bewusste Entscheidung für dieses Handeln voraussetzt. Die bereits erwähnte individuelle Kosten-Nutzen-Abwägung liefert die Erklärung, weshalb für verschiedene Akteure ein unterschiedliches Bildungsverhalten rational sein mag. (vgl. Becker 2011, 27)

Die Kritikpunkte an der Humankapitaltheorie betreffen neben den typischen Kritiken an neoklassischen Modellen (wie etwa die zweifelhafte Annahme, dass Individuen sich vollständig ökonomisch rational verhalten und stets die Maximierung ihres monetären Nutzens als Ziel haben), hauptsächlich die hergestellte Kausalverbindung zwischen Produktivität und Einkommen. So hat sich in der Praxis gezeigt, dass dieser Zusammenhang z.B. für Frauen, die ihre Karriere auf Grund der Familienplanung unterbrechen, nicht zutrifft. Auch für Gruppen von Spitzenverdienern kann die Annahme, dass ihr überdurchschnittlicher Verdienst einer besonders großen Produktivität (inklusive ihrem Zusammenhang mit Wissen und Fähigkeiten) zu Grunde liegt, nicht bestätigt werden: dies trifft vor allem auf Stars in der Unterhaltungsbranche, aber auch auf Sportler oder Topmanager zu. (vgl. Becker 2011, 28) Allgemein gesagt, kann an der Humankapitaltheorie kritisiert werden, dass sie nur die Angebotsseite, nicht aber die Nachfrageseite des Arbeitsmarkts beachtet. Dass „die Verwertung des Humankapitals und die Realisierung der angestrebten Erträge aus der Humankapitalinvestition aber mit der tatsächlichen produktiven Nutzung und den spezifischen Bedingungen, unter denen es genutzt wird, steht und fällt“, wird ausgeblendet. (Krais 1983, 205) Dadurch erreicht der Ansatz nur eine beschränkte Erklärungskraft, hat sich aber ungeachtet dessen fest in wissenschaftlichen wie soziologischen Exkursen etabliert.

3.3. DIE SIGNAL- UND FILTERTHEORIE

Die Signaltheorie von Arrow und die Filtertheorie von Spence erlangten vor allem in den 1970er Jahren eine große Popularität, nachdem sich eine Ernüchterung von den hohen Erwartungen der Bildungsexpansion innerhalb der Bevölkerung bemerkbar machte. Die beiden verwandten und gut kombinierbaren Ansätze stellen eine Kritik an einigen zentralen Aussagen der Humankapitaltheorie dar: Die Produktivitätsthese wird in mehreren Punkten infrage gestellt, nämlich erstens insofern, dass Bildungserfolg und Wissenserwerb nicht die

individuelle Produktivität abbilden, zweitens, dass Arbeitgeber Probleme haben, die Produktivität von Arbeitsplatzbewerbern zu messen, und drittens, dass Arbeitskraftanbieter grundlegende Probleme haben, ihre Produktivität einzuschätzen. Allgemein gesagt, wird in den signal- und filtertheoretischen Überlegungen davon ausgegangen, dass Individuen Entscheidungen und Handlungen unter Unsicherheit tätigen und die Markttransparenz beeinträchtigt ist. (vgl. Becker/Hecken 2008, 140) Außerdem wird die Rolle der Bildung nicht vorrangig in der Steigerung der Fähigkeiten einer Person, die sodann zu höherer Produktivität führen, gesehen, sondern in ihrer „Sortierfunktion“: Bildungseinrichtungen stellen einen Filter dar, der dazu dient, vorhandene oder fehlende Begabungen von SchülerInnen herauszufinden und ihnen dementsprechende Zeugnisse auszustellen. Die unterschiedlichen Fähigkeiten werden dabei nicht als Resultat schulischer Lernprozesse betrachtet, sondern als beim Eintritt in das Bildungssystem bereits gegebene Grunddispositionen, sei es durch Vererbung oder durch die vorschulische Sozialisation. (vgl. Pechar 2006, 32)

Der Signal- und Filtertheorie folgend stellen nicht Talent und Anstrengung die entscheidenden Faktoren bei der Rekrutierung von Arbeitnehmern dar, sondern Bildungszertifikate. Diese signalisieren dem Arbeitgeber die gewünschte Bildungsausstattung und eine damit verbundene Produktivität; außerdem werden Bildungszertifikate auch als Signal für gewünschte informelle Charakteristiken oder besondere Fähigkeiten gesehen. Die Zertifikate übernehmen somit die Vorselektion auf dem Arbeitsmarkt und senken die Rekrutierungskosten für den Arbeitgeber; die Funktion des Bildungssystems liegt nach dieser Theorie darin, Arbeitnehmer mit überdurchschnittlichem Produktivitätspotential zu filtern und mittels Bildungszertifikaten auszuweisen. (vgl. Becker 2011, 28) Aber nicht nur das allgemeine Bildungssystem, sondern auch betriebsinterne und außerbetriebliche Weiterbildungen haben die Funktion, Arbeitskräfte mit überdurchschnittlichem Produktivitätspotential aus der Menge der Arbeitnehmer eines Betriebs herauszufiltern. Weiterbildungszertifikate sollen dem Arbeitgeber also ebenso wie allgemeine Bildungszertifikate helfen, bei Unsicherheit und unvollständigen Informationen jene Personen für eine Stelle auszuwählen, die ein hohes Produktivitätsniveau besitzen und somit teure Fehlallokationen zu vermeiden. (vgl. Becker/Hecken 2008, 140f)

Wie bereits eingangs erwähnt, sind die Anhänger der Signal- und Filtertheorie skeptisch gegenüber dem Nutzen der Bildungsexpansion eingestellt und vertreten auch allgemein eine pessimistische Einstellung zu Bildungseinrichtungen. Heute ist der Einfluss der Ansätze im

Gegensatz zu den 1970er-Jahren als eher gering einzustufen – während sich die „schwächere“ Version der Filtertheorie, die sowohl eine Sortier- als auch eine Produktivitätssteigerungsfunktion der Bildung anerkennt, noch behaupten konnte, hat die „stärkere“ Version, die nur die Sortierfunktion sieht, weitestgehend an Bedeutung verloren. (vgl. Pechar 2006, 33)

3.4. DIE THEORIE DES ARBEITSKRÄFTEWETTBEWERBS

Diese auch als *labour queue model* bekannte Theorie verbindet die Signal- und Filtertheorie mit der Theorie der segmentierten Arbeitsmärkte. Letztere besagt, dass Angebot und Nachfrage nur in seltenen Fällen für ein ökonomisches Gleichgewicht sorgen, in der Realität erfolgt oftmals keine Anpassung der Entlohnung an das Produktivitätsniveau und es gibt eine sozial selektive Auswahl der Arbeitnehmer. So kommt es zu einem dualen Arbeitsmarkt, in dessen primärem Segment hoch oder höher qualifizierte Arbeitskräfte arbeiten, die eine gute Entlohnung und einen sicheren Arbeitsplatz sowie adäquate Aufstiegsmöglichkeiten geboten bekommen. Im sekundären Segment hingegen arbeiten ungenügend qualifizierte Arbeitnehmer – sie werden schlecht bezahlt, arbeiten unter unsicheren Bedingungen und haben kaum die Möglichkeit eines beruflichen oder sozialen Aufstiegs. (vgl. Becker 2011, 28f)

Die Theorie des Arbeitskräftewettbewerbs geht nun davon aus, dass Berufsanfänger nicht primär um Einkommen, sondern um Eintrittspositionen in spätere Karriereleitern konkurrieren: an den „Eintrittsportalen“ der Arbeitsmärkte bilden sich Arbeitskräfteschlangen, die von den Arbeitgebern nach ihrer Arbeitsproduktivität und ihren Qualifikationsanforderungen (Trainingskosten) sortiert werden. Die Funktion von Bildungszertifikaten besteht dabei darin, „dem Zertifikatsträger den Status des Bildungsfähigen und –willigen zuzuerkennen“ und als Signal für geringe Trainingskosten und bessere Trainierbarkeit zu gelten (Becker/Hecken 2008, 145). Bildung ist somit ein Selektionskriterium neben anderen, und Produktivität ist nun nicht mehr an das Bildungssubjekt, sondern an den Arbeitsplatz und seine Qualifikationsanforderungen gebunden. Potentielle Arbeitnehmer mit höheren Bildungszertifikaten und besseren Qualifikationen werden weiter vorne in der Schlange der Arbeitssuchenden gereiht und haben somit bessere Chancen, die begehrten Arbeitsstellen zu besetzen. Die Wettbewerbschancen werden also zu einem entscheidenden Teil von der Bildung der Bewerber bestimmt;

schlechter qualifizierte Personen laufen bei knappem Arbeitsplatzangebot in die Gefahr, verdrängt zu werden. Individuelle Beschäftigungs- und Einkommenschancen hängen somit von dem Platz des Einzelnen in der *labour queue*, so wie von den freien Stellen am Arbeitsmarkt und den dafür notwendigen Qualifikationen und Anforderungen, ab. (vgl. Becker 2011, 29; Becker/Hecken 2008, 145)

3.5. DIE THEORIE DER PRIMÄREN UND SEKUNDÄREN EFFEKTE

Um das Auftreten und die Reproduktion von sozial ungleichen Bildungschancen zu erklären, schlägt der französische Philosoph und Soziologe Boudon Anfang der 1970er Jahre vor, zwischen primären und sekundären Effekten sozialer Herkunft zu unterscheiden. Der primäre Herkunftseffekt umfasst dabei „die langfristigen Wirkungen der Anregung und Förderung im Sozialisationsprozess, die sich in schichtspezifischen Unterschieden der schulischen Leistung und Kompetenzen des Kindes niederschlagen“. (Boudon 1974, 29) So unterscheiden sich die Lernvoraussetzungen und Lerngelegenheiten eines Kindes je nach der Schichtzugehörigkeit seines Elternhauses – je höher die soziale Schicht ist, desto mehr werden Fähigkeiten und Motivationen in der Erziehung vermittelt, die für einen Erfolg in der Schule wichtig sind. Auf Grund besserer ökonomischer, kultureller und sozialer Voraussetzungen erbringen Kinder der oberen Mittelschicht und der Oberschicht demnach tendenziell bessere Schulleistungen; es ist aber keinesfalls so, dass dies mit der Intelligenz des einzelnen Schülers erklärt werden dürfte. Bei gleichen persönlichen Voraussetzungen würden es ungleich mehr SchülerInnen der höheren sozialen Schichten schaffen, gute Schulleistungen zu erbringen, da sie besser gefördert und unterstützt werden und durch ihre Erziehung besser auf die Anforderungen der Schule vorbereitet wurden. Es sind somit für Kinder unterschiedlicher sozialer Schichten von Anfang an verschiedene Lernvoraussetzungen und Startchancen gegeben, die auch im Laufe der Schulausbildung nicht oder kaum mehr aufgeholt werden können. Schwerwiegend sind die „ungünstigeren“ Sozialisationsbedingungen von Kindern aus unteren sozialen Schichten vor allem bei dem Übergang von der Volksschule in einer weiterführende Schule: auf Grund ihrer oftmals schlechteren Noten – welche aus einer Erziehung, die nicht genügend auf die Anforderungen der Schule vorbereitet, resultieren können – wechseln die Kinder weniger oft in ein Gymnasium und stellen damit in vielen Fällen bereits eine entscheidende Weiche für ihr Leben. Zusammenfassend kann der primäre Herkunftseffekt, also der Zusammenhang zwischen sozialer Herkunft, schulischer Leistung und folglich allgemein dem Bildungserfolg folgendermaßen formuliert werden: Je niedriger der Sozialstatus einer Familie ist (d.h. je

niedriger ihr kulturelles Niveau und je größer ihre Distanz zur höheren Bildung ist), desto geringer ist die kulturelle Ausstattung der Kinder und desto begrenzter ist deren Bildungserfolg. (vgl. Boudon 1974, 29ff)

Wie bereits erwähnt, sind Faktoren wie soziale Herkunft, Geschlecht oder Migrationshintergrund für den Bildungserwerb ausschlaggebender als die Intelligenz oder das natürliche Talent eines Kindes. Dies bedeutet nicht, dass Intelligenz oder Begabung keine Rolle spielen, allerdings werden diese Faktoren oft durch sozial konstruierte Kategorien wie Schulnoten oder Bildungszertifikate gemessen, die wiederum mehr durch die entsprechende Erziehung und Sozialisation beeinflusst werden als durch die „reine“ Intelligenz. Außerdem richten sich die Bildungsverläufe bzw. die Bildungsentscheidungen der Eltern selbst in Ländern, in denen Bildungsempfehlungen relativ verbindlich sind, vermehrt nach ihrer Schichtzugehörigkeit: so neigen Eltern höherer Schichten dazu, ihre Kinder in höhere Bildungseinrichtungen zu schicken, selbst wenn die Noten dies nicht rechtfertigen; bei Eltern niedrigerer Schichten verhält es sich genau umgekehrt. Bildungserfolg als Resultat von Begabung und Motivation zu sehen, ist also nicht gerechtfertigt – entscheidend ist vielmehr, welche Chancen ein Kind erhält, seine Talente unter Beweis zu stellen und zu entfalten und wie sehr seine Fähigkeiten gefördert werden. (vgl. Becker 2011, 109ff)

Der sekundäre Effekt stellt im Gegensatz zum primären einen kurzfristigen und direkten Einfluss auf die Bildungschancen dar. Er bezeichnet nach Boudon „die schichtabhängigen Unterschiede in der subjektiven Bewertung von Nutzen und Kosten von alternativen Bildungswegen und die darauf basierende Auswahl eines bestimmten Bildungsweges“. (Becker 2011, 111)

Es werden also Kosten und Nutzung eines bestimmten Bildungsabschlusses in Relation zu dem sozialen Status des Elternhauses in der gesellschaftlichen Hierarchie gesetzt – dabei spielen mehrere Überlegungen eine Rolle: zum einen bringt ein höherer Bildungsabschluss den Nutzen, die erreichte soziale Position über die Bildung der Kinder erhalten zu können. Dies ist vor allem für Familien der Mittel- und Oberschicht bedeutend – sie müssen in die Bildung ihrer Kinder investieren, damit diese den Sozialstatus in der Generationenfolge aufrechterhalten können; Angehörige der unteren Schichten hingegen müssen nicht unbedingt in höhere Bildung investieren – ihr Staterhalt ist schon mit einer niedrigeren Schulbildung des Kindes gesichert. Zum anderen bringt Bildung Kosten mit sich – durch ihre größere

Distanz zur höheren Bildung müssen vor allem Familien der niedrigeren Schichten Aufwendungen betreiben, um ihrem Kind einen guten Bildungsabschluss zu ermöglichen. Diese Aufwendungen sind umso geringer, je höher die formale Bildung innerhalb der Familie ist. Das Anspruchsniveau die Bildung des Kindes betreffend ist also relativ zur Statusposition der Familie zu verstehen, oder in den Worten von Keller und Zavalloni: „*We should thus be prepared to find class-determined variations in aspirations not because the individual class members are more or less ambitious but because the classes themselves are nearer to some goals than to others.*“ (Keller/Zavalloni 1964, 60) Die Bildungswahl bedingt sich also auf Grund unterschiedlicher Kosten und Nutzen durch die soziale Position der Familie: Je höher die Schicht, der die Familie angehört, desto höher werden in der Regel die Bildungsaspirationen und damit die angestrebten Bildungszertifikate sein. (vgl. Becker 2011, 112f)

Die angenommene Bildungsnähe oder Bildungsferne bestimmter Schichten resultiert demnach aus einem Wechselspiel von primären und sekundären Herkunftseffekten. Neben den bisher erwähnten Faktoren hängen primäre Herkunftseffekte auch von den Struktur sowie der Selektionsleistung von Schulen ab, sekundäre Effekte sind abhängig vom Bildungsangebot und der Struktur des Bildungswesens, so zum Beispiel von dem Zeitpunkt und der Häufigkeit der vorgesehenen Schulübertritte. Im Allgemeinen sind jedenfalls die nicht-leistungsbezogenen Faktoren für die elterliche Entscheidung bedeutender als die leistungsbezogenen, und die Entscheidung für den einen oder anderen Bildungsweg erfolgt nach Abwägen der Vor- und Nachteile wie eine quasi-ökonomische Investitionsentscheidung, ohne dass dies den Akteuren vollends bewusst ist. Die nachstehende Graphik soll die Zusammenhänge veranschaulichen:

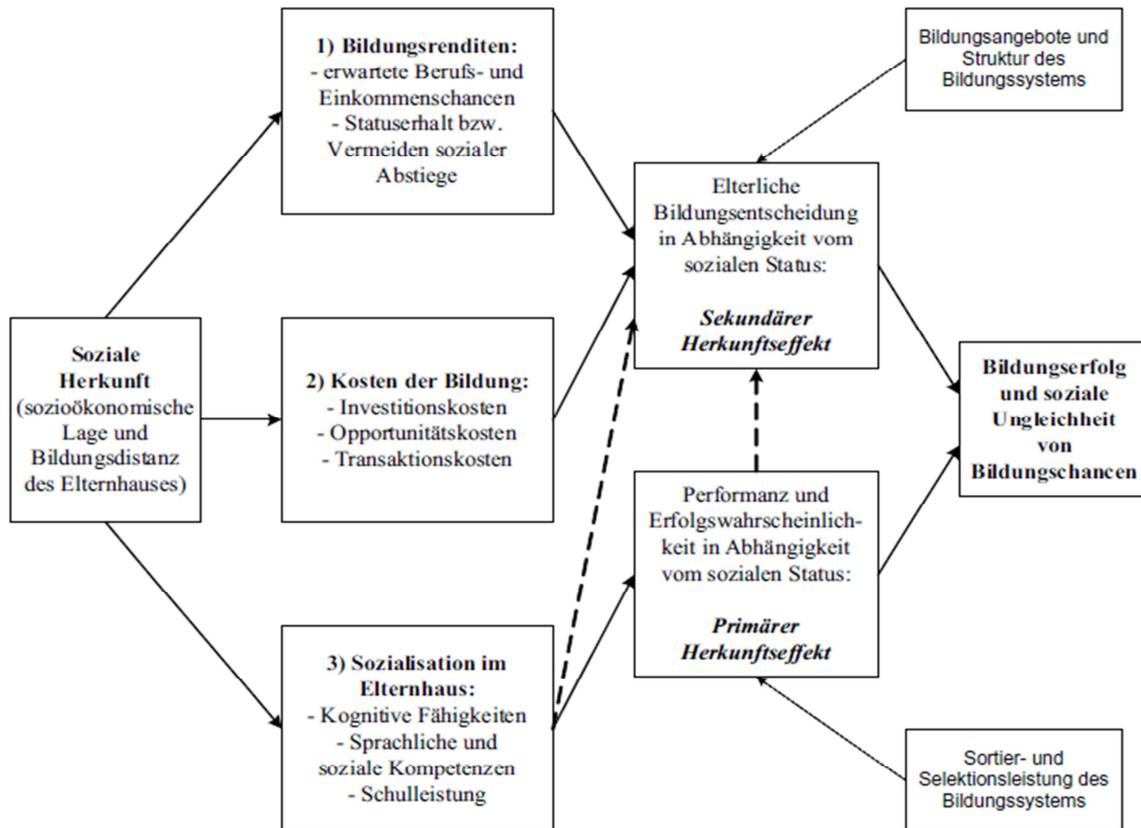


Abbildung 2: Modell für die Entstehung und Reproduktion sozialer Ungleichheit nach Boudon, aus: Becker 2011, 113

Ein Kritikpunkt an Boudon ist, dass er die Sozialisationswirkung der Schule vernachlässigt. Studien zufolge hat vor allem die Grund- bzw. Volksschule oftmals die Wirkung, ungleiche Startchancen eher zu verstärken oder zumindest beizubehalten, nur in den seltensten Fällen kommt es zu einer Angleichung. Als wichtigste Mechanismen für die soziale Ungleichheit während der weiteren Schullaufbahn können demnach bei den frühesten Bildungsübergängen sowohl subjektiv wahrgenommene Bildungsrenditen als auch subjektiv erwartete Erfolgswahrscheinlichkeiten gesehen werden. (vgl. Becker 2011, 113)

Der Erklärungsansatz von Boudon wurde von Hillmert und Jacob (2003) fortgeführt, in dem sie in den Zusammenhang von sozialer Position und sozialer Distanz zum höheren Bildungssystem die Dimension des schichtspezifischen Zeithorizonts bei der Bildungsplanung einführen. So gehen Hillmert und Jacob davon aus, dass der Zeithorizont einer Familie von ihrer materiellen Situation abhängt – je einkommenschwächer eine Familie ist, desto kürzer ist ihr Zeithorizont. Es wird davon ausgegangen, dass beispielsweise für eine Arbeiterfamilie eine höhere Bildung der Kinder – welche mit einem längerem Verbleib im Bildungssystem

einhergeht – verhältnismäßig mehr Kosten (wie Informations-, Opportunitäts- und Ausbildungskosten) verursacht als für eine einkommensstarke Familie. Zudem erscheinen die späteren Renditen unsicherer. Diese beiden Faktoren führen dazu, dass ausreichend begabte Kinder aus einkommenschwachen Familien oftmals keine höhere Bildung erhalten, mittelmäßig begabte Kinder aus einkommensstärkeren Familien hingegen oftmals ihren Schulabschluss nachholen oder nach einer beruflichen Ausbildung noch ein Studium beginnen – bei letzteren ist der Zeithorizont für die Kompensation der Ausbildungskosten ausreichend lang, da ihre Familien über mehr Ressourcen verfügen. Kinder aus ressourcenarmen Familien befinden sich somit zweifach im Nachteil: Erstens ist der Zeithorizont ihrer Familien auf Grund des Kostendrucks kürzer, und zweitens schränken die als gering erachteten Erfolgswahrscheinlichkeiten den Zeithorizont auf kürzere und weniger anspruchsvolle Ausbildungen ein. (vgl. Becker 2011, 114)

3.6. DAS MERITOKRATISCHE MODELL

Unter Meritokratie wird eine Herrschaftsordnung verstanden, die auf Begabung und Leistungsfähigkeit des Einzelnen beruht. Bei Vorherrschen des Leistungsprinzips sollen hohe und prestigeträchtige Ämter an jene Personen vergeben werden, die die höchsten Verdienste geleistet haben. (vgl. Becker 2011, 39)

Geprägt wurde der Begriff der Meritokratie im Jahre 1985 von dem britischen Soziologen Michael Young, der eine Gesellschaftsutopie entwarf, in der Leistung (sprich: Talent und/oder Anstrengung) die alleinige und absolute Basis für die Verteilung von Gütern und Positionen sein sollte. Die dabei entstehenden Ungleichheiten waren für Young legitim, solange sie auf dem unterschiedlichen Verdienst (auch als „Meriten“ bezeichnet) der Individuen beruhten. Während bei Young die ungleiche Verteilung auf biologische Ursachen wie Talente oder Begabungen zurückgeführt werden müsste, beschrieb Hoffer (2002) die Meritokratie aus sozialwissenschaftlicher Perspektive: Begehrte Positionen werden demnach auf Basis von kognitiven Fähigkeiten (wie Intelligenz, Wissen und Kompetenzen), Bildungserwerb (im Sinne von Bildungszertifikaten und Schulleistungen) sowie generellen Persönlichkeitsmerkmalen wie Fleiß oder Pflichtbewusstsein vergeben. Gemeinsam ist den verschiedenen meritokratischen Theorieansätzen jedoch, dass askriptive Merkmale wie Herkunft, Geschlecht oder Ethnie keinen Einfluss auf den Erwerb von Bildung und sozialen Positionen haben dürfen. Das meritokratische Modell entspricht somit den Prinzipien der

liberalen Denkweise moderner Leistungsgesellschaften, in denen individuelle Freiheit und Chancengleichheit der Menschen als wichtigste Güter erachtet werden. (vgl. Becker 2011, 39)

Der Grundgedanke dieser Ideologie fand sich bereits bei Talcott Parsons, der in den 1960er und 1970er Jahren immer wieder die Bedeutung von Bildung für die breite Masse betonte und meinte, dass die Bildungsrevolution ebenso bedeutend sei wie einst die industrielle und die demokratische Revolution. Nach einer Elementarbildung für alle Teile der Bevölkerung forderte er auch eine konsequente kollektive Höherbildung der Menschen. Dabei bleibt das Bildungssystem selektiv – für Parsons ist das jedoch kein Fehler, sondern sogar notwendig. Wichtig sei nur, dass die neue Ungleichheit an den Verdienst (also die Meriten) gebunden sei und somit nicht mit dem Prinzip der Chancengleichheit kollidiere. Für Parsons ergänzt sich Bildungsrevolution mit der demokratischen Revolution: so geht Chancengleichheit mit bürgerlichen und demokratischen Freiheiten einher. (vgl. Becker 2011, 40)

Meulemann (1992) definiert Chancengleichheit im meritokratischen Sinne folgendermaßen: „Mit Gleichheit wird gefordert, persönlich nicht zu verantwortende Unterschiede zwischen den Menschen nicht zu einer Grundlage sozial bewerteter Unterschiede zu machen. Mit Leistung wird gefordert, persönlich zu verantwortende Unterschiede zwischen den Menschen zu einer Grundlage sozial bewerteter Unterschiede zu machen.“ Da es beständige Bildungsungleichheiten auf Grund der sozialen Herkunft gibt, ergibt sich aus den Säulen der Leistung und der Chancengleichheit das Ziel der Chancengerechtigkeit: „Weil Leistung Ungleichheit rechtfertigt und weil Herkunft und Leistung miteinander zusammenhängen, geht aus der Forderung nach gleichen Chancen die Forderung nach gleichen Chancen bei gleicher Leistung hervor. Aus Chancengleichheit wird Chancengerechtigkeit“, so Meulemann weiter. (Meulemann 2004, 120)

Da wie erwähnt Ungleichheiten im meritokratischen System fortbestehen, gibt es auch weiterhin soziale Schichtung. Die Funktionalität der Schichtung besteht darin, dass die Gesellschaft ihre Mitglieder mit bestimmten Pflichten und Motivationen versehen muss – schließlich sind Gesellschaften darauf angewiesen, dass die begabtesten und talentiertesten Individuen die wichtigsten und verantwortungsvollsten Positionen übernehmen. Um sie dazu zu motivieren, muss ein Belohnungssystem als Anreiz geschaffen werden, welches Positionen innerhalb der Gesellschaft je nach ihrer funktionalen Bedeutung – also ihrer Ersetzbarkeit bzw. Einzigartigkeit - unterschiedlich entlohnt. Dies ist besonders entscheidend, da Talente

knapp sind und sichergestellt werden muss, dass die leistungsfähigsten Menschen die schwierigsten Aufgaben mit der höchsten Verantwortung erfüllen. Soziale Schichtung ist damit das institutionelle Resultat unterschiedlicher Selektions- und Belohnungsprozesse.

Die Regeln für die Erlangung von bestimmten gesellschaftlichen Positionen sind in der meritokratischen Ordnung klar festgelegt: Individuen müssen sich anstrengen und Leistungen erbringen, welche an erworbenen Bildungszertifikaten ablesbar sind. Diese wiederum ermöglichen die Teilhabe am Arbeitsmarkt, über den die Verdienste verteilt werden. Dabei gilt „Je mehr Talent und Anstrengung, desto mehr Verdienst“: Eine natürliche Begabung plus ein langer Verbleib im Bildungssystem führen also zu gesellschaftlich relevanten Positionen inklusive entsprechender Entlohnung. Wenn diese Regeln von der Gesellschaft anerkannt und akzeptiert werden und ein allgemeiner Konsens über die Verteilung von Positionen und Funktionen herrscht, dann trägt dies zur Integration einer Gesellschaft bei. (vgl. Becker 2011, 41f)

Goldthorpe formulierte für die bildungsbasierte Meritokratie drei Prämissen, die bereits vor Entstehung des Begriffs von gesellschaftlicher Bedeutung waren und sich auf die Wahrung und Mehrung gesellschaftlichen Wohlstands richten:

Die erste Prämisse besagt, dass „Verantwortungspositionen einzig nach demonstrierter Kompetenz im Sinne von Fähigkeiten zu besetzen sind“. Familiäre Einbindungen und Beziehungen dürfen ebenso wenig eine Rolle für die Besetzung einer Stelle spielen wie Korruption; einzig Bildung, Prüfungserfolg sowie die Absolvierung bestimmter Ausbildungen dürfen einen Einfluss auf die gesellschaftliche Position haben.

Die zweite Prämisse besagt, dass die Chancen auf den Erwerb von Bildung einzig von den natürlichen Fähigkeiten einer Person abhängen dürfen. So sollte die Funktion des Bildungssystems sein, die begabten SchülerInnen herauszufiltern und ihnen die Möglichkeit einer höheren Ausbildung zukommen zu lassen, unabhängig von ihrer sozialen Herkunft und ihrem familiären Hintergrund.

Die dritte Prämisse bezieht sich auf Leistung als Rechtfertigungsargument für soziale Ungleichheiten: so kann Ungleichheit dann den Anspruch auf Legitimität erheben, wenn sie nicht auf askriptiven Zuschreibungen basiert, zum effizienten Funktionieren einer Gesellschaft beiträgt und deshalb zustande kommt, weil besondere Leistungen durch besonderen Verdienst ausgezeichnet werden. Ungleichheiten sind also notwendig, um Individuen zu besonderen Leistungen zu motivieren und dadurch gesellschaftlichen

Fortschritt zu erreichen, der letztendlich wieder der Gesamtbevölkerung zu Gute kommt. (vgl. Goldthorpe 1996, 255ff)

Die nachstehende Graphik, welche die so genannte „meritokratische Triade“ Bildung, Beruf und Einkommen darstellt, skizziert die legitimen und illegitimen Einflussfaktoren aus meritokratischer Sicht:

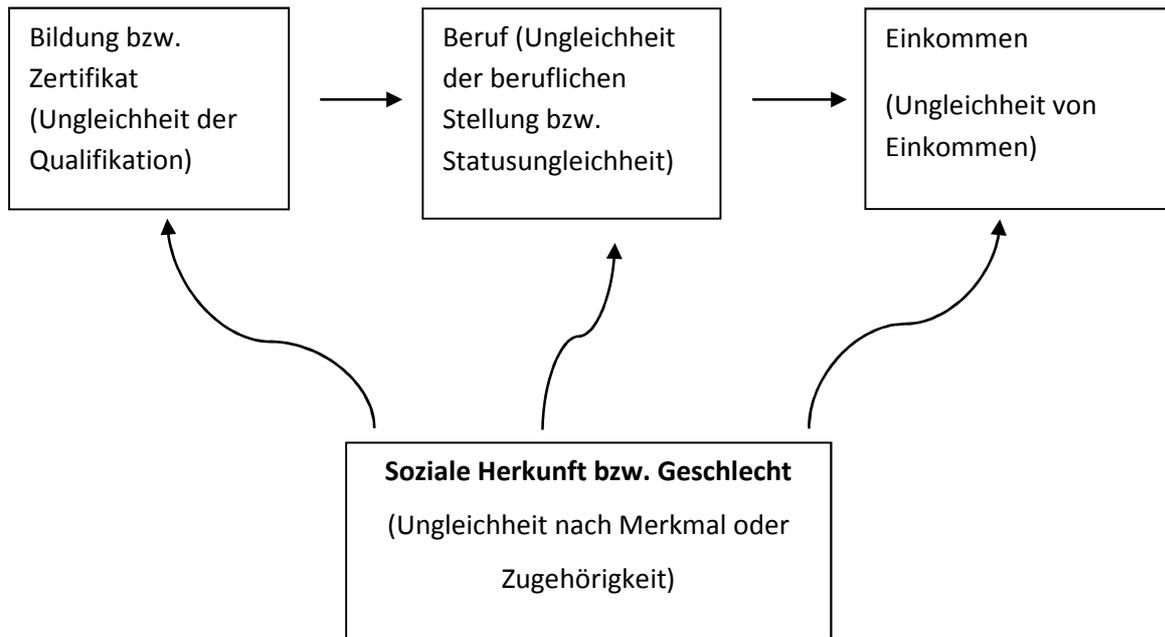


Abbildung 3: Eigene Darstellung nach Kreckel (1992) in Becker 2011, 43

Die geraden Pfeile stellen in dieser Darstellung die legitimen, die geschwungenen Pfeile die illegitimen Einflussfaktoren dar.

Kreckel meint, dass die dargestellte Triade mit ihrer leistungsgesellschaftlichen Statuszuteilung typisch für „offene“, westliche Gesellschaften sei. Bildung wird in diesen Gesellschaften immer mehr als Humankapital und Ressource für Wirtschaftswachstum genutzt – diese Faktoren werden neben der Ausschöpfung der Begabtenreserve als wesentlich dafür angesehen, dass illegitime Einflüsse auf den Bildungserwerb abgebaut und die Chancengleichheit in meritokratischer Sichtweise ausgeweitet wird. Durch das Prinzip der Gleichberechtigung und Gleichbehandlung aller Gesellschaftsmitglieder in westlichen Gesellschaften ist es notwendig, dass individuelle Anstrengungen belohnt werden. Typischerweise wird demnach das moderne und hochkomplexe Bildungssystem zur

entscheidenden Verteilungsinstanz für berufliche und soziale Positionen. (vgl. Kreckel 1992, 164)

Die Kritikpunkte an dem meritokratischen Modell sind vielfältig und setzen an den verschiedensten Punkten an: zum einen wird dem Modell vorgeworfen, bestehende gesellschaftliche Ungleichheiten zu legitimieren, indem man von natürlichen Intelligenz- und Begabungsunterschieden ausgeht. Aus dieser Sichtweise dürfte aber Bildung nicht als erworbenes Merkmal gelten, und Anstrengung statt Begabung wäre das naheliegende Platzierungskriterium. Außerdem sind Bildungskategorien und –zertifikate sozial konstruiert und nicht „natürlich“, und Begabungen können oftmals nicht genau gemessen werden. Auch wird die frühe Aufteilung von Kindern in die verschiedenen Bildungslaufbahnen kritisiert – diese Aufteilung erfolgt zwar nach meritokratischer Sicht auf Grund von Begabungsunterschieden, es hat sich in der Praxis jedoch gezeigt, dass sie weder zur bestmöglichen Förderung von Talenten führt, noch der Erhöhung der sozialen Durchlässigkeit und der Chancengleichheit dient. Auch wird die Individualisierung der Ungleichheit kritisiert: indem behauptet wird, dass eine schlechtere soziale Position daraus resultiert, dass ein Individuum nicht genug geleistet oder sich nicht genug angestrengt hat, wird das Potential zugeschriebener Merkmale, die möglicherweise hinter erworbenen Leistungen stecken, negiert und strukturelle Ursachen werden verdrängt. Dazu kommt das Problem, dass im meritokratischen Modell Leistungsbewertung als natürlich und objektiv verstanden wird, in der Praxis aber Leistung sehr wohl unterschiedlich wahrgenommen und bewertet wird. So spielt der soziale Hintergrund eines Schülers oder einer Schülerin in der Bewertung ihres Könnens durch das Lehrpersonal häufig eine wichtige Rolle, auch wenn dies nicht bewusst geschieht. (vgl. Becker 2011, 53f)

Young sieht das Problem der Meritokratie darin begründet, dass es ein ungeeignetes Modell für eine stabile und gerechte Gesellschaft ist: da ein objektives Maß für Leistung oder Verdienst kaum zu finden ist, wird dieses von den Eliten eines Landes so gestaltet, dass es ihnen selbst und ihren Nachkommen Vorteile verschafft – damit sind „die gleichen Chancen für jeden“ bereits nicht mehr gegeben. Außerdem trägt nach Young die Unterteilung der Gesellschaft in Menschen, die leistungsfähig und gebildet sind und dementsprechend verdienen, und in Menschen, auf die das nicht zutrifft, zur Desintegration und in Folge zu gesellschaftlichen Konflikten bei. (vgl. Becker 2011, 55)

Zusammenfassend kann gesagt werden, dass in westlichen Gesellschaften wie der unseren verschiedene Formen der Statuszuweisung existieren. Die Parallelität von askriptiven und meritokratischen Prinzipien ist zum Beispiel bei der Wahrnehmung von Verteilungsprinzipien durch die Bevölkerung deutlich zu sehen: so wird Bildung als wesentlicher Faktor für beruflichen Erfolg angesehen und Bildungszertifikate haben einen großen Einfluss auf die Stellung am Arbeitsmarkt und die soziale Position eines Individuums. Gleichzeitig gibt es aber das Bewusstsein, dass Bildungschancen stark von der Herkunft eines Menschen abhängen und die Familie sowie das Elternhaus einen entscheidenden Einfluss auf die schulische Laufbahn eines Kindes ausüben. (vgl. Becker 2011, 58)

3.7. THEORIEN ZUR BILDUNGSASPIRATION VON MIGRANTINNEN

Bevor auf die spezifische Situation von MigrantInnen eingegangen wird, soll ein allgemeines Modell zur Entstehung von Bildungsaspirationen und deren Einfluss auf den erreichten Bildungsabschluss dargestellt werden: das Wisconsin-Modell.

In den Theorien zur Bildungsaspiration nimmt dieses Modell, welches eine Erweiterung des Blau-Duncans-Modell der intergenerationalen Statusvererbung ist, einen wesentlichen Stellenwert ein. Die nachstehende Graphik zeigt das Ursprungsmodell von 1969:

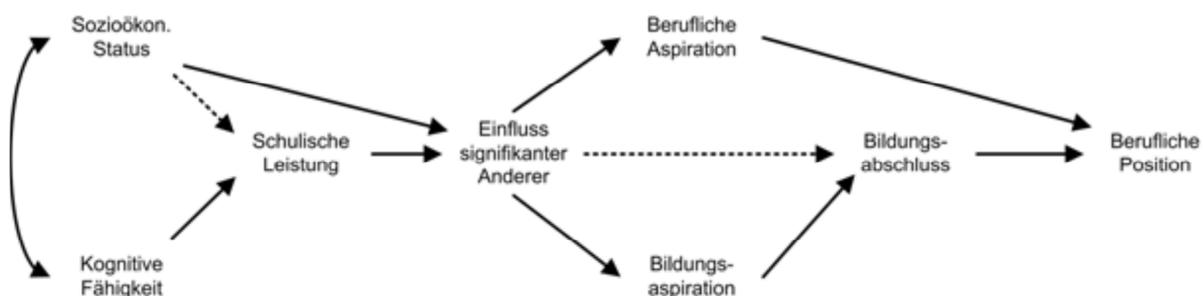


Abbildung 4: Das Wisconsin-Modell, vereinfachte Darstellung, aus: Becker Birgit 2010, 5

Das Modell geht davon aus, dass Werthaltungen von Menschen durch ihre Statusposition innerhalb der Gesellschaft geprägt werden. Da dies auch die Einstellung und das Anspruchsniveau in Bezug auf Bildung betrifft, sind die Erwartungen der Eltern wie auch der Kinder diesbezüglich stark von der sozialen Herkunft der Familie bestimmt. Die Bildungsaspirationen der Kinder sind aber nicht nur von den Aspirationen der Eltern

bestimmt, sondern auch von dem Einfluss der „signifikanten Anderen“, also ihren Freunden oder Peers. Da diese Bezugsgruppen oft statushomogen und durch ein bestimmtes Bildungsklima geprägt sind, wird ein indirekter Einfluss der Peers auf den Bildungsabschluss eines Jugendlichen angenommen – entscheidender für den Bildungsabschluss ist aber der direkte Einfluss der Bildungsaspiration.

Im Wisconsin-Modell erfolgt noch keine Unterscheidung zwischen realistischen und idealistischen Bildungsaspirationen. Der starke Einfluss der signifikanten Anderen und der Werthaltung der Eltern deutet jedoch darauf hin, dass eher die idealistischen Aspirationen gemeint sind. (vgl. Becker Birgit 2010, 5)

Betrachtet man die Bildungsaspirationen von MigrantInnen, so zeigen zahlreiche Studien (zum Beispiel Glick & White 2004; Rosenbaum & Rochford 2008; Ditton et al. 2005; Paulus & Blossfeld 2007), dass Migrantenkinder sowie deren Eltern über höhere Bildungsaspirationen als Einheimische verfügen. Dies ist vor allem deshalb bemerkenswert, da sich Familien mit Migrationshintergrund oftmals in einer schlechteren sozioökonomischen Position befinden und auch die Schulleistungen von Kindern mit Migrationshintergrund häufig schlechter sind als von Kindern ohne Migrationshintergrund. Obwohl diese Befunde nicht auf alle Migrantengruppen gleichermaßen zutreffen, sollen im Folgenden fünf verschiedene Erklärungsansätze für dieses Phänomen gezeigt werden. (vgl. Becker Birgit 2010, 1)

Der erste Erklärungsansatz wird als „*Migrant Optimism*“ bezeichnet und ist in der Literatur recht häufig zu finden. Bei diesem Ansatz muss zunächst zwischen jenen Migranten unterschieden werden, die ihre Heimat freiwillig verlassen haben, und jenen, die vertrieben wurden oder flüchten mussten. Der Ansatz das *Migrant Optimism* trifft dabei nur für die erste Gruppe zu: es wird davon ausgegangen, dass es sich bei diesen MigrantInnen um eine positiv selektierte Gruppe in Bezug auf ihre Arbeitsmoral und ihren Ehrgeiz handelt. Die Auswanderer haben ihre Heimat verlassen, da sie sich in einem fremden Land längerfristig bessere Arbeits- und Lebensbedingungen erwarten; deshalb sind sie bereit, für ihre Ziele hart zu arbeiten und erwarten dasselbe auch von ihren Kindern. Die Bildungsaspirationen dieser Eltern sind demnach hoch – obgleich ihre soziale Position nach ihrer Einwanderung recht niedrig sein mag, sehen diesen Zustand nur als temporär an. Durch ihren Glauben an das meritokratische System erwarten sie für ihre Kinder (sofern diese genug dafür leisten) eine Aufwärtsmobilität, deren Grundlage eine gute Schulbildung darstellt. Im Gegensatz dazu

kann bei MigrantInnen, die unfreiwillig in ihre neue Heimat kamen, oftmals ein Misstrauen gegenüber dem Bildungssystem sowie ein fehlender Glaube an die Möglichkeit einer Aufwärtsmobilität festgestellt werden – bei dieser Gruppe kommt es sodann mitunter zu der Entwicklung einer „oppositionellen sozialen Identität“. (vgl. Becker Birgit 2010, 7)

Der zweite Erklärungsansatz betrifft die möglichen **Informationsdefizite** von MigrantInnen. Es wird vermutet, dass MigrantInnen oftmals über weniger Wissen betreffend das Bildungssystem des Aufnahmelandes verfügen und somit mögliche Anforderungen und Hürden für bestimmte Bildungswege nicht kennen.

Vor allem für die USA hat sich in mehreren qualitativen Studien gezeigt, dass mexikanische Einwanderer sehr hohe Bildungsziele für ihre Kinder haben, in der Regel jedoch nicht wissen, wie sie diese Ziele erreichen können. Es hat sich also in der Praxis gezeigt, dass MigrantInnen auf der einen Seite hohe Bildungsaspirationen für ihre Kinder haben, auf der anderen Seite aber oft ungenügend Informationen über mögliche Bildungswege besitzen – ob aber tatsächlich ein Kausalzusammenhang zwischen diesen beiden Befunden besteht, konnte bislang nicht ermittelt werden, eher im Gegenteil: Nach Erikson und Jonsson (1996) trägt das Wissen über das Bildungssystem (als Form des kulturellen Kapitals) dazu bei, die wahrgenommenen Erfolgswahrscheinlichkeiten höherer Bildungswege zu steigern – dies wiederum müsste sich positiv auf die Bildungsaspirationen auswirken.

Allerdings kann sich die geringere Informiertheit der MigrantInnen nicht nur auf das Schulsystem, sondern auch auf die schulischen Leistungen der Kinder beziehen; überschätzen die Eltern die Leistungen ihrer Kinder, oder lassen sie schlechtere schulische Leistungen in geringerem Ausmaß in ihre Aspirationen miteinfließen, so kann es dazu kommen, dass (ungerechtfertigt) hohe Bildungserwartungen entstehen. Für diese These finden sich ebenfalls in den USA empirische Nachweise – eine Kausalität ist aber erneut nicht zweifelsfrei festzustellen. (vgl. Becker Birgit 2010, 8f)

Der dritte Erklärungsansatz beschäftigt sich mit dem **sozialen Kapital in ethnischen Netzwerken**. Wie im Wisconsin-Modell durch die „signifikanten Anderen“ dargestellt, übt das soziale Netzwerk einen bedeutenden Einfluss auf die Bildungsaspirationen aus: während es beispielsweise in manchen Kreisen selbstverständlich sein mag, die Universität zu besuchen, ist für andere Menschen und ihre soziale Umwelt nur ein Lehrberuf denkbar. Aber auch durch die Bereitstellung von Ressourcen sind soziale Netzwerke bedeutend. Dabei kann es sich um bestimmte Informationen handeln oder auch um konkrete Hilfestellungen wie

Lernunterstützung oder ähnliches. Vor allem von Kindern mit Migrationshintergrund, die einen höheren Bildungsabschluss erreicht haben, wird oft die Bedeutung von erfolgreichen Verwandten und/oder LehrerInnen hervorgehoben, die die Kinder ermutigten und ihnen den Wert höherer Bildung vermittelten. (vgl. Becker Birgit 2010, 9)

Das Argument einer unterschiedlichen Wirkungsweise von sozialen Netzwerken zwischen Einwanderern und Einheimischen hebt auch die so genannte „*segmented assimilation theory*“ hervor. Sie geht davon aus, dass Ethnizität eine mögliche Quelle von sozialem Kapital ist, da Mitglieder ethnischer Gruppen auf Grund ihrer (wahrgenommenen oder tatsächlichen) Benachteiligung in der Aufnahmegesellschaft engere Bindungen knüpfen und eine verstärkte Gruppensolidarität entsteht. Diese gegenseitige Unterstützung und soziale Kontrolle kann zu höheren Bildungsaspirationen führen, zumindest dann, wenn innerhalb des ethnischen Netzwerks eine positive Einstellung gegenüber höherer Bildung sowie bildungsfördernde Werte und Normen vorherrschen. (vgl. Becker Birgit 2010, 9f)

Der vierte Erklärungsansatz beschäftigt sich mit **antizipierter Diskriminierung** und „**blocked opportunities**“. Heath und Brinbaum (2007) postulierten, dass möglicherweise (wahrgenommene oder tatsächliche) Diskriminierungen beim Eintritt auf den Arbeitsmarkt verantwortlich für die höheren Bildungsaspirationen von Personen mit Migrationshintergrund sein könnten, da ihre Opportunitätskosten für hohe Bildung deswegen niedriger seien als jene von Einheimischen. Allerdings würde dies die Annahme voraussetzen, dass die Bildungsrenditen für Jugendliche mit und ohne Migrationshintergrund gleich sind - das wiederum kann bezweifelt werden. Die *blocked opportunities thesis* geht genau von der Gegenannahme aus: Weil in Familien mit Migrationshintergrund von einer Diskriminierung ausgegangen wird, investieren die Eltern umso mehr in die Bildung ihrer Kinder um ihnen auf diese Weise zumindest eine bessere Startposition zu verschaffen. Die Wahrnehmung von Diskriminierung führt hier also zu einer Überkompensation und einer „Jetzt erst recht“-Einstellung. Dieses Reaktionsmuster wird aber wie zuvor nur bei freiwilligen MigrantInnen vermutet – unfreiwillige MigrantInnen würden durch die Wahrnehmung von Diskriminierung eher entmutigt werden und in Folge geringere schulische Leistungen erbringen. (vgl. Becker Birgit 2010, 11)

Der fünfte Erklärungsansatz zielt darauf, dass die Unterschiede in den Bildungsaspirationen zwischen Menschen mit und ohne Migrationshintergrund möglicherweise gar nicht reell

vorhanden, sondern nur durch **unterschiedliches Antwortverhalten** oder Missverstehen der Fragen zustande gekommen sind. Untersuchungen ergaben, dass MigrantInnen auf Grund ihrer unterschiedlichen Kultur oder ihrer geringeren Erfahrung mit Fragebögen eher dazu neigen, bei Skalen die Extremwerte anzukreuzen als Mitglieder der (westeuropäischen oder amerikanischen) Mehrheitsgesellschaft. (vgl. Becker Birgit 2010, 12)

Abschließend kann gesagt werden, dass die genannten Erklärungsansätze für die höheren Bildungsaspirationen von MigrantInnen sehr vielfältig und interessant sind, die meisten der Konzepte jedoch bislang noch nicht ausreichend operationalisiert und überprüft wurden, um ihre tatsächliche Erklärungskraft feststellen zu können.

3.8. DIE THEORIE DER KLASSENSPEZIFISCHEN SOZIALISATION – PIERRE BOURDIEU

Der französische Soziologe Pierre Bourdieu beschäftigte sich in seinen Werken mit einer Vielzahl von Themen, unter seinen wichtigsten Arbeiten sind jedoch jene über das französische Bildungssystem und in Zusammenhang damit sein Habitus-Konzept und seine Theorie der klassenspezifischen Sozialisation. Bourdieu geht davon aus, dass verschiedene Gruppen von Menschen sich in verschiedenen Positionen im Sozialen Raum befinden – dadurch entstehen Klassen. Der Grund für die jeweils unterschiedliche Positionierung im Sozialen Raum ist der unterschiedliche Kapitalbesitz der Gruppen. Dabei betrachtet Bourdieu Kapital jedoch nicht als rein ökonomisch, so wie Karl Marx dies tat, sondern unterscheidet zwischen drei Kapitalsorten: dem ökonomischen, dem kulturellen und dem sozialen Kapital. Das ökonomische Kapital ist dabei die dominante Kapitalart, der die anderen beiden Kapitalsorten zugrunde liegen. Alle drei Kapitalsorten sind aber bis zu einem gewissen Grad ineinander umwandelbar und sind insofern gleichwertige und austauschbare Elemente von Reproduktionsstrategien. (vgl. Kraus 1983, 210) Im Folgenden soll nun näher auf die verschiedenen Kapitalsorten eingegangen werden:

Ökonomisches Kapital ist der materielle Besitz von Geld und Eigentum – es lässt sich leicht in Form von Eigentumsrechten institutionalisieren. (vgl. Löw 2006, 45)

Kulturelles Kapital kann in drei Formen auftreten:

Erstens als verinnerlichter, also inkorporierter Zustand – diese Form wird als Bildung bezeichnet. Bildung setzt einen Verinnerlichungsprozess voraus, der in erster Linie Zeit erfordert; diese Zeit muss von jeder Person selbst investiert werden und kann nicht delegiert werden. Inkorporiertes Kulturkapital ist Teil einer Person und spiegelt sich in deren Habitus wider (zu diesem Begriff später mehr). Außerdem kann inkorporiertes Kapital nicht kurzfristig weitergegeben, sehr wohl aber im Zuge der Erziehung der Kinder sozial vererbt werden. Dies geschieht im Verborgenen und bleibt häufig unsichtbar, übt jedoch einen entscheidenden Einfluss auf den schulischen und beruflichen Werdegang eines Kindes aus. (vgl. Bourdieu 1983, 186ff)

Zweitens tritt kulturelles Kapital in objektiviertem Zustand auf, in Form von kulturellen Gütern wie Büchern, Bildern, Lexika oder Instrumenten. Dieses objektivierte kulturelle Kapital erfordert entweder inkorporiertes kulturelles Kapital des Besitzers, um genutzt werden zu können – so muss man beispielsweise wissen, wie man Geige spielt, um eine Geige adäquat nutzen zu können. Die zweite Möglichkeit ist, dass der Besitzer ökonomisches Kapital besitzt, und sich damit die Dienste einer Person erkaufen kann, der an seiner Stelle das erforderliche verinnerlichte kulturelle Kapital besitzt. Hier zeigt sich bereits, wie eng die Kapitalsorten zusammenhängen und wie wichtig der Besitz der einen für die Nutzung der anderen sein kann. (vgl. Bourdieu 1983, 188f)

Die dritte und zugleich wichtigste Form des kulturellen Kapitals zur Erklärung der Reproduktion sozialer Ungleichheit ist der institutionalisierte Zustand; kulturelles Kapital wird hierbei in Form von Titeln, Zeugnissen und Diplomen objektiviert, schulisch sanktioniert und rechtlich garantiert. Der schulische oder akademische Titel ist ein Zeugnis für die Kompetenz einer Person und verschafft ihr auf Dauer einen Wert, der unabhängig von ihrem tatsächlichen kulturellen Kapital zu einem bestimmten Zeitpunkt ist. Die Verbindung zwischen dem kulturellen und dem ökonomischen Kapital besteht hier insofern, als dass der Besitzer akademischer oder schulischer Titel sich erstens einen gewissen Gegenwert seiner Titel auf dem Arbeitsmarkt erwartet, und andererseits der Titelerwerb die Aufbringung von ökonomischen Kapital erforderte – sei es durch tatsächliche Kosten wie die Studiengebühren oder durch indirekte Kosten, da die in die Bildung investierte Zeit nicht oder nur in geringerem Ausmaß für Erwerbsarbeit genutzt werden konnte. (vgl. Bourdieu 1983, 189f)

Bildungstitel eröffnen oder verschließen ihren Besitzern bzw. Nicht-Besitzern also den Zugang zu begehrten gesellschaftlichen und beruflichen Positionen und unterstellen eine

Rangordnung, die sich durch das gesamte Leben der Menschen zieht. Im Gegensatz zu der in Kapitel 4.2. erwähnten Humankapitaltheorie vertritt Bourdieu die Meinung, dass Bildungsinvestitionen nicht nur eine Auswirkung auf das Einkommen einer Person haben, sondern auch auf das gesellschaftliche Ansehen und somit ihre soziale Position und ihre Aufstiegsmöglichkeiten. Außerdem kritisiert Bourdieu, dass in der Humankapitaltheorie die Vererbung von kulturellem Kapital nahezu ausgeblendet wird; es wird davon ausgegangen, dass kulturelles Kapital durch schulische Bildungsinvestitionen erworben wird und somit jeder Person die gleichen Möglichkeiten offen stehen – die unterschiedlichen Startchancen und Voraussetzungen je nach gesellschaftlicher Position der Familie werden dabei aber konsequent ignoriert. (vgl. Kraus 1983, 212f)

Bourdieu selbst meint, dass sich ihm der Begriff des kulturellen Kapitals angeboten hätte, *„um die Ungleichheit der schulischen Leistungen von Kindern aus verschiedenen sozialen Klassen zu begreifen“*. (Bourdieu 1983, 185) Der Soziologe bricht somit mit der bis dahin weit verbreiteten Vorstellung, dass der Schulerfolg oder Misserfolg auf die natürliche Fähigkeit eines Kindes zurückzuführen ist, und nennt stattdessen die Sozialisation und das auf diesem Wege weitergegebene kulturelle Kapital einer Familie als wichtigsten Faktor. Zu dieser Reproduktion sozialer Ungleichheit und den Mechanismen der sozialen Platzierung in ausdifferenzierten Gesellschaften meint Bourdieu des Weiteren folgendes: *„In ausdifferenzierten Gesellschaften stellt sich die für jede Gesellschaft fundamentale Frage der Erbfolge, also des Umgangs mit den Eltern-Kind-Beziehungen, oder, genauer gesagt, die Frage der Sicherung des Fortbestands der Abstammungslinie und ihres Erbes im weitesten Sinne, sicherlich auf eine ganz besondere Weise. Erstens: Das zentrale Element des väterlichen Erbes besteht zweifellos darin, den Vater, also denjenigen, der in unseren Gesellschaften die Abstammungslinie verkörpert, fortleben zu lassen, also eine Art ‚Tendenz, ein Fortdauern zu sichern‘, seine gesellschaftliche Position zu perpetuieren. (...) Zweitens: Die Weitergabe des Erbes ist heute in allen gesellschaftlichen Kategorien (wenn auch nicht in gleichem Maße) vom Urteil der Bildungsinstitutionen abhängig, das wie ein brutales und machtvolles Realitätsprinzip funktioniert, welches aufgrund der Intensivierung der Konkurrenz für viele Misserfolge und Enttäuschungen verantwortlich ist.“* (Bourdieu 1997, 651 in King 2009, 29) Mit dieser Aussage fasste Bourdieu zwei der zentralen Punkte seiner Theorie zusammen: Das Bestreben einer Familie ist immer dahin gehend, ihre soziale Position zu verbessern oder zumindest zu halten; und das Bildungssystem reagiert nicht neutral auf

SchülerInnen, sondern vermindert oder verstärkt je nach Herkunft des Kindes dessen Erfolgswahrscheinlichkeiten im weiteren (sozialen wie beruflichen) Leben.

Soziales Kapital ist „*die Gesamtheit der aktuellen oder potentiellen Ressourcen, die mit dem Besitz eines dauerhaften Netzes von mehr oder weniger institutionalisierten Beziehungen gegenseitigen Kennens oder Anerkennens verbunden sind*“ (Bourdieu 1983, 190). Sozialkapital entsteht also aus der Zugehörigkeit zu einer Gruppe, sei dies die Familie, eine Klasse, eine Schule, eine Partei oder vieles mehr. Das Sozialkapital eines Einzelnen hängt davon ab, wie weit sich einerseits sein Netz von Beziehungen erstreckt, und wie groß andererseits der Kapitalbesitz der Personen ist, mit denen er in Beziehung steht. Es darf jedoch nicht angenommen werden, dass soziale Netzwerke natürlich bestehen oder sozial gegeben sind – sie erfordern im Gegenteil beständige Beziehungsarbeit.

Wie bereits erwähnt, lassen sich bei Bourdieu Klassen nach ihrem Besitz bzw. Nicht-Besitz der einzelnen Kapitalien einordnen. Bedingt durch die unterschiedlichen Klassen ist ein jeweils anderer Habitus der Menschen – dieser wird von Bourdieu als „*empirisch beobachtbare Handlungs- und Beurteilungspraxis der Akteure*“ oder auch als „*geistige und körperliche Denk-, Wahrnehmungs- und Handlungsschemata*“ verstanden. (Löw 2006, 45) Wichtig ist hervorzuheben, dass es sich bei dem Habitus um einen klassen- oder milieuspezifischen Habitus handelt – je nach Position im Sozialen Raum haben Menschengruppen einen eigenen Habitus, der sich in verschiedenen Sichtweisen, Geschmackspräferenzen, Gefühlen und Gedanken ausdrückt. Dieser spezifische Habitus wird durch unbewusste Unterwerfung unter gesellschaftliche Verteilungsprinzipien quasi freiwillig reproduziert. (vgl. Löw 2006, 45) Die Kinder von Arbeitern entscheiden sich demnach durch ihre klassenspezifische Sozialisation und dem daraus entstandenen Habitus mit einer größeren Wahrscheinlichkeit dafür, ebenfalls einem handwerklichen Beruf nachgehen zu wollen, während Kinder von Akademikern sich eher für ein Hochschulstudium entscheiden werden.

4. SOZIALISATIONSTHEORIEN

4.1. DEFINITIONEN UND BEGRIFFLICHKEITEN

In meiner bisherigen Arbeit wurde vor allem mit dem Begriff der „Bildung“ gearbeitet. Untersucht man aber die Einflussfaktoren der Schul- bzw. Berufswahl von Jugendlichen, so ist es unerlässlich, sich auch mit den Begriffen „Erziehung“ und „Sozialisation“ auseinander zu setzen. Diese drei Schlagwörter überlappen sich teilweise in ihrer Bedeutung und sind nicht einfach zu definieren, im Folgenden soll nichts desto trotz ein Versuch in diese Richtung unternommen werden.

Der Begriff der **Bildung**, welcher bislang durchaus häufig verwendet wurde, war zunächst in der Soziologie von eher geringer Bedeutung, stattdessen standen Erziehungs- und Sozialisationsforschung im Mittelpunkt. Erst nach einiger Zeit erlangte Bildung als Untersuchungsgegenstand größere Relevanz – bis heute gestaltet sich der Begriff aber bei genauerer Betrachtung als nicht unproblematisch: Bildung ist gleichzeitig Ideal und Kapital, sie soll zur *„Selbstständigkeit im Denken und Handeln führen und Freiheit zu Urteil und Kritik ermöglichen“*. (Löw 2006, 19) Im Zuge von Bildungsprozessen lernt das Individuum gesellschaftlich relevante Inhalte und erhält das erforderliche Wissen, um sich in der eigenen Gesellschaft zu Recht zu finden; des Weiteren soll Bildung durch den Wissens- und auch Entscheidungszuwachs zur individuellen Entfaltung eines Menschen beitragen. Da Bildung neben dem Prozess aber auch das Resultat, das Gebildetsein, bezeichnet, wird deutlich, wie komplex und weitläufig dieser Begriff ist. (vgl. Löw 2006, 20f)

Die Bedeutung des Wortes **Erziehung** wird im Gegensatz dazu als recht klar definiert betrachtet. So wird darunter *„die geplante Beeinflussung Heranwachsender“* (Löw 2006, 22) verstanden, der französische Soziologe Emile Durkheim definierte Erziehung als *„Einwirkung der Erwachsenen auf die Kinder“*. (Löw 2006, 22) Etwas ausführlicher kann Erziehung als *„jene Handlungen und Maßnahmen, durch die Menschen versuchen, bewusst und geplant einen Einfluss auf die Persönlichkeitsentwicklung eines anderen Menschen zu nehmen, um sie nach bestimmten Wertmaßstäben zu fördern“* beschrieben werden. (Hurrelmann 2001, 14) Erziehung ist somit ein Teil der Sozialisation eines Menschen, da er nur die bewusste und zeitlich auf die Kindheits- bzw. Jugendjahre bezogene Beeinflussung umfasst.

Sozialisation (oder auch **Vergesellschaftung**) dagegen wird nach heutigem Verständnis umfassend als „*Prozess der Entstehung und Entwicklung der menschlichen Persönlichkeit in Abhängigkeit von und in Auseinandersetzung mit den sozialen und dinglich-materiellen Lebensbedingungen, die zu einem bestimmten Zeitpunkt der historischen Entwicklung einer Gesellschaft existieren*“ verstanden. (Hurrelmann 2001, 14) Es geht also um die Herausbildung einer sozial handlungsfähigen Persönlichkeit, die sich im Laufe ihres Lebens durch Auseinandersetzung mit ihrer Umwelt beständig weiterentwickelt. Für die Soziologie ist der Sozialisationsbegriff bedeutender als der Erziehungsbegriff, da er sich – wie bereits erwähnt – nicht auf einen begrenzten Zeitraum, sondern auf die lebenslange Formung eines Menschen bezieht.

4.2. FAMILIÄRE SOZIALISATION

Die Verteilung von materiellen wie immateriellen Ressourcen ist weltweit äußerst ungleich, und auch die modernen Industrienationen Westeuropas bilden keine Ausnahme. Da eine relativ hohe Stabilität dieser Ungleichheitsstrukturen zwischen den Generationen festgestellt werden kann, wird immer wieder von einer „Reproduktion sozialer Ungleichheit“ gesprochen. Im Folgenden sollen einige Thesen beleuchtet werden, die versuchen, dieses Phänomen zu erklären.

In den 1960er und 70er Jahren entstand die so genannte „schichtspezifische Sozialisationsforschung“: sie unterstellte einen zirkelförmigen Verlauf des Sozialisationsprozesses mit der Familie als zentrale Vermittlungsinstanz für gesellschaftlich erwünschte Sozialcharaktere. Die Familie sei ein eigener „*sozialer Mikrokosmos der Gesellschaft, der die Grundwerte der Gesellschaft ungebrochen an die nachwachsende Generation weitergibt*“, so Rolff. (Rolff 1980, in: Hurrelmann 2001, 108) Ausgegangen wird davon, dass die Arbeitsbedingungen der erwachsenen Familienmitglieder die Lebensbedingungen der Familie beeinflussen, und diese wiederum Einfluss auf das Verhalten und die Einstellungen innerhalb der Familie ausüben. Die Kultur einer Familie wirkt sich sodann auf die kognitiven, sprachlichen und motivationalen Fähigkeiten der Kinder aus, und dies beeinflusst ihre Einstellung zur Schule, den schulischen Erfolg und ihre Laufbahn. Durch die unterschiedlichen Schulkarrieren erlangen Kinder bzw. Jugendliche folglich andere Berufspositionen, die mit unterschiedlichen Einkommen und Prestige ausgestattet sind. Da

auch die Arbeitsbedingungen verschieden sind, schließt sich damit der Kreis – eine vollständige Reproduktion der Lebensweise der Eltern hat stattgefunden.

Zur Zeit der Entstehung dieser These waren die empirischen Untersuchungen der Sozialisationsforschung noch unzureichend, heute weiß man, dass sich ein zirkulärer Verlauf der Sozialisation in der beschriebenen Form nicht nachweisen lässt. Die These dient jedoch – auch wenn sie auch nicht als exakte Realitätsbeschreibung gesehen werden kann – als gute theoretische Ausgangsbasis für weitere Forschungen. (vgl. Hurrelmann 2001, 111)

Als Kritik an der schichtspezifischen Sozialisationsforschung wurde vor allem angeführt, dass sie unzulässige Vereinfachungen praktiziere – so wurde zum Beispiel die Zuordnung einer Familie zu einer bestimmten Schicht einzig über die Berufsposition des Vaters vorgenommen; man ging davon aus, dass die berufliche Stellung des Vaters Rückschlüsse auf Einkommen, Prestige und Einfluss einer Familie (und indirekt auch auf die Bildung und den Besitz) zulässt und insofern hinreichend Informationen liefert. Dies ist aber nicht zutreffend: auch andere Faktoren, wie etwa der Beruf der Mutter, das Einkommen, der Bildungsstand der Eltern, die Wohnungslage und –ausstattung sowie die soziale Herkunft und kulturelle Tradition der Familie müssen erhoben werden, um eine Zuordnung zu einer bestimmten sozialen Lebenslage treffen zu können. (vgl. Hurrelmann 2001, 113f)

Mitte der 1970er Jahre begann der amerikanische Soziologe Melvin Kohn, in der Tradition der schichtspezifischen Forschung, die Auswirkungen der Arbeitsbedingungen auf die Persönlichkeitsentwicklung der erwachsenen Familienmitglieder zu untersuchen. Nach Kohn begünstigen *„die Berufsbedingungen auf höheren Schichtebenen die Meinung vom Selbst und von der Gesellschaft, was wiederum den Glauben an Möglichkeit rationaler, zielbewusster Handlung fördert und die Bewertung der Selbstbestimmung erhöht“*. (Kohn 1981, 217) Die Berufsbedingungen unterer Schichtebenen wirken sich genau gegenteilig aus. Kohn beschreibt in seinen Untersuchungen, dass die Eltern durch ihren Beruf geprägte Wertvorstellungen in den Erziehungsprozess ihrer Kinder hineintragen und damit die Einstellungen des Kindes prägen, die sodann dazu führen, dass das Kind beruflich und sozial in derselben Schicht verbleiben wird, in der sich auch die Eltern befinden. Diese von Kohn unterstellte direkte, quasi mechanische Übertragung zwischen Eltern und Kindern konnte als solches zwar nicht nachgewiesen werden, dass vor allem Einstellungen und Verhaltensweisen weitergegeben werden, die den Eltern in ihrem Erfahrungshorizont relevant erscheinen, ist jedoch plausibel. Wichtig ist dabei, dass das Erziehungsverhalten nicht einzig auf die

Berufserfahrungen der Eltern zurückgeführt wird, sondern als komplexes Ergebnis der miteinander in Zusammenhang stehenden Aktivitäten aller Familienmitglieder gesehen wird. Moderne Untersuchungen versuchen, dies zu berücksichtigen, indem der Fokus vor allem auf die vermittelnden Variablen gelenkt wird, die zwischen den Lebensbedingungen und den Erziehungsvorstellungen stehen. (vgl. Hurrelmann 2001, 115f)

Der Sozialisationsforscher Bernstein hat beispielsweise bereits in den 1970er Jahren – also zu Zeiten Kohns – versucht, ein Kategoriensystem zu entwickeln, welches zwischen Lebensbedingungen der Eltern, familiären Rollenstrukturen und Persönlichkeitsmerkmalen der Kinder unterscheidet, also mehrere Analyseebenen miteinbezieht. Er unterschied dabei vor allem zwischen offenen und geschlossenen Rollenstrukturen innerhalb einer Familie; bei ersteren werden die Verhaltensspielräume der Familienmitglieder flexibel ausgehandelt (dies kommt häufig bei selbstverantwortlichen beruflichen Tätigkeitsbereichen der Eltern vor), bei zweiteren sind sie durch den sozialen Status der einzelnen Personen eher fixiert (diese Form ist häufiger bei Familien zu finden, in denen die Eltern restriktiven Arbeitsbedingungen unterworfen sind). Die Art der Rollenstruktur hat Auswirkungen auf die soziale Kontrolle innerhalb der Familie, also vor allem auf die Beeinflussung der Verhaltensweise der Kinder, und auf die sprachliche Entwicklung des Kindes. Vor allem dieser letzte Punkt war für Bernstein von großem Interesse: er untersuchte, wie die unterschiedlichen sozialen Lebensbedingungen einer Familie zu unterschiedlicher Verwendung der Sprache führen; spezifische Sprachmuster sowie die jeweiligen familiären Interaktions- und Kommunikationssysteme sind demnach die Konsequenz bestimmter Lebenslagen einer Familie und haben in Folge Auswirkungen auf die verbalen Ausdrucksmöglichkeiten und den Wortschatz eines Kindes. (vgl. Hurrelmann 2001, 117f) Als wichtigste Erkenntnis von Bernsteins Forschung kann bis heute gelten, dass *„im familialen Interaktions- und Kommunikationssystem eine spezifische Kodierung von Umwelterfahrungen der Familienmitglieder enthalten ist“*. Außerdem stellt es *„spezifische kognitive, emotionale und soziale Kategorisierungs- und Problemlösungsprogramme für die Anpassung an und die Auseinandersetzung mit den Lebensbedingungen und der Umwelt einer Familie“* zur Verfügung. (Hurrelmann 2001, 118)

Im Zuge der familiären Sozialisation, welche eine zentrale Rolle im Leben jedes (jungen) Menschen einnimmt, kommt es also je nach sozialer und materieller Lage der Familie zu einer unterschiedlichen Förderung der verschiedensten Fähigkeiten und Fertigkeiten eines Kindes –

dies wiederum resultiert in einer jeweils verschiedenen sozialen Platzierung des Kindes, zunächst im schulischen, und später im beruflichen Umfeld.

4.3. SCHULISCHE UND BERUFLICHE SOZIALISATION

Schulen wird in unseren modernen Leistungsgesellschaften das Vorrecht eingeräumt, „den gesellschaftlichen Nachwuchs sowohl leistungsmäßig zu trainieren und zu qualifizieren als auch nach Stufen und Niveaus auszulesen“. (Hurrelmann 2001, 139) Nach Fend soll die Schule aber nicht nur Wissen im intellektuellen wie auch im sozialen Bereich vermitteln, sondern auch zur sozialen Integration der SchülerInnen beitragen, indem sie vorherrschende Normen und Werte der Gesellschaft vermittelt. Die Schule hat des Weiteren eine bedeutende Übergangs- und Vorbereitungsfunktion, da mit dem Schulabschluss eine wichtige Weiche für das weitere Leben gestellt wird: er stellt eine Vorentscheidung für die soziale Platzierung und die berufliche Laufbahn des Einzelnen dar. (vgl. Fend 1980, in: Hurrelmann 1994, 107)

Eines der wichtigsten Themen der schulischen Sozialisationsforschung stellt die Frage nach der Entstehung von Schulerfolg oder Schulversagen dar. Der Analyse von Schulschwierigkeiten nimmt insofern eine zentrale Rolle ein, als dass sie als essentiell für die Erklärung von Persönlichkeitsentwicklung unter institutionellen Rahmenbedingungen gesehen wird. Während in vergangenen Jahrzehnten eher personeninterne Faktoren wie Intelligenz oder Motivation als verantwortlich für Schulschwierigkeiten betrachtet wurden, hat sich diese Sichtweise in den letzten Jahren zunehmend gewandelt: in der heutigen Forschung wird zumeist eine interaktionistische Position eingenommen, die die Ursache der Schwierigkeiten auf Wechselwirkungsprozesse zwischen personalen, familiären und schulischen Bedingungsfaktoren zurückführt. So sind Schulschwierigkeiten nicht nur von Fähigkeitsdefiziten oder unzureichender Förderung innerhalb der Schule abhängig, sondern von unterschiedlichsten Bedingungsfaktoren, die in Interaktion miteinander stehen und in Zusammenhang mit der Situation und der Persönlichkeit jedes Einzelnen dazu führen, dass Lern- und Leistungsprobleme auftreten oder ausbleiben. (vgl. Hurrelmann 2001, 139f)

In der handlungstheoretischen Sichtweise werden Schulschwierigkeiten als „*Resultat einer unzureichenden Passung zwischen lebenslagenspezifischen Lernvoraussetzungen und institutionellen Lernanforderungen der Schule*“ verstanden. (Hurrelmann 2001, 142) Die sozialen Interaktionen in der Schule werden in den Mittelpunkt gestellt, da erst im sozialen

Handeln unter den schulischen Strukturbedingungen Prozesse der Aneignung und der Auseinandersetzung mit der inneren und äußeren Realität entstehen – Schulschwierigkeiten sind somit als *Form der produktiven Auseinandersetzung mit den schulischen Gegebenheiten* zu verstehen, auch wenn diese für die Betroffenen nicht immer einfach ist. Durch die institutionellen Anforderungen und Handlungschancen in der Schule werden in wechselseitigen Interaktionsprozessen Handlungspläne, -ziele und -strategien entwickelt; ein unzureichendes Lern- oder Leistungsverhalten muss demnach in Zusammenhang mit den institutionsspezifischen Struktur- und Handlungsbedingungen und den sozialen Beziehungen in der Schule gesehen werden. Probleme entstehen, wenn die Anforderungen der Institution Schule an motivationale, soziale, kognitive oder sprachliche Kompetenzen der SchülerInnen nicht mit dem bis zu diesem Zeitpunkt durch die familiäre Sozialisation erworbenen Fähigkeiten übereinstimmen. (vgl. Hurrelmann 2001, 141f)

Die schulische Sozialisation nimmt in unserer modernen Gesellschaft wie bereits eingangs erwähnt einen zentralen Stellenwert ein, da der darauf folgende und damit in Zusammenhang stehende Ausbildungsabschluss und Berufseintritt einen entscheidenden Einfluss auf die gesellschaftliche Position eines Menschen während seines weiteren Lebenslaufs ausüben. Wie in Kapitel 5 meiner Arbeit ausführlich dargestellt wird, sind die Kinder aus verschiedenen sozialen Schichten keineswegs gleichmäßig über alle Bildungsgänge verteilt – es zeigt sich im Gegenteil ein deutlicher Zusammenhang zwischen Herkunft und eingeschlagenem Bildungsweg. Die seit den 1970er Jahren zunehmend angespannte Lage auf dem Arbeitsmarkt hat die Wichtigkeit von Bildungsabschlüssen noch verschärft: es bedarf einer immer höheren Bildung, um den Sozialstatus der Eltern auch nur erhalten zu können. Mit dem Mangel an Arbeitsplätzen entstand auch ein zunehmender Konkurrenzkampf zwischen den einzelnen sozialen Schichten, der weitestgehend im Schulwesen ausgefochten wird. Dabei sind jedoch einmal mehr die Ausgangspositionen sehr ungleich: Kindern aus der Mittel- und Oberschicht gelingt auf Grund ihrer spezifischen familiären Sozialisation leichter die Anpassung an die schulischen Interaktions- und Kommunikationssysteme – sie erbringen folglich bessere Leistungen und erreichen höhere Bildungsabschlüsse. Außerdem haben Familien der oberen Mittel- und Oberschicht zumeist wirtschaftliche und gesellschaftliche Beziehungen, die den Kindern nach Erreichen der erforderlichen Abschlüsse den Eintritt in eine angemessene Erwerbsposition erleichtern. Trotz veränderter historischer Bedingungen ist es also nach wie vor die soziale und materielle Lebenslage einer Familie, die die Basis für die schulische und später berufliche Laufbahn eines Menschen darstellt: durch die von den (guten)

Lebensbedingungen der Familie beeinflussten komplexen Sozialisationsvorgänge werden Fähigkeiten vermittelt, die eine Anpassung an spätere schulische oder berufliche Anforderungen erleichtern. (vgl. Hurrelmann 2001, 144ff)

Im Kontrast zu der großen individuellen Bedeutung der Schulausbildung für die Jugendlichen wird der Status des Schülers bzw. der Schülerin gesellschaftlich eher gering geschätzt: oftmals wird die Schulzeit nur als Übergangsphase betrachtet, bis mit dem Eintritt ins Berufsleben die gesellschaftlich relevante Zeit als erwerbstätiger Erwachsener beginnt. Der Beginn des Erwerbslebens wird somit meist auch als Beginn des Erwachsenendaseins gesehen und stellt einen entscheidenden Schritt zum Verlassen der Jugendphase dar. Und obgleich familiäre und schulische Sozialisation nicht direkt auf die Anforderungen des Berufs vorbereiten, so dienen sie doch als wichtige Erfahrungshintergründe.

Da in modernen Gesellschaften Beruf und Erwerbstätigkeit als Grundstein für eine materiell unabhängige Lebensführung und soziale Autonomie gelten, stellen sie quasi den Grundstein der Erwachsenenexistenz dar. Die berufliche Sozialisation ist aber nicht nur wegen ihres Laufbahneffekts mit seinem lebensgeschichtlichen Stellenwert bedeutend, sondern auch wegen des strukturierenden Effekts der Art der Tätigkeit nach Selbständigkeitsgrad, dem Typ der Beschaffenheit der Arbeit und der Einbindung in die Betriebshierarchie. (vgl. Hurrelmann 2001, 147ff)

Forschungen im Bereich der beruflichen Sozialisation beschäftigten sich in den letzten Jahren vor allem mit dem Stellenwert der Arbeit für die Gestaltung von Biographie und Lebenslauf und damit, wie die Arbeitstätigkeit in Verhältnis zur vor- und außerberuflichen Sozialisation auf die Entwicklung der Persönlichkeit Einfluss nimmt. Das Ergebnis war, dass Arbeitsbedingungen große Auswirkungen auf Persönlichkeitsmerkmale und Lebensplanung eines Menschen haben, im Gegenzug jedoch der familiäre Kontext, die Lebensbedingungen und die schulische Bildung darauf Einfluss nehmen, wie Arbeitsbedingungen erfahren und erlebt werden. Vor allem die in der Familie vorherrschenden Vor- und Einstellungen über Arbeit und Beruf – die von den Arbeitsbedingungen der Eltern geprägt sind – erweisen sich als entscheidend für die Auseinandersetzungsformen der Kinder mit der Erwerbsarbeit. (vgl. Hurrelmann 2001, 150)

4.4. DER EINFLUSS DER PEERS

Während früher die Eltern und in geringerem Ausmaß auch die Lehrer als Hauptverantwortliche für den Sozialisationsprozess von Kindern und Jugendlichen gesehen wurden, hat die Wissenschaft in den letzten Jahren noch eine weitere wichtige Personengruppe für die Entwicklung Heranwachsender identifiziert: die Gruppe der Gleichaltrigen, die so genannten *Peers*. Vor allem in der Jugendphase, und der damit einhergehende Loslösung vom Elternhaus und der Sozialisationsinstanz Familie, spielt die Peer Group eine entscheidende Rolle, die dem Jugendlichen ein Gefühl der Zugehörigkeit und Stabilität vermittelt. Allem voran werden der Peer Group folgende drei konkrete Funktionen zugeordnet: „Entwicklung eines eigenen Status“, „Neuorientierung über die Familie hinaus“ und „Soziales Übungsfeld zum Ausprobieren und Einüben von allgemeinen sozialen Umgangsformen“. So erhalten Jugendliche in einer Gruppe Gleichaltriger erstmals die Möglichkeit, einen eigenen Status zu entwickeln und zu erlangen und sich dadurch in Kontrast zu den Eltern und deren Lebenswelt zu stellen. Durch den engen Kontakt mit Personen außerhalb der Familie werden außerdem Werte, Normen und Weltanschauungen kennengelernt, die in der eigenen Familie nicht vorherrschten und es erfolgt ein Austausch über altersspezifische Probleme. Außerdem lernen die Jugendlichen im Umgang miteinander wichtige soziale Verhaltensformen wie Konfliktmanagement, Kommunikation und ähnliches. Dieses Wissen brauchen sie für ihr Rollenverhalten als Erwachsene. Geschlechterspezifisch gibt es zwar Unterschiede in der Größe und Zusammensetzung der Peer Groups, sowohl für Mädchen als auch für Buben ist eine gleichaltrige Bezugsgruppe jedoch gleich wichtig für die Entwicklung. (vgl. Erdogan-Kartaloglu 2010, 25)

Bezüglich der Ausbildungs- und Berufswahl ist zu sagen, dass die Peers nicht die Bedeutung der Eltern für diese Entscheidung schmälern – sie üben eher einen ergänzenden Einfluss aus. Die traditionellen Informationsquellen (Elternhaus und Berufsberatung) bleiben also erhalten, werden aber um den Informationsaustausch zwischen Gleichaltrigen, welcher der Stabilisierung der individuellen Informationssicherheit dient, erweitert. Eine deutsche Studie über den Einfluss von Peers auf das Berufswahlverhalten von Jugendlichen aus dem Jahr 2004 kam zu folgenden interessanten Ergebnissen: Zum ersten fand man eine große Übereinstimmung zwischen den Wunschberufen der befragten Jugendlichen und den Berufen der Väter und Mütter bzw. der FreundInnen, sofern man von Berufsbereichen und nicht von Einzelberufen ausgeht. Dies lässt den Schluss zu, dass die Berufswahl trotz aller

Bemühungen, eine rationale Berufswahl nach Eignungskriterien zu treffen, stark von der Schichtzugehörigkeit bestimmt wird. Etwa 41% der befragten Jugendlichen (sie befanden sich in der 8. und 9.Schulstufe) hatten sich noch nicht für einen Beruf entschieden, nimmt man jene Personen dazu, die die Frage gar nicht beantwortet hatten, so wussten über 60% der Jugendlichen nicht, welchen Beruf sie später ergreifen wollten. Allerdings wurden bei dieser Studie SchülerInnen unterschiedlicher Schultypen, also auch GymnasiastInnen, befragt, für die die Berufswahl noch keine Dringlichkeit aufweist. Die Jugendlichen selbst sprachen ihren FreundInnen eine große Bedeutung für das Thema Berufswahl zu, die Eltern wurden jedoch als noch wichtiger eingestuft. Sonstige Verwandte rangierten auf Platz drei. Berufsberatungen und LehrerInnen spielten hingegen in allen Schultypen eine eher untergeordnete Rolle - daraus kann geschlossen werden, dass die emotionale Unterstützung, die die Jugendlichen durch ihnen nahe stehende Personen erfahren, für sie wichtiger ist als die professionelle Beratung durch LehrerInnen oder ausgebildete Experten. (vgl. Beinke 2006, 253ff)

Zusammenfassend kann demnach gesagt werden, dass der Einfluss der FreundInnen auf die Berufswahl von Jugendlichen gewachsen und mittlerweile als mitentscheidend zu betrachten ist. Obwohl nicht festzustellen ist, inwieweit die untereinander ausgetauschten Informationen prägende Sachinformationen sind, wirkt jedenfalls der emotionale Einfluss der FreundInnen stabilisierend oder destabilisierend auf die Neigungen eines Heranwachsenden. Die Bedeutung der Eltern für die Berufswahl wird durch den stärkeren Einfluss der Gleichaltrigen dabei nicht zurückgedrängt, es kommt eher zu einer Verteilung der verschiedenen Aufgaben zwischen den Einflussgruppen. Wichtig ist für die Jugendlichen vor allem die Diskussion in der Gruppe Gleichaltriger über Zukunft und Beruf, bei der zwar möglicherweise wenig tatsächliches Wissen transportiert wird, dafür aber eine emotionale Unterstützung in einer Phase der Unsicherheit über die eigene Zukunft geboten wird. (vgl. Beinke 2006, 264)

5. BILDUNG IN ZAHLEN

5.1. DIE BILDUNGSENTWICKLUNG IN ÖSTERREICH

Beschäftigt man sich mit der Bildungsentwicklung in Österreich und anderen westeuropäischen Staaten, so kann man den Begriff der Bildungsexpansion nicht umgehen. Gemeint ist damit die seit den 1960er und vor allem 1970er Jahren gestiegene Bildungsbeteiligung, die längere Verweildauer im Bildungssystem sowie die Zunahme höherer Schulabschlüsse.

Diese Entwicklung hat ihre historischen Wurzeln bereits im 19. Jahrhundert: Müller et al. identifizieren in ihren Überlegungen drei Phasen der Bildungsentwicklung in Europa. Die **erste Etappe** ist zwischen 1870 und dem Ersten Weltkrieg anzusiedeln – zu dieser Zeit kam es zu einer Etablierung nationaler Bildungssysteme. Die Kirche wurde zunehmend aus dem Bildungswesen verdrängt, die Kontrolle übernahmen die sich zu Institutionen entwickelnden staatlichen Verwaltungen. Außerdem wurde die allgemeine Schulpflicht zuerst eingeführt und sodann auch ausgeweitet – durch die gesetzliche Festschreibung einer zumindest elementaren Schulbildung für alle Kinder kam es in Folge zu einer Abnahme des weit verbreiteten Analphabetismus. Nach dem Ersten Weltkrieg begann die **zweite Etappe** der Bildungsexpansion: Mit der Ausdehnung und Verfestigung der europäischen Demokratien fand eine Öffnung der weiterführenden Schulbildung für breitere Bevölkerungsschichten statt – es kam zu einer allgemeinen Massenbildung. Der Grundstein hierfür wurde durch die Einführung der Grundschule in der Weimarer Republik sowie durch die Aufhebung des parallelen Verlaufs von Volksschule und Gymnasium gelegt – von diesem Zeitpunkt an musste die Volksschule als den höheren Bildungsgängen vorgelagerte Schulform von allen Kindern besucht werden. Die **dritte Etappe** der Bildungsexpansion, welche bis heute andauert, begann in den verschiedenen europäischen Ländern zu verschiedenen Zeitpunkten, aber jedenfalls nach dem Zweiten Weltkrieg. Diese Phase wird dadurch gekennzeichnet, dass Gymnasien und andere höhere Sekundarschulen weiter geöffnet und die Schülerschaft in Bezug auf ihre sozialer Herkunft vielfältiger wurde. Im Bereich der tertiären Bildung kam es zu einem Wandel von Elite- hin zu Massenuniversitäten, die auf Grund der steigenden Studentenzahlen oftmals überfüllt sind und an Ressourcenknappheit leiden. Dennoch blieb eine Abhängigkeit zwischen Schichtzugehörigkeit und der Wahrscheinlichkeit eines Universitätsbesuchs bestehen; die Bildungsexpansion verringerte oder beseitigte zwar manche

Unterschiede (vor allem jener zwischen den Geschlechtern wurde sogar umgekehrt), bezüglich der sozialen Herkunftsschicht fand jedoch keine Nivellierung statt. (vgl. Müller et al. 1997, 178f)

Betrachtet man die Zahlen für Österreich, so zeigen sich deutlich die Auswirkungen dieser dritten Etappe der Bildungsexpansion: In den 1960er und 70er Jahren nahmen die Schülerzahlen im Vergleich zu 1951 um rund 25% zu, die Schulbesuchsquote erreichte fast 80%. 1981 wurde der bisherige Höchststand an Schülerzahlen gemessen – 1,39 Millionen SchülerInnen befanden sich im österreichischen Schulsystem. Diese Zahl ist seither um etwa 13% gesunken, da die Geburtenzahlen seit den 1980er Jahren zurückgegangen sind; im Gegenzug kommt es aber zu einem immer längeren Verbleib im Bildungssystem. Die Schulbesuchsquote stieg bis Ende der 1990er Jahre nochmals um fast 10% - für die Mehrheit der 15-Jährigen ist heute der Besuch einer über die Pflichtschule hinausgehenden mittleren oder höheren Schule normal geworden. Besonders deutlich ist dieser Trend bei den Besuchszahlen für AHS und BHS zu erkennen: Zwischen 1951 und 1998 steigerte sich die Schülerzahl an den AHS um 350%, bei den BHS ist die Zunahme sogar noch etwas deutlicher. Trotz dieser Steigerungen ist das Ausbildungsniveau der österreichischen Bevölkerung im Europavergleich eher unterdurchschnittlich – verantwortlich hierfür sind aber hauptsächlich die relativ geringen Akademikerquoten, nicht die Abschlüsse im sekundären Bereich. Des Weiteren konnte die Bildungsexpansion die deutlichen Disparitäten zwischen den unterschiedlichen Regionen in Österreich nicht aufheben – nach wie vor zeigt sich ein Ost-West- wie auch ein Stadt-Land-Gefälle hinsichtlich der besuchten Schulform und der Bildungsabschlüsse. (vgl. ÖROK 2002)

Die Auswirkungen der Bildungsexpansion lassen sich in beabsichtigte und unbeabsichtigte Folgen aufgliedern: so zählen zu ersteren, also zu den intendierten Folgen, die Höherbildung der Bevölkerung und damit einhergehend technologischer und wirtschaftlicher Fortschritt. Von diversen Denkern der 1960er und 70er Jahre, unter ihnen vor allem Ralf Dahrendorf, wurde die Einlösung von „Bildung als Bürgerrecht“ gefordert. Sie wurde als Grundvoraussetzung „für die Entstehung und Garantie einer demokratischen Gesellschaft mündiger Bürger“ gesehen. (Becker 2006, 28) Des Weiteren wurde erwartet, dass es mit Zunahme der Bildung auch zu einer vermehrten Chancengleichheit und dem Abbau von sozialen Ungerechtigkeiten kommt, und man den drohenden „Bildungsnotstand“ sowie die „Ausschöpfung der Begabtenreserve“, die in den bildungsferneren Schichten angenommen

wurde, abwenden könne. Höhere Bildung sollte außerdem zur Emanzipierung und zunehmender Gestaltungs- und Entscheidungsfreiheit beitragen. Wie bereits erwähnt ist die Hoffnung, dass die Bildungsexpansion zu einer vermehrten Gleichheit beiträgt, jedoch enttäuscht worden – der Anstieg des Bildungsniveaus konnte Ungleichheiten nur verringern, keinesfalls aber beseitigen. (vgl. Hadjar/Becker 2006, 14) Es kann also gesagt werden, dass trotz deutlich Niveaueffekte die Struktureffekte gering blieben und sich weder die soziale Struktur der Zugangschancen zu höheren Schulen noch die soziale Struktur der intergenerationalen Vererbung von Bildungsabschlüssen wesentlich verändert hat. (vgl. Becker 2006, 29)

Zu den nicht erwarteten oder intendierten Folgen zählen vor allem die sinkenden Standards der höheren Bildungseinrichtungen auf Grund der Öffnung für breite Bevölkerungsschichten (dies betrifft wie bereits erwähnt vor allem die öffentlichen Universitäten). Zudem entwickelte die Bildungsexpansion eine Eigendynamik, die dazu führte, dass sich die in den 1960er und 70er Jahren begonnenen Prozesse auch fortsetzten, nachdem bildungspolitische Reformbemühungen längst beendet worden waren. Diese Eigendynamik hat zwei grundlegende Triebfedern: zum einen basiert sie auf der zunehmenden Statuskonkurrenz über Bildung, und zum anderen beruht sie darauf, dass die Elterngenerationen, die selbst von der Bildungsexpansion profitiert haben, ihre gestiegenen Bildungsaspirationen an die Kinder weitergeben und versuchen, ihnen ebenfalls eine möglichst hohe Bildung zukommen zu lassen. (vgl. Becker 2006, 35f) Durch die fortschreitende Bildungsexpansion kommt es zu einem Verdrängungswettbewerb und zu Prozessen sozialer Schließung sowie zur tendenziellen Überqualifikation der Bevölkerung und damit in Zusammenhang stehenden Problemen auf dem Arbeitsmarkt: da weite Teile der Bevölkerung eine immer höhere Bildung aufweisen, sinken die Arbeitsmarktchancen für jene, die keine oder nur geringe Bildungsabschlüsse aufweisen können. Selbst Jobs, die kaum Qualifikationen verlangen, werden teilweise nicht mehr mit Personen ohne Bildungsabschlüsse besetzt, da es ein Überangebot an Personen mit (höheren) Bildungsabschlüssen gibt. Außerdem entsteht das Problem, dass selbst mittlere Bildungsabschlüsse keinen Arbeitsplatz mehr garantieren, weshalb jene Personen, die die Möglichkeiten besitzen, immer höhere Bildungsabschlüsse anstreben. Die Bedeutung der Bildungszertifikate steigt also immer weiter an, da nur mehr hohe Abschlüsse relativ günstige Einstiegsbedingungen in die Berufswelt garantieren und eine Art „Versicherung“ gegen Arbeitslosigkeit darstellen. (vgl. Hadjar/Becker 2006, 14f)

5.2. DIE AKTUELLE BILDUNGSSITUATION - ALLGEMEINES

Bevor auf die Zahlen und Fakten im Zusammenhang mit der aktuellen Bildungssituation in Österreich und in Wien im Speziellen eingegangen wird, soll zur besseren Übersicht in einer Graphik das österreichische Schulsystem dargestellt werden:

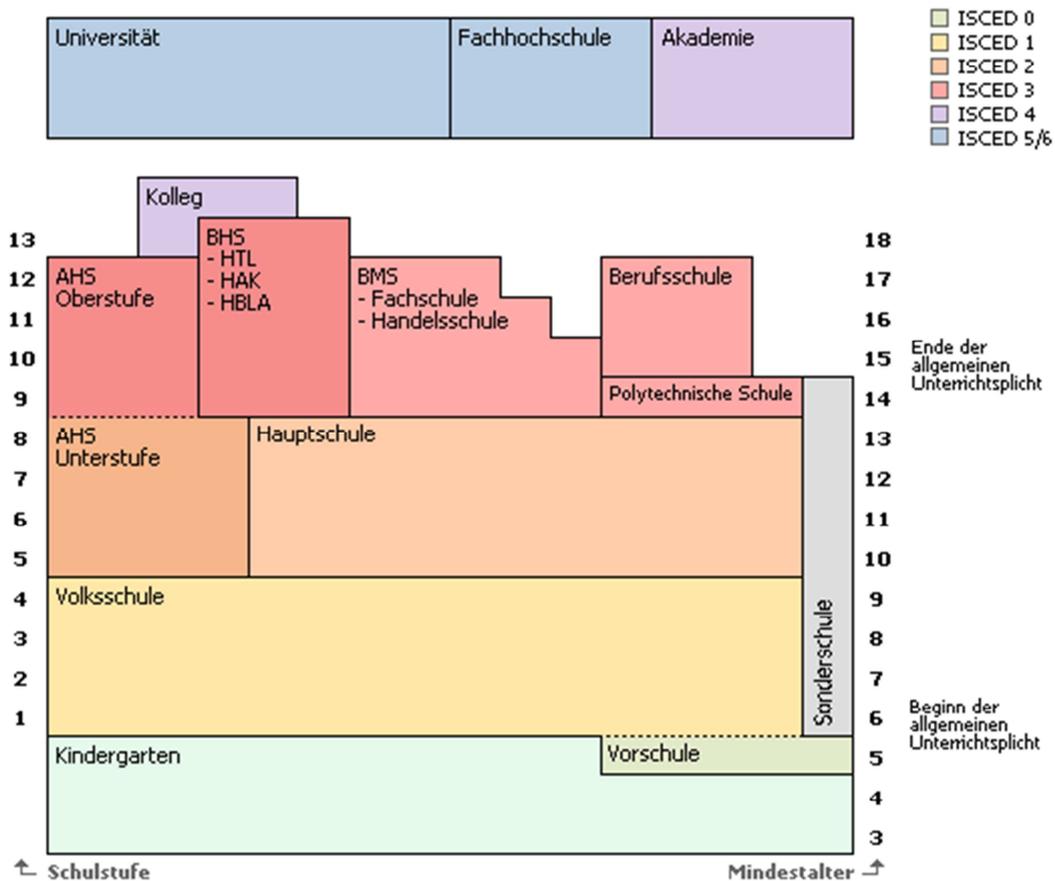


Abbildung 5: Das österreichische Schulsystem.

Im Schuljahr 2009/10 gab es in Österreich insgesamt rund 1,18 Millionen SchülerInnen, 226.483 davon befanden sich in Wien in Ausbildung. Mehr als die Hälfte von ihnen gingen in allgemein bildende Pflichtschulen oder Berufsschulen, wobei unter „Pflichtschulen“ Volks-, Haupt-, Sonder- sowie Polytechnische Schulen gefasst werden. Knapp 29.000 SchülerInnen befanden sich in Hauptschulen, mehr als doppelt so viele (über 58.000) in Allgemein bildenden Höheren Schulen (AHS). Dies ist ein Wien-spezifisches Merkmal – in allen anderen österreichischen Bundesländern besuchen mehr SchülerInnen die Hauptschulen als die AHS. (vgl. Schüler und Schülerinnen insgesamt im Schuljahr 2009/10, Statistik Austria)

Dabei ist zu sagen, dass der allgemeine Trend in Österreich jedoch von den Hauptschulen weg führt: während im Schuljahr 1980/81 noch fast drei Viertel aller österreichischen SchülerInnen der 5.Schulstufe in eine Hauptschule wechselten, sind es mittlerweile nur mehr zwei Drittel. Für diese Entwicklung können mehrere Faktoren verantwortlich gemacht werden: Erstens kommt es – vor allem in den Städten – zu einer immer stärkeren Entwertung der Hauptschulen im öffentlichen Ansehen, zweitens nehmen die seit dem Schuljahr 2008/09 eingeführten (und hauptsächlich an ehemaligen Hauptschulstandorten errichteten) Neuen Mittelschulen einen Teil der SchülerInnen auf, die früher vermutlich die Hauptschule gewählt hätten. Insgesamt besuchten 2009/10 rund 15% aller SchülerInnen der 5.Schulstufe die Neue Mittelschule. Für die Entscheidung, welcher Schultyp nach der Volksschule gewählt wird, sind außerdem das jeweilige Angebot an Bildungseinrichtungen vor Ort bzw. die Distanz zu den nächsten gewünschten Bildungseinrichtungen mitverantwortlich. Außerdem wirkt sich ein eventuell vorhandener Migrationshintergrund ebenso auf die Schulentscheidung aus wie das Geschlecht: Mädchen besuchen nach der Volksschule etwas häufiger eine AHS-Unterstufe als Burschen. (vgl. Bildung in Zahlen, 26)

Der nationale Bildungsbericht 2009 zeigt folgende Bildungsströme an den für diese Arbeit relevanten Übertritten:

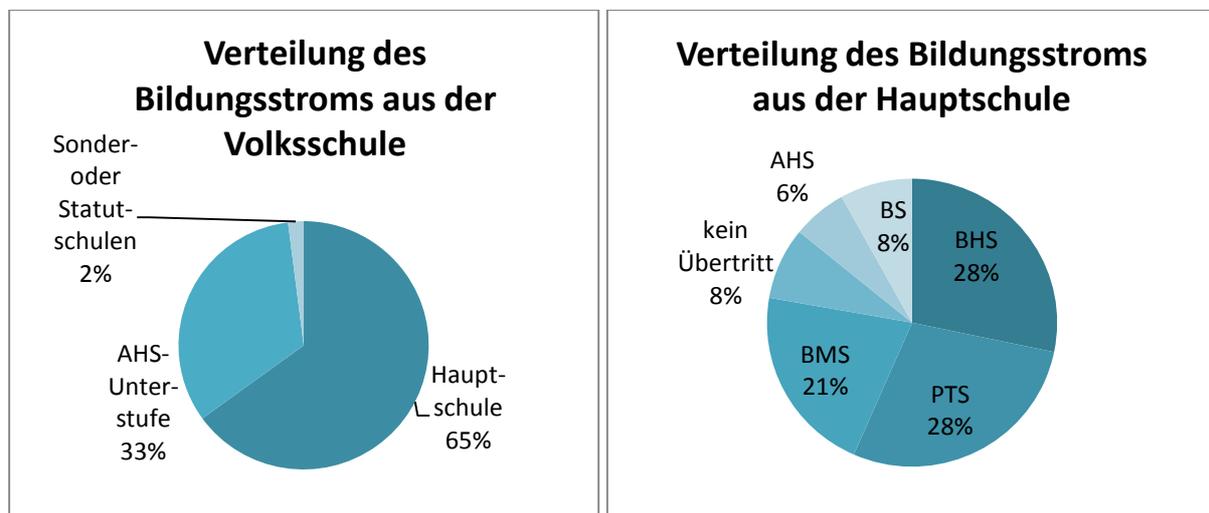


Abbildung 6: Bildungsströme, Nationaler Bildungsbericht 2009, 56

Österreichweit besuchen laut dieser Graphik knapp zwei Drittel aller SchülerInnen nach der Volksschule eine Hauptschule, ein Drittel wechselt in die AHS-Unterstufe. Die übrigen zwei Prozent wechseln in Sonder- oder Statutschulen (darunter fallen Real-, Pestalozzi-, Waldorf-

und Montessorischulen). Nach Beendigung der Hauptschule wechseln jeweils 28% der SchülerInnen in Berufsbildende Höhere Schulen und in Polytechnische Schulen, 21% besuchen danach eine Berufsbildende Mittlere Schule. 8% der HauptschülerInnen wechseln in Berufsschulen, da sie nach Abschluss der Hauptschule bereits neun Pflichtschuljahre erfüllt haben, bei ebenfalls 8% findet kein Übertritt statt (auf Grund einer Klassenwiederholung oder Schulabbruch), nur 6% wechseln in eine AHS-Oberstufe. (vgl. Nationaler Bildungsbericht, 56f)

Betrachtet man die Übertritte und die besuchte Schulform je nach Region, so zeigen sich deutliche Disparitäten innerhalb von Österreich: Allgemein kann gesagt werden, dass, je größer der Wohnort, desto höher die Wahrscheinlichkeit für den Besuch einer AHS ist. Während nur rund 23% aller Kinder aus Gemeinden mit weniger als 20 000 Einwohnern eine AHS-Unterstufe besuchen, sind es in Wien 51% der Mädchen und 45% der Burschen. Auch in der Oberstufe setzt sich dieser Trend fort, Übertritte aus der Hauptschule in die AHS sind – wie bereits gezeigt – eher selten. Da jedoch im Ausgleich viele ländliche SchülerInnen nach der Hauptschule in eine BHS wechseln, sind trotzdem etwa 50% aller SchülerInnen der ISCED 3-Ebene in einer Schulform, die zur Matura führt – dies sind nur geringfügig weniger als in dichter besiedelten Gebieten. Die geringe AHS-Beteiligung ländlicher Gebiete wird also beinahe zur Gänze durch die BHS kompensiert. (vgl. Nationaler Bildungsbericht 2009, 63)

Die Verteilung der SchülerInnen der neunten Schulstufe gestaltete sich im Schuljahr 2009/10 österreichweit folgendermaßen: 33,1% besuchten eine Berufsbildende Höhere Schule (BHS), 19,8% eine Berufsbildende Mittlere Schule (BMS), 24,6% eine AHS und 22,5% eine Polytechnische Schule. Dabei lassen sich starke Unterschiede zwischen den Geschlechtern und der Umgangssprache der SchülerInnen feststellen: Während es an Polytechnischen Schulen einen männlichen Überhang gibt, werden AHS von deutlich, BMS und BHS von etwas mehr Mädchen als Burschen besucht. Der Anteil von SchülerInnen mit nicht-deutscher Umgangssprache liegt an den BMS und den Polytechnischen Schulen über dem Durchschnitt, an AHS und BHS sind mehr SchülerInnen mit deutscher Umgangssprache zu finden. Vor allem türkische SchülerInnen sind zu einem überproportional hohem Teil in Polytechnischen Schulen zu finden, an AHS dagegen kaum. (vgl. Bildung in Zahlen, 29)

Betrachtet man ausschließlich die Prozentzahlen für Wien, so ergibt sich bei den Übertritten von der Hauptschule in die Sekundarstufe II (Ebene ISCED 3) folgendes Bild: 27,8% der

SchülerInnen wechseln in eine Polytechnische Schule, 12,2%, in eine Berufsschule, 17,6% in eine BMS, 17,1% in eine BHS und 6,9% in eine AHS. 15,2% der SchülerInnen blieben ohne Übertritt in die Sekundarstufe II, da sie entweder die Klasse wiederholen mussten oder keine weitere Ausbildung anfangen. (vgl. Statistik Austria) Insgesamt betrug 2010 in Österreich der Anteil an „frühen Schulabgängern“ (das sind alle Personen zwischen 18 und 24, die keinen Schulabschluss der Stufe ISCED 3 oder höher vorweisen können und sich nicht mehr in Ausbildung befinden) 8,3%.

In Wien haben 41,8% der SchülerInnen eine andere Umgangssprache als Deutsch, der Österreich-Durchschnitt liegt bei 17,6%. In Wiener Volksschulen und Hauptschulen liegt der Anteil an SchülerInnen mit nicht-deutscher Umgangssprache noch höher, nämlich bei fast 52 bzw. 63%. Auch in Polytechnischen Schulen haben beinahe 60% der SchülerInnen eine nicht-deutsche Umgangssprache, in den AHS liegt der Anteil nur bei etwa 30%. (vgl. „Schülerinnen und Schüler mit nicht-deutscher Umgangssprache im Schuljahr 2009/10“, Statistik Austria) Viele der SchülerInnen mit nicht-deutscher Umgangssprache besitzen jedoch die österreichische Staatsbürgerschaft – der Anteil der ausländischen SchülerInnen an Wiener Schulen beträgt nämlich nur knapp über 17%. Auch hier liegt die Zahl bei Hauptschulen und Polytechnischen Schulen rund zehn Prozentpunkte über dem Durchschnitt, in den AHS hingegen deutlich darunter. (vgl. „Ausländische Schülerinnen und Schüler im Schuljahr 2009/10“, Statistik Austria)

Eine interessante Tatsache im österreichischen Bildungssystem ist, dass die Bildungsbeteiligung der Jugendlichen bis zu ihrem 18. oder 19. Lebensjahr mit knapp 80% relativ hoch ist, allerdings unter dem EU19-Durchschnitt von 85% liegt. Immerhin haben in Österreich fünf von sechs Personen im Alter von 25 bis 64 Jahren eine Ausbildung abgeschlossen, die über dem Pflichtschulniveau liegt. Vor dreißig Jahren hatte nur etwas mehr als die Hälfte der österreichischen Bevölkerung eine Schulausbildung, die über die Pflichtschule hinausging. Traditionell eher niedrig ist der Bevölkerungsanteil mit abgeschlossener tertiärer Bildung, also mit Universitäts- oder Kollegabschluss – 18% der Bevölkerung zwischen 25 und 64 Jahren haben einen Tertiärabschluss, aktuell befinden 22,5% der 20- bis 29-jährigen in Ausbildung. Interessant und im Vergleich zu anderen EU-Ländern ungewöhnlich ist auch, dass sich rund drei Viertel der SchülerInnen der Sekundarstufe II in einer berufsbildenden oder berufsvorbereitenden Ausbildung befinden und nur ein Viertel in einer allgemeinen bildenden Schule – dies zeigt den stark berufsorientierten

Charakter des österreichischen Bildungssystems. Im EU19-Durchschnitt befindet sich knapp die Hälfte aller SchülerInnen in einer allgemein bildenden Ausbildung. (vgl. Bildung in Zahlen, 8.März 2011)

Zur Lehrlingssituation in Österreich ist zu sagen, dass immer noch eine starke Konzentration der Lehrlinge in einigen wenigen Lehrberufen stattfindet. Insgesamt gab es im Dezember 2010 knapp 130.000 Lehrlinge in Österreich, 44% von ihnen lernten in der Sparte „Gewerbe und Handwerk“, 14,4% im Bereich „Handel“ und 12,6% im Bereich „Industrie“. In einer überbetrieblichen Ausbildung des AMS befanden sich 4,4% aller Lehrlinge. In Wien befanden sich etwa 19.000 Lehrlinge in Ausbildung. Die angesprochene Konzentration von Lehrlingen ist verstärkt bei den Mädchen zu beobachten: Knapp 70% aller weiblichen Lehrlinge werden in den „Top 10“-Lehrberufen ausgebildet; die Spitzenpositionen nehmen Einzelhandel (mit einem Viertel aller weiblichen Lehrlinge!), Bürokauffrau und Friseurin/Stylistin ein. Bei den männlichen Lehrlingen ist keine derart starke Konzentration zu beobachten, aber auch hier lernen rund 53% aller Lehrlinge die „Top 10“-Lehrberufe. Die vordersten Plätze nehmen hier Elektrotechnik, Kraftfahrzeugtechnik und Installations- und Gebäudetechnik ein, Einzelhandel folgt auf Platz vier. Der einzige Lehrberuf, der sowohl bei den Mädchen als auch bei den Burschen unter die Top 10 kommen konnte, war Koch/Köchin auf Platz fünf bzw. sechs. Betrachtet man die Entwicklungen der letzten 30 Jahre, so zeigt sich, dass zwar die absolute Anzahl an Lehrlingen zurückgegangen ist, auf Grund der ebenfalls gesunkenen Geburtenraten aber der Anteil an Lehranfängern an der Geburtenzahl weitgehend konstant geblieben ist. Er liegt aktuell bei 44% und schwankte während der letzten 30 Jahre stets zwischen 48 und 41%. (vgl. Folder Lehrlinge)

5.3. DIE PISA-STUDIE

Seit dem Jahr 2000 wird von der Organisation für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung (OECD) alle drei Jahre eine internationale Bildungsstudie, die so genannte PISA (*Programme for International Student Assessment*) - Studie, durchgeführt. Mit ihr sollen das Leistungsniveau sowie die Motivation und die Lernstrategien von 15- bis 16-jährigen SchülerInnen untersucht werden, wobei es nicht um das Abfragen des Lernstoffes laut Lernplan, sondern um die allgemeinen Grundkompetenzen in den Bereichen Mathematik, Lesen, Naturwissenschaften und Problemlösung geht. Außerdem soll mittels der Tests der Einfluss von Migrationshintergrund, Geschlecht und sozialer Herkunft auf die Leistungen der

SchülerInnen festgestellt werden, um so die Chancengerechtigkeit des jeweiligen nationalen Bildungssystems feststellen zu können.

Der PISA-Test von 2000 hatte seinen Schwerpunkt auf der Lesekompetenz, 2003 war Mathematik der Schwerpunktbereich, 2006 Naturwissenschaften und 2009 wieder Lesen. Dabei waren die Ergebnisse Österreichs 2006 bei den Naturwissenschaften knapp über dem OECD-Schnitt, 2009 landeten Österreichs SchülerInnen im Lesebereich dagegen im unteren Mittel. (vgl. OECD: PISA Hintergrund)

Vor allem bei dem Thema Chancengleichheit gibt es in Österreich deutliche Defizite – nach Berechnungen aus den PISA-Daten von 2000 und 2003 ergab sich beispielweise folgendes Chancenverhältnis für den Besuch einer weiterführenden Schule (BHS oder AHS):

- 1 zu 2,6 für ein Kind aus der unteren Bildungsschicht im Vergleich zu einem Kind aus der oberen Bildungsschicht
- 1 zu 1,6 für einen Burschen im Gegensatz zu einem Mädchen
- 1 zu 1,4 für ein Kind aus einer Gemeinde mit unter 10 000 Einwohnern im Vergleich zu einem Kind aus einer größeren Gemeinde
- 1 zu 1,2 für ein Kind mit Migrationshintergrund im Vergleich zu einem Kind ohne Migrationshintergrund (vgl. Bacher 2005, 2)

Im Nationalen Bildungsbericht von 2009 wurde die Abhängigkeit zwischen Leseleistung und sozioökonomischem Status der Familie (SES) untersucht – dabei ergab sich zwischen SchülerInnen mit hohem und niedrigem SES ein Leistungsabstand von 88 Punkten (in Ländern wie Dänemark oder Finnland betrug der Abstand maximal 60 Punkte) und rund 11% der Leistungsunterschieds zwischen den Jugendlichen können auf die unterschiedliche soziale Lage zurückgeführt werden. Allgemein zeigte sich in Österreich in den PISA-Studien auf allen Stufen des Bildungssystems ein deutlicher Zusammenhang zwischen dem Bildungsstand der Eltern und dem Kompetenzniveau der Kinder. (vgl. Nationaler Bildungsbericht 2009, 143)

Betrachtet man die PISA-Leistungen getrennt nach einheimischen SchülerInnen und SchülerInnen mit Migrationshintergrund, so zeigt sich, dass es in Österreich nicht gelungen ist, letztere hinreichend in den Prozess des Erwerbs von (schulischen) Grundkompetenzen einzubinden. Während es in Ländern wie Kanada oder Australien keinen Unterschied zwischen den Lesekompetenzen von einheimischen und zugewanderten SchülerInnen gibt,

schneiden in Österreich Jugendliche mit Migrationshintergrund signifikant schlechter ab und gehören wesentlich öfter der Risikogruppe mit besonders schlechten Ergebnissen an. Besonders auffallend ist, dass Jugendliche der zweiten Generation noch schlechtere Ergebnisse erzielen als Jugendliche der ersten Migrantengeneration – dieses Muster ist nur in sehr wenigen anderen Ländern (wie z.B. Deutschland) zu erkennen. Auch in den Bereichen Mathematik und Naturwissenschaften weisen Jugendliche mit Migrationshintergrund deutlich schlechtere Ergebnisse als einheimische SchülerInnen auf – und obwohl sich dieser Unterschied verringert, wenn der SES gleich gehalten wird, findet bei weitem keine Angleichung statt. (vgl. Nationaler Bildungsbericht 2009, 145)

Im folgenden Kapitel soll nun genauer auf die Lebens- und speziell die Bildungssituation von MigrantInnen eingegangen werden.

5.4. DIE AKTUELLE LEBENS- UND BILDUNGSSITUATION VON MIGRANTINNEN IN ÖSTERREICH

In Österreich lebten 2010 bei einem Bevölkerungsstand von 8,28 Millionen Menschen rund 1,54 Millionen Personen mit Migrationshintergrund – das sind 18,6% der Gesamtbevölkerung. Von ihnen sind etwa 1,13 Millionen der ersten Generation von Zuwanderern zuzurechnen und zirka 404.000 der zweiten Generation. Wien mit seinen 1,68 Millionen Einwohnern ist erwartungsgemäß das Bundesland mit dem höchsten Anteil an Menschen mit Migrationshintergrund, dieser beträgt nämlich 38,2%. Im Burgenland sind es im Gegensatz dazu nicht einmal 10% der Bevölkerung, die einen Migrationshintergrund aufweisen, und auch in der Steiermark und in Kärnten ist der Anteil annähernd so gering. (vgl. Bevölkerung mit Migrationshintergrund nach Bundesländern, Statistik Austria)

Etwa 262.000 der in Österreich lebenden Personen mit Migrationshintergrund sind unter 15 Jahren alt, und nochmals knapp 330.000 sind zwischen 15 und 29 Jahren alt; auch der Anteil aller Personen im erwerbsfähigen Alter (also zwischen 15 und 60 Jahren) liegt mit 73% höher als bei den ÖsterreicherInnen. Im Gegensatz dazu ist der Anteil der über 60-Jährigen bei der inländischen Wohnbevölkerung wesentlich höher: Rund 22% sind ältere und alte Menschen, bei der ausländischen Wohnbevölkerung beträgt der Anteil nur etwa 7%. Es ist also deutlich zu sehen, dass der Altersdurchschnitt von Personen mit Migrationshintergrund unter jenem der österreichischen Gesamtbevölkerung liegt. Die Gründe hierfür sind die

überdurchschnittlich hohen Zuwanderungsquoten von Kindern, Jugendlichen und jungen Erwachsenen sowie die Tendenz der Rückwanderung in das Heimatland von älteren Personen nach Beendigung ihrer Erwerbstätigkeit. (vgl. Fassmann/Reeger 2007, 187f)

Rund 831.000 der in Österreich lebenden Personen mit Migrationshintergrund besitzen eine ausländische Staatsbürgerschaft. Knapp ein Drittel aller AusländerInnen sind Angehörige eines anderen EU-Staates, die nach Herkunftsland größte Gruppe an AusländerInnen in Österreich sind aber jene aus Serbien und Montenegro. Die zweitgrößte Gruppe stellen deutsche Einwanderer, knapp vor den türkischen, dar. (vgl. Bevölkerung mit Migrationshintergrund im Überblick, Statistik Austria)

Bei der Volkszählung 2001 gaben 88,6% der Bevölkerung Deutsch als ihre Umgangssprache an, 8,6% der befragten Personen nannten neben Deutsch noch eine andere Sprache und lediglich 2,8% gaben an, ausschließlich eine andere Sprache als Deutsch zu nutzen. In den Schulen ergab sich österreichweit ein anderes Bild: 16,7% der Kinder in der Pflichtschule hatten eine andere Erstsprache als Deutsch und während dieser Anteil in den AHS auf 10,2% fiel, stieg er in den Sonderschulen sogar auf 20% an. (vgl. De Cillia 2007, 251) Auf diese Überrepräsentation von Kindern mit Migrationshintergrund in Sonderschulen wird zu einem späteren Zeitpunkt meiner Arbeit noch genauer eingegangen.

Während der letzten Jahrzehnte stieg der Anteil der ausländischen Bevölkerung in Österreich stetig an – Ursachen dafür waren einerseits die positive Wanderungsbilanz, andererseits auch die positive Geburtenbilanz für Frauen mit Migrationshintergrund. Betrachtet man die Verteilung von AusländerInnen über die österreichischen Bundesländer, so ist – wie bereits erwähnt – der Anteil in Wien mit über 19% am höchsten, gefolgt von den Bundesländern Vorarlberg und Salzburg mit über 12% und Tirol mit etwas über 10%. „Schlusslicht“ bildet das Burgenland mit unter 5% AusländerInnen- Anteil. Dabei ist auch die Verteilung des Anteils von EU-BürgerInnen am AusländerInnen- Anteil sehr unterschiedlich: während in Tirol und im Burgenland beinahe die Hälfte aller Personen mit ausländischer Staatsbürgerschaft aus einem EU-Land kommen, sind dies in Wien und Oberösterreich nur rund ein Viertel aller Personen. (vgl. Lebhart/Marik-Lebeck 2007, 180f)

Die **Familien- bzw. Haushaltsstrukturen** von Personen mit Migrationshintergrund weisen zwar keine drastischen, aber dennoch einige erkennbare Unterschiede zu österreichischen

Haushalten auf: Zum einen ist der Anteil der allein lebenden Personen, besonders unter den Frauen, deutlich geringer (knapp 17 zu knapp 9%), zum anderen treten häufiger komplexe Haushaltsformen auf: So leben mitunter nicht nur nahe Verwandte zusammen in einem Haushalt, sondern auch entfernt oder gar nicht verwandte Personen. Diese Formen des Zusammenlebens kommen immerhin bei über 10% der männlichen und 6% der weiblichen ausländischen StaatsbürgerInnen vor, im Gegensatz zu 1,5 bis 2% der ÖsterreicherInnen. (vgl. Fassmann/Reeger 2007, 190) Zur Wohnsituation ist zu sagen, dass AusländerInnen vermehrt schlechter ausgestatteten Wohnung leben als ÖsterreicherInnen: Während rund 90% aller inländischen StaatsbürgerInnen in Wohnungen der Kategorie D leben (Zentralheizung, Bad und WC), liegt der Anteil bei der ausländischen Bevölkerung bei unter 75%. Betrachtet man die Wohnsituation für eine spezifische Migrantengruppe, wie z.B. die Türken, so sinkt der Anteil der Personen in Wohnungen der Kategorie D auf etwa 63% und über 15% leben in Substandardwohnungen ohne WC/Wasser, Bad und Zentralheizung. Weiters wohnen AusländerInnen häufiger in Wohnungen mit befristeten Mietverträgen und der Besitz von Eigentumswohnungen oder Eigenheimen ist selten. (vgl. Fassmann/Reeger 2007, 199)

Die **schulische Qualifikation** von AusländerInnen ist deutlich geringer als jene der ÖsterreicherInnen: so besitzen nach Erhebungen der Statistik Austria 2001 80% der Ausländer und 72% der Ausländerinnen im erwerbsfähigen Alter nur einen Pflichtschul- oder Lehrabschluss – allerdings liegt auch der Anteil unter den Österreichern bei etwa 70% und bei den Österreicherinnen bei etwa 54%. Bei den ÖsterreicherInnen ist außerdem die Zahl der BMS-Abschlüsse sehr hoch (ca. 21%); auch Ausländerinnen weisen häufiger BMS- und auch AHS-Abschlüsse auf als männliche Einwanderer. Ein weiteres Problem ist, dass im Ausland absolvierte Ausbildungen und Abschlüsse in Österreich nicht als gleichwertig anerkannt werden – so müssen mitunter ausländische AkademikerInnen in Österreich Arbeiten verrichten, die weit unter ihrem Qualifikationsniveau liegen. Außerdem zeigt sich einmal mehr ein deutlicher Unterschied zwischen den MigrantInnen verschiedener Herkunftsländer: während bei den Polen gleich viele Personen wie bei den Österreichern über einen Pflichtschul- oder Lehrabschluss verfügen (und bei den Polinnen der Anteil mit AHS- und mit Universitätsabschluss über jenem der Österreicherinnen liegt), sehen die Prozentzahlen für die türkischen Einwanderer gänzlich anders aus. 77% der Türken und sogar 90% der Türkinnen im erwerbsfähigen Alter besitzen lediglich einen Pflichtschulabschluss, und nur 1,4 bzw. 0,7% haben eine universitäre Ausbildung abgeschlossen. (vgl. Fassmann/Reeger 2007, 191f)

Der Anteil der Erwerbspersonen an der Wohnbevölkerung liegt bei den Ausländern wie bei den Österreichern auf ähnlich hohem Niveau, lediglich bei den Personen über 60 Jahren weisen Ausländer eine deutlich höhere Erwerbsbeteiligung auf. Bei den Frauen liegt der Anteil der ausländischen Erwerbstätigen bis zum Alter von 45 Jahren unter jenem der Österreicherinnen, danach liegt er darüber. Dies lässt sich daraus erklären, dass AusländerInnen häufig ihre Erwerbstätigkeit für längere Zeit unterbrechen, um sich der Familienplanung zu widmen, Österreicherinnen hingegen oftmals bereits fast durchgängig erwerbstätig sind (weil sie keine oder nur ein Kind bekommen) und dafür früher aus dem Erwerbsleben ausscheiden. (vgl. Fassmann/Reeger 2007, 192f)

Die **Branchen**, in denen AusländerInnen arbeiten, sind typischerweise die Sachgütererzeugung, der Handel und die Reparatur von KFZ und Gebrauchsgütern sowie bei den Männern das Bauwesen und bei den Frauen der Gesundheits- und Sozialbereich. Die Arbeitsstellen sind oft durch unterdurchschnittliche Bezahlung, hohe Flexibilitätsanforderungen und große Unsicherheit in Bezug auf den Arbeitsplatz gekennzeichnet – kurz gesagt arbeiten AusländerInnen vermehrt in jenen Bereichen, die von InländerInnen aus verschiedenen Gründen gemieden werden. Erwartungsgemäß ist auch die Arbeitslosigkeit unter den AusländerInnen stets höher als unter den ÖsterreicherInnen, der Unterschied beträgt immerhin zwischen 3 und 4% und ist in den letzten Jahren stetig angewachsen. Folglich ist auch der Anteil der armutsgefährdeten Personen unter jenen mit ausländischem Pass höher als bei den ÖsterreicherInnen; mit weniger als 60% des Medianeinkommens müssen beispielsweise nur 12% der ÖsterreicherInnen, aber 34% der TürkInnen auskommen. (vgl. Fassmann/Reeger 2007, 194ff)

Allerdings muss gesagt werden, dass die Statistiken zu dem Thema berufliche Stellung und Einkommen verzerrt sein können, wenn AusländerInnen und nicht Menschen mit Migrationshintergrund betrachtet werden: da Einwanderer mit ausländischem Pass sich zumeist noch nicht so lange im Einwanderungsland aufhalten, wie Personen, die bereits eingebürgert wurden, sind es vor allem erstere, die „schlechtere“ Arbeitsstellen innehaben. Halten sich Personen bereits viele Jahre im Einwanderungsland auf und haben sich erfolgreich platziert, so erfolgt meist die Einbürgerung und sie scheinen in Statistiken nicht mehr als AusländerInnen auf. Insofern mag es mehr erfolgreiche „AusländerInnen“ (am Papier aber sodann ÖsterreicherInnen) mit guten Jobs geben, als dies in Statistiken ersichtlich ist. (vgl. Fassmann/Reeger 2007, 194f)

Betrachtet man die **besuchte Schulform** je nach Staatsangehörigkeit eines Schülers/einer Schülerin für das Jahr 2002/03, so zeigt sich, dass in Sonderschulen prinzipiell Kinder mit ausländischer Staatsangehörigkeit überrepräsentiert sind. Besonders deutlich zeigt sich dieses Phänomen bei SchülerInnen aus der Türkei und aus afrikanischen Ländern. Auch in Hauptschulen und Polytechnischen Schulen sind SchülerInnen mit ausländischer Staatsbürgerschaft überrepräsentiert, nur für Kinder und Jugendliche aus Polen, Ungarn und der Slowakei trifft diese Beobachtung nicht zu. SchülerInnen aus diesen Herkunftsländern sind sogar häufiger als österreichische Kinder in AHS oder BHS zu finden, können den Gesamttrend jedoch nicht umkehren: ausländische SchülerInnen sind deutlich weniger in höheren Bildungseinrichtungen zu finden, erreichen in der BMS annähernd ähnliche Werte wie österreichische Schüler (dies trifft vor allem für SchülerInnen aus dem europäischen Ausland zu) und sind wie erwähnt deutlich häufiger in Haupt- und Sonderschulen sowie in Polytechnischen Schulen zu finden. (vgl. Weiss/Unterwurzacher 2007, 229)

Für ausländische Mädchen lässt sich ebenso wie für inländische die Entwicklung beobachten, dass es vor allem Schülerinnen sind, denen der Wechsel in höhere Bildungseinrichtungen gelingt: während in der Volksschule noch mehr Buben als Mädchen sind, und dieses Verhältnis sich in der Hauptschule leicht sowie in der Sonderschule stark verdeutlicht, beträgt der Mädchenanteil sowohl in den BMS, wie auch in den AHS und BHS jeweils zwischen 53% und 57%. (vgl. Weiss/Unterwurzacher 2007, 230)

Die **Bildungsbeteiligung** bei den 15- bis 19-Jährigen ist allerdings insgesamt bei ausländischen Jugendlichen deutlich geringer als bei österreichischen, so gingen nur etwa 55,5% der türkischen und 69% der ex-jugoslawischen Jugendlichen dieser Altersgruppe in die Schule, aber immerhin 80,9% der inländischen. Für ausländische Mädchen fällt diese Bildungsbeteiligung nochmals etwas geringer aus, für österreichische liegt sie knapp höher. Insgesamt ist der Anteil der Jugendlichen, die sich im Alter von 15 bis 19 Jahren noch in Ausbildung befinden jedoch in den letzten Jahren und Jahrzehnten kontinuierlich angestiegen. (vgl. Weiss/Unterwurzacher 2007, 231)

Eine alternative Sichtweise ergibt sich, wenn man nicht die Staatsbürgerschaft der Kinder oder Jugendlichen als Unterscheidungskriterium heranzieht, sondern den eventuell vorhandenen Migrationshintergrund. Herzog-Punzenberger zeigte beispielsweise 2007, dass ein Unterschied zwischen dem Besuch der Schulform und dem Status der Einbürgerung

besteht: so sind türkische Jugendliche zwar in jeden Fall in z.B. Sonderschulen über- und in AHS unterrepräsentiert, es zeigen sich aber beachtliche Unterschiede. – Eingebürgerte Jugendliche besuchen mit einer doppelt so großen Wahrscheinlichkeit die AHS, und auch die Raten für die BHS steigen. Die Wahrscheinlichkeit des Besuchs einer Sonderschule oder einer Polytechnischen Schule verringert sich hingegen entscheidend. Dieser Trend zeigt sich auch bei Jugendlichen aus Ex-Jugoslawien: eingebürgerte Jugendliche besuchen häufiger höhere Bildungsinstitutionen, bleiben aber hinter den Werten der einheimischen SchülerInnen zurück. (vgl. Weiss/Unterwurzacher 2007, 232)

Darauf aufbauend unterschieden sich auch die erreichten Schulabschlüsse von eingebürgerten bzw. nicht-eingebürgerten jungen Erwachsenen der zweiten Generation: Wie eigene Berechnungen von Herzog-Punzenberger nach den Daten der Volkszählung 2001 ergeben, erreichten 26% der eingebürgerten, aber 43% der nicht-eingebürgerten 25 bis 34-Jährigen mit ex-jugoslawischen Migrationshintergrund lediglich einen Pflichtschulabschluss. Bei derselben Altersgruppe mit türkischem Migrationshintergrund war das Verhältnis 50 zu 59% zu Gunsten der eingebürgerten Gruppe. Hinsichtlich der Lehrlingsausbildung konnte kein relevanter Unterschied zwischen Personen der zweiten Generation mit und ohne österreichische Staatsbürgerschaft festgestellt werden, bei den Abschlüssen von BMS und AHS bzw. BHS hingegen schon: Bei der BMS erreichten sowohl ex-jugoslawische wie auch türkische eingebürgerte Personen rund doppelt so oft einen Abschluss, auf Maturaniveau betrug der Unterschied bei den ex-jugoslawischen jungen Erwachsenen mehr als das Doppelte, bei den türkischen hingegen nur zwei Prozentpunkte. Insgesamt zeigte sich bei den Personen mit türkischem Migrationshintergrund also ein geringerer Unterschied bei den Bildungsabschlüssen von Personen mit und ohne österreichische Staatsbürgerschaft und die Zahl der höheren Bildungsabschlüsse war geringer als bei der ex-jugoslawischen zweiten Generation. Als Gemeinsamkeit lässt sich aber feststellen, dass eine Einbürgerung tendenziell zu höheren Bildungsabschlüssen und damit zu besseren Berufspositionen im späteren Leben führt. Die Frage nach den Ursachen dieses „Staatsbürgerschaftsbonus“ bleibt allerdings offen. (vgl. Herzog-Punzenberger 2007, 244)

Bei der Übertrittswahrscheinlichkeit von Volksschule in eine Hauptschule oder in eine AHS zeigen sich abermals Unterschiede zwischen einheimischen SchülerInnen und solchen mit Migrationshintergrund: während österreichische SchülerInnen zu 66% in eine Hauptschule und zu 34% in eine AHS wechseln, gehen 81% der ex-jugoslawischen SchülerInnen und

sogar 85% der türkischen SchülerInnen nach der Volksschule in die Hauptschule weiter. Bei Jugendlichen aus anderen Ländern wie Asien oder Osteuropa spielen Hauptschule und AHS eine gleich wichtige Rolle, SchülerInnen mit Migrationshintergrund aus diesen Ländern wechseln also häufiger in eine AHS als einheimische Jugendliche. (vgl. Weiss/Unterwurzacher 2007, 235)

Betrachtet man den Wechsel von Sekundarstufe I in Sekundarstufe II nach Umgangssprache der Jugendlichen, so zeigt sich zunächst einmal, dass bereits in der Sekundarstufe I ein Ungleichgewicht herrschte: analog zu der oben erwähnten Verteilung nach Migrationshintergrund besuchten etwa 66% der SchülerInnen mit deutscher Muttersprache, aber etwa 75% der SchülerInnen mit fremder Umgangssprache die Hauptschule als Sekundarstufe I. Der Übergang zeigt sodann jedoch keine allzu großen Unterschiede – zwar wechseln SchülerInnen mit deutscher Umgangssprache etwas häufiger aus Hauptschulen in AHS und besuchen seltener die Polytechnische Schule, die Unterschiede betragen jedoch nur zwischen 1 und 4%. Deutlich hingegen ist der Unterschied bei dem Wechsel in die BHS: fast 32% der Jugendlichen mit deutscher Umgangssprache wechseln in diesen Schultyp, aber nur knapp 19% der Jugendlichen mit fremder Umgangssprache. Von den SchülerInnen, die die AHS-Unterstufe besucht haben, verbleiben insgesamt etwa 60% in diesem Schultyp, nochmals rund 30% wechseln in eine BHS. Unterschiede sind hier kaum fest zu stellen. Eine Auffälligkeit ist jedoch die allgemein höhere Rate von SchülerInnen mit nicht-deutscher Umgangssprache, die eine Klasse wiederholen müssen oder nach der Sekundarstufe I keine weitere Ausbildung anschließen. (vgl. Übertritte von der Sekundarstufe I in die Sekundarstufe II im Jahr 2009/10 nach der Umgangssprache, Statistik Austria)

Weiss und Unterwurzacher untersuchten außerdem die Generationenmobilität von eingewanderten Personen hinsichtlich Bildung und Berufsstatus. An dieser Stelle soll nur auf letzteres kurz eingegangen werden: rund 57% der berufstätigen Jugendlichen hatten Väter, die als Hilfsarbeiter oder als Landwirte tätig waren. 66% von ihnen gelang ein Aufstieg, die übrigen 34% verblieben auf der niedrigen Qualifikationsstufe ihrer Väter. 30% der Väter wiesen eine mittlere Qualifikation auf (Facharbeiter oder einfache Angestellte) – ihre Kinder behielten zu fast drei Viertel diesen Status bei, 16% gelang der Aufstieg in eine höhere Position, 12% erreichten den Status ihrer Väter nicht. Bei den 13% der Väter, die die höchste Qualifikationsstufe inne hatten und Beamte, Angestellte oder Selbstständige waren, schafften es nur 23% der Kinder, diesen Status ebenfalls zu erreichen, die übrigen 77% stiegen in der

Generationenmobilität ab. Die Angaben zu diesen höheren Berufspositionen müssen allerdings mit Vorbehalt betrachtet werden, da hier einerseits die Zahl der Untersuchten wesentlich geringer ist als in den beiden anderen Gruppen, und es außerdem sein kann, dass von den Kindern mit zunehmendem Alter sehr wohl noch höhere Berufspositionen erreicht werden. (vgl. Weiss/Unterwurzacher 2007, 239)

5.5. DER SCHULVERSUCH KMS

Die Kooperative Mittelschule (KMS) ist ein Schulversuch, der im Schuljahr 2003/04 österreichweit gestartet wurde. Diese Schulform, die bislang allerdings vor allem in Wien und anderen größeren Städten eingeführt wurde, soll der Polarisierung des Ansturms auf die AHS-Unterstufen einerseits und des Schülerschwunds in den Hauptschulen andererseits in eben diesen Ballungsräumen entgegenwirken. Dabei soll die KMS weder Hauptschulen noch AHS-Unterstufen ersetzen, sondern eine Kooperationsform zwischen den beiden Schultypen darstellen – in diesem Sinne sollen die SchülerInnen einerseits durch die hauptschul-typische Berufs- und Bildungslaufbahnorientierung auf das Berufsleben und andererseits durch Unterrichten des AHS-Unterstufenlehrplans auch auf den Übertritt in weiterführende Schulen der Sekundarstufe II vorbereitet werden. Die KMS können sowohl „vertikale“ Kooperationen eingehen (mit Handelsschulen oder –akademien bzw. Höheren technischen Lehranstalten) oder sich zu „horizontalen“ Kooperationen zwischen Hauptschulen und AHS entscheiden – diese Zusammenarbeit zwischen den Schulen erfolgt auf freiwilliger Basis. Außerdem können die KMS autonom Schwerpunkte in ihrer Ausrichtung (wie Sport oder Kunst) setzen. (vgl. Wiener Zeitung: KMS wird Schulversuch; Stadtschulrat für Wien: Kooperative Mittelschule)

Die Umwandlung einer Hauptschule oder einer AHS-Unterstufe in eine KMS bedarf einer Zwei-Drittel Mehrheit bei den Eltern und Lehrern des jeweiligen Schulstandortes. Bislang haben fast ausschließlich Hauptschulen die Möglichkeit wahrgenommen, als Kooperative Mittelschule aufzutreten, die Unterstufen der AHS beteiligen sich (noch) nicht an dieser Möglichkeit, sondern schließen nur Kooperationen mit den neuen KMS. (vgl. Wiener Zeitung: KMS wird Schulversuch; Stadtschulrat für Wien: Kooperative Mittelschule)

An KMS-Standorten unterrichten Landes- und BundeslehrerInnen (also Pflichtschul- und AHS-LehrerInnen) gemeinsam, Ziel ist „*die besondere Förderung von Interessen, Neigungen und Begabungen der SchülerInnen*“. (Stadtschulrat für Wien: Kooperative Mittelschule) Außerdem hat die Erprobung geeigneter kollegialer Unterrichtsmodelle wie Teamteaching

(zwei unterrichtende Lehrer pro Klasse), Kurssysteme und Blockveranstaltungen einen zentralen Stellenwert. (vgl. Stadtschulrat für Wien: Kooperative Mittelschule)

Wie in den Hauptschulen gibt es auch in den KMS drei Leistungsgruppen, die eine unterschiedliche Strenge in der Beurteilung der Leistungen in den Hauptgegenständen Deutsch, Mathematik und einer lebenden Fremdsprache erlauben und dadurch ein verbessertes Eingehen auf die Stärken und Schwächen der SchülerInnen ermöglichen sollen.

Von den KMS zu unterscheiden ist die 2008 eingeführte Schulform der Neuen Mittelschule, ein Schulversuch mit derzeit etwa 300 Standorten in ganz Österreich. Dieser Schultyp ist als Gesamtmittelschule für 10- bis 14-Jährige gedacht, wird aber bislang ebenso wie der Schulversuch KMS beinahe ausschließlich von Hauptschulen umgesetzt. (vgl. Österreich.com: Kooperative Mittelschule und Neue Mittelschule) Da für meine Fragestellung die Neue Mittelschule, die flächendeckend 2013 starten wird, jedoch keine Relevanz hat, soll an dieser Stelle nicht genauer auf diese Schulform eingegangen werden.

5.6. TRENDS ZUM BERUFSEINSTIEG UND ZUR BERUFSWAHL

Klassischerweise werden auf dem Weg von der Schule in den Beruf drei Stationen durchlaufen: der Schulbesuch, die Ausbildung und der Eintritt in die erste Erwerbstätigkeit. Diese drei Stationen sind typischerweise nacheinander gelagert und markieren einen allmählichen Übergang zur ökonomischen Selbständigkeit. Vor allem die Phase des Eintritts in das Berufsleben wird hinsichtlich des Einkommens und des Berufsstatus maßgeblich von der schulischen und beruflichen Ausbildung beeinflusst, die zuvor von der Person durchlaufen wurde. Es stehen prinzipiell vier Wege offen, von der Schule in einen Beruf überzutreten: Erstens gibt es die Möglichkeit, nach Ende der Schulpflicht eine Ausbildung zu beginnen, die unterhalb der Hochschulebene verläuft; zweitens kann nach der Matura eine universitäre Ausbildung begonnen werden. Diese zwei Wege stellen die „normalen“ oder üblichen Übergänge dar. Des Weiteren gibt es aber auch die Möglichkeiten, gleich nach Ende der Schulpflicht ohne Ausbildung einer Erwerbsarbeit nachzugehen oder nach der Matura ohne tertiäre Ausbildung in das Berufsleben einzutreten. In den 1960er und 70er Jahren war es noch weitgehend unüblich, die ersten beiden Pfade zu vermischen – so gab es kaum Maturanten, die eine Ausbildung unterhalb des Hochschulniveaus begannen, und auch ein Nachholen der Matura für einen Studienbeginn zu einem späteren Zeitpunkt kam selten vor.

Seit damals fand jedoch eine Flexibilisierung der Biographien statt, und auch der direkte Eintritt ins Berufsleben nach beispielsweise einer BHS-Matura ist heute durchaus keine Seltenheit. Problematisch bleibt nach wie vor aber die Situation jener Jugendlichen, die nach Ende der Schulpflicht keine Ausbildung anschließen – obwohl ihre Zahl in den letzten Jahrzehnten stark abgenommen hat, sind sie durch Verschärfungen auf dem Arbeitsmarkt stark gefährdet, unter prekären Bedingungen arbeiten zu müssen oder arbeitslos zu werden. (vgl. Weil/Lauterbach 2011, 329f)

Seit den 1980er Jahren sind fünf Trends im Bereich der Ausbildung und des Berufseinstiegs erkennbar, die an dieser Stelle erwähnt werden sollen: Erstens kommt es durch die Tendenz zur Höherqualifizierung und zu Mehrfachausbildungen zu einer immer längeren Verweildauer der Jugendlichen und junger Erwachsenen im Bildungssystem, das Eintrittsalter ins Berufsleben verschiebt sich kontinuierlich nach hinten. Zweitens stieg die Anzahl der ordentlichen Studenten von Anfang der 1970er Jahre bis zum Anfang des 21. Jahrhunderts kontinuierlich an, ging dann für fünf Jahre leicht zurück und überstieg erst 2006/07 wieder die Zahl von 2000/01. Seitdem ist die Anzahl der Studierenden wieder ständig steigend. Der dritte Trend betrifft die zunehmend schwierige Arbeitsmarktqualifikation von Personen ohne Schulabschluss oder mit lediglich Hauptschul- oder Sonderschulabschluss – die arbeitsmarktpolitischen Maßnahmen für den Berufseinstieg dieser Gruppen blieben weitgehend erfolglos. Außerdem öffnet sich – viertens – die Schere zwischen Personen mit und ohne Berufsqualifikationen in Bezug auf ihre Arbeitslosenrate seit den 1980er Jahren immer weiter – für unzureichend qualifizierte Personen ist es zunehmend schwieriger, eine Anstellung zu finden und diese auch behalten zu können. Aber auch für Jugendliche mit Lehrabschluss stieg in den letzten Jahren das Arbeitslosenrisiko deutlich an – obwohl für diese Gruppe früher ein rascher Berufseinstieg typisch war, zeichnet dieser fünfte Trend ein negatives Bild. (vgl. Weil/Lauterbach 2011, 330)

Auf der individuellen Ebene sind für die Wahl einer bestimmten Ausbildungsform bzw. eines bestimmten Berufs vor allem drei Faktoren wichtig: Zum ersten spielt das persönliche Lebenskonzept eine entscheidende Rolle, Vorstellungen und Wünsche betreffend des späteren Lebensweges sind für die Wahl der Ausbildung essentiell. So kann für eine Person der Verdienst oberste Wichtigkeit besitzen, für eine andere die Möglichkeit zur Selbstverwirklichung oder der Kontakt zu anderen Menschen. Auch die Berufswahl ist nicht mehr wie zu früheren Zeiten von der Familie oder dem Geburtsstand beeinflusst, sondern

stellt heute eine sehr subjektive Entscheidung dar, die mitunter auch mehrfach verändert wird – daraus resultieren längere Ausbildungszeiten und Mehrfachausbildungen. Zum zweiten wird den Jugendlichen bei der Wahl einer Ausbildung oder eines Berufs eine gewisse Zweckrationalität unterstellt. Im Sinne der Rational-Choice Theorie wird angenommen, dass für jede Ausbildungsmöglichkeit Kosten und Nutzen abgewogen werden und jene Alternative gewählt wird, die dem Jugendlichen am günstigsten erscheint. Die Beurteilung von Kosten und Nutzen steht dabei wieder in Verbindung zu den in Punkt eins genannten individuellen Präferenzen hinsichtlich des eigenen Lebensentwurfs. Zum dritten wird davon ausgegangen, dass die Wahl einer Ausbildung oder eines Berufs von der jeweiligen Einbettung des Jugendlichen in ein bestimmtes soziales Netzwerk beeinflusst wird. Durch das unterschiedliche soziale Kapital von Familien stehen Jugendlichen mehr oder weniger Möglichkeiten offen, formelle oder informelle Kontakte zu nutzen um begehrte Ausbildungsplätze oder Berufspositionen zu erlangen. (vgl. Weil/Lauterbach 2011, 335f)

6. DER PRAXISTEIL – ALLGEMEINES

6.1. ERKENNTNISINTERESSE

Nach der Darstellung der Einbettung meiner Arbeit in die theoretische Diskussion sollen dieses sowie das nächste Kapitel der Beschreibung meiner Forschung gewidmet sein.

Die Untersuchung wurde im Wiener Stadtgebiet durchgeführt – der Grund hierfür lag einerseits in der guten Erreichbarkeit der Schulen und der großen Auswahl an selbigen, andererseits an der Gegebenheit, dass Kooperative Mittelschulen hauptsächlich im Stadtgebiet zu finden sind. Während in Wien und anderen größeren österreichischen Städten nämlich eine Umwandlung von Hauptschulen in Kooperative Mittelschulen stattfand, sind in den ländlichen Gebieten noch vorwiegend Hauptschulen zu finden.

Die prinzipielle Idee, die Forschung an Kooperativen Mittelschulen durchzuführen, entstand daraus, dass es sich bei diesem Schulversuch um ein relativ neues Konzept handelt, welches noch nicht so etabliert ist wie Gymnasien oder Hauptschulen, und das aber auf der anderen Seite nicht so neu ist wie die Neue Mittelschule, die sich noch in der Probe- und Versuchsphase befindet. Außerdem ging mein Erkenntnisinteresse dahin zu sehen, ob die Absichten bei der Einführung der KMS – nämlich die Schaffung einer „Mittelform“ zwischen Hauptschule und Gymnasium, die durch ihre drei Leistungsgruppen und die verstärkte Kooperation mit weiterführenden Schulen die SchülerInnen optimal fördern und den Wechsel in eine höhere Schule leichter gestalten würde – auch in der Praxis umgesetzt werden konnte.

Befragt wurden SchülerInnen der achten Schulstufe, die sich knapp vor dem zweiten relevanten Knackpunkt im österreichischen Bildungssystem befinden: dem Übergang von der Sekundarstufe I in die Sekundarstufe II oder dem Wechsel ins duale Ausbildungssystem (Berufsschule und Lehre). Dieser Punkt im Bildungssystem wird oftmals als der wichtigste überhaupt angesehen, da er zumeist die Entscheidung bringt, ob ein Kind in weiterer Folge maturiert oder arbeiten geht. Die beiden anderen relevanten Knackpunkte (der Übergang von der Volksschule in ein Gymnasium oder eine Hauptschule/KMS/NMS und der Übergang von der Sekundarstufe II auf die Universität bzw. in die Arbeitswelt) waren für die Fragestellung dieser Arbeit nicht von Bedeutung. Die Entscheidung, ausschließlich SchülerInnen der achten Schulstufe zu befragen (und nicht beispielsweise auch SchülerInnen der siebenten Schulstufe), hatte den Hintergrund, dass die SchülerInnen in der vierten Klasse KMS bereits knapp vor der wichtigen Entscheidung stehen, wie ihr weiterer Bildungsweg verlaufen soll,

und deshalb angenommen wurde, dass sie sich bereits mit den unterschiedlichen Möglichkeiten und ihren Wünschen auseinander gesetzt haben und folglich genauere Angaben zu diesem Thema machen können.

Die Jugendlichen wurden in der Befragung gebeten, Angaben über ihre Pläne bezüglich ihrer Bildungs- und Berufslaufbahn, ihrer Noten, dem Verhalten ihrer Eltern in Bezug auf Schule und Beruf und ihren eigenen Berufsvorstellungen zu machen. Außerdem wurden die Kinder nach ihrem sozioökonomischen Status bzw. dem sozioökonomischen Status ihrer Eltern und dem Einfluss ihrer FreundInnen auf die Berufswahl gefragt.

Im Folgenden sollen nochmals die bereits in Kapitel 2 angeführten **Hypothesen meiner Befragung** dargestellt werden:

1. Das in der Herkunftsfamilie zur Verfügung stehende ökonomische, soziale und kulturelle Kapital beeinflusst die Bildungs- und Berufswahl eines Kindes wesentlich. Besonders das kulturelle Kapital einer Familie ist entscheidend für den schulischen Erfolg und die weitere Schul-/ Berufslaufbahn eines Kindes.
2. Der von Jugendlichen angestrebte Beruf ist stark durch die Schulbildung und die berufliche Position der Eltern beeinflusst. Dies kann sozialisationstheoretisch begründet werden.
3. Das soziale Kapital einer Familie beeinflusst die Bildungsentscheidungen insofern, als dass höheres Kapital zu besseren Noten und zu höheren Aspirationen führt.
4. Der Einfluss von Gruppen Gleichaltriger auf die Berufs- und Bildungswahl des Einzelnen ist – nach einer Zunahme in den letzten Jahren – heute mit dem Einfluss der Eltern auf die Entscheidung über die Berufswahl vergleichbar.
5. Berufswünsche sowie eingeschlagene Bildungswege werden stark durch den Informationsstand der Eltern wie auch der Jugendlichen beeinflusst. Je geringer die Information, desto eher zeigt sich die Tendenz zu klassischen Lehrberufen.
6. Neben dem Informationsstand spielen vor allem bei Familien mit Migrationshintergrund auch soziale Netzwerke eine wichtige Rolle.

7. Trotz Besuchs der gleichen Schulform unterscheiden sich die Berufs- und Weiterbildungswünsche von SchülerInnen mit und ohne Migrationshintergrund deutlich voneinander.

6.2. FRAGEBOGEN, STICHPROBE UND FELDZUGANG

Der vollständige Fragebogen für die SchülerInnen sowie ein Begleitschreiben für die Eltern befinden sich im Anhang. Dieses Begleitschreiben war nicht nur aus Informationsgründen wichtig, sondern diente auch der rechtlichen Absicherung – die Eltern wurden gebeten, die angefügte Einverständniserklärung zu unterschreiben um die Teilnahme ihres Kindes an meiner Studie zu genehmigen. Es mussten also vorab die Einverständniserklärungen zu den Schulen gebracht werden – dies wurde zum Teil persönlich, zum Teil via E-Mail erledigt. Die DirektorInnen bzw. Klassenvorstände der betreffenden Klassen erklärten sich glücklicherweise bei allen Schulen einverstanden, das Informationsschreiben auszuteilen und die unterschriebenen Einverständniserklärungen einzusammeln. Das erleichterte mir die Organisation, da ich zumeist etwa zwei bis drei Wochen nach Übersendung der Begleitschreiben in die jeweilige Schule gehen und die Befragung durchführen konnte. Nur bei einer Schule dauerte es über fünf Wochen, bis ich die Fragebögen ausfüllen lassen konnte. Das Ausfüllen selbst konnte in allen Schulen während der Unterrichtszeit durchgeführt werden – dies war ein großer Vorteil, da bei einem Austeilen und Heimnehmen der Fragebögen eine deutlich geringere Rücklaufquote zu erwarten gewesen wäre. So konnten von allen SchülerInnen, die die Erlaubnis erhalten hatten, auch tatsächlich die Fragebögen ausgefüllt und eingesammelt werden.

Im Zuge meiner Untersuchung wurden – wie bereits eingangs erwähnt – jeweils die SchülerInnen aus zwei bis drei Klassen in sechs verschiedenen Schulen befragt. Die Schulen befanden sich alle im Wiener Stadtgebiet und es handelte sich um Schulen des Typs Kooperative Mittelschule, befragt wurden ausschließlich SchülerInnen der Abschlussklassen, also der achten Schulstufe. Meine Art der Auswahl der Befragten kann mit einer Klumpenstichprobe verglichen werden:

Die Klumpenauswahl (Cluster-Sample) ist eine Spezialform der mehrstufigen Zufallsauswahl, bei der die auf der ersten Ebene ausgewählten Einheiten als „Klumpen“ oder „Cluster“ bezeichnet werden. Auf der zweiten Ebene der Ziehung werden sämtliche Klumpenelemente berücksichtigt, das heißt, die Elemente eines Klumpens werden mit einer Wahrscheinlichkeit

von eins in die Stichprobe aufgenommen. (vgl. Diekmann 2005, 336) In meinem Fall waren sämtliche Klassen der achten Schulstufe KMS in Wien die möglichen „Klumpen“. Die genaue Auswahl der Schulen bzw. der Klassen erfolgte jedoch nicht durch Zufall, wie dies bei einer „normalen“ Klumpenstichprobe der Fall wäre, sondern durch die bewusste Auswahl der Schulen meinerseits.

Ich hatte bereits im Vorfeld meiner Untersuchung Kontakt zu einer Lehrerin in einer der KMS und zu dem Direktor einer anderen KMS, zu den anderen Schulen kam ich durch die Empfehlung dieser beiden Personen. Wichtig war mir bei der Auswahl meiner Schulen vor allem die Ansiedlung in unterschiedlichen Wiener Gemeindebezirken und die Akzeptanz meiner Untersuchung seitens des Lehrpersonals und der Direktion. Im Allgemeinen gestaltete sich der Feldzugang sodann leichter als ich gedacht hatte, da das Thema meiner Befragung in den meisten Schulen auf großes Interesse seitens der Direktion und der LehrerInnen stieß. Ich hatte mich dafür entschieden, sechs verschiedene Schulen zu untersuchen, um eine ausreichend große Stichprobe zu bekommen. Meine Annahme war, dass bei zwei bis drei Abschlussklassen pro Schule mit jeweils 25 SchülerInnen und einer Rücklaufquote von 50% die Anzahl der ausgefüllten Fragebögen zufriedenstellend sein müsste. Tatsächlich erhielt ich 246 vollständig ausgefüllte Fragebögen zurück, die Rücklaufquote kann von mir nicht eindeutig ermittelt werden, da ich nur in drei der sechs Schulen die Schülerzahlen kenne. Das Ergebnis bzw. die Anzahl an ausgefüllten Fragebögen ist jedenfalls zufriedenstellend, auch wenn im späteren Verlauf noch ein paar der Fragebögen ausgeschlossen werden mussten: so hatte ich mich bemüht, die Fragen möglichst einfach zu formulieren, musste aber feststellen, dass bei einigen der befragten SchülerInnen bei den komplexeren Fragen Verständnisprobleme auftauchten. Ich hatte im Vorfeld überlegt, diesem Problem durch die Übersetzung des Fragebogens in Türkisch und Bosnisch/Kroatisch/Serbisch zu begegnen, hatte mich sodann aber auf Grund des deutlichen Mehraufwands dagegen entschieden. So musste ich zwar mit dem teilweisen Verlust von Information rechnen, hatte auf der anderen Seite aber auch einen Informationsgewinn, da ich sehen konnte, wie viele der SchülerInnen trotz Besuchs einer österreichischen Schule große Verständnisprobleme mit einem deutschen Fragebogen hatten.

7. DER PRAXISTEIL – DIE AUSWERTUNG

7.1. STATISTISCHER ÜBERBLICK ÜBER DIE STICHPROBE

In der **KMS 18 Schopenhauerstraße** wurden von mir 37 SchülerInnen befragt. Unter ihnen waren 16 Mädchen und 21 Burschen, altersmäßig zwischen 13 und 16 Jahren angesiedelt, wobei 75% 13 oder 14 Jahre alt waren. Bezüglich ihrer Pläne nach der 4.Klasse KMS gaben 11 Jugendliche an, danach in eine Polytechnische Lehranstalt gehen zu wollen, 9 SchülerInnen hatten den Wechsel in eine HTL geplant. Die übrigen SchülerInnen teilten sich zwischen BMS, HAK, Gymnasium und sonstigen Schulen auf, zwei Befragte beantworteten die Frage nicht. Nach Ende ihrer Schulpflicht wollen fast 68% der Jugendlichen weiter die Schule besuchen, knapp 25% hatten vor, eine Lehre zu beginnen und zwei SchülerInnen gaben an, sofort mit dem arbeiten beginnen zu wollen. In Hinsicht auf ihren späteren Beruf gaben etwas über 60% der SchülerInnen an, bereits genau oder ungefähr zu wissen, welchen Beruf sie später ausüben möchten, die übrigen knappen 40% hatten noch keine Vorstellung. Bezüglich ihrer und der Herkunft ihrer Eltern ergab sich in der KMS18 ein interessantes Bild: Genau die Hälfte der SchülerInnen ist in Österreich geboren, als alleinige Muttersprache gaben jedoch nur drei Jugendliche Deutsch an. Mit 14 Nennungen wurden Bosnisch/Kroatisch/Serbisch am häufigsten als Muttersprache genannt, gefolgt von Türkisch und Rumänisch mit jeweils fünf Nennungen. Insgesamt wurden bei zwölf bzw. dreizehn verschiedenen Herkunftsländern der Väter bzw. Mütter zehn verschiedene Sprachen genannt, von zwei SchülerInnen wurden Deutsch sowie die Sprache des Herkunftslandes der Eltern als Muttersprache angegeben. Auch bei den Herkunftsländern führte Serbien die Liste an, erneut gefolgt von der Türkei und Rumänien.

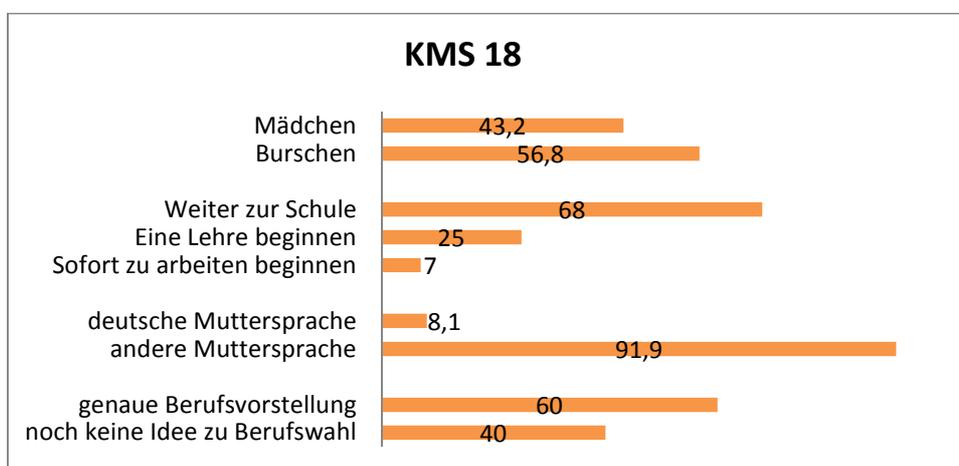


Abbildung 7: Einzelne Kennzahlen der KMS 18, Angaben in %

Betreffend der Schulbildung der Eltern zeigte sich, dass viele SchülerInnen nicht darüber Bescheid wissen, welche Ausbildung ihre Eltern genossen haben. So wussten knapp 40% nicht über die Schulbildung ihrer Mutter und sogar knapp 50% nicht über die Schulbildung des Vaters Bescheid, und auch bei jenen SchülerInnen, die diesbezüglich eine Angabe machten, zeigten sich mitunter Unsicherheiten. Auch der erlernte Beruf der Eltern war vielen SchülerInnen nicht klar, so beantworteten bei der Mutter 13 und bei dem Vater sogar 21 SchülerInnen die Frage nicht. Von jenen, die auf die Frage antworteten, wurden hauptsächlich Berufe einer relativ geringen Ausbildungsstufe wie Verkäuferin oder Putzfrau und bei den Männern vor allem Lehrberufe genannt. Außerdem gaben zehn SchülerInnen an, dass ihre Mutter als Hausfrau daheim sei.

In der **KMS 3 Erdbergstraße** wurden von mir 46 von 50 SchülerInnen befragt. 27 von ihnen waren Mädchen, 19 Burschen; ihr Alter betrug 13 (70%) oder 14 (30%) Jahre. Die Pläne für das nächste Schuljahr waren relativ weit gefächert: Elf SchülerInnen gaben an, nach der 4.Klasse eine HTL besuchen zu wollen, acht SchülerInnen haben vor, eine Höhere Lehranstalt für wirtschaftliche Berufe (HLW) zu besuchen (diese hohe Anteil kann dadurch erklärt werden, dass in dem Gebäude der KMS auch eine HLW angesiedelt ist), sechs SchülerInnen möchten in ein Gymnasium wechseln und sieben SchülerInnen in eine andere Schule, hier wurden vor allem Graphische Schule oder Tourismusschule genannt. Vier SchülerInnen beantworteten die Frage nicht. Nach Ende ihrer Schulpflicht haben drei Viertel der Jugendlichen vor, weiter die Schule zu besuchen, etwa 22% möchten eine Lehre beginnen. Acht SchülerInnen machten bei einer der beiden Fragen eine Mehrfachnennung, da sie sich entweder noch nicht für die Schulform entschieden haben, die nach der vierten Klasse besucht werden soll, oder noch bei der Entscheidung schwanken, weiter in die Schule zu gehen oder eine Lehre zu beginnen. Jedenfalls gaben 76% der Jugendlichen an, bereits ungefähr oder genau zu wissen, welchen Beruf sie später ausüben möchten. Im Gegensatz zu den übrigen KMS stammten in dieser Schule rund 80% der Väter und Mütter aus Österreich, ebenso oft wurde Deutsch von den SchülerInnen als Muttersprache genannt. Von jenen Jugendlichen, die die Frage beantworteten, waren 95% in Österreich geboren. Insgesamt waren in den befragten Klassen dieser Schule nur fünf verschiedene Muttersprachen vertreten, türkischstämmige SchülerInnen gibt es nicht.

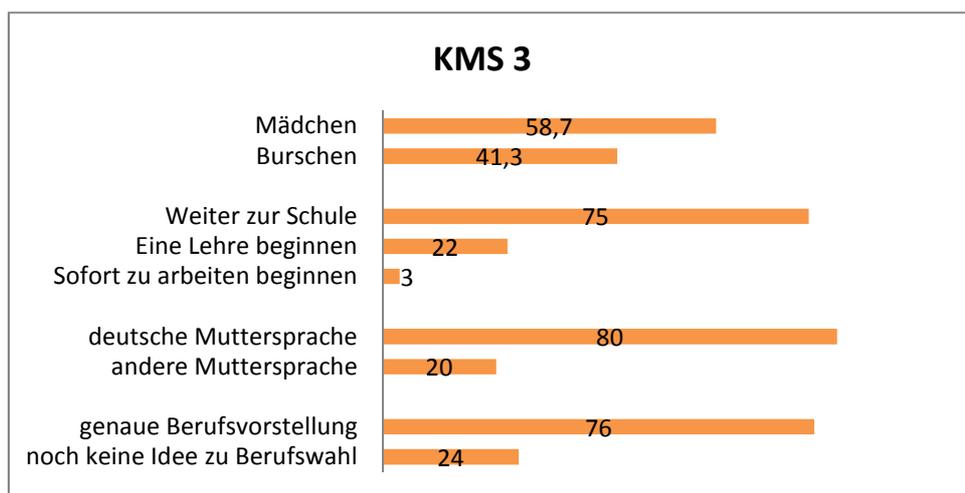


Abbildung 8: Einzelne Kennzahlen der KMS 3, Angaben in %

In Bezug auf die Schulbildung der Eltern zeigte sich auch hier, dass auf Seiten der SchülerInnen großes Unwissen herrscht – über 40% der Jugendlichen wussten nicht, welche Schulbildung ihre Eltern erhalten haben. Von jenen SchülerInnen, die die Frage beantwortet hatten, wurden bei den Müttern Lehre und Matura als häufigste Bildungsabschlüsse genannt, bei den Vätern hauptsächlich die Lehre. Die Frage nach dem erlernten Beruf der Eltern konnten in der KMS3 viele SchülerInnen beantworten (nur drei bzw. fünf fehlende Antworten), das Spektrum der genannten Berufe war hier relativ weitgefächert und reicht von klassischen Lehrberufen bis hin zu Jobs, die eine Universitätsreife voraussetzen.

In der **KMS 16 Brüllgasse** konnten auf Grund der großen Schülerzahlen und dem Engagement seitens des Lehrpersonals 66 SchülerInnen von mir befragt werden. 37 von ihnen waren männlich, 29 weiblich. Der Altersdurchschnitt lag in dieser Schule etwas höher, nur ein Viertel der Befragten war 13 Jahre, über 70% hingegen 14 oder 15 Jahre alt. Bezüglich ihrer Pläne nach der achten Schulstufe gaben 13 SchülerInnen an, in eine Polytechnische Lehranstalt wechseln zu wollen, ebenso viele gaben an, nach der Klasse direkt in die Berufsschule gehen zu wollen – dies bedeutet, dass mit der vierten Klasse KMS bereits ihre Schulpflicht beendet ist und passt zu dem höherem Altersdurchschnitt. Zehn SchülerInnen hatten vor, nach der achten Schulstufe in eine HAK zu wechseln, neun wollten in ein Gymnasium weitergehen, acht in eine HTL. Hinsichtlich ihrer Vorstellungen nach Ende der Schulpflicht meinten 37 SchülerInnen, eine Lehre beginnen zu wollen, 27 SchülerInnen hatten den Plan, weiter die Schule zu besuchen, nur ein Schüler wollte direkt zu arbeiten beginnen. Ebenfalls 27 SchülerInnen gaben an, noch nicht zu wissen, welchen Beruf sie später ausüben möchten, wobei dies nicht mehrheitlich jene SchülerInnen waren, die sagten, weiter zur

Schule gehen zu wollen – das Verhältnis zwischen den SchülerInnen, die weiter zur Schule gehen möchten und einen konkreten Berufswunsch haben sowie jenen, die noch keine Vorstellung von ihrem späteren Beruf haben, ist beinahe ausgeglichen. Insgesamt hatten 60% der SchülerInnen eine genaue oder ungefähre Vorstellung davon, welchen Beruf sie in ihrem weiteren Leben ausüben möchten. Bei der Frage nach dem Herkunftsland der Eltern wurden dreizehn verschiedene Länder genannt, die Türkei führte mit 21 Nennungen bei den Vätern und 22 Nennungen bei den Müttern die Liste an, gefolgt von Serbien mit 16 Nennungen. Aus Österreich stammten fünf Väter und vier Mütter, Deutsch als Muttersprache wurde nur drei Mal angegeben. Etwa zwei Drittel der SchülerInnen führten Türkisch oder Bosnisch/Kroatisch/Serbisch als Muttersprache an. In Österreich geboren sind hingegen 40% der Befragten.

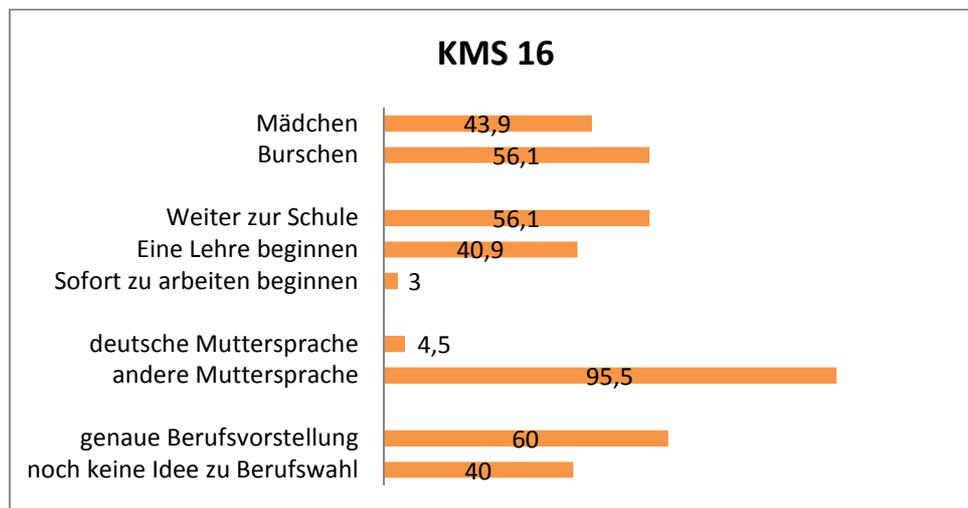


Abbildung 9: Einzelne Kennzahlen der KMS 16, Angaben in %

Im Hinblick auf die Schulbildung ihrer Eltern wurden Hauptschule und Lehre mit jeweils etwa 25% am häufigsten als höchste Bildungsabschlüsse genannt, immerhin 17 bzw. 20 SchülerInnen gaben aber an, über den höchsten Abschluss ihrer Mutter bzw. ihres Vaters nicht Bescheid zu wissen. Bezüglich des Wissens über den erlernten Beruf der Eltern gab es an dieser Schule einen interessanten Unterschied: Während knapp 64% der SchülerInnen nicht wussten, welchen Beruf ihre Mutter erlernt hatte, waren es bei den Vätern nur etwas über 20%. Diese große Differenz kann allerdings noch eine andere Ursache als einen unterschiedlichen Wissensstand bei den SchülerInnen haben – da von vielen Befragten bei dem erlernten Beruf der Mutter „Hausfrau“ angegeben wurde, liegt die Vermutung nahe, dass einige der Mütter möglicherweise nie einen Beruf erlernt haben, sondern sich auf ihre Rolle als Hausfrau und Mutter konzentriert bzw. beschränkt haben. Um diese Vermutung bestätigen

zu können, hätten allerdings auch Fragebögen an die Eltern ausgeteilt werden müssen, wovon ich im Rahmen meiner Untersuchung abgesehen habe. Das Spektrum der genannten Elternberufe ist relativ weit gefächert, bewegt sich jedoch fast ausschließlich auf der Ebene von Lehrberufen (wie Köchin oder Friseurin bei den Müttern und Installateur oder Mechaniker bei den Vätern) oder Tätigkeiten, die keine spezielle Ausbildung voraussetzen.

In der **KMS 10 Leibnizgasse** wurde mein Fragebogen von 41 SchülerInnen ausgefüllt – 21 von ihnen waren weiblich und 20 männlich. 80% der SchülerInnen waren 13 oder 14 Jahre alt, 15% waren 15-Jährig und 2 SchülerInnen waren bereits 16 Jahre alt. Bezüglich der Pläne nach der achten Schulstufe gaben jeweils 11 SchülerInnen (dies entspricht knapp 28%) an, in eine Polytechnische Schule bzw. in eine HAK weitergehen zu wollen. Vier Schülerinnen wollten nach der Klasse eine BAKIP besuchen, 3 SchülerInnen eine HTL und jeweils 2 SchülerInnen eine BMS bzw. AHS. Auffällig an dieser Schule war, dass sechs SchülerInnen angaben, gleich nach der Klasse die Berufsschule besuchen zu wollen – verglich man diese Angabe mit ihrem Alter, so kann davon ausgegangen werden, dass diese SchülerInnen mit der vierten Klasse KMS bereits ihre Schulpflicht erfüllt haben und ihr Plan somit realistisch ist. Eine Schülerin kreuzte sowohl BMS als auch HAK als in Frage kommende Schulen an. Nach Ende ihrer Schulpflicht hatten beinahe gleich viele SchülerInnen vor, eine Lehre zu beginnen und weiter die Schule zu besuchen (20 zu 19). Zwei SchülerInnen gaben an, sofort zu arbeiten beginnen zu wollen. Bezüglich der Frage, ob die SchülerInnen bereits wüssten, welchen Beruf sie später ausüben möchten, antworteten 63% mit „ja, ich weiß es sicher“ bzw. „ja, ich weiß es ungefähr“. Die übrigen 15 SchülerInnen gaben an, noch keine Vorstellung zu haben.

Bei der Frage nach dem Herkunftsland der Eltern wurden elf verschiedene Länder angeführt: Die häufigste Nennung hatte die Türkei (16 Väter und 14 Mütter stammen aus diesem Land), gefolgt von Serbien (10 bzw. 11 Nennungen). Fünf der Väter und vier der Mütter stammen aus Österreich, ebenso viele aus Bosnien. Jeweils eine oder zwei Nennungen hatten Ägypten, Afghanistan, Mazedonien, Bulgarien, Albanien oder Kroatien. Als häufigste Muttersprachen wurden Türkisch (14 Mal) und Bosnisch/Kroatisch/Serbisch (12 Mal) genannt, auch Albanisch wurde mit sechs Nennungen recht häufig angeführt. Vier Kinder gaben Deutsch als ihre Muttersprache an, ein Kind gab Deutsch und Türkisch als Muttersprachen an, zwei Kinder Türkisch und Kurdisch. 60% der SchülerInnen waren in Österreich geboren, aber auch bei jenen, die im Ausland geboren waren, war nur ein Schüler seit weniger als fünf Jahren in Österreich – die Mehrheit der Jugendlichen lebt bereits seit über sieben Jahren hier.

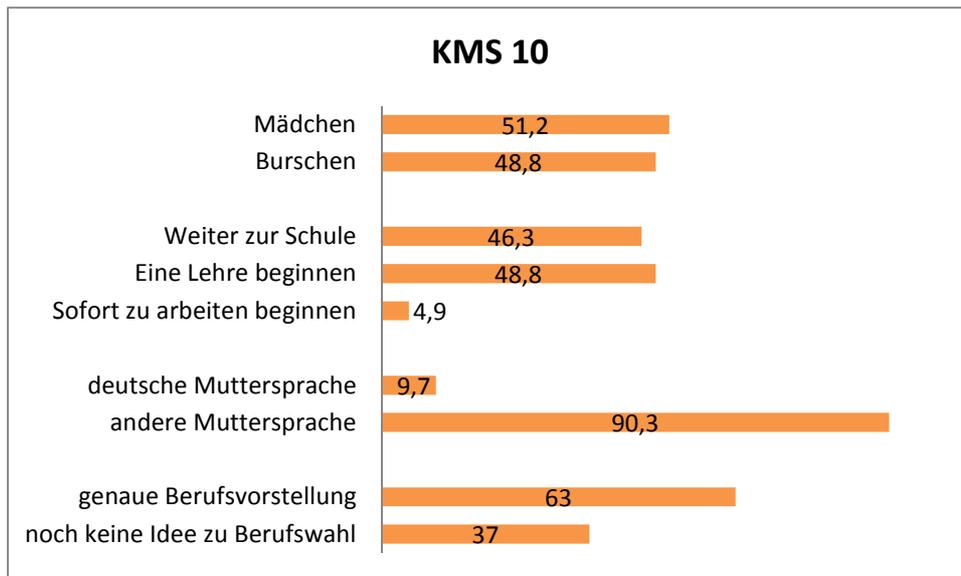


Abbildung 10: Einzelne Kennzahlen der KMS 10, Angaben in %

Bei der Schulbildung der Eltern wussten wie auch in den anderen Schulen relativ viele SchülerInnen nicht über den Bildungsstand Bescheid (25% bei den Vätern und 30% bei den Müttern); als höchste Schulbildung wurde bei den Müttern am häufigsten der Hauptschulabschluss, bei den Vätern am häufigsten der Lehrabschluss genannt. Insgesamt weisen 85 bis 90% der Eltern nach Angaben der Kinder einen Abschluss auf, der das Lehrniveau nicht übersteigt. Bei dem erlernten Beruf der Mutter machte fast die Hälfte der Kinder keine Angabe, von jenen, die über den Beruf Bescheid wussten, wurde am häufigsten Putzfrau bzw. Reinigungskraft genannt, gefolgt von Verkäuferin, Köchin und Einzelhandelskauffrau. Dabei kann aber davon ausgegangen werden, dass zumindest Putzfrau nicht der erlernte, sondern nur der aktuelle Beruf der Mütter ist. Bei den Vätern fehlten im Gegensatz zu den Müttern nur neun Angaben, als Berufe wurden am öftesten Baustellentätigkeiten, LKW-Fahrer, Installateur und Maurer genannt.

In der **KMS 11 Enkplatz** füllten 30 SchülerInnen die von mir verteilten Fragebögen aus, 19 Mädchen und elf Burschen. Über 93% von ihnen waren 13 oder 14 Jahre alt, nur zwei SchülerInnen waren 15-jährig. Bezüglich der Pläne nach der vierten Klasse KMS ließ sich an dieser Schule kein Trend erkennen, sechs SchülerInnen wollten eine Polytechnische Schule besuchen, jeweils fünf eine BMS oder HTL, vier hatten vor, auf eine HAK zu wechseln und jeweils drei in ein Gymnasium oder auf eine sonstige Schule (Fachmittelschule oder Schule für Physiotherapeuten). Zwei Jugendliche gaben an, mit der vierten Klasse bereits ihre Schulpflicht erfüllt zu haben, und ein Mädchen wollte auf eine BAKIP wechseln. Nach Ende ihrer Schulpflicht war der Plan von 60% der SchülerInnen, weiter zur Schule zu gehen, 27%

wollten eine Lehre anfangen, 13% sofort zu arbeiten beginnen – interessant ist dabei, dass als Berufswunsch von allen SchülerInnen, die sofort zu arbeiten beginnen möchten, Berufe genannt wurden, die zumindest eine Lehre voraussetzen. Deshalb kann davon ausgegangen werden, dass entweder die Frage nicht korrekt verstanden wurde oder aber die SchülerInnen trotz gegenteiliger Angaben nicht wissen, welche Ausbildung für ihren Wunschberuf nötig ist. 26 der 30 SchülerInnen, die die Frage beantwortet hatten, meinten „ungefähr“ oder „sicher“ zu wissen, welchen Beruf sie später ausüben möchten, dies entspricht knapp 87%.

Bei der Frage nach dem Herkunftsland der Eltern wurden 14 verschiedene Länder genannt, bei den Vätern wurde Serbien mit sieben Nennungen (23%) am häufigsten angegeben, gefolgt von Österreich (20%) und der Türkei (17%). Bei den Müttern wurde hingegen Österreich mit acht Nennungen am häufigsten angegeben (27%), gefolgt von Serbien (20%) und der Türkei (17%). Hinsichtlich der Muttersprache nannten erstaunliche zwölf SchülerInnen Deutsch als Muttersprache, drei von ihnen nannten neben Deutsch noch eine zweite Sprache (BKS bzw. Rumänisch). Bosnisch/Kroatisch/Serbisch sowie Türkisch wurden mit jeweils fünf Nennungen am zweithäufigsten als Muttersprache angegeben. 65,5% der SchülerInnen waren in Österreich geboren worden, von jenen zehn Kindern, die im Ausland auf die Welt gekommen waren, lebten zwei erst seit vier Jahren in Österreich, die übrigen bereits sieben Jahre oder länger.

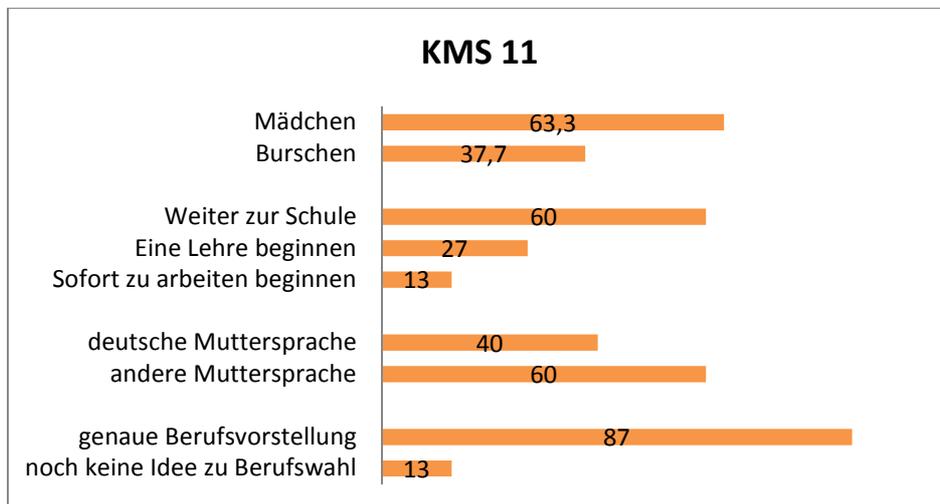


Abbildung 11: Einzelne Kennzahlen der KMS 11, Angaben in %

Bei der Frage nach der höchsten Schulbildung der Väter wurde der Lehrabschluss mit neun Mal am öftesten genannt, gefolgt vom Hauptschulabschluss mit acht Mal. Immerhin vier SchülerInnen gaben einen Universitätsabschluss als höchste Bildung an, sechs SchülerInnen konnten über die Schulbildung ihrer Eltern keine Angabe machen. Bei den Müttern wurde der

Hauptschulabschluss etwas häufiger genannt als bei den Vätern (neun Mal), einen Lehrabschluss besaßen ebenfalls neun Mütter. Und während eine laut Angaben ihres Kindes nur die Volksschule abgeschlossen hat, besitzen drei Mütter einen Universitätsabschluss. Über den erlernten Beruf des Vaters/ der Mutter wussten fünf bzw. zehn SchülerInnen nicht Bescheid, die genannten Berufe waren zumeist im Bereich der Lehrberufe angesiedelt (wie zum Beispiel Frisörin, Verkäuferin oder Kellnerin bei den Müttern und Mechaniker oder Elektriker bei den Vätern), außerhalb dieses Bereichs fanden sich nur eher unspezifische Antworten wie „Geschäftsmann“ oder „Marktmanagerin“.

In der **KMS 14 Spallartgasse** füllten 26 SchülerInnen die Fragebögen aus, 16 von ihnen waren weiblich und zehn männlich. 42% der SchülerInnen waren 13 Jahre alt, 34% waren 14 und 23% 15 Jahre alt. Bezüglich der Pläne nach der vierten Klasse KMS wurde von den SchülerInnen mit knapp über 30% am häufigsten angekreuzt, dass sie „in eine andere Schule“ weitergehen möchten – als diese andere Schule wurden zum Teil plausible Bildungsstätten genannt (wie Mode-, Tourismus- oder Graphische Schule), zum Teil aber auch als solches nicht existierende Schulen wie „Medizinische Schule“, „Sprachschule“ oder Tanzschule (das betreffende Mädchen gab an, später Tanzlehrerin werden zu wollen). Interessant ist, dass jene Jugendlichen, die diese unrealistischen Angaben machten, bei einer späteren Frage zu wissen meinten, welche Ausbildung sie für ihren Beruf benötigen – die Befragten waren sich ihrer Uninformiertheit demnach nicht selbst bewusst, oder hatten den Fragebogen ungenau ausgefüllt. Fünf Jugendliche gaben an, nach der Klasse eine Polytechnische Schule besuchen zu wollen, jeweils drei Jugendlichen wollten auf eine HAK wechseln oder hatten mit dieser Klasse bereits ihre Schulpflicht erfüllt. BMS und HTL wurden jeweils zwei Mal genannt, die Kindergartenschule und das Gymnasium nur einmal. Nach Ende ihrer Schulpflicht haben 61,5% der SchülerInnen vor, weiter eine Schule zu besuchen, 31,5% wollen eine Lehre beginnen. Auf die Frage, ob sie bereits wüssten, welchen Beruf sie später ausüben möchten, antworteten 50% der Befragten mit „nein“, die übrigen 50% teilten sich auf die Kategorien „ja, ich weiß es genau“ (30%) bzw. „ich weiß es ungefähr“ (20%) auf.

Bei der Frage nach dem Herkunftsland der Eltern wurden zehn verschiedene Länder genannt, bei den Vätern war Serbien mit acht Nennungen an erster Stelle, gefolgt von der Türkei mit sechs Nennungen und Bosnien mit fünf Nennungen. Bei den Müttern wurde die Türkei mit ebenfalls sechs Nennungen am häufigsten angegeben, gefolgt von Serbien und Bosnien mit jeweils fünf Nennungen. Zwei Väter und drei Mütter stammen aus Österreich, andere erwähnte Herkunftsländer waren Mazedonien, Montenegro, die Philippinen, Deutschland,

Polen und Ungarn. 17 der 26 Jugendlichen waren in Österreich geboren worden, von den neun übrigen waren die meisten seit drei bis sieben Jahren in Österreich. Zwei Kinder auch schon seit elf bzw. zwölf Jahren. Als Muttersprache wurde am häufigsten Bosnisch/Kroatisch/Serbisch mit elf Nennungen angegeben, gefolgt von Türkisch, Deutsch, Albanisch und Philippinisch. Doppelnennungen bezüglich der Muttersprache gab es an dieser Schule nicht.

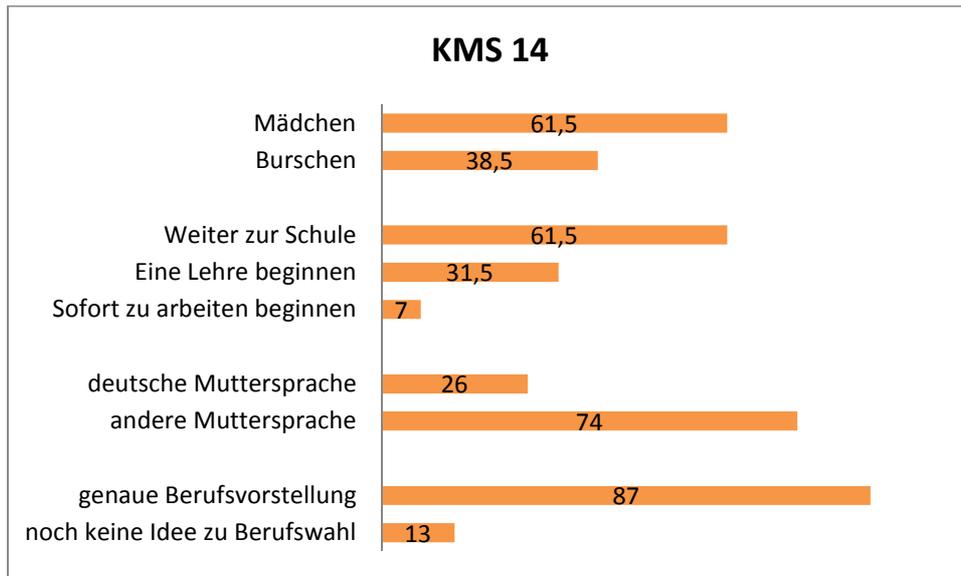


Abbildung 12: Einzelne Kennzahlen der KMS 14, Angaben in %

Über die Schulbildung ihrer Eltern wussten acht SchülerInnen nicht Bescheid, bei den Müttern wurde als höchste abgeschlossene Bildung jeweils sieben Mal Hauptschule und Lehre genannt, drei der Mütter hatten angeblich nur die Volksschule beendet. Bei den Vätern wurde der Lehrabschluss mit elf Mal am öftesten angegeben, gefolgt vom Hauptschulabschluss mit fünf Nennungen. Bezüglich des erlernten Berufs der Mütter machten 13 SchülerInnen keine Angabe, ob der Grund hierfür die Unwissenheit der Kinder oder die fehlende Erlernung eines Berufs seitens der Mütter ist, kann an dieser Stelle leider nicht festgestellt werden. Die von den übrigen Kindern genannten Berufe der Mütter waren durchwegs im Bereich der Lehrberufe angesiedelt: Büro- oder Einzelhandelskauffrau, Krankenschwester, Frisörin oder Köchin. Bei den Vätern fehlten nur fünf Angaben – auch hier waren die angegebenen Berufe aber größtenteils im Lehrbereich angesiedelt: Maler, Tischler, Mechaniker, Maurer oder Elektriker wurden am häufigsten genannt.

Insgesamt haben an meiner Befragung 246 SchülerInnen teilgenommen, 126 von ihnen waren Mädchen und 120 Burschen, das Geschlechterverhältnis war demnach beinahe ausgeglichen. (siehe Anhang, Tabelle 1)

Die Altersverteilung über alle befragten Klassen war folgendermaßen: 43% der SchülerInnen waren zum Zeitpunkt der Befragung 13 Jahre alt, knapp 39% waren 14-jährig. 16% der SchülerInnen waren bereits 15 Jahre alt, 2% sogar schon 16. (siehe Anhang, Tabelle 2)

Auf die Frage nach den Plänen nach der vierten Klasse KMS antworteten 8% der SchülerInnen nicht, von den übrigen gaben etwas über 20% an, eine Polytechnische Schule besuchen zu wollen, 16,7% wollten auf eine HTL wechseln, 14,5% auf eine HAK. 11% hatten den Plan in ein Gymnasium weiterzugehen, für knapp ebenso viele stellte die vierte Klasse KMS bereits das Ende ihrer Schulpflicht dar. (siehe Anhang, Tabelle 4)

Die nachfolgende Graphik zeigt die Verteilung auf die unterschiedlichen Schultypen im Detail:

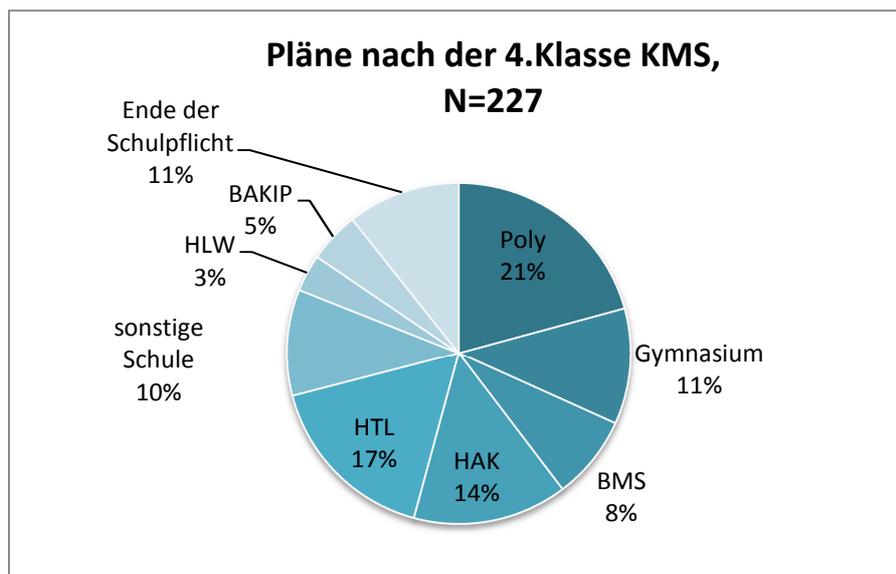


Abbildung 13: Pläne nach der 4.Klasse KMS

57% der SchülerInnen hatten somit vor, nach Ende ihrer Schulpflicht weiter die Schule zu besuchen, 38,5% hatten den Plan, eine Lehre zu beginnen, 4% wollten sofort zu arbeiten anfangen, ohne eine weitere Ausbildung anzuschließen. Nur zwei SchülerInnen machten zu dieser Frage keine Angabe. (siehe Anhang, Tabelle 5)

Von allen Befragten gaben zwei Drittel an, zumindest ungefähr zu wissen, welchen Beruf sie später ausüben möchten. Betrachtet man das Qualifikationsniveau der angestrebten Berufe, so

hatten 66% der SchülerInnen vor, einen Beruf zu ergreifen, der höchstens einen Lehrabschluss voraussetzt, 26% möchten einen Beruf ausüben, für den eine Matura benötigt wird. Einen Beruf mit hohem Qualifikationsniveau strebten 8% der SchülerInnen an. (siehe Anhang, Tabelle 6)

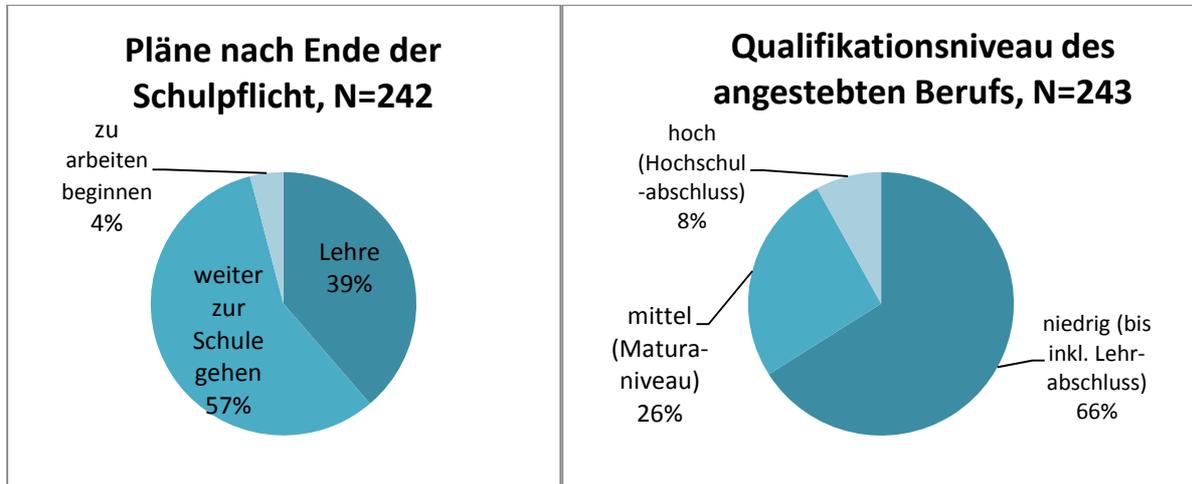


Abbildung 14: Pläne nach Ende der Schulpflicht und Qualifikationsniveau des angestrebten Berufs der SchülerInnen

Etwa 60% der befragten Jugendlichen waren in Österreich geboren. (siehe Anhang Tabelle 8) 26,3% von ihnen gaben an, Deutsch als Muttersprache zu haben, 22,1% gaben Türkisch und 27,5% Bosnisch/Kroatisch/Serbisch an. (siehe Anhang, Tabelle 7)

Bei 75,2% der Jugendlichen stammte der Vater aus dem Ausland, bei 76,3% die Mutter (neun bzw. sieben Jugendliche machten zu dieser Frage keine Angabe).

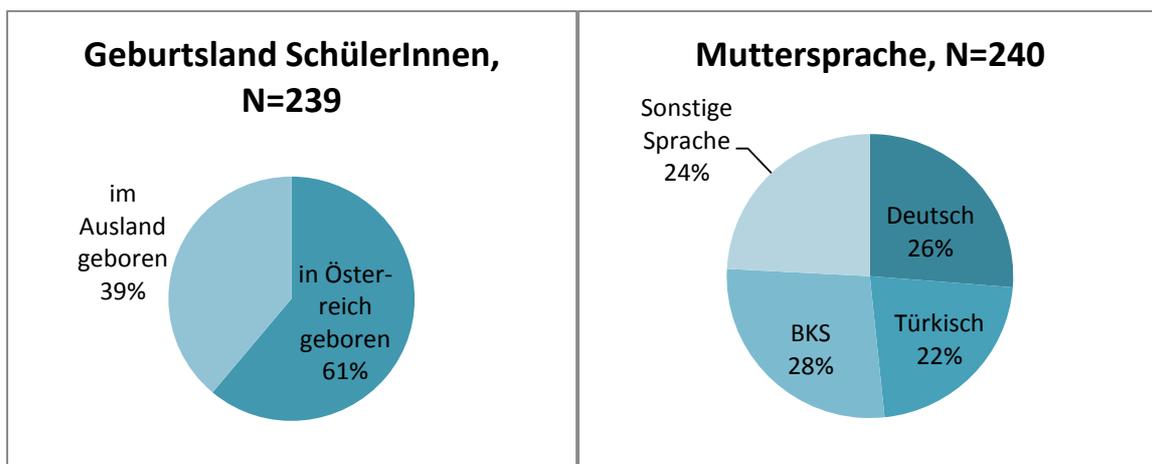


Abbildung 15: Geburtsland und Muttersprache der SchülerInnen

Bezüglich der Ausbildung der Eltern war bei den SchülerInnen – wie auch schon in der Einzelauswertung der Schulen festgestellt wurde – eine große Unwissenheit zu verzeichnen. So konnte knapp ein Drittel der SchülerInnen (32%) nicht angeben, welchen Bildungsabschluss ihre Mutter aufweist, bei dem Bildungsabschluss der Väter lag der Anteil der fehlenden Antworten sogar noch knapp darüber (34,8%). Von den Müttern, über die eine Aussage getroffen wurde, wiesen etwa 54% einen niedrigen Bildungsabschluss auf, 8% einen mittleren (Maturaniveau) und nur knapp 6% einen hohen (Universitäts- oder FH-Abschluss). Bemerkenswert ist, dass von den Müttern mit niedrigem Bildungsabschluss nur knapp 22% einen Lehrabschluss aufweisen, die übrigen Mütter verfügen lediglich über einen Volksschul- oder Hauptschulabschluss. Bei den Vätern lag der Anteil derer mit niedriger Qualifikation bei 49%, wovon allerdings über 29% zumindest über einen Lehrabschluss verfügten. 9% der Väter hatten einen mittleren Bildungsabschluss, 6% einen hohen. (siehe Anhang, Tabelle 9 und 10)

In Bezug auf den derzeitigen Beruf der Eltern zeigte sich folgendes Bild:

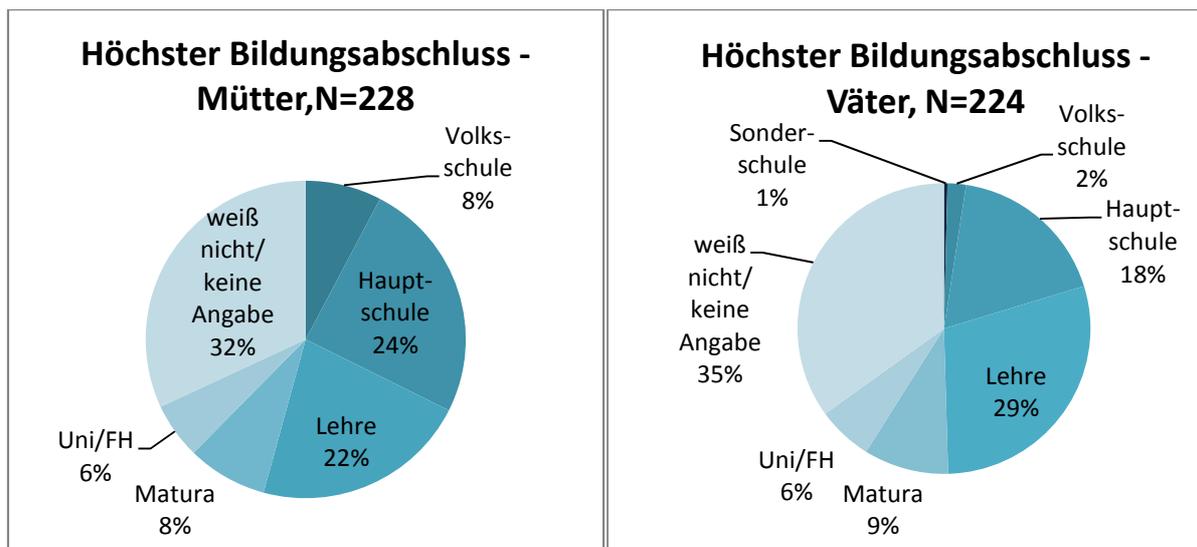


Abbildung 16: Höchster Bildungsabschluss der Mütter bzw. Väter

Auf die Frage nach dem erlernten Beruf der Eltern wurden erwartungsgemäß viele verschiedene Antworten gegeben, die meisten der genannten Berufe der Mütter setzten aber höchstens Lehrabschluss voraus. Die fünf am häufigsten angegebenen Berufe waren die folgenden: Verkäuferin/Einzelhandelskauffrau, Putzfrau/Reinigungskraft, Krankenschwester, Köchin und Frisörin. Dabei kann aber – wie schon bei der Einzelauswertung der Schulen erwähnt – davon ausgegangen werden, dass beispielsweise „Putzfrau“ zwar der aktuelle, aber nicht der erlernte Beruf der Mutter ist. Knapp über 40% der SchülerInnen konnten keine

Angabe zu dem erlernten Beruf ihrer Mutter machen, bei den Vätern waren es „nur“ knapp 25%. Auch bei letzteren wurden hauptsächlich Berufe genannt, die keine Qualifikation über einem Lehrabschluss erforderlich machen. Hier waren die am häufigsten genannten Berufe Bauarbeiter, Installateur, LKW Fahrer, Maurer und Mechaniker. Erneut kann davon ausgegangen werden, dass ein Beruf wie Bauarbeiter möglicherweise nicht der tatsächlich erlernte ist.

Allgemein war festzustellen, dass die Väter der SchülerInnen laut Angaben der Jugendlichen wesentlich öfter bei ihrem „erlernten“ Beruf geblieben sind als die Mütter (knapp 70% zu 40%). Da aber wie gesagt nicht festzustellen sind, inwiefern die angegebenen Berufe die tatsächlich erlernten sind, kann aus diesen Angaben lediglich geschlossen werden, dass viele Väter schon lange in dem derzeitigen Beruf arbeiten, sodass es für die Jugendlichen in Ermangelung genauerer Informationen den Eindruck macht, der Vater (bzw. die Mutter) habe nie etwas anderes gemacht. Der Anteil der im Haushalt tätigen Mütter betrug rund 35%. Die Rate der Arbeitslosen war hingegen bei den Vätern fast doppelt so hoch wie bei den Müttern – das lässt sich dadurch erklären, dass Mütter, die keiner Erwerbsarbeit nachgehen, von den SchülerInnen vermutlich eher als Hausfrau eingestuft werden, Väter aber nicht als „Hausmänner“, sondern als arbeitslos. Der Prozentsatz derer, die in einem anderen Beruf als ihrem ursprünglich Erlernten arbeiteten, zeigte im Geschlechtervergleich keinen großen Unterschied. Teilt man die angegebenen Berufe nach Qualifikationsniveau ein, so ergibt sich für die Mütter folgendes Bild: 13% übten eine ungelernete Tätigkeit aus, 40% arbeiteten in einem Beruf, der eine Lehre voraussetzt. 10% übten eine Arbeit mittleren Qualifikationsniveaus aus, 3% der Mütter gingen einem Beruf nach, der einen Universitätsabschluss verlangt. Über das übrige Drittel der Mütter wurde keine Aussage getroffen bzw. wurde angegeben, dass sie Hausfrau, in Pension oder arbeitslos sei. Bei den Vätern übten 11% eine ungelernete Tätigkeit aus, 59% waren in einem Beruf mit Lehrabschlussniveau beschäftigt. 9% der Väter arbeiteten in einem Job mit Maturaniveau, 3% gingen einer Arbeit hohen Qualifikationsniveaus nach. Über knapp 20% der Väter wurde keine Aussage getroffen bzw. wurden sie als arbeitslos oder in Pension eingestuft. (siehe Anhang Tabelle 11 und 12)

Anzumerken bleibt aber, dass die Ergebnisse in Bezug auf diese Frage mit Vorsicht betrachtet werden müssen – da nur die SchülerInnen und nicht die Eltern persönlich befragt wurden, ist davon auszugehen, dass die eine oder andere Fehleinschätzung passiert ist.

7.2. BERUFSWÜNSCHE UND –PLÄNE NACH SOZIODEMOGRAPHISCHEN HINTERGRUND

Die folgenden Teile des Fragebogens sind diesem Kapitel zugeordnet:

Ich möchte nach dieser Klasse:

- in eine Polytechnische Schule gehen
- in ein Gymnasium weitergehen
- in eine BMS weitergehen (Handelsschule oder ähnliches)
- in eine HAK weitergehen
- in eine HTL weitergehen
- in eine andere Schule weitergehen, nämlich: _____

Ich möchte nach Ende meiner Schulpflicht:

- eine Lehre beginnen
- weiter zur Schule gehen
- sofort zu arbeiten beginnen
- etwas anderes machen, und zwar: _____

Ich weiß bereits, welchen Beruf ich später ausüben möchte.

- Ja, ich weiß es, und zwar: _____
- Ja, ich habe eine Vorstellung davon, nämlich: _____
- Nein, ich weiß es noch nicht

Mein Traumberuf wäre: _____

Mein Vater stammt aus _____. (Land angeben)

Meine Mutter stammt aus _____. (Land angeben)

Ich bin in Österreich:

- geboren
- seit _____ Jahren

Meine Muttersprache ist

- Deutsch
- Türkisch
- Bosnisch/Kroatisch/ Serbisch
- Polnisch
- Kurdisch
- Albanisch
- Sonstiges: _____

Wird bei dir zu Hause Deutsch gesprochen?

- Immer
- Meistens
- Selten
- (Fast) nie

Die **höchste abgeschlossene** Schulbildung meiner Eltern ist:

Mutter	Vater
<input type="checkbox"/> Volksschule	<input type="checkbox"/> Volksschule
<input type="checkbox"/> Hauptschule	<input type="checkbox"/> Hauptschule
<input type="checkbox"/> Lehre	<input type="checkbox"/> Lehre
<input type="checkbox"/> Matura (z.B. AHS, HAK, HTL)	<input type="checkbox"/> Matura (z.B. AHS, HAK, HTL)
<input type="checkbox"/> Universität/Fachhochschule	<input type="checkbox"/> Universität/Fachhochschule
<input type="checkbox"/> Anderes: _____	<input type="checkbox"/> Anderes: _____
<input type="checkbox"/> weiß ich nicht	<input type="checkbox"/> weiß ich nicht

Der erlernte Beruf meiner Eltern ist:

Mutter: _____ Vater: _____

Angestrebter Beruf der SchülerInnen nach Geschlecht

Die SchülerInnen wurden also in dem Fragebogen zum einen danach gefragt, ob sie schon wüssten, welchen Beruf sie später ausüben möchten (angestrebter Beruf) und zum anderen sollten sie am Ende der Befragung ihren Traumberuf nennen. Mein Erkenntnisinteresse war dahingehend, zu sehen, ob die SchülerInnen eine Unterscheidung zwischen dem realistischen und dem Wunschberuf treffen, oder ob dies für die meisten ein und dasselbe sei. Es zeigte sich, dass die meisten SchülerInnen bei beiden Fragen denselben Beruf nannten, also keine Differenzierung stattfand; mitunter wurden aber bei der Frage nach dem Traumberuf Antworten wie „Millionär“ oder auch „Pornostar“ gegeben. Bezüglich des Qualifikationsniveaus der angestrebten Berufe gab es zwischen Mädchen und Burschen keinen deutlichen Unterschied. So wurden von den Mädchen zwar etwas öfter Berufe eines mittleren oder höheren Qualifikationsniveaus angestrebt (da von den Mädchen vermehrt Berufe wie „Lehrerin“, „(Tier)Ärztin“ oder „Kindergartenpädagogin“ genannt wurden), die Differenz ist jedoch mit einem p-Wert von 0,059 knapp nicht signifikant und der Zusammenhang ist gering (laut Cramer's V: 0,195). (siehe Anhang, Tabelle 17)

Traumberuf der SchülerInnen nach Geschlecht

Bei der Analyse des Qualifikationsniveaus der Traumberufe nach Geschlecht zeigte sich erneut eine leichte Tendenz dahingehend, dass Mädchen häufiger Berufe mit höherem Qualifikationsniveau anstrebten als Burschen. Während bei den Berufen mit niedrigem Qualifikationsniveau die Burschen mit 67,3 zu 55,2% (der gültigen Antworten) vorne lagen, gaben die Mädchen sowohl Berufe mit mittlerem als auch mit hohem Qualifikationsniveau

häufiger als Traumberufe an – der Unterschied betrug allerdings nur drei bzw. neun Prozentpunkte. Der Zusammenhang zwischen Geschlecht und Qualifikationsniveau des Traumberufs ist somit nicht signifikant (p-Wert: 0,221). (siehe Anhang, Tabelle 16)

Pläne nach Ende der Schulpflicht nach Geschlecht

Die Kreuztabulation der Pläne nach Ende der Schulpflicht mit dem Geschlecht ergab ein signifikantes Ergebnis (p-Wert 0,04). Obwohl der Zusammenhang mit einem Wert für Cramers V von 0,16 nur als relativ schwach eingestuft werden kann, zeigt sich bei der Betrachtung der Kreuztabelle, dass sich Wahrscheinlichkeiten für den Besuch einer weiterführenden Schule bzw. dem Beginn einer Lehre genau umgekehrt verhalten: während knapp 60% der Mädchen weiter in die Schule gehen möchten, streben knapp 60% der Burschen eine Lehre an. Die Anzahl jener SchülerInnen, die sofort zu arbeiten beginnen möchten, ist zwischen den Geschlechtern ausgeglichen – fünf Burschen und fünf Mädchen gaben an, diese Möglichkeit wählen zu wollen. Durch diese Ergebnisse kann angenommen werden, dass Mädchen aus der KMS in Bezug auf ihre Bildung ambitioniertere Ziele verfolgen als Burschen. (siehe Anhang, Tabelle 18)

Angestrebter Beruf/Traumberuf der SchülerInnen und Bildungsniveau der Eltern

Bei der Kreuztabulation des angestrebten Berufs wie auch des Traumberufs der SchülerInnen mit dem Bildungsniveau der Eltern ergaben sich keine signifikanten Zusammenhänge. Die Ursache hierfür könnten die geringen Fallzahlen vor allem im Bereich der höheren, aber auch der mittleren Qualifikationen sein, sowohl auf Seiten der Eltern als auch auf Seite der SchülerInnen. Interessanterweise ergaben sich im Vergleich etwas stärkere Zusammenhänge zwischen dem Qualifikationsniveau des Traumberufs und dem Bildungsstand der Eltern (Cramer's V: 0,168 für die Mütter bzw. 0,166 für die Väter) als zwischen dem Qualifikationsniveau des angestrebten Berufs und dem Bildungsstand der Eltern (Cramer's V: 0,161 für die Mütter bzw. 0,089 für die Väter), und bei beiden war ein etwas deutlicherer Zusammenhang mit dem Bildungsstand der Mutter zu verzeichnen. (siehe Anhang, Tabelle 16 und 17)

Angestrebter Beruf/Traumberuf und Beruf der Eltern

Analysiert man den Zusammenhang zwischen dem Qualifikationsniveau des angestrebten Berufs der SchülerInnen und dem Qualifikationsniveau der Berufe ihrer Eltern, so ergibt sich zunächst keine signifikante Korrelation (p-Wert: 0,506 für den Beruf der Mutter und 0,281 für

den Beruf des Vaters). Teilt man die Daten jedoch nach Geschlecht, so ist für die Mädchen trotz kleiner Fallzahlen ein signifikanter Zusammenhang mit dem Beruf der Mutter festzustellen (p-Wert: 0,035), die Korrelation ist als mäßig stark einzustufen (Cramer's V: 0,358). Für die Burschen gibt es kein signifikantes Ergebnis, weder in Hinblick auf den Beruf des Vaters noch auf den Beruf der Mutter. Vergleicht man das Qualifikationsniveau des Traumberufs der SchülerInnen mit dem Beruf der Eltern, so ergibt sich in keiner Kombination ein signifikanter Zusammenhang. (siehe Anhang, Tabelle 16 und 17)

Pläne nach Ende der Schulpflicht und Bildungsniveau/Beruf der Eltern

Bei der Kreuztabulation der ersten beiden Variablen ergab sich zunächst weder für das Bildungsniveau der Mutter noch für das Bildungsniveau des Vaters ein signifikanter Zusammenhang mit den Plänen des Kindes nach Ende seiner Schulpflicht (weiter zur Schule gehen, eine Lehre beginnen oder gleich zu arbeiten beginnen). Führte man die Analyse jedoch getrennt nach Geschlechtern durch, so ergab sich für die Burschen eine signifikante Korrelation mit dem Bildungsniveau des Vaters (p-Wert: 0,049), der Zusammenhang ist jedoch gering (Cramer's V: 0,244). Auch bei dem Bildungsniveau der Mütter ergab sich für die Burschen eine beinahe signifikante Korrelation, für die Mädchen war dies eindeutig nicht der Fall.

Bei der Kreuztabulation des Qualifikationsniveaus des Berufs der Eltern mit den Plänen der SchülerInnen nach Ende der Schulpflicht ergab sich in keiner Kombination ein signifikanter Zusammenhang, auch nicht bei der nach Geschlecht getrennten Analyse. (siehe Anhang, Tabelle 18)

Pläne nach Ende der Schulpflicht/ Aufnahme in die AHS bzw. ins ORG

Zunächst wurden die Noten und die Leistungsgruppen der SchülerInnen dahingehend zusammengefasst, ob die SchülerInnen dazu berechtigt wären, ohne Aufnahmeprüfung in die AHS-Oberstufe bzw. ins Oberstufenrealgymnasium überzutreten. Dies ist dann der Fall, wenn ein Schüler/eine Schülerin der ersten Leistungsgruppe alle Pflichtfächer positiv absolviert oder in der zweiten Leistungsgruppe keine Noten schlechter als „Gut“ erbringt (bei nur einem „Befriedigend“ kann durch Beschluss der Lehrerkonferenz ebenfalls eine Aufnahme ins Gymnasium ohne Prüfung erfolgen, weshalb das Vorhandensein eines Dreiers von mir noch als „Aufnahme ohne Prüfung“ kodiert wurde). (vgl. bm:uk, Aufnahme in eine allgemein bildende höhere Schule)

Die Auszählung brachte folgendes Ergebnis: 37% der SchülerInnen wären berechtigt, in ein Gymnasium ohne Prüfung überzutreten, 58% hätten diese Berechtigung nicht. Knapp 5% der SchülerInnen gaben an, in einem oder mehreren Gegenständen nicht beurteilt zu sein. Mit dieser neu kodierten Variable „Aufnahme AHS“ wurde eine Kreuztabelle mit „Plänen nach der Schulpflicht“ erstellt, die ein höchst signifikantes Ergebnis brachte (p-Wert: 0,00), auch wenn der Zusammenhang nur mäßig ausfällt (Cramer's V: 0,285). Schüler mit schlechteren Noten entschieden sich also signifikant häufiger dafür, eine Lehre beginnen zu wollen. (siehe Anhang, Tabelle 18)

Migrationshintergrund und Pläne nach Ende der Schulpflicht/angestrebter Beruf/Traumberuf

Als Unterscheidungsgrundlage, ob einE SchülerIn Migrationshintergrund habe oder nicht, wurde zunächst die angegebene Muttersprache herangezogen. Bei dem Vergleich der SchülerInnen mit deutscher und nicht-deutscher Muttersprache ergaben sich jedoch keine signifikanten Unterschiede in Hinblick auf die Pläne nach Ende der Schulpflicht oder das Qualifikationsniveau des angestrebten Berufs bzw. des Traumberufs. Sodann wurde als ausschlaggebender Faktor für das Bestehen eines Migrationshintergrundes das Herkunftsland der Eltern angenommen – erneut hatte aber weder das Herkunftsland der Mutter (unterschieden wurde zwischen „aus Österreich stammend“ und „aus dem Ausland stammend“), noch das Herkunftsland des Vaters einen signifikanten Einfluss auf die Pläne nach Ende der Schulpflicht oder die Auswahl des Berufs. Zur Überprüfung wurden auch Kreuztabellen mit den Fragen nach dem Geburtsland der SchülerInnen und der Frage, ob die SchülerInnen daheim Deutsch sprechen würden, durchgeführt. Diese beiden Variablen wiesen aber ebenfalls keinen signifikanten Zusammenhang mit Plänen nach Ende der Schulpflicht oder dem angestrebten bzw. Traum-Beruf auf. Es kann also zusammenfassend festgestellt werden, dass nach der Analyse mittels Kreuztabellen zwischen SchülerInnen mit und ohne Migrationshintergrund kein Unterschied hinsichtlich ihrer Berufs- oder Bildungswünsche festgestellt werden konnte. (siehe Anhang, Tabelle 16, 17 und 18)

7.3. VERHALTEN UND UNTERSTÜTZUNGSLEISTUNGEN DER ELTERN UND DER FAMILIE

Migrationshintergrund und Verwandte in demselben Beruf/Berufsvorstellungen und -erwartungen

Diesem Unterkapitel sind folgende Teile des Fragebogens zugeordnet:

Hast du Verwandte, die denselben Beruf ausüben?

- ja, mein/e _____
- nein
-

Im Folgenden findest du Aussagen. Gib bitte an, wie sehr diese auf deine Eltern bzw. deine Familie zutreffen.

1...trifft sehr zu 2...trifft eher zu 3...trifft teilweise zu 4...trifft kaum zu 5...trifft nicht zu

sie erwarten, dass ich denselben Beruf wie sie ergreife	1	2	3	4	5
---	---	---	---	---	---

Ich möchte später einen **Beruf** ausüben, ...

1...trifft sehr zu 2...trifft eher zu 3...trifft teilweise zu 4...trifft kaum zu 5...trifft nicht zu

der den Erwartungen meiner Familie entspricht	1	2	3	4	5
---	---	---	---	---	---

Zunächst wurde überprüft, ob ein Zusammenhang zwischen dem Migrationshintergrund eines Schülers oder einer SchülerIn und der Aussage besteht, dass er oder sie einen Verwandten hat, der denselben Beruf ausübt, den auch der oder die SchülerIn anstrebt. Es ergab sich bei dieser Frage jedoch kein signifikanter Zusammenhang, egal, woran der Migrationshintergrund festgemacht wurde (Muttersprache, Herkunft der Eltern oder eigenes Geburtsland). Ein anderes Bild ergab sich, als der Migrationshintergrund mit der Aussage in Zusammenhang gebracht wurde, ob die Eltern erwarten würden, dass ihr Kind denselben Beruf wie sie ergreife. Hier waren durchwegs signifikante Korrelationen zu verzeichnen (p-Werte bei 0,02), obgleich der Zusammenhang eher gering war (Cramer's V bei 0,23). Auch bei der Aussage „Ich möchte später einen Beruf ausüben, der den Erwartungen meiner Familie entspricht“ unterschieden sich die Ergebnisse von SchülerInnen mit und ohne Migrationshintergrund hoch signifikant voneinander, und zwar insofern, als dass SchülerInnen mit Migrationshintergrund höhere Zustimmungswerte zu dieser Aussage aufwiesen. Diese Tendenz zeigte sich unabhängig davon, welche Merkmale für den Migrationshintergrund herangezogen wurden (p-Werte: 0,001 und 0,000). Der Zusammenhang ist bei diesem Item stärker als bei dem vorherigen (Cramer's V bei 0,3). Die Ergebnisse für die Aussage „Meine Eltern haben eine genaue Berufsvorstellung für mich“ muss differenzierter betrachtet werden:

Während die Aussage eine knapp signifikante Korrelation mit dem Herkunftsland der Mutter aufweist, zeigt sich sowohl bei dem Herkunftsland des Vaters wie auch bei der Muttersprache oder dem Geburtsland der SchülerInnen kein signifikanter Zusammenhang. Zusammenfassend kann also festgehalten werden, dass SchülerInnen mit und ohne Migrationshintergrund sich dahingehend unterscheiden, welche familiären Erwartungen an sie herangetragen werden bzw. wie sie mit den Erwartungen umgehen, tatsächlich aber nicht öfter Berufe ausgeübt werden, in denen auch Verwandte arbeiten und die Eltern auch keine konkreteren Berufsvorstellungen haben. (siehe Anhang, Tabelle 19 bis 22)

Unterstützung durch die Eltern

Diesem Unterkapitel sind folgende Teile des Fragebogens zugeordnet:

Im Folgenden findest du Aussagen. Gib bitte an, wie sehr diese auf deine **Eltern** bzw. deine **Familie** zutreffen.

1...trifft sehr zu 2...trifft eher zu 3...trifft teilweise zu 4...trifft kaum zu 5...trifft nicht zu

sie interessieren sich für meine schulischen Leistungen	1	2	3	4	5
sie machen mir Mut, dass ich die Schule schaffen werde	1	2	3	4	5
sie verlangen von mir, Hausarbeit zu erledigen oder auf meine Geschwister aufzupassen	1	2	3	4	5
sie sprechen mit mir über meine Berufspläne und/oder beraten mich	1	2	3	4	5
sie kontrollieren, wie viel Zeit ich mit meinen Hausaufgaben verbringe	1	2	3	4	5
sie haben eine genaue Berufsvorstellung für mich	1	2	3	4	5
sie erwarten, dass ich denselben Beruf wie sie ergreife	1	2	3	4	5
sie helfen mir beim Lernen oder versuchen jemand anderen zu finden, der mir hilft (Nachhilfe etc.)	1	2	3	4	5
sie unterstützen meine beruflichen Zukunftspläne	1	2	3	4	5
sie ermutigen mich, weiter zur Schule zu gehen	1	2	3	4	5
sie schimpfen mit mir, wenn ich schlechte Noten bekomme	1	2	3	4	5
sie machen mir Druck, dass ich mehr lernen soll	1	2	3	4	5
sie gehen zu Elternsprechtagen und informieren sich über meine schulischen Leistungen	1	2	3	4	5
sie bezahlen mir Nachhilfe, wenn ich diese brauche	1	2	3	4	5

Für eine genauere Analyse der Fragebatterie „Verhalten der Eltern und der Familie“, wurde mit 13 der insgesamt 16 Items eine Faktoranalyse durchgeführt, die Items „Meine Eltern bzw. meine Familie besucht mit mir kulturelle Veranstaltungen wie Theater, Oper oder ähnliches“ und „Meine Eltern bzw. meine Familie ermutigen mich, Bücher zu lesen“ wurden hier ausgeschlossen, da diese in den Themenbereich Kulturelles Kapital einfließen. Das Item „Meine Eltern kontrollieren, wie viel Zeit ich mit meinen Hausaufgaben verbringe“ lud auf alle vier Faktoren ähnlich hoch, sodass keine eindeutige Zuordnung möglich war. Es ergaben sich vier Komponenten, die einen Eigenwert größer eins besitzen und gemeinsam 55% der Varianz erklären.

	Komponente			
	1	2	3	4
interessieren sich für Leistung	0,749	-0,007	0,038	-0,212
machen Mut	0,77	0,165	-0,22	-0,024
verlangen Hausarbeit	0,201	-0,645	0,109	0,245
sprechen über Berufspläne	0,657	0,138	-0,046	0,227
haben genaue Berufsvorstellung	0,228	-0,1	0,278	0,708
erwarten selben Beruf wie sie	-0,221	0,009	-0,113	0,771
helfen beim Lernen	0,252	0,589	-0,046	0,268
unterstützen Zukunftspläne	0,72	0,216	-0,071	0,01
ermutigen zum Schule-gehen	0,367	0,396	0,204	0,08
schimpfen bei schlechten Noten	-0,06	-0,173	0,825	-0,044
machen Druck	-0,168	0,068	0,774	0,145
gehen zu Elternsprechtagen	0,236	0,402	0,279	-0,088
bezahlen Nachhilfe	0,267	0,625	-0,168	-0,043

Abbildung 17: Faktoranalyse Eltern/Familie

Komponente 1 mit seinen fünf Items (das Item „Meine Eltern ermutigen mich, weiter in die Schule zu gehen“ wurde von mir auch der ersten Komponente zugeordnet, da es auf diesen beinahe ebenso hoch lädt wie auf den zweiten und thematisch besser zu Komponente 1 passt) bildet die Unterstützung und positive Verstärkung der Eltern gegenüber einem weiterführenden Bildungsweg ab, Komponente 3 stellt das Gegenteil dar: Die zwei Items beziehen sich auf den negative Verhalten der Eltern. Komponente 2 fasst die konkreten Taten zusammen, die die Eltern zur Unterstützung beitragen. Komponente 4 bezieht sich auf die Erwartungen der Eltern.

Anhand dieser Ergebnisse wurden von mir Indizes gebildet. Der **erste Index**, welcher von mir „**psychische Hilfe**“ genannt wurde, umfasste ursprünglich die fünf Items, die auf Faktor 1 laden (die Aussage „Meine Eltern ermutigen mich, weiter zur Schule zu gehen“ wurde aus inhaltlichen Gründen dem Faktor 1 zugeordnet, da das Item mehr einer psychischen Unterstützung denn einer tatsächlichen Hilfestellung entspricht). Nach Reliabilitätstest der fünf Items mittels Cronbachs Alpha wurde dieses Item jedoch ausgeschlossen, da sich die Gesamtreliabilität dadurch verbessern ließ. Cronbachs Alpha für die verbliebenen vier Items ergab einen Wert von akzeptablen 0,72; das Weglassen jedes der vier übrigen Items hätte diesen Wert verschlechtert, somit konnte mit der Indexkonstruktion begonnen werden. Der Index wurde so gebildet, dass ein höherer Indexwert einer größeren psychischen Unterstützung durch die Eltern/die Familie entspricht. Nachdem sich Indexwerte von -7 bis +8 ergaben, wurde mittels der Ausgabe der Perzentile für 33,3 und 66,6 eine Einteilung in niedrig, mittel und hoch vorgenommen. Die Häufigkeitsauszählung zeigte, dass 42% der SchülerInnen eine niedrige/geringe psychische Unterstützung erhalten, 30% eine mittlere und 28% eine hohe.

Der **zweite Index** bildet die tatsächliche Hilfestellung, die die Eltern bzw. die Familie den SchülerInnen zukommen lässt und wurde daher auch „**tatsächliche Hilfe**“ genannt. Die vier Items, die auf den zweiten Faktor am höchsten luden, wurden dem Reliabilitätstest mittels Cronbachs Alpha unterzogen und es zeigte sich, dass die Gesamtreliabilität mit 0,44 deutlich unter den erwünschten 0,7 liegt. Das Weglassen eines der vier Items hätte ebenfalls keine Verbesserung gebracht. Dieser Index ist also nur mit Vorsicht interpretierbar. Die Indexwerte lagen zwischen -8 und +8 und wurden wie beim ersten Index nach Ausgabe der Perzentile für 33,3 und 66,6 und die drei Gruppen „niedrig, mittel und hoch“ eingeteilt. Die Gruppengrößen waren sodann 37 zu 33 zu 30%.

Der **dritte Index** wurde mit „**Leistungsdruck**“ bezeichnet. Die Gesamtreliabilität der beiden Items war mit einem Cronbachs Alpha-Wert von 0,63 zwar unter den erwünschten 0,7, kann aber auf Grund der geringen Itemanzahl akzeptiert werden. Die Indexwerte lagen zwischen -8 und +8 und wurden wie beim ersten Index nach Ausgabe der Perzentile für 33,3 und 66,6 und die drei Gruppen „niedrig, mittel und hoch“ eingeteilt. Ein hoher Indexwert bedeutet hier einen hohen Leistungsdruck seitens der Eltern/der Familie. Die Gruppengrößen waren sodann 33 zu 29 zu 38%.

Der **vierte Index** bezieht sich auf die Vorstellungen der Eltern über den zukünftigen Beruf der SchülerInnen. Bei der Reliabilitätsanalyse ergab sich für die beiden Items ein deutlich zu geringes Cronbachs Alpha von 0,33 – es wurde demnach in diesem Fall von einer Indexbildung abgesehen, da diese nicht sinnvoll erschien.

7.4. DER EINFLUSS DER PEERS

Diesem Kapitel sind folgende Teile des Fragebogens zuzuordnen:

Hast du Freunde/Freundinnen, die denselben Beruf ausüben möchten wie du?

- ja
- nein

Bitte gib an, wie sehr die folgenden Aussagen auf deine **Freunde/Freundinnen** zutreffen:

Bitte kreuze die Zahl an, die am besten am besten auf dich zutrifft!

1...trifft sehr zu 2...trifft eher zu 3...trifft teilweise zu 4...trifft kaum zu 5...trifft nicht zu

Sie haben bereits eine genaue Berufsvorstellung.	1	2	3	4	5
Wir lernen gemeinsam für die Schule.	1	2	3	4	5
Wir sprechen über unsere Berufswünsche und unsere Zukunftspläne.	1	2	3	4	5
Wir tauschen Informationen über Berufe, Schulen etc. aus.	1	2	3	4	5
Wir verbringen unsere Freizeit zusammen, Schule und Beruf ist kein Thema bei uns.	1	2	3	4	5

Ich möchte später einen **Beruf** ausüben, ...

in dem auch meine Freunde/Freundinnen arbeiten	1	2	3	4	5
--	---	---	---	---	---

Um einen genaueren Einblick auf den Einfluss der Freunde für die Berufs- und Bildungswahl zu erlangen, wurde auch für die „Freunde“-Fragebatterie eine Faktorenanalyse durchgeführt. Dabei wurden jedoch die Items „Meine FreundInnen kommen mehrheitlich aus demselben Land wie ich“ und „Die Eltern der meisten meiner FreundInnen stammen aus dem Ausland“ nicht miteinbezogen, da diese Items sich nicht auf die Berufswahl beziehen. Außerdem wurde vor der Durchführung der Faktorenanalyse das Item „Wir verbringen unsere Freizeit zusammen, Schule und Beruf sind kein Thema bei uns“ gedreht, da es anders gepolt war als die übrigen Items. In der anschließenden Faktorenanalyse wurde nur ein Faktor extrahiert, der einen Eigenwert größer eins aufweist und knapp 40% der Varianz erklärt. Auf Grund dieses Ergebnisses wurde für eine fünf Items eine Reliabilitätsanalyse mittels Cronbachs Alpha durchgeführt, die einen Wert von 0,46 aufwies. Dieser Wert konnte laut Ausgabe aber durch Weglassen des Items „Verbringen Freizeit zusammen-gedreht“ aber verbessert werden, eine erneute Reliabilitätsanalyse mit den übrigen vier Items brachte einen Wert von 0,64. Erneut

konnte Cronbachs Alpha aber gesteigert werden, wenn auch das Item „haben genaue Berufsvorstellung“ ausgeschlossen wird – nach einer weiteren Reliabilitätsanalyse ergab sich ein finaler Wert von 0,66 für die verbliebenen drei Items. Dieser Wert konnte nun nicht mehr durch Weglassen eines Items verbessert werden und liegt nahe genug an den erwünschten 0,7 um als akzeptabel angesehen zu werden. Deshalb wurde mit den drei Items „wir lernen gemeinsam“, „sprechen über Berufswünsche“ und „tauschen Infos aus“ ein Index nach dem Muster der Eltern/Familien-Fragebatterie gebildet¹: ein hoher Indexwert bedeutet dabei einen größeren Informationsaustausch der Befragten mit ihren FreundInnen bzw. eine höhere thematische Wichtigkeit von Beruf und Bildung innerhalb der Freundschaftsbeziehung. Durch die Einteilung in Drittel ergaben sich Gruppengrößen von 34 zu 34 zu 32%.

Es wurde des Weiteren überprüft, ob sich ein zweiter Index zu dem Thema „Bedeutung der Peers“ bilden lässt – dieser hätte die Items „Hast du FreundInnen, die denselben Beruf ausüben möchten (wie du)?“, „Meine FreundInnen haben bereits eine genaue Berufsvorstellung“ und „Ich möchte später einen Beruf ausüben, in dem auch meine FreundInnen arbeiten“ umfasst. Die beiden letzteren Items wurden dafür umkodiert, so dass auch sie nur mehr die zwei Ausprägungen „ja“ (für die Werte 1 und 2) und „nein“ (für die Werte 4 und 5) aufwiesen wie das Item „Hast du FreundInnen, die denselben Beruf ausüben möchten (wie du)?“. Die Mittelkategorie 3 wurde als fehlend kodiert. Eine anschließende Reliabilitätsanalyse der drei Items ergab ein Cronbachs Alpha von 0,41; dieser Wert ließ sich durch Weglassen des Items „Meine FreundInnen haben bereits eine genaue Berufsvorstellung“ auf 0,49 verbessern, er ist jedoch auch dann noch zu gering, um von einer ausreichenden Korrelation zwischen den Items ausgehen zu können.

¹ Zunächst wurden Indexwerte zwischen -6 und +6 ausgegeben, diese wurden in die drei Kategorien „niedrig“, „mittel“ und „hoch“ eingeteilt.

7.5. ZENTRALE ASPEKTE DER BERUFSWAHL

Gründe für die Berufswahl

Diesem Unterkapitel ist folgender Teil des Fragebogens zugeordnet:

Ich möchte später einen **Beruf** ausüben, ...

1...trifft sehr zu 2...trifft eher zu 3...trifft teilweise zu 4...trifft kaum zu 5...trifft nicht zu

der mir viel Freude bereitet	1	2	3	4	5
der meinen Interessen und Fähigkeiten entspricht	1	2	3	4	5
der mir möglichst viel Geld einbringt	1	2	3	4	5
der den Erwartungen meiner Familie entspricht	1	2	3	4	5
der mir einen sicheren/krisenfesten Arbeitsplatz bietet	1	2	3	4	5

Vor der Durchführung einer Faktoranalyse wurden die Antworten zu den Items betreffend der Eigenschaften, die der angestrebte Beruf haben sollte, mittels einer Häufigkeitsauszählung untersucht. Dabei ergab sich, dass die meisten SchülerInnen den Aussagen zustimmten, dass der Beruf viel Freude bereiten und ihren Interessen entspreche solle (90 bzw. 95% der SchülerInnen stimmten sehr oder eher zu, Mittelwerte 1,3). Der Aussage, dass es sich um einen sicheren Arbeitsplatz handeln sollte, stimmten 80% der SchülerInnen sehr oder eher zu, 78% meinten, dass der Job viel Geld einbringen sollte (Mittelwerte 1,7). Die geringste Zustimmung erhielten die Statements, dass der Beruf den Erwartungen der Familie entsprechen solle (50% sehr- oder eher- Zustimmungen, Mittelwert 2,7) und, dass in dem Beruf auch FreundInnen arbeiten sollten (28% sehr- oder eher-Zustimmungen, Mittelwert 3,3).

Bei der anschließenden Faktoranalyse ergaben sich zwei Komponenten, die gemeinsam 54,2% der Varianz erklären.

	Komponente	
	1	2
viel Freude bereitet	0,00	0,788
der Interesse entspricht	0,042	0,80
viel Geld bringt	0,676	0,101
der Erwartungen entspricht	0,823	-0,144
sicherer Arbeitsplatz	0,506	0,478
in dem auch Freunde arbeiten	0,575	0,092

Abbildung 18: Faktoranalyse Berufsvorstellung

Faktor 1 könnte mit dem Titel „extrinsische Motivation“ versehen werden, Faktor 2 mit dem Titel „intrinsische Motivation“, wobei das Item „sicherer Arbeitsplatz“ auf Grund seiner beinahe gleich hohen Ladung auf beide Faktoren und der inhaltlichen Nähe zu Faktor 2 eben diesem zugeordnet wurde. Nach der Zuordnung der Items zu den Komponenten wurden zwei Indizes erstellt. In den Index 1 „extrinsische Motivation“ flossen die Variablen (Beruf, der ...) „... viel Geld einbringt“, „...Erwartungen entspricht“ und „...in dem auch FreundInnen arbeiten“ ein. Vor der Indexbildung wurde mittels des Reliabilitätskoeffizienten Cronbachs Alpha die Korrelation der Items getestet. Es ergab sich ein Wert von 0,52 – dies ist zwar etwas geringer als erwünscht, der Wert könnte jedoch durch Weglassen eines der Items nicht verbessert werden.² Nach der Zusammenfassung in drei Gruppen wiesen 39% der Befragten eine niedrige extrinsische Motivation, 35% eine mittlere und 26% eine hohe extrinsische Motivation auf.

Dem Faktor 2, der die intrinsische Motivation abbilden sollte, wurden wie bereits erwähnt zunächst drei Items zugeordnet, nämlich (Beruf, der ...) „mir viel Freude bereitet“, „meine Interessen entspricht“ und „sicherer Arbeitsplatz“. Erneut wurde zu Beginn der Reliabilitätskoeffizient Cronbachs Alpha ermittelt. Dies ergab einen Wert von 0,51 – allerdings konnte dieser Wert noch etwas verbessert werden, wenn man das Item „sicherer Arbeitsplatz“ ausschloss. Nachdem eine erneute Reliabilitätsanalyse ohne dem Item durchgeführt wurde, ergab sich ein Wert von 0,53; da nur mehr zwei Items übrig waren, könnte durch Weglassen eines weiteren Items auch keine Verbesserung mehr erzielt werden. Danach sollte wie bei der Indexbildung für den Faktor 1 verfahren werden und eine Einteilung der Antworten in die Kategorien niedrig – mittel – hoch vollzogen werden. Dies war jedoch nicht möglich, da knapp 64% der Befragten den höchstmöglichen Indexwert von 4 erreichten und weitere 17% den zweithöchsten Wert. Von einer niedrigen intrinsischen Motivation kann lediglich bei 6% der Befragten ausgegangen werden – betrachtet man die zugehörigen Items, so ist dies allerdings inhaltlich leicht nachvollziehbar: es ist anzunehmen, dass die meisten SchülerInnen später einen Beruf ausüben möchten, der ihnen Spaß macht und ihren Interessen entspricht, denn kaum jemand möchte in einem Feld arbeiten, welches für ihn uninteressant und langweilig ist. Von einer Indexbildung wurde hier jedoch abgesehen, da zu viele Antworten innerhalb einer Kategorie lägen.

² Um zu einer Einstufung der Antworten in die Kategorien niedrig – mittel – hoch gelangen zu können, wurden wie schon zuvor die Perzentile für 33,3 und 66,6 ausgegeben und dementsprechend Gruppen gebildet.

Informations- und Erfahrungsstand

Diesem Unterkapitel ist folgender Teil des Fragebogens zugeordnet:

Weißt du, welche Ausbildung du brauchst, um diesen Beruf (Anm.: deinen Wunschberuf) ausüben zu können?

- ja
- nein

An meiner **Schule**...

gibt es Berufsinformationsveranstaltungen	1	2	3	4	5
gibt es Lehrausgänge zu verschiedenen Firmen oder Einrichtungen wie z.B. dem AMS	1	2	3	4	5

Ich habe bereits erste Berufserfahrungen (in Form von Praktika, Ferialjobs, Schnuppertagen etc.) gesammelt.

- ja, als: _____ (Tätigkeit angeben)
- nein

Führt man eine Faktoranalyse für den Themenbereich „Informations- und Erfahrungsstand“ durch, so erhält man für die vier Items „Ich weiß, welche Ausbildung ich für meinen angestrebten Beruf benötige“, „Ich habe bereits erste Berufserfahrungen“, „An meiner Schule gibt es Berufsinformationsveranstaltungen“ und „An meiner Schule gibt es Lehrausgänge zu div. Firmen/AMS/etc.“ zwei Faktoren, die 32% bzw. 25% der Varianz erklären. Faktor 1 umfasst die Items „Berufsinfoveranstaltungen“ und „Lehrausgänge“, Faktor 2 die Items „Kenntnis über Ausbildung“ und „erste Berufserfahrungen“, wobei interessanterweise „Kenntnis der Ausbildung“ positiv, „erste Berufserfahrungen“ aber negativ auf den Faktor lädt.

	Komponente	
	1	2
Kenntnis der Ausbildung	0,27	0,808
Berufsinfo neu	0,679	0,135
Lehrausgänge neu	0,725	-0,038
Erste Berufserfahrungen	0,47	-0,583

Abbildung 19: Faktoranalyse Informations- und Erfahrungsstand

Eine Reliabilitätsanalyse mittels Cronbachs Alpha ergab für Komponente 1 mit den Items „Berufsinfo neu“ und „Lehrausgänge neu“ einen Wert von 0,28 – die Korrelation der Items untereinander ist also zu schwach, um sie zu einem reliablen Index zusammenfassen zu

können. Für die Bildung eines Index mit den Items der Komponente 2 wurde zunächst das Item „Erste Berufserfahrungen“ gedreht, da es in der Faktoranalyse eine negative Ladung aufwies. Danach wurde eine Reliabilitätsanalyse mittels Cronbachs Alpha für „Kenntnis der Ausbildung“ und „Erste Berufserfahrung gedreht“ durchgeführt, die einen Wert von 0,02 ergab. Dies ist weit entfernt von dem erwünschten Wert für Cronbachs Alpha und lässt den Schluss, zu dass die beiden Items kaum miteinander korrelieren, auch wenn sie in der Faktoranalyse auf dieselbe Komponente luden. Für den Themenbereich „Informations- und Erfahrungsstand“ wurden demnach keine Indizes gebildet, es kann nur mit den einzelnen Items gearbeitet werden.

Die Erklärungskraft der Indizes

Nach Erstellung der im Laufe des Kapitels 7 besprochenen Indizes wurden Kreuztabulationen mit den einzelnen Indizes und anderen Items durchgeführt.

Zunächst sollte die Frage geklärt werden, ob zwischen dem Qualifikationsniveau des angestrebten Berufs der SchülerInnen und einem der erstellten Indizes ein signifikanter Zusammenhang zu erkennen sei. Es zeigte sich, dass die Intensität der tatsächlichen oder psychischen Hilfestellung durch die Eltern keinen Einfluss auf die Berufswahl hat, ebenso wenig wie der Umfang des Informationsaustausches mit den FreundInnen. Auch die Stärke der extrinsischen Motivation spielte keine Rolle für das angestrebte Qualifikationsniveau, lediglich bei dem Index „Leistungsdruck“ ergibt ein knapp signifikanter Zusammenhang (0,05) – alle Koeffizienten für diese Kreuztabelle weisen leicht negative Werte aus.³ Der negative Zusammenhang bedeutet, dass bei steigendem Leistungsdruck durch die Eltern das Qualifikationsniveau der angestrebten Berufe zu sinken beginnt – jedoch ist der Zusammenhang insgesamt als eher gering einzustufen. (siehe Anhang, Tabelle 17)

Anschließend wurden Kreuztabulationen für die Indizes und das Item „Aufnahme in die AHS“ durchgeführt. Es ging also darum, den Zusammenhang zwischen den Indizes und den schulischen Leistungen der SchülerInnen festzustellen. Die Korrelation der Items in der Kreuztabelle für extrinsische Motivation und Leistung der SchülerInnen kann als gerade noch signifikant bezeichnet werden (p-Wert 0,05) – die Koeffizienten zeigen jedoch, dass der Zusammenhang nur gering ist.⁴ Spearmans Rangkorrelationskoeffizient weist einen Wert von

³ Kendall Tau-c liegt bei -0,125, Somers d bei -0,127 (bei Annahme einer asymmetrischen Beziehung mit „Berufswahl“ als abhängige Variable) und Spearmans Rangkorrelationskoeffizient hat einen Wert von -0,161.

⁴ Somers d hat einen Wert von 0,11 (bei Annahme einer asymmetrischen Beziehung mit „schulische Leistung“ als abhängige Variable), Kendall Tau-c liegt ebenfalls bei 0,11.

0,13 auf – bei einer Steigerung der extrinsischen Motivation kommt es also zu einer leichten Verbesserung der schulischen Leistungen des Kindes. Die Indizes für die psychische sowie die tatsächliche Hilfe waren wie schon zuvor weit davon entfernt, einen signifikanten Zusammenhang aufzuweisen; es müsste also nach diesen Ergebnissen davon ausgegangen werden, dass es für die schulische Leistung eines Kindes keinen Unterschied macht, ob die Eltern bzw. die Familie unterstützend zur Seite stehen oder nicht. Auch der Freunde-Index bringt keinen signifikanten Zusammenhang mit den schulischen Leistungen der einzelnen SchülerInnen – weder der Informationsaustausch noch das gemeinsame Lernen verbessern die Noten in einem signifikanten Ausmaß. Andere Ergebnisse brachte hingegen die Kreuztabelle für den Leistungsdruck und die Noten bzw. die schulische Leistung. Hier war ein hoch signifikanter Zusammenhang zu verzeichnen.⁵

	Aufnahme in AHS		Gesamt
	ja	nein	
Index extrinsische Motivation	77	122	199
Niedrig	48,1%	34,4%	39,7%
Mittel	26,0%	38,5%	33,7%
Hoch	26,0%	27,0%	26,6%
Index psychische Hilfe	85	131	216
Niedrig	34,1%	45,8%	41,2%
Mittel	34,1%	27,5%	30,1%
Hoch	31,8%	26,7%	28,7%
Index tatsächliche Hilfe	85	131	216
Niedrig	32,9%	37,4%	35,6%
Mittel	32,9%	34,4%	33,8%
Hoch	34,1%	28,2%	30,6%
Index Leistungsdruck	85	131	216
Niedrig	50,6%	23,7%	34,3%
Mittel	23,5%	30,5%	27,8%
Hoch	25,9%	45,8%	38,0%
Index Freunde	85	131	216
Niedrig	34,1%	34,4%	34,3%
Mittel	31,8%	35,9%	34,3%
Hoch	34,1%	29,8%	31,5%

Abbildung 20: Kreuztabulation Indizes – Aufnahme in die AHS

Zuletzt wurden nach Erstellung der Indizes und der Kreuztabulationen Mittelwertsvergleiche durchgeführt. Dabei wurde zunächst überprüft, ob sich die Indizes im Hinblick auf den

⁵ Die Stärke des Zusammenhangs lag bei 0,2 für Somers d und Kendall Tau-b bzw. bei 0,25 für Spearmans Rangkorrelationskoeffizienten.

Migrationshintergrund der SchülerInnen signifikant voneinander unterschieden. Als ausschlaggebende Variablen für das Bestehen eines Migrationshintergrunds wurden nacheinander die Muttersprache, das Herkunftsland des Vaters bzw. der Mutter und das Geburtsland der SchülerInnen selbst genommen. Für den Mittelwertsvergleich wurde der Mann Whitney U Test ausgewählt, da die Voraussetzungen für einen parametrischen Test auf Grund der zu niedrigen Skalenniveaus nicht erfüllt waren (die abhängigen Variablen sind nur ordinal skaliert). Der Mittelwertsvergleich wurde für die Indizes „psychische Hilfe“, „tatsächliche Hilfe“, „Leistungsdruck“, „Freunde“ und „extrinsische Motivation“ durchgeführt. Dabei ergaben sich signifikante Unterschiede in den Mittelwerten der Indizes Leistungsdruck und extrinsische Motivation, und zwar für drei der vier Variablen, die nach meiner Definition einen Migrationshintergrund darstellen. Einzig die Frage nach dem Geburtsland der SchülerInnen selbst wies nur bei dem Index Leistungsdruck einen signifikanten Mittelwertsunterschied auf, hinsichtlich der extrinsischen Motivation zeigte sich kein signifikanter Unterschied. Die Tatsache, dass die Mittelwertsvergleiche für die Variablen „Herkunft des Vaters bzw. der Mutter“ und „Muttersprache“ sehr ähnliche Ergebnisse brachten, ist nicht erstaunlich: So ergab eine Reliabilitätsanalyse dieser drei Items einen Wert für Cronbachs Alpha von 0,95 – dies bedeutet eine sehr hohe Korrelation zwischen den Items. Der Cronbachs Alpha Wert für die vier Items (nach Hinzunahme des Items „Geburtsland des Schülers/der Schülerin“) ergab dagegen einen Wert von „nur“ 0,88, wobei auch dies einen eindeutigen Zusammenhang ausdrückt. Zusammenfassend ergaben die Mann Whitney U Tests also, dass der Migrationshintergrund eines Schülers/einer Schülerin einen signifikanten Unterschied hinsichtlich des Leistungsdrucks macht, dem er oder sie von Seiten der Eltern ausgesetzt ist. Auch hinsichtlich ihrer extrinsischen Motivation unterscheiden sich SchülerInnen mit und ohne Migrationshintergrund signifikant voneinander. Im Gegensatz dazu lässt sich kein deutlicher Unterscheid im Hinblick auf die psychische oder tatsächliche Hilfestellung durch die Eltern feststellen – die Kinder werden also nicht abhängig vom Bestehen eines Migrationshintergrunds signifikant mehr oder weniger unterstützt. Auch der Freunde-Index wies keinen signifikanten Unterschied auf – die Intensität des Informationsaustauschs zwischen Gleichaltrigen über die Themen Beruf und Bildung ist also nicht von der Muttersprache, dem Geburtsland oder dem Herkunftsland der Eltern abhängig. (siehe Anhang, Tabelle 24 bis 27)

7.6. ZENTRALE ERGEBNISSE UND DISKUSSION DER HYPOTHESEN

Hypothese 1: „...Besonders das kulturelle Kapital einer Familie ist entscheidend für den schulischen Erfolg und die weitere Schul-/Berufslaufbahn des Kindes.“

Der Begriff des kulturellen Kapitals bei Bourdieu ist ein komplexer und viele Faktoren umfassender. Im Zuge meiner Erhebung wurden lediglich einzelne Faktoren erfragt, die sich dem Gesamtkonzept des kulturellen Kapitals zuordnen lassen, so etwa der höchste Bildungsabschluss der Eltern oder die Teilnahme der Familie an kulturellen Veranstaltungen. Zunächst sollen die Ergebnisse hinsichtlich des Bildungsstands der Eltern dargestellt werden: Untersucht man den Zusammenhang zwischen dem schulischen Erfolg der SchülerInnen (mittels des Items „Aufnahme in die AHS“, wobei die nicht beurteilten SchülerInnen als fehlend kodiert wurden) und den höchsten Bildungsabschluss der Eltern, so ergibt sich ein signifikantes Ergebnis für den Bildungsstand der Mutter (p-Wert 0,007). Das Assoziationsmaß Cramers V erreicht einen Wert von 0,26 – der Zusammenhang ist somit mittelmäßig ausgeprägt. Für den Bildungsstand des Vaters ergibt sich kein signifikanter Zusammenhang, ebenso wenig wie für das Qualifikationsniveau des Berufs des Vaters. Bei dem Beruf der Mutter zeigte sich hingegen erneut ein signifikanter Zusammenhang (p-Wert 0,01), die Stärke des Zusammenhangs lag bei einem Wert von 0,27 für Cramers V. (siehe Anhang, Tabelle 23)

Damit hat sich in meiner Untersuchung die wissenschaftliche Annahme bestätigt, dass der Bildungsstand der Mutter für den schulischen Erfolg des Kindes entscheidender ist als der des Vaters; dieser Fakt wird dadurch erklärt, dass Mütter in den ersten Lebensjahren des Kindes, die für die Entwicklung des Gehirns entscheidend sind, im Normalfall wesentlich mehr Zeit mit den Kindern verbringen als die Väter. (vgl. NZZ, Meier-Rust 2009) Das kulturelle Kapital der Mutter, gemessen an ihrem Bildungsstand und ihrem beruflichen Qualifikationsniveau, ist also entscheidend für den schulischen Erfolg eines Kindes.

Auch bei der Kreuztabulation der schulischen Leistungen und der Teilnahme an kulturellen Veranstaltungen zeigte sich ein signifikanter Zusammenhang, auch wenn dieser nicht so deutlich war wie für die Mutter-Items (p-Wert 0,04). Cramers V wies mit 0,22 einen eher schwachen Zusammenhang auf. Die Kreuztabulation der schulischen Leistungen mit der Frage, ob die SchülerInnen dazu ermutigt würden, Bücher zu lesen, ergab keinen signifikanten Zusammenhang. (siehe Anhang, Tabelle 23)

Hypothese 1 kann somit teilweise bestätigt werden: Der Bildungsstand und die Berufsposition der Mutter sowie der Besuch von kulturellen Veranstaltungen als Komponenten des

kulturellen Kapitals scheinen Auswirkungen auf die schulischen Leistungen eines Kindes zu haben, zur gänzlichen Klärung dieser Frage hätten jedoch noch mehr Faktoren abgefragt werden müssen, die diesem Konzept zugeordnet werden können.

Hypothese 2: „Der von Jugendlichen angestrebte Beruf ist stark durch die Schulbildung und die berufliche Position der Eltern beeinflusst.“

Die zur Beantwortung dieser Hypothese notwendigen bivariaten Analysen wurden bereits in Kapitel 7.2. durchgeführt, an dieser Stelle soll jedoch eine kurze Zusammenfassung der Ergebnisse stattfinden. Entgegen der wissenschaftlichen Erkenntnisse in diesem Gebiet ergaben sich in meiner Untersuchung keine signifikanten Zusammenhänge zwischen dem Bildungsstand oder der Berufsposition der Eltern und dem Qualifikationsniveau des angestrebten Berufs der Kinder. (siehe Anhang, Tabelle 17)

Wie bereits erwähnt könnte die Ursache hierfür daran liegen, dass sowohl die Eltern kaum Berufe höheren Qualifikationsniveaus ausübten und auch die Jugendlichen kaum Ambitionen zeigten, Berufe höheren Qualifikationsniveaus auszuüben. Einzig durch die Trennung der Ergebnisse nach Geschlecht konnte für die Mädchen ein signifikanter Zusammenhang mit der Berufsposition der Mutter festgestellt werden.

Hypothese 3: Das soziale Kapital einer Familie beeinflusst die Bildungsentscheidungen insofern, als dass höheres Kapital zu besseren Noten und zu höheren Aspirationen führt.

Eine umfassende Feststellung des sozialen Kapitals der Familie von den befragten SchülerInnen ist im Rahmen meiner Untersuchung leider nicht möglich gewesen, durch die Eltern-Indizes „psychische Hilfe“, „tatsächliche Hilfe“ und „Leistungsdruck“ konnten aber zumindest Teile des Sozialkapitals abgedeckt werden. Des Weiteren war es möglich, mittels Kreuztabellen zu ermitteln, ob die Noten der SchülerInnen mit den Aspirationen der Eltern korrespondieren. Dafür wurde das – als abhängige Variable definierte – Item „Aufnahme in die AHS“, welches die schulische Leistung der Jugendlichen abbildet, mit den Items a12b „Meine Eltern machen mir Mut, dass ich die Schule schaffen werde“ und a12j „Meine Eltern ermutigen mich, weiter in die Schule zu gehen“ verglichen. Die Ergebnisse für die Items waren, dass sich zwischen der schulischen Leistung und dem Mut-machen für das Schaffen der Schule seitens der Eltern kein signifikanter Zusammenhang feststellen ließ, sehr wohl aber zwischen der Ermutigung, weiter die Schule zu besuchen und der Leistung. Mit einem p-Wert von 0,02 und Cramers V von 0,23 ist ein positiver, jedoch nicht allzu stark ausgeprägter Zusammenhang feststellbar. Dabei ist es bei diesen Variablen schwer definierbar, welche die

abhängige Variable darstellt: Es ist einerseits möglich, dass die Ermutigung der Eltern die SchülerInnen zu einer besseren Leistung anspornt, andererseits könnte auch eine gute schulische Leistung die Eltern dazu bringen, ihre Kinder eher zu einer weiteren schulischen Laufbahn ermutigen zu wollen. (siehe Anhang, Tabelle 23)

Für die Indizes „psychische Hilfe“ und „tatsächliche Hilfe“ ließen sich keine signifikanten Zusammenhänge mit den Noten der SchülerInnen ablesen, der Index „Leistungsdruck“ brachte jedoch ein hoch signifikantes Ergebnis (p-Wert: 0,00): Mit einem Cramers V von 0,28 ist ein mäßige Zusammenhang zwischen dem Leistungsdruck, der von den Eltern ausgeübt wird, und der schulischen Leistung der Kinder festzustellen. Allgemein wäre nach diesen Ergebnissen also davon auszugehen, dass soziales Kapital im Sinne von Hilfestellungen durch die Eltern keinen signifikanten Einfluss auf die Noten des Kindes hat, der Druck, der von Seiten der Eltern auf die Kinder ausgeübt wird, aber sehr wohl Einfluss nimmt. (siehe Anhang, Tabelle 23)

Hypothese 4: Der Einfluss von Gruppen Gleichaltriger auf die Berufs- und Bildungswahl des Einzelnen ist (...) heute mit dem Einfluss der Eltern auf die Entscheidung über die Berufswahl vergleichbar.

Zur Feststellung des Einflusses der (gleichaltrigen) FreundInnen wurde zunächst der Freunde-Index herangezogen, dessen Bildung in Kapitel 7.4. dargestellt wurde. Nach einer Häufigkeitsauszählung der ursprünglichen Indexwerte, die in einem Bereich von -6 bis +6 lagen, zeigte sich, dass der Informationsaustausch mit FreundInnen als eher wichtig eingestuft wurde: Nur ein Viertel der Befragten wies einen negativen Indexwert auf, das heißt, bei diesen Befragten war gemeinsames Lernen oder Informationsaustausch mit FreundInnen kaum bis gar nicht vorhanden. Knapp 10% wiesen einen neutralen Indexwert auf, immerhin 65% der Jugendlichen einen positiven. Die höchsten Indexwerte von fünf oder sechs Punkten erreichten immerhin fast 20% der SchülerInnen. (siehe Anhang, Tabelle 15)

Außerdem wurden Häufigkeitsauszählungen zu den Fragen „Hast du FreundInnen, die denselben Beruf ausüben möchten (wie du)?“ und „Ich möchte später einen Beruf ausüben, in dem auch meine FreundInnen arbeiten“ durchgeführt. Es war zunächst angedacht worden, auch mit diesen beiden Variablen einen Index zu bilden, die Reliabilitätsanalyse brachte jedoch nur einen Wert für Cronbachs Alpha von 0,49 – deshalb fand eine getrennte univariate Auszählung der Items statt. Abgesehen von den zahlreichen fehlenden Antworten bei beiden Items war das Ergebnis hier, dass beide Aussagen von mehr Jugendlichen abgelehnt als

angenommen wurden.⁶ Während für die Jugendlichen der Austausch mit den FreundInnen also mehrheitlich wichtig ist, ist es für die meisten weniger entscheidend, denselben Beruf wie die FreundInnen ausüben zu können. Insgesamt kann der Einfluss von FreundInnen auf die Berufswahl jedoch als recht stark eingestuft werden.

Zur Feststellung des Einflusses der Eltern wurden zunächst die beiden Items „Meine Eltern haben eine genaue Berufsvorstellung für mich“ und „Ich möchte später einen Beruf ausüben, der den Erwartungen meiner Familie entspricht“ herangezogen. Univariate Auszählungen brachten folgendes Ergebnis: während 62% der Jugendlichen angaben, dass ihre Eltern keine genauen Berufsvorstellungen für sie hätten, stimmten 64% der Aussage zu, dass sie später einen Beruf ausüben möchten, der den Erwartungen der Familie entspricht. (siehe Anhang, Tabelle 13 und 14)

Nimmt man auch den Index „psychische Hilfe“ als Indikator für den Einfluss der Eltern hinzu, so sieht man, dass nur 8% der Jugendlichen einen negativen oder neutralen Indexwert aufweisen, knapp die Hälfte der SchülerInnen erreicht sogar den zweithöchsten bzw. höchsten Indexwert von sieben und acht Punkten.

Die „psychische“ Hilfestellung durch die Eltern wird demnach als sehr hoch angegeben – gemeinsam mit dem Ergebnis, dass es für viele Jugendliche wichtig ist, den Erwartungen der Familie im Hinblick auf den Beruf zu entsprechen, kann also insgesamt von einem großen Einfluss der Eltern bzw. der Familie auf die Berufswahl ausgegangen werden. Ob der Einfluss der FreundInnen und jener der Eltern tatsächlich gleich hoch ist, kann im Rahmen meiner Untersuchung nur schwer festgestellt werden, es wurde aber deutlich gezeigt, wie wichtig beide Gruppen für die Jugendlichen sind.

Hypothese 5: Berufswünsche sowie eingeschlagene Bildungswege werden stark durch den Informationsstand der Eltern beeinflusst. Je geringer die Information, desto eher zeigt sich die Tendenz zu klassischen Lehrberufen.

Wie bereits zuvor erwähnt, war eine Indexbildung zu dem Thema „Informationsstand“ nicht möglich, da die Items eine zu geringe interne Korrelation aufwiesen. Um die Hypothese dennoch überprüfen zu können, wurden die Items bezüglich des Informations- und Erfahrungsstands der SchülerInnen einzeln mit dem Qualifikationsniveau des angestrebten

⁶ Die Frage „Hast du FreundInnen, die denselben Beruf ausüben möchten (wie du)?“ wurde von 53% der SchülerInnen abgelehnt, bei der Aussage „Ich möchte später einen Beruf ausüben, in dem auch meine FreundInnen arbeiten“ antworteten sogar 60% mit „nein“.

Berufs wie auch des Traumberufs der SchülerInnen in Kreuztabellen verglichen. Dadurch sollte herausgefunden werden, ob praktische Erfahrungen (und somit Erfahrungen aus erster Hand) oder Informationsveranstaltungen dazu beitragen, dass SchülerInnen Berufe anstreben, die eine höhere Qualifikation als einen Lehrabschluss erfordern. Das Ergebnis war jedoch, dass weder das Wissen, welche Ausbildung für die Ergreifung des angestrebten Berufs von Nöten ist, noch erste Schnuppererfahrungen einen Unterschied dahingehend machen, welches Qualifikationsniveau der angestrebte Beruf hat. Auch die Teilnahme an Berufsinformationsveranstaltungen und an Lehrausgängen änderte nichts an den angestrebten Berufen. Für die Traumberufe war das Ergebnis ebenfalls eindeutig – genauso wie für die angestrebten Berufe machte zusätzliche Information keinen Unterschied für das Qualifikationsniveau.

Bei der Überprüfung des Informationsstands der Eltern ergab sich das praktische, aber von Anfang an bekannte Problem, dass in meiner Untersuchung nur SchülerInnen befragt worden waren, und somit keine eindeutigen Aussagen über den Informationsstand der Eltern getroffen werden können – es sind lediglich Daten darüber vorhanden, wie die SchülerInnen den Informationsstand ihrer Eltern einschätzen. Es wurden somit Kreuztabellen für den Index „psychische Hilfe“ und „angestrebter Beruf“ bzw. „Traumberuf“ gemacht – diese brachten aber wie zuvor für die SchülerInnen keine signifikanten Ergebnisse. (siehe Anhang, Tabelle 16 und 17)

Nach meinen Ergebnissen würden die Annahmen der Hypothese 5 demnach widerlegt werden – der Informationsstand scheint keinen eindeutigen Einfluss auf das Qualifikationsniveau des angestrebten Berufs zu nehmen. Allerdings muss diese Aussage mit Vorsicht betrachtet werden, da wie bereits erwähnt keine zuverlässigen Angaben über den Informationsstand der Eltern verfügbar sind. Die SchülerInnen selbst gaben aber jedenfalls nicht an, durch zusätzliche Information in Bezug auf die nötige Ausbildungsstufe ambitioniertere Berufsziele zu haben. Möglicherweise liegt die Ursache hierfür in einer selektiven Informationsbereitstellung für die Jugendlichen – sollten ihnen bei Informationsveranstaltungen hauptsächlich Berufe präsentiert werden, die einen Lehrabschluss voraussetzen, so hätte mehr Information den Effekt, die SchülerInnen erst recht in Richtung eines Lehrberufs zu lenken. Ebenso ist die Auswirkung von Schnuppertagen in Frage zu stellen – da sich die angegebenen Schnuppertätigkeiten größtenteils Berufen mit Lehrabschluss zuordnen lassen, verstärkt auch dies unter Umständen die Tendenz der SchülerInnen, nach Abschluss der Pflichtschule einen (klassischen) Lehrberuf zu ergreifen.

Hypothese 6: Vor allem bei Familien mit Migrationshintergrund spielen soziale Netzwerke eine wichtige Rolle.

Zur Überprüfung dieser Hypothese eignen sich die Fragen „Hast du Verwandte, die denselben Beruf ausüben?“ und möglicherweise auch „Meine Eltern erwarten, dass ich denselben Beruf wie sie ergreife“.

Eine Kreuztabelle mit dem Migrationshintergrund und der Frage „Hast du Verwandte, die denselben Beruf ausüben?“ war bereits in Kapitel 7.2. durchgeführt worden, deshalb an dieser Stelle nur die Zusammenfassung des Ergebnisses: Es ergab sich bei dieser Frage kein signifikanter Unterschied zwischen Jugendlichen mit und ohne Migrationshintergrund dahingehend, ob Verwandte mit demselben Beruf vorhanden sind, egal, woran der Migrationshintergrund festgemacht wurde (Muttersprache, Herkunft der Eltern oder eigenes Geburtsland). (siehe Anhang, Tabellen 19 bis 22)

Ein etwas anderes Bild ergab sich, als der Migrationshintergrund mit der Aussage in Zusammenhang gebracht wurde, dass die Eltern erwarten würden, dass ihr Kind denselben Beruf wie sie ergreife (es wurde hier mit der ursprünglichen fünfteiligen Antwortskala gearbeitet, da bei einer Dichotomisierung der Kategorien zu wenige Antworten im „Ja“-Bereich gelegen wären). Hier waren zwar durchwegs signifikante Korrelationen zu verzeichnen (p-Werte bei 0,02), der Zusammenhang war jedoch eher als gering einzustufen (Cramer's V bei 0,23). (siehe Anhang, Tabellen 19 bis 22)

Insgesamt kann demnach gesagt werden, dass das soziale Netzwerk – soweit es durch meine Fragen erfasst werden konnte – keine allzu tragende Rolle zu spielen scheint, weder bei SchülerInnen mit Migrationshintergrund noch bei jenen ohne. Unterschiedlich sind jedoch die Erwartungen, die an die SchülerInnen herangetragen werden (vergleiche auch Kapitel 7.2.).

Hypothese 7: Trotz Besuchs der gleichen Schulform unterschieden sich Berufs- und Weiterbildungswünsche von SchülerInnen mit und ohne Migrationshintergrund deutlich voneinander.

Nachdem die für diese Hypothese relevanten bivariaten Analysen bereits in Kapitel 7.2. besprochen wurden, möchte ich mich an dieser Stelle auf eine Zusammenfassung der Ergebnisse beschränken: Unabhängig davon, durch welche Variablen das Bestehen eines Migrationshintergrunds festgelegt wurde (Muttersprache, Herkunftsland der Eltern, Geburtsland der SchülerInnen selbst), konnte kein signifikanter Unterschied zwischen den Berufswünschen der SchülerInnen ausgemacht werden. Auch bei den

Weiterbildungswünschen (der Fragen nach den Plänen nach der aktuellen Klasse bzw. nach Ende der Schulpflicht) zeigten sich keine deutlichen Differenzen. Das Bestehen eines Migrationshintergrunds ist demnach bei SchülerInnen der gleichen Schulform – in diesem Falle der Kooperativen Mittelschule – nicht relevant für das angestrebte Qualifikationsniveau in Ausbildung und Beruf. (siehe Anhang, Tabellen 19 bis 22)

Beantwortung der Forschungsfragen:

Welche Faktoren sind ausschlaggebend für die Berufs- und Bildungswahl von Jugendlichen nach der 8.Schulstufe? Wie stark unterscheiden sich die Jugendlichen tatsächlich in Hinblick auf ihre Sozialfaktoren? Findet bereits im Vorfeld eine Selektion statt, auf Grund derer nur bestimmte Kinder eine KMS besuchen? Und determiniert der besuchte Schultyp den weiteren Ausbildungsweg oder sind es Sozialfaktoren, die den größten Einfluss ausüben?

Betrachtet man die Ergebnisse meiner Forschung, so liegt zunächst die Annahme nahe, dass der Besuch einer bestimmten Schulform – wie in diesem Falle der Kooperativen Mittelschule – tatsächlich einen größeren Einfluss auf die weitere Berufs- und Bildungspläne eines Schülers/einer Schülerin nimmt als Sozialfaktoren. So hat meine Untersuchung gezeigt, dass der angestrebte Beruf der SchülerInnen nicht signifikant mit dem Beruf oder Bildungsniveau der Eltern in Zusammenhang steht, auch das Bestehen eines Migrationshintergrunds war kein signifikantes Unterscheidungskriterium. Als wichtigste Merkmale für ihren zukünftigen Beruf nannten die meisten SchülerInnen, dass er ihnen Freude bereite und ihren Interessen und Fähigkeiten entspreche, monetäre Aspekte, der Einfluss der Freunde sowie die Erwartungen der Familie wurden als weniger essentiell eingestuft. Die befragten Jugendlichen strebten zu einem Großteil Berufe an, die lediglich einen Lehrabschluss voraussetzen (knapp 70%), nur acht Prozent der SchülerInnen nannten Berufe, die einen Universitätsabschluss benötigen. Die Ambitionen der SchülerInnen in Hinblick auf ihre Ausbildung und ihre angestrebten Berufe sind also eher als niedrig einzustufen, möglicherweise fehlt auch – trotz Bemühungen in diese Richtung – immer noch die Unterstützung oder die Motivation der SchülerInnen von Seiten der Eltern oder der Schule.

Im Hinblick auf ihre Sozialfaktoren ist zu sagen, dass man von einer Vorselektion der SchülerInnen ausgehen kann, welche auf eine KMS geschickt werden. Meine Untersuchung zeigte eindeutig, wie ähnlich sich die Familien vor allem bezüglich der Bildungsabschlüsse und des Berufsniveaus der Eltern sind – Mütter oder Väter mit hohem Bildungsniveau waren die Ausnahme, die meisten Eltern hatten keine oder nur niedrige Qualifikationen. Außerdem

waren deutlich mehr SchülerInnen mit Migrationshintergrund in den entsprechenden Klassen vertreten, hauptsächlich stammten sie oder ihre Familien aus der Türkei, Serbien oder Bosnien. Diese Tatsache, dass offensichtlich die Wahrscheinlichkeit für den Besuch einer KMS für SchülerInnen mit bestimmten familiären Merkmalen um einiges höher ist als für andere, relativiert aber auch meine zu Anfang dieses Abschnitts getroffene Aussage, dass die besuchte Schulform mehr Einfluss auf Berufs- und Bildungsentscheidungen nimmt als Sozialfaktoren. Richtigerweise muss wohl davon ausgegangen werden, dass es bestimmte Sozialfaktoren sind, die den Besuch einer KMS für bestimmte Gruppen von Kindern wahrscheinlicher machen, und es sodann die besuchte Schulform ist, die die Berufs- und Weiterbildungswünsche formt und prägt.

8. RESÜMEE

Nach der Darstellung wesentlicher Theorien zur Bildungsungleichheit und Sozialisationstheorien in den ersten Kapiteln dieser Arbeit wurde auf die historische Entwicklung und die aktuelle Lage der Bildungssituation in Österreich eingegangen. Dabei wurde gezeigt, dass trotz der allgemeinen Bildungsexpansion seit den 1970er Jahren immer noch große Unterschiede bestehen – diese beziehen sich heute lediglich auf andere Faktoren als zu früheren Zeiten. Während es nämlich einst das Geschlecht war, das den Zugang zu höherer Bildung begünstigte oder verhinderte, ist es heute der soziale Status einer Familie. Das Bildungssystem reproduziert dabei die bestehenden Ungleichheiten, indem es ressourcenreicheren Personen bzw. Familien mit mehr Kapital (im Bourdieu'schen Sinne) den Erwerb von Bildung erleichtert und ressourcenärmeren Personen und Familien den Zugang erschwert. Zugleich kam es vor allem in den letzten Jahren zu einer zunehmenden „Bildungsinflation“ – Bildungsabschlüsse, die früher Garant für einen guten Job waren, wie beispielsweise die Matura – sind heute nur mehr eine Mindestvoraussetzung, und selbst ein Universitätsstudium führt nicht mehr automatisch zu einem gut bezahlten, sicheren Arbeitsplatz. Dadurch wird es für Personen, die keinen oder nur einen niedrigen Bildungsabschluss besitzen, immer schwieriger, auf dem Arbeitsmarkt zu bestehen.

Eine damit verknüpfte Schwierigkeit des österreichischen Bildungssystems ist die relativ frühe Entscheidung, ob ein Kind nach der Volksschule in einer Hauptschule oder eine AHS wechselt. Diese wegweisende Entscheidung muss bereits mit dem Alter von zehn Jahren getroffen werden und prägt den Lebenslauf nachhaltig, da vor allem im städtischen Raum zumeist kein Wechsel mehr von der Hauptschule in eine AHS oder BHS stattfindet und somit die Erlangung der Matura meist ausgeschlossen ist. Die Einführung des Schulversuchs KMS – und später auch NMS – sollte diese Starre des Bildungssystems auflockern und einen leichteren Wechsel zwischen den Schultypen ermöglichen.

Eingebettet in diese Bildungssituation habe ich mich entschlossen, eine schriftliche Schülerinnen-Befragung an sechs Wiener Kooperativen Mittelschulen durchzuführen. Die insgesamt knapp 250 SchülerInnen der achten Schulstufe wurden nach ihren Berufs- und Weiterbildungswünschen, ihren Berufsvorstellungen und dem Einfluss von Familie und FreundInnen auf die Bildungsentscheidung befragt. Dabei zeigte sich, dass einerseits die sozioökonomischen Hintergründe der SchülerInnen zu einem Großteil recht ähnlich waren – es kann demnach vermutet werden, dass bereits eine Vorselektion stattfindet, welche Familie

ihre Kinder in eine KMS schicken. Andererseits zeigten auch die Berufs- und Bildungspläne der SchülerInnen in eine eindeutige Richtung: Obwohl mehr als die Hälfte der SchülerInnen vor hatte, nach Ende der Schulpflicht weiter die Schule zu besuchen, waren die meisten Berufswünsche im Bereich des Qualifikationsniveaus „Lehrberuf“ angesiedelt. Zwischen Jugendlichen mit und ohne Migrationshintergrund konnte bei Besuch der gleichen Schulform – wie dies in meiner Untersuchung der Fall war – kein deutlicher Unterschied bezüglich der Bildungs- oder Berufspläne festgestellt werden, lediglich die Erwartungen bzw. der Einfluss der Familie scheint bei SchülerInnen mit Migrationshintergrund höher zu sein.

Eine der für mich interessantesten Erkenntnisse meiner Forschung war, dass die ehrgeizigen Ziele, die mit der Einführung der Schulversuchs Kooperative Mittelschule verbunden waren, bislang meiner Meinung nach in der Praxis nicht realisiert werden konnten. So sollte die KMS als Zwischenform von Hauptschule und AHS einen leichteren Übertritt der SchülerInnen in eine weiterführende Schule – sei dies eine AHS-Oberstufe, eine HAK oder eine HTL – ermöglichen und die SchülerInnen somit zu höheren Bildungsabschlüssen motivieren. In meiner Befragung zeigte sich, dass ersteres vielleicht geschafft wurde – tatsächlich gaben etwa 60% der SchülerInnen an, nach der KMS bzw. nach Ende ihrer Schulpflicht weiter zur Schule gehen zu wollen, auch wenn von mir nicht erhoben werden konnte, inwiefern diese Pläne später auch wirklich in die Realität umgesetzt werden. Bezüglich ihrer Berufspläne verblieben die meisten SchülerInnen jedoch wie bereits erwähnt – ungeachtet ihrer Bildungspläne – auf dem Niveau der Lehrberufe. Dies soll nicht bedeuten, dass die Ergreifung eines Lehrberufs als prinzipiell schlechter eingestuft wird; angesichts der diskutierten Bildungsinflation kann jedoch eine niedrige Qualifikationsstufe der Ausbildung Probleme bei der Arbeitssuche mit sich bringen. Außerdem bedeutet das Ergebnis, dass möglicherweise viele Jugendliche, ungeachtet ihrer Fähigkeiten und Potentiale, lediglich auf Grund des Besuchs einer bestimmten Schulform auf einem relativ geringen Qualifikationsniveau verbleiben. Außerdem war es für mich sehr interessant, die Unterschiede und Gleichheiten bezüglich der Sozialfaktoren der SchülerInnen herauszuarbeiten – meine Annahme zu Beginn meiner Forschung war, dass sich in meinem Sample vermutlich mehr SchülerInnen mit Migrationshintergrund wiederfinden würden – eine Annahme, die sich bestätigt hat. Eher erstaunlich war für mich jedoch die Ähnlichkeit des Bildungs- und Qualifikationsniveaus der Eltern, egal ob diese einen Migrationshintergrund aufweisen oder nicht.

Allgemein lässt sich für mich das Resümee ziehen, dass es sehr interessant und lehrreich war, eine eigene Untersuchung zu planen und durchzuführen. Im Laufe des Forschungsprozesses

kamen immer wieder Herausforderungen auf, mit denen man im Voraus nicht gerechnet hatte, ebenso gab es aber viele positive Überraschungen: die Unterstützung von Seiten der meisten DirektorInnen und LehrerInnen an den von mir befragten Schulen war eine davon. Ich persönlich hatte nicht damit gerechnet, dass mir so viel Engagement und Interesse entgegengebracht werden würde. Für eine Verbesserung der Studie bzw. der gewonnenen Ergebnisse wäre eine zusätzliche Elternbefragung wünschenswert. Ich hatte mich im Rahmen dieser Arbeit bewusst dagegen entschieden, da ich die Situation aus Sicht der Jugendlichen darstellen wollte und den eventuellen Informationsverlust in Kauf genommen habe. Für eine weiterführende Untersuchung wäre meiner Meinung nach jedoch eine Elternbefragung von Vorteil, da genauere Angaben zum sozioökonomischen Status der Familie erhoben werden können und vor allem in Bezug auf Beruf und Bildungsniveau der Eltern mehr Informationen erhältlich wären.

LITERATURVERZEICHNIS

Bücher

Becker, Rolf [Hrsg.], 2011: Lehrbuch der Bildungssoziologie. 2.Auflage, Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Boudon, Raymond, 1974: Education, Opportunity, and Social Inequality. New York: Wiley.

Diekmann, Andreas, 2005: Empirische Sozialforschung. Grundlagen, Methoden, Anwendungen. Hamburg: Rowohlt.

Erdogan-Kartalglu, Nursel, 2010: Sozialisation und Identität bei türkischstämmigen weiblichen Jugendlichen. Ansätze einer Lebenswelt- und Ressourcenorientierten Sozialen Arbeit. Hamburg: Diplomica Verlag.

Hurrelmann, Klaus, 2007: Lebensphase Jugend – Eine Einführung in die sozialwissenschaftliche Jugendforschung. 9.Auflage, Weinheim: Juventa.

Hurrelmann, Klaus, 2001: Einführung in die Sozialisationstheorie. Über den Zusammenhang von Sozialstruktur und Persönlichkeit. 7.Auflage, Weinheim: Beltz.

Keller, Suzanne; **Zavalloni**, Marisa, 1964: Ambition and Social Class: A Respecification. Social Forces 43.

Kohn, Melvin, 1981: Persönlichkeit, Beruf und soziale Schichtung. Stuttgart.

Kopp, Johannes, 2009: Bildungssoziologie. Eine Einführung anhand empirischer Studien. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Kreckel, Reinhard, 1992: Politische Soziologie der sozialen Ungleichheit. Frankfurt am Main: Campus.

Löw, Martina, 2006: Einführung in die Soziologie der Bildung und der Erziehung. Einführungstexte Erziehungswissenschaft, Band 8. 2.Auflage, Opladen: Budrich.

Mathern, Sigrid, 2003: Benachteiligte Jugendliche an der Schnittstelle zwischen Schule und Beruf. Überlegungen zu einer strukturellen und inhaltlichen Reform präventiver Berufsbildungspraxis. Europäische Hochschulschriften, Reihe XI Pädagogik, Band 889. Frankfurt a.M.: Peter Lang.

Pechar, Hans, 2006: Bildungsökonomie und Bildungspolitik. Studienreihe Bildungs- und Wissenschaftsmanagement, Band 2. Münster: Waxmann Verlag.

Artikel

Becker, Rolf, 2006: Dauerhafte Bildungsungleichheit als unerwartete Folge der Bildungsexpansion? In: Hadjar, Andreas; Becker, Rolf: Die Bildungsexpansion. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 27-62.

- Becker, Rolf; Hecken, Anna, 2008:** Berufliche Weiterbildung – arbeitsmarktsoziologische Perspektiven und empirische Befunde. In: Abraham, Martin; Hinz, Thomas: Arbeitsmarktsoziologie. 2.Auflage, Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 133-168.
- Bourdieu, Pierre, 1983:** Ökonomisches Kapital, kulturelles Kapital, soziales Kapital. In: Kreckel, Reinhard: Soziale Ungleichheiten. Soziale Welt, Sonderband 2. Göttingen: Verlag Otto Schwartz & Co, 183-199.
- De Cillia, Rudolf, 2007:** Sprachförderung. In: Fassmann, Heinz [Hrsg.]: 2. Österreichischer Migrations- und Integrationsbericht 2001-2006. Rechtliche Rahmenbedingungen, demographische Entwicklungen, sozioökonomische Strukturen. Klagenfurt: Drava Verlag, 251-256.
- Fassmann, Heinz; Reeger, Ursula, 2007:** Lebensformen und soziale Situation von ZuwanderInnen. In: Fassmann, Heinz [Hrsg.]: 2. Österreichischer Migrations- und Integrationsbericht 2001-2006. Rechtliche Rahmenbedingungen, demographische Entwicklungen, sozioökonomische Strukturen. Klagenfurt: Drava Verlag, 183-200.
- Goldthorpe, John H., 1996:** Problems of „Meritocracy“. In: Robert Erikson und Jan O. Jonsson [Hrsg.]: Can Education be Equalized? Boulder: Westview Press, 255-287.
- Hadjar, Andreas; Becker, Rolf, 2006:** Bildungsexpansion – erwartete und unerwartete Folgen. In: Hadjar, Andreas; Becker, Rolf: Die Bildungsexpansion. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 11-26.
- Hecken, Anna, 2006:** Bildungsexpansion und Frauenerwerbstätigkeit. In: Hadjar, Andreas; Becker, Rolf: Die Bildungsexpansion. Erwartete und unerwartete Folgen. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 123-155.
- Herzog-Punzenberger, Barbara, 2007:** Gibt es einen Staatsbürgerschaftsbonus? Unterschiede in der Bildung und auf dem Arbeitsmarkt anhand der österreichischen Volkszählungsdaten 2001. In: Fassmann, Heinz [Hrsg.]: 2. Österreichischer Migrations- und Integrationsbericht 2001-2006. Rechtliche Rahmenbedingungen, demographische Entwicklungen, sozioökonomische Strukturen. Klagenfurt: Drava Verlag, 242-245.
- King, Vera, 2009:** Ungleiche Karrieren. Bildungsaufstieg und Adoleszenzverläufe bei jungen Männern und Frauen aus Migrantenfamilien. In: King, Vera; Koller, Hans-Christoph: Adoleszenz – Migration – Bildung. Bildungsprozesse Jugendlicher und junger Erwachsener mit Migrationshintergrund, 2.Auflage. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 27-46.
- Krais, Beate, 1983:** Bildung als Kapital – Neue Perspektiven für die Analyse der Sozialstruktur. In: Kreckel, Reinhard: Soziale Ungleichheiten. Soziale Welt, Sonderband 2. Göttingen: Verlag Otto Schwartz & Co, 199 – 221.
- Kreckel, Reinhard, 1983:** Soziale Ungleichheit und Arbeitsmarktsegmentierung. In: Kreckel, Reinhard: Soziale Ungleichheiten. Soziale Welt, Sonderband 2. Göttingen: Verlag Otto Schwartz & Co, 137-162.

Lebhart, Gustav; **Marik-Lebek**, Stephan, 2007: Bevölkerung mit Migrationshintergrund. In: Fassmann, Heinz [Hrsg.]: 2. Österreichischer Migrations- und Integrationsbericht 2001-2006. Rechtliche Rahmenbedingungen, demographische Entwicklungen, sozioökonomische Strukturen. Klagenfurt: Drava Verlag, 165-182.

Meulemann, Heiner, 2004: Sozialstruktur, soziale Ungleichheit und die Bewertung der ungleichen Verteilung von Ressourcen. In: Peter A. Berger und Volker H. Schmidt (Hrsg.): Welche Gleichheit, welche Ungleichheit? Grundlagen der Ungleichheitsforschung. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 115-136.

Müller, Walter; **Steinmann**, Susanne; **Schneider**, Reinhart, 1997: Bildung in Europa. In: Hradil, Stefan; Immerfall, Stefan: Die westeuropäischen Gesellschaften im Vergleich. Opladen: Westdeutscher Verlag, 177-245.

Weil, Mareike; **Lauterbach**, Wolfgang, 2011: Von der Schule in den Beruf. In: Becker, Rolf: Lehrbuch der Bildungssoziologie. 2.Auflage, Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 329-366.

Weiss, Hilde; **Unterwurzacher**, Anne, 2007: Soziale Mobilität durch Bildung? – Bildungsbeteiligung von MigrantInnen. In: Fassmann, Heinz [Hrsg.]: 2. Österreichischer Migrations- und Integrationsbericht 2001-2006. Rechtliche Rahmenbedingungen, demographische Entwicklungen, sozioökonomische Strukturen. Klagenfurt: Drava Verlag, 227-241.

Online-Berichte

Bacher, Johann, 2005: Mehr Bildungschancen für alle! Analysen, Hintergründe und Forderungen.
http://www.jku.at/soz/content/e94921/e95831/e96904/e97446/DemokratieundGewaltanSchulen_JKU-Neu_-1_ger.pdf, 18.6.2011

Becker, Birgit, 2010: Bildungsaspirationen von Migranten. Determinanten und Umsetzung in Bildungsergebnisse, Arbeitspapiere Nr.137, Mannheimer Zentrum für Europäische Sozialforschung
www.mzes.uni-mannheim.de/publications/wp/wp-137.pdf, 5.5.2011

Beinke, Lothar, 2006: Der Einfluss von Peer Groups auf das Berufswahlverhalten von Jugendlichen. Ergebnisse einer Studie aus dem Jahre 2004 einschl. Alleinerziehender und Lehrer.
<http://alle-lernen.org/download/beinke.pdf>, 24.5.2011

Specht, Werner (Hrsg.), 2009: Nationaler Bildungsbericht Österreich 2009, Band 1: Das Schulsystem im Spiegel von Daten und Indikatoren.
http://www.bmukk.gv.at/medienpool/17991/nbb09_band1.pdf, 20.2.2012

Bildung in Zahlen 2009/2010. Schlüsselindikatoren und Analysen. Statistik Austria, Wien 2011.
http://www.statistik.at/web_de/services/publikationen/5/index.html?id=5&listid=5&detail=461, 27.4.2011

Bildung in Zahlen: Steigendes Bildungsniveau bei niedriger Bildungsbeteiligung. Statistik Austria Pressemitteilung, 8.März 2011

http://www.statistik.at/web_de/presse/055466, 12.10.2011

bm:uk, Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur: Aufnahme in eine allgemein bildende höhere Schule.

http://www.bmukk.gv.at/schulen/service/schulinfo/aufnahme_ahs.xml, 11.2.2012

Lehrlinge in Österreich. Ergebnisse der Lehrlingsstatistik der Wirtschaftskammern Österreichs.

<http://wko.at/statistik/jahrbuch/Folder-Lehrlinge2010.pdf>, 23.7.2011

NZZ am Sonntag: Erfolg in der Schule: Auf die Mütter kommt es an, Kathrin Meier-Rust, 1.November 2009, 8.Jahrgang, Nr.44

<http://www.elternwissen.ch/uploads/media/der-mutter-effekt.pdf>, 13.2.2012

OECD: PISA - Hintergrund

http://www.oecd.org/document/33/0,3746,de_34968570_39907066_43430049_1_1_1_1,00.html, 2.6.2011

ÖROK- Schriftenreihe Nr.162, Wien 2002: Räumliche Disparitäten im österreichischen Schulsystem – Strukturen, Trends und politische Implikationen. Zusammenfassung und Fazit.

[http://www.oerok.gv.at/fileadmin/Bilder/5.Reiter-](http://www.oerok.gv.at/fileadmin/Bilder/5.Reiter-Publikationen/Schriftenreihe_Kurzfassung/OEROK_schriftenreihe162_kurzfassung_d.pdf)

[Publikationen/Schriftenreihe_Kurzfassung/OEROK_schriftenreihe162_kurzfassung_d.pdf](http://www.oerok.gv.at/fileadmin/Bilder/5.Reiter-Publikationen/Schriftenreihe_Kurzfassung/OEROK_schriftenreihe162_kurzfassung_d.pdf), 4.8.2011

Österreich.com: Kooperative Mittelschule und Neue Mittelschule

<http://www.oesterreich.com/de/bildung/institutionens-des-bildungssystems/kooperative-mittelschule-und-neue-mittelschule-kms>, 16.9.2011

Stadtschulrat für Wien: Kooperative Mittelschule

<http://www.schulen.wien.at/schulen/999999/kms/modell.htm>, 16.9.2011

Wiener Zeitung: KMS wird Schulversuch

http://www.wienerzeitung.at/themen_channel/wzserfolg/job_und_karriere/328433_KMS-wird-Schulversuch.html, 16.9.2011

Statistiken

Ausländische Schülerinnen und Schüler im Schuljahr 2009/10

http://www.statistik.at/web_de/statistiken/bildung_und_kultur/formales_bildungswesen/schulen_schulbesuch/029655.html

Bevölkerung mit Migrationshintergrund im Überblick

http://www.statistik.at/web_de/statistiken/bevoelkerung/bevoelkerungsstruktur/bevoelkerung_nach_migrationshintergrund/033240.html

Bevölkerung mit Migrationshintergrund nach Bundesländern

http://www.statistik.at/web_de/statistiken/bevoelkerung/bevoelkerungsstruktur/bevoelkerung_nach_migrationshintergrund/033241.html

Schüler und Schülerinnen insgesamt im Schuljahr 2009/10

http://www.statistik.at/web_de/statistiken/bildung_und_kultur/formales_bildungswesen/schulen_schulbesuch/index.html

Schülerinnen und Schüler mit nicht-deutscher Umgangssprache im Schuljahr 2009/10

http://www.statistik.at/web_de/statistiken/bildung_und_kultur/formales_bildungswesen/schulen_schulbesuch/029650.html

Übertritte von der Sekundarstufe I in die Sekundarstufe II im Jahr 2009/10 nach der Umgangssprache

http://www.statistik.at/web_de/statistiken/bildung_und_kultur/formales_bildungswesen/schulen_schulbesuch/034224.html

ABBILDUNGSVERZEICHNIS

Abbildung 1: Eigene Darstellung nach „Humankapital“, OECD 2002, aus: Pechar, Hans, 2006: Bildungsökonomie und Bildungspolitik. Studienreihe Bildungs- und Wirtschaftsmanagement, Band 2. Münster: Waxmann Verlag.

Abbildung 2: Modell für die Entstehung und Reproduktion sozialer Ungleichheit nach Boudon, aus: Becker, Rolf [Hrsg.], 2011: Lehrbuch der Bildungssoziologie. 2.Auflage, Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Abbildung 3: Eigene Darstellung nach „Meritokratische Triade: Legitime und illegitime Ressourcennutzung im meritokratischen Modell der sozialen Ungleichheit“, Kreckel 1992, aus: Becker, Rolf [Hrsg.], 2011: Lehrbuch der Bildungssoziologie. 2.Auflage, Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Abbildung 4: Das Wisconsin-Modell, vereinfachte Darstellung, aus: Becker, Birgit, 2010: Bildungsaspirationen von Migranten. Determinanten und Umsetzung in Bildungsergebnisse, Arbeitspapiere Nr.137, Mannheimer Zentrum für Europäische Sozialforschung.

Abbildung 5: Das österreichische Schulsystem.
<http://www.tec-search.net/de/group/78267/Schulsystem>, 3.1.2012

Abbildung 6: Bildungsströme, aus: Specht, Werner (Hrsg.), 2009: Nationaler Bildungsbericht Österreich 2009. Graz: Leykam.

Abbildung 7: Einzelne Kennzahlen der KMS 18, Angaben in %

Abbildung 8: Einzelne Kennzahlen der KMS 3, Angaben in %

Abbildung 9: Einzelne Kennzahlen der KMS 16, Angaben in %

Abbildung 10: Einzelne Kennzahlen der KMS 10, Angaben in %

Abbildung 11: Einzelne Kennzahlen der KMS 11, Angaben in %

Abbildung 12: Einzelne Kennzahlen der KMS 14, Angaben in %

Abbildung 13: Pläne nach der 4.Klasse KMS

Abbildung 14: Pläne nach Ende der Schulpflicht und Qualifikationsniveau des angestrebten Berufs

Abbildung 15: Geburtsland und Muttersprache der SchülerInnen

Abbildung 16: Höchster Bildungsabschluss der Mütter bzw. Väter

Abbildung 17: Faktoranalyse Eltern/Familie

Abbildung 18: Faktoranalyse Informations- und Erfahrungsstand

Abbildung 19: Faktoranalyse Berufsvorstellung

Abbildung 20: Kreuztabulation Indizes – Aufnahme in die AHS

ABSTRACT

In der vorliegenden Arbeit zum Thema Bildungsungleichheit sollen die Berufs- und Bildungswünsche von Wiener Schülern und Schülerinnen der achten Schulstufe an Kooperativen Mittelschulen untersucht werden.

Nach der Darstellung unterschiedlicher Theorien zum Thema Bildungsungleichheit und Sozialisation folgt ein Abriss über die historische wie auch aktuelle empirische Situation in Österreich. Anschließend wird mit Hilfe von eigens erhobenen Daten den Fragen nachgegangen, welche Faktoren für die Berufs- und Bildungswünsche der SchülerInnen entscheidend sind beziehungsweise, inwiefern der besuchte Schultyp für die Pläne der weiteren Schul- und Berufslaufplan entscheidend ist. Die zentrale Frage lautet hierbei, ob Sozialfaktoren oder der Schultyp ausschlaggebender für den geplanten Bildungsweg sind.

Zur Beantwortung dieser Fragen wurden die SchülerInnen nach ihren Berufswünschen, dem Einfluss ihrer Eltern und Freunde, ihren Berufsvorstellungen und vielem mehr gefragt. Die Ergebnisse wurden statistisch, sowohl bi- als auch multivariat ausgewertet. Es wurden zum Beispiel Vergleiche zwischen den Berufs- und Bildungsplänen der SchülerInnen und dem Bildungsstand sowie den Berufen der Eltern angestellt, ebenso wurde untersucht, inwiefern das Vorhandensein eines Migrationshintergrunds einen Unterschied hinsichtlich der Ergebnisse bringt. Die Resultate meiner Forschung werden am Ende der Arbeit ausführlich erläutert.

ANHANG

Fragebogen	II
Begleitschreiben	VIII
SPSS: Outputs	IX
Lebenslauf	XXIII

10. In welcher **Leistungsgruppe** bist du in diesem Jahr in den folgenden Fächern?

Deutsch: _____ Englisch: _____ Mathematik: _____

11. Welche **Noten** hast du in den folgenden Fächern im letzten Schuljahr im Zeugnis bekommen?

Deutsch: _____ Englisch: _____ Mathematik: _____

12. Im Folgenden findest du Aussagen. Gib bitte an, wie sehr diese auf deine **Eltern** bzw. deine **Familie** zutreffen.

Bitte kreuze die Zahl an, die am besten am besten auf dich zutrifft!

1...trifft sehr zu 2...trifft eher zu 3...trifft teilweise zu 4...trifft kaum zu 5...trifft nicht

zu

sie interessieren sich für meine schulischen Leistungen	1	2	3	4	5
sie machen mir Mut, dass ich die Schule schaffen werde	1	2	3	4	5
sie verlangen von mir, Hausarbeit zu erledigen oder auf meine Geschwister aufzupassen	1	2	3	4	5
sie sprechen mit mir über meine Berufspläne und/oder beraten mich	1	2	3	4	5
sie kontrollieren, wie viel Zeit ich mit meinen Hausaufgaben verbringe	1	2	3	4	5
sie haben eine genaue Berufsvorstellung für mich	1	2	3	4	5
sie erwarten, dass ich denselben Beruf wie sie ergreife	1	2	3	4	5
sie helfen mir beim Lernen oder versuchen jemand anderen zu finden, der mir hilft (Nachhilfe etc.)	1	2	3	4	5
sie unterstützen meine beruflichen Zukunftspläne	1	2	3	4	5
sie ermutigen mich, weiter zur Schule zu gehen	1	2	3	4	5
sie schimpfen mit mir, wenn ich schlechte Noten bekomme	1	2	3	4	5
sie besuchen mit mir kulturelle Veranstaltungen wie Theater, Musicals, Oper oder ähnliches	1	2	3	4	5
sie machen mir Druck, dass ich mehr lernen soll	1	2	3	4	5
sie gehen zu Elternsprechtagen und informieren sich über meine schulischen Leistungen	1	2	3	4	5
sie bezahlen mir Nachhilfe, wenn ich diese brauche	1	2	3	4	5
sie ermutigen mich, Bücher zu lesen	1	2	3	4	5

13. Bitte gib an, wie sehr die folgenden Aussagen auf deine **Freunde/Freundinnen** zutreffen:

Bitte kreuze die Zahl an, die am besten am besten auf dich zutrifft!

1...trifft sehr zu 2...trifft eher zu 3...trifft teilweise zu 4...trifft kaum zu 5...trifft nicht zu

Sie haben bereits eine genaue Berufsvorstellung.	1	2	3	4	5
Wir lernen gemeinsam für die Schule.	1	2	3	4	5
Sie kommen mehrheitlich aus demselben Land wie ich.	1	2	3	4	5
Wir sprechen über unsere Berufswünsche und unsere Zukunftspläne.	1	2	3	4	5
Wir tauschen Informationen über Berufe, Schulen etc. aus.	1	2	3	4	5
Wir verbringen unsere Freizeit zusammen, Schule und Beruf ist kein Thema bei uns.	1	2	3	4	5
Die Eltern der meisten meiner Freunde/Freundinnen stammen aus dem Ausland.	1	2	3	4	5

14. Ich möchte später einen **Beruf** ausüben, ...

Bitte kreuze die Zahl an, die am besten am besten auf dich zutrifft!

1...trifft sehr zu 2...trifft eher zu 3...trifft teilweise zu 4...trifft kaum zu 5...trifft nicht zu

der mir viel Freude bereitet	1	2	3	4	5
der meinen Interessen und Fähigkeiten entspricht	1	2	3	4	5
der mir möglichst viel Geld einbringt	1	2	3	4	5
der den Erwartungen meiner Familie entspricht	1	2	3	4	5
der mir einen sicheren/krisenfesten Arbeitsplatz bietet	1	2	3	4	5
in dem auch meine Freunde/Freundinnen arbeiten	1	2	3	4	5
Ich habe vor, meinen Beruf nur so lange auszuüben, bis ich verheiratet bin und Kinder habe.	1	2	3	4	5

15. An meiner **Schule**...

Bitte kreuze die Zahl an, die am besten am besten auf dich zutrifft!

1...trifft sehr zu 2...trifft eher zu 3...trifft teilweise zu 4...trifft kaum zu 5...trifft nicht zu

wird zweisprachig unterrichtet bzw. gibt es Begleitlehrer für meine Muttersprache (sofern diese nicht Deutsch ist)	1	2	3	4	5
besuche ich muttersprachlichen Unterricht bzw. habe diesen besucht (sofern deine Muttersprache nicht Deutsch ist)	1	2	3	4	5
haben meine Lehrer mich bei meiner Berufswahl unterstützt	1	2	3	4	5
gibt es Berufsinformationsveranstaltungen	1	2	3	4	5
gibt es Lehrausgänge zu verschiedenen Firmen oder Einrichtungen wie z.B. dem AMS	1	2	3	4	5

16. Ich habe bereits erste Berufserfahrungen (in Form von Praktika, Ferialjobs, Schnuppertagen etc.) gesammelt.

- ja, als: _____ (Tätigkeit angeben)
- nein

17. Ich lebe im _____. Bezirk.

18. Ich wohne in

- einer Eigentumswohnung
- einer Gemeindewohnung
- einer Mietwohnung
- einem Haus (Reihenhaus, Einfamilienhaus oder ähnliches)

19. In meiner Wohnumgebung leben viele Menschen, die aus anderen Ländern stammen.

- ja, sehr viele
- eher viele
- eher wenige
- nein, sehr wenige

20. In meinem Haushalt leben ____ Personen, und zwar ich mit:

- einem Elternteil (und Geschwistern)
- beiden Elternteilen (und Geschwistern)
- einem Elternteil und dem neuen Partner/der neuen Partnerin (und Geschwistern)
- sonstigen Familienmitgliedern, nämlich: _____

21. Ich habe mein eigenes Zimmer.

- ja
- nein

22. Ich habe einen Platz, an dem ich in Ruhe meine Hausaufgaben erledigen kann.

- ja
- nein

23. Mein Vater stammt aus _____ . (Land angeben)

Meine Mutter stammt aus _____ . (Land angeben)

24. Ich bin in Österreich:

- geboren
- seit _____ Jahren

25. Meine Muttersprache ist

- Deutsch
- Türkisch
- Bosnisch/Kroatisch/ Serbisch
- Polnisch
- Kurdisch
- Albanisch
- Sonstiges: _____

→ weiter zu Frage 27

weiter zu Frage 26

26. Wird bei dir zu Hause Deutsch gesprochen?

- Immer
- Meistens
- Selten
- (Fast) nie

27. Die **höchste abgeschlossene** Schulbildung meiner Eltern ist:

Mutter	Vater
<input type="checkbox"/> Volksschule	<input type="checkbox"/> Volksschule
<input type="checkbox"/> Hauptschule	<input type="checkbox"/> Hauptschule
<input type="checkbox"/> Lehre	<input type="checkbox"/> Lehre
<input type="checkbox"/> Matura (z.B. AHS, HAK, HTL)	<input type="checkbox"/> Matura (z.B. AHS, HAK, HTL)
<input type="checkbox"/> Universität/Fachhochschule	<input type="checkbox"/> Universität/Fachhochschule
<input type="checkbox"/> Anderes: _____	<input type="checkbox"/> Anderes: _____
<input type="checkbox"/> weiß ich nicht	<input type="checkbox"/> weiß ich nicht

28. Der erlernte Beruf meiner Eltern ist:

Mutter: _____ Vater: _____

29. Meine Mutter arbeitet zurzeit in ihrem erlernten Beruf:

- ja
- nein, sie ist Hausfrau
- nein, sie ist in Pension
- nein, sie ist arbeitslos
- nein, sie arbeitet in einem anderen Beruf, und zwar als _____

30. Mein Vater arbeitet zurzeit in seinem erlernten Beruf:

- ja
- nein, er ist arbeitslos
- nein, er ist in Pension
- nein, er ist Hausmann
- nein, er arbeitet in einem anderen Beruf, und zwar als _____

31. Mein Traumberuf wäre: _____

Vielen Dank für eure Mithilfe!



Wien, im Oktober 2011

Umfrage zum Thema Berufs- und Bildungswünsche

Sehr geehrte Damen und Herren,
Liebe Eltern!

Beruf und Bildung sind wichtige Themen in unserer heutigen Gesellschaft. Insbesondere für Sie als Eltern wird die Ausbildung, und damit auch die Zukunft Ihres Kindes, von größter Bedeutung sein.

Ich möchte im Rahmen meiner Diplomarbeit für mein Studium der Soziologie an der Universität Wien eine **schriftliche Befragung** über die **Berufs- und Weiterbildungswünsche** von Wiener Schülern und SchülerInnen durchführen und bitte Sie hiermit um Ihre Unterstützung, da nur durch eine große Teilnehmerzahl aussagekräftige Ergebnisse erzielt werden können.

Damit Ihr Kind an meiner Umfrage teilnehmen darf, benötige ich Ihr Einverständnis. Deshalb bitte ich Sie, den unten angeführten Abschnitt auszufüllen und zu unterschreiben. Ich versichere Ihnen, dass **sämtliche Angaben streng anonym** behandelt werden und alle Ergebnisse nur im Rahmen meiner Diplomarbeit verwendet werden.

Für etwaige Rückfragen stehe ich Ihnen unter meiner E-Mail Adresse yvonne86@aon.at zur Verfügung.

Vielen Dank für Ihre Bemühungen und Ihre Mithilfe!

Mit freundlichen Grüßen,
Frantes Yvonne

Ich bestätige hiermit, dass mein Sohn/meine Tochter _____ an der Befragung im Zuge einer Diplomarbeit zum Thema „Berufs- und Bildungswünsche“ teilnehmen darf.

Wien, am _____ Unterschrift: _____

OUTPUTS

		Geschlecht			
		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	weiblich	126	51	51,2	51,2
	männlich	120	48,6	48,8	100
	Gesamt	246	99,6	100	
Fehlend	System	1	0,4		
Gesamt		247	100		

Tabelle 1, Outputs: Geschlecht

		Alter			
		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	13	106	42,9	43,1	43,1
	14	95	38,5	38,6	81,7
	15	39	15,8	15,9	97,6
	16	6	2,4	2,4	100
	Gesamt	246	99,6	100	
Fehlend	System	1	0,4		
Gesamt		247	100		

Tabelle 2, Outputs: Alter

		Schulbezirk			
		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	18.Bez	37	15	15	15
	3. Bez	46	18,6	18,7	33,7
	16.Bez	66	26,7	26,8	60,6
	10.Bez	41	16,6	16,7	77,2
	11.Bez	30	12,1	12,2	89,4
	14.Bez	26	10,5	10,6	100
	Gesamt	246	99,6	100	
Fehlend	System	1	0,4		
Gesamt		247	100		

Tabelle 3, Outputs: Schulbezirk

		Pläne nach Ende der Klasse			
		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	Polytechnische Schule	47	19	20,7	20,7
	Gymnasium	25	10,1	11	31,7
	BMS	18	7,3	7,9	39,6
	HAK	33	13,4	14,5	54,2
	HTL	38	15,4	16,7	70,9
	sonstige Schule	23	9,3	10,1	81,1
	HLW	8	3,2	3,5	84,6
	BAKIP	11	4,5	4,8	89,4
	bereits Ende der Schulpflicht	24	9,7	10,6	100
	Gesamt	227	91,9	100	
Fehlend	keine Angabe	19	7,7		
	System	1	0,4		
	Gesamt	20	8,1		
Gesamt		247	100		

Tabelle 4, Outputs: Pläne nach der 4.Klasse KMS

		Pläne nach Ende der Schulpflicht			
		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	Lehre	94	38,1	38,5	38,5
	weiter zur Schule	139	56,3	57	95,5
	arbeiten beginnen	10	4	4,1	99,6
	etwas anderes machen	1	0,4	0,4	100
	Gesamt	244	98,8	100	
Fehlend	keine Angabe	2	0,8		
	System	1	0,4		
	Gesamt	3	1,2		
Gesamt		247	100		

Tabelle 5, Outputs: Pläne nach Ende der Schulpflicht

		weiß, welchen Beruf			
		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	ja weiß es genau	96	38,9	39,2	39,2
	ja weiß ungefähr	65	26,3	26,5	65,7
	nein weiß es nicht	84	34	34,3	100
	Gesamt	245	99,2	100	
Fehlend	keine Angabe	1	0,4		
	System	1	0,4		
	Gesamt	2	0,8		
Gesamt		247	100		

Tabelle 6, Outputs: „Ich weiß, welchen Beruf ich später ausüben möchte.“

		Muttersprache neu			
		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	Deutsch	63	25,5	26,3	26,3
	Türkisch	53	21,5	22,1	48,3
	BKS	66	26,7	27,5	75,8
	sonstige Sprache	58	23,5	24,2	100
	Gesamt	240	97,2	100	
Fehlend	System	7	2,8		
Gesamt		247	100		

Tabelle 7, Outputs: Muttersprache

		in Österreich			
		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	geboren	146	59,1	61,1	61,1
	seit ... Jahren	93	37,7	38,9	100
	Gesamt	239	96,8	100	
Fehlend	keine Angabe	7	2,8		
	System	1	0,4		
	Gesamt	8	3,2		
Gesamt		247	100		

Tabelle 8, Outputs: Geburtsland der SchülerInnen

		Schulbildung Mutter			
		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	Volksschule	19	7,7	8,3	8,3
	Hauptschule	61	24,7	26,8	35,1
	Lehre	54	21,9	23,7	58,8
	Matura	20	8,1	8,8	67,5
	Universität/FH	14	5,7	6,1	73,7
	weiß nicht	60	24,3	26,3	100
	Gesamt	228	92,3	100	
Fehlend	keine Angabe	18	7,3		
	System	1	0,4		
	Gesamt	19	7,7		
Gesamt		247	100		

Tabelle 9, Outputs: Schulbildung der Mutter

		Schulbildung Vater			
		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	Volksschule	5	2	2,2	2,2
	Hauptschule	44	17,8	19,6	21,9
	Lehre	72	29,1	32,1	54
	Matura	23	9,3	10,3	64,3
	Universität/FH	15	6,1	6,7	71
	anderes	1	0,4	0,4	71,4
	weiß nicht	63	25,5	28,1	99,6
	Sonderschule	1	0,4	0,4	100
	Gesamt	224	90,7	100	
Fehlend	keine Angabe	21	8,5		
	System	2	0,8		
Gesamt		23	9,3		
Gesamt		247	100		

Tabelle 10, Outputs: Schulbildung des Vaters

		derzeitiger Beruf Mutter			
		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	im erlernten Beruf	96	38,9	40,2	40,2
	Hausfrau	84	34	35,1	75,3
	in Pension	6	2,4	2,5	77,8
	arbeitslos	12	4,9	5	82,8
	arbeitet in anderem Beruf	41	16,6	17,2	100
	Gesamt	239	96,8	100	
Fehlend	keine Angabe	3	1,2		
	System	5	2		
	Gesamt	8	3,2		
Gesamt		247	100		

Tabelle 11, Outputs: Derzeitiger Beruf der Mutter

		derzeitiger Beruf Vater			
		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	im erlernten Beruf	161	65,2	70,3	70,3
	arbeitslos	21	8,5	9,2	79,5
	in Pension	5	2	2,2	81,7
	Hausmann	3	1,2	1,3	83
	arbeitet in anderem Beruf	39	15,8	17	100
	Gesamt	229	92,7	100	
Fehlend	keine Angabe	3	1,2		
	System	15	6,1		
	Gesamt	18	7,3		
Gesamt		247	100		

Tabelle 12, Outputs: Derzeitiger Beruf des Vaters

		Freunde in demselben Beruf			
		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	ja	76	30,9	47,5	47,5
	nein	84	34,1	52,5	100
	Gesamt	160	65	100	
Fehlend	System	86	35		
Gesamt		246	100		

Tabelle 13, Outputs: „Ich habe FreundInnen, die denselben Beruf ausüben möchten wie ich.“

		Beruf, in dem auch Freunde arbeiten			
		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	ja	69	28	39,7	39,7
	nein	105	42,7	60,3	100
	Gesamt	174	70,7	100	
Fehlend	System	72	29,3		
Gesamt		246	100		

Tabelle 14, Outputs: „Ich möchte später einen Beruf ausüben, in dem auch meine FreundInnen arbeiten.“

		Freunde_Index			
		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	-6	6	2,4	2,4	2,4
	-5	3	1,2	1,2	3,7
	-4	6	2,4	2,4	6,1
	-3	11	4,5	4,5	10,6
	-2	17	6,9	6,9	17,5
	-1	18	7,3	7,3	24,8
	0	23	9,3	9,3	34,1
	1	28	11,4	11,4	45,5
	2	29	11,8	11,8	57,3
	3	27	11	11	68,3
	4	30	12,2	12,2	80,5
	5	22	8,9	8,9	89,4
	6	26	10,6	10,6	100
Gesamt		246	100	100	

Tabelle 15, Outputs: Freunde Indexwerte

	Traumberuf kodiert			Gesamt
	niedrige Qualifikation	mittlere Qualifikation	höhere Qualifikation	
Geschlecht	124	45	28	197
weiblich	46,8%	55,6%	67,9%	51,8%
männlich	53,2%	44,4%	32,1%	48,2%
Beruf Mutter	94	31	14	139
keine Qualifikation	18,1%	12,9%	14,3%	16,5%
niedrige Qualifikation	61,7%	64,5%	78,6%	64,0%
mittlere Qualifikation	16,0%	12,9%	7,1%	14,4%
hohe Qualifikation	4,3%	9,7%	0,0%	5,0%
Beruf Vater	103	39	24	166
keine Qualifikation	13,6%	15,4%	8,3%	13,3%
niedrige Qualifikation	76,7%	69,2%	70,8%	74,1%
mittlere Qualifikation	5,8%	12,8%	12,5%	8,4%
hohe Qualifikation	3,9%	2,6%	8,3%	4,2%
Schulbildung Mutter	89	31	21	141
niedrige Schulbildung	78,7%	74,2%	90,5%	79,4%
mittlere Schulbildung	11,2%	16,1%	9,5%	12,1%
hohe Schulbildung	10,1%	9,7%	0,0%	8,5%
Schulbildung Vater	83	33	17	133
niedrige Schulbildung	80,7%	78,8%	58,8%	77,4%
mittlere Schulbildung	9,6%	12,1%	23,5%	12,0%
hohe Schulbildung	9,6%	9,1%	17,6%	10,5%
in Österreich geboren	121	45	27	193
ja	64,5%	62,2%	51,9%	62,2%
nein	35,5%	37,8%	48,1%	37,8%
Muttersprache	120	45	28	193
Deutsch	30,8%	26,7%	17,9%	28,0%
andere Sprache	69,2%	73,3%	82,1%	72,0%
Herkunft Mutter	120	45	28	193
Österreich	26,7%	22,2%	17,9%	24,4%
Ausland	73,3%	77,8%	82,1%	75,6%
Herkunft Vater	118	45	28	191
Österreich	26,3%	31,1%	21,4%	26,7%
Ausland	73,7%	68,9%	78,6%	73,3%
Index psychische Hilfe	124	45	28	197
niedrig	36,3%	37,8%	46,4%	38,1%
mittel	32,3%	28,9%	28,6%	31,0%
hoch	31,5%	33,3%	25,0%	31,0%

Tabelle 16, Outputs: Kreuztabellen Traumberuf

	angestrebter Beruf			Gesamt
	niedrige Qualifikation	mittlere Qualifikation	höhere Qualifikation	
Geschlecht	99	38	12	149
weiblich	50,5%	63,2%	83,3%	56,4%
männlich	49,5%	36,8%	16,7%	43,6%
Beruf Mutter	73	28	5	106
keine Qualifikation	15,1%	10,7%	20,0%	14,2%
niedrige Qualifikation	67,1%	53,6%	40,0%	62,3%
mittlere Qualifikation	12,3%	25,0%	20,0%	16,0%
hohe Qualifikation	5,5%	10,7%	20,0%	7,5%
Beruf Vater	86	34	10	130
keine Qualifikation	9,3%	14,7%	10,0%	10,8%
niedrige Qualifikation	81,4%	61,8%	70,0%	75,4%
mittlere Qualifikation	8,1%	17,6%	10,0%	10,8%
hohe Qualifikation	1,2%	5,9%	10,0%	3,1%
Schulbildung Mutter	72	28	10	110
niedrige Schulbildung	83,3%	67,9%	80,0%	79,1%
mittlere Schulbildung	5,6%	21,4%	10,0%	10,0%
hohe Schulbildung	11,1%	10,7%	10,0%	10,9%
in Österreich geboren	97	37	11	145
ja	64,9%	62,2%	63,6%	64,1%
nein	35,1%	37,8%	36,4%	35,9%
Muttersprache	96	37	12	145
Deutsch	30,2%	35,1%	25,0%	31,0%
Andere Sprache	69,8%	64,9%	75,0%	69,0%
Herkunft Mutter	96	37	12	145
Österreich	25,0%	32,4%	25,0%	26,9%
Ausland	75,0%	67,6%	75,0%	73,1%
Herkunft Vater	95	37	12	144
Österreich	26,3%	37,8%	25,0%	29,2%
Ausland	73,7%	62,2%	75,0%	70,8%
Index extrinsische Motivation	89	32	12	133
niedrig	42,7%	46,9%	58,3%	45,1%
mittel	30,3%	31,3%	16,7%	29,3%
hoch	27,0%	21,9%	25,0%	25,6%
Index psychische Hilfe	99	38	12	149
niedrig	39,4%	34,2%	41,7%	38,3%
mittel	31,3%	18,4%	33,3%	28,2%
hoch	29,3%	47,4%	25,0%	33,6%
Index tatsächliche Hilfe	99	38	12	149
niedrig	42,4%	31,6%	50,0%	40,3%
mittel	34,3%	26,3%	25,0%	31,5%
hoch	23,2%	42,1%	25,0%	28,2%

Index Leistungsdruck	99	38	12	149
niedrig	34,3%	44,7%	75,0%	40,3%
mittel	28,3%	21,1%	8,3%	24,8%
hoch	37,4%	34,2%	16,7%	34,9%
Index Freunde	99	38	12	149
niedrig	29,3%	42,1%	25,0%	32,2%
mittel	37,4%	21,1%	50,0%	34,2%
hoch	33,3%	36,8%	25,0%	33,6%

Tabelle 17, Outputs: Kreuztabellen angestrebter Beruf

	Pläne nach Ende der Schulpflicht			
	Lehre	weiter zur Schule	zu arbeiten beginnen	Gesamt
Geschlecht	94	139	10	243
weiblich	41,5%	58,3%	50,0%	51,4%
männlich	58,5%	41,7%	50,0%	48,6%
Beruf Mutter	60	96	6	162
keine Qualifikation	20,0%	17,7%	33,3%	19,1%
niedrige Qualifikation	66,7%	56,3%	66,7%	60,5%
mittlere Qualifikation	11,7%	18,8%	0,0%	15,4%
hohe Qualifikation	1,7%	7,3%	0,0%	4,9%
Beruf Vater	77	114	8	199
keine Qualifikation	20,8%	9,6%	12,5%	14,1%
niedrige Qualifikation	70,1%	72,8%	75,0%	71,9%
mittlere Qualifikation	6,5%	13,2%	12,5%	10,6%
hohe Qualifikation	2,6%	4,4%	0,0%	3,5%
Schulbildung Mutter	63	95	7	165
niedrige Schulbildung	85,7%	74,7%	100,0%	80,0%
mittlere Schulbildung	9,5%	13,7%	0,0%	11,5%
hohe Schulbildung	4,8%	11,6%	0,0%	8,5%
Schulbildung Vater	61	89	8	158
niedrige Schulbildung	80,3%	74,2%	75,0%	76,6%
mittlere Schulbildung	11,5%	15,7%	25,0%	14,6%
hohe Schulbildung	8,2%	10,1%	0,0%	8,9%
Aufnahme in die AHS	74	130	9	213
ja	14,9%	53,1%	33,3%	39,0%
nein	85,1%	46,9%	66,7%	61,0%
in Österreich geboren	93	134	9	236
ja	60,2%	61,2%	66,7%	61,0%
nein	39,8%	38,8%	33,3%	39,0%
Muttersprache	93	134	10	237
Deutsch	28,0%	25,4%	20,0%	26,2%
Andere Sprache	72,0%	74,6%	80,0%	73,8%

Herkunft Mutter	92	135	10	237
Österreich	22,8%	24,4%	20,0%	23,6%
Ausland	77,2%	75,6%	80,0%	76,4%
Herkunft Vater	91	134	10	235
Österreich	20,9%	28,4%	10,0%	24,7%
Ausland	79,1%	71,6%	90,0%	75,3%

Tabelle 18, Outputs: Kreuztabelle Pläne nach Ende der Schulpflicht

MIGRATIONS HinterGRUND

	in Österreich geboren		
	ja	nein	Gesamt
Verwandte in demselben Beruf	100	55	155
Ja	27,0%	25,5%	26,5%
Nein	73,0%	74,5%	73,5%
Eltern erwarten Ergreifung desselben Berufs	145	88	233
trifft sehr zu	1,4%	0,0%	0,9%
trifft eher zu	2,1%	10,2%	5,2%
trifft teilweise zu	4,8%	9,1%	6,4%
trifft kaum zu	5,5%	2,3%	4,3%
trifft nicht zu	86,2%	78,4%	83,3%
Eltern haben genaue Berufsvorstellung	113	73	186
Ja	35,4%	42,5%	38,2%
Nein	64,6%	57,5%	61,8%
möchte Beruf, der Erwartungen entspricht	142	90	232
trifft sehr zu	16,9%	34,4%	23,7%
trifft eher zu	26,1%	27,8%	26,7%
trifft teilweise zu	23,2%	20,0%	22,0%
trifft kaum zu	13,4%	5,6%	10,3%
trifft nicht zu	20,4%	12,2%	17,2%

Tabelle 19, Outputs: Kreuztabelle Migrationshintergrund/in Österreich geboren

	Muttersprache Deutsch oder andere		Gesamt
	Deutsch	andere Sprache	
Verwandte in demselben Beruf	49	106	155
Ja	28,6%	24,5%	25,8%
Nein	71,4%	75,5%	74,2%
Eltern erwarten Ergreifung desselben Berufs	63	170	233
trifft sehr zu	3,2%	0,0%	0,9%
trifft eher zu	0,0%	7,1%	5,2%
trifft teilweise zu	3,2%	7,6%	6,4%
trifft kaum zu	4,8%	4,1%	4,3%
trifft nicht zu	88,9%	81,2%	83,3%
Eltern haben genaue Berufsvorstellung	45	143	188
Ja	24,4%	42,0%	37,8%
Nein	75,6%	58,0%	62,2%
möchte Beruf, der Erwartungen entspricht	63	169	232
trifft sehr zu	15,9%	26,6%	23,7%
trifft eher zu	12,7%	31,4%	26,3%
trifft teilweise zu	28,6%	20,1%	22,4%
trifft kaum zu	19,0%	7,1%	10,3%
trifft nicht zu	23,8%	14,8%	17,2%

Tabelle 20, Outputs: Kreuztabelle Migrationshintergrund/Muttersprache

	Herkunft Vater neu		Gesamt
	Österreich	Ausland	
Verwandte in demselben Beruf	47	107	154
Ja	19,1%	29,0%	26,0%
Nein	80,9%	71,0%	74,0%
Eltern erwarten Ergreifung desselben Berufs	59	172	231
trifft sehr zu	1,7%	0,0%	0,4%
trifft eher zu	0,0%	7,0%	5,2%
trifft teilweise zu	1,7%	8,1%	6,5%
trifft kaum zu	6,8%	3,5%	4,3%
trifft nicht zu	89,8%	81,4%	83,5%
Eltern haben genaue Berufsvorstellung	43	142	185
Ja	23,3%	41,5%	37,3%
Nein	76,7%	58,5%	62,7%
möchte Beruf, der Erwartungen entspricht	59	171	230
trifft sehr zu	13,6%	26,9%	23,5%
trifft eher zu	10,2%	32,2%	26,5%
trifft teilweise zu	32,2%	19,3%	22,6%
trifft kaum zu	18,6%	7,6%	10,4%
trifft nicht zu	25,4%	14,0%	17,0%

Tabelle 21 , Outputs: Kreuztabelle Migrationshintergrund/Herkunft des Vaters

	Herkunft Mutter neu		
	Österreich	Ausland	Gesamt
Verwandte in demselben Beruf	42	113	155
ja	19,0%	28,3%	25,8%
nein	81,0%	71,7%	74,2%
erwarten Ergreifung desselben Berufs	57	176	233
trifft sehr zu	3,5%	0,0%	0,9%
trifft eher zu	0,0%	6,8%	5,2%
trifft teilweise zu	3,5%	7,4%	6,4%
trifft kaum zu	3,5%	4,5%	4,3%
trifft nicht zu	89,5%	81,3%	83,3%
Eltern haben genaue Berufsvorstellung	41	146	187
ja	22,0%	41,8%	37,4%
nein	78,0%	58,2%	62,6%
möchte Beruf, der Erwartungen entspricht	57	175	232
trifft sehr zu	14,0%	26,3%	23,3%
trifft eher zu	12,3%	31,4%	26,7%
trifft teilweise zu	31,6%	19,4%	22,4%
trifft kaum zu	21,1%	6,9%	10,3%
trifft nicht zu	21,1%	16,0%	17,2%

Tabelle 22, Outputs: Kreuztabelle Migrationshintergrund/Herkunft der Mutter

	Aufnahme in AHS		
	ja	nein	Gesamt
Index extrinsische Motivation	77	122	199
Niedrig	48,1%	34,4%	39,7%
Mittel	26,0%	38,5%	33,7%
Hoch	26,0%	27,0%	26,6%
Index psychische Hilfe	85	131	216
Niedrig	34,1%	45,8%	41,2%
Mittel	34,1%	27,5%	30,1%
Hoch	31,8%	26,7%	28,7%
Index tatsächliche Hilfe	85	131	216
Niedrig	32,9%	37,4%	35,6%
Mittel	32,9%	34,4%	33,8%
Hoch	34,1%	28,2%	30,6%
Index Leistungsdruck	85	131	216
Niedrig	50,6%	23,7%	34,3%
Mittel	23,5%	30,5%	27,8%
Hoch	25,9%	45,8%	38,0%
Index Freunde	85	131	216
Niedrig	34,1%	34,4%	34,3%
Mittel	31,8%	35,9%	34,3%
Hoch	34,1%	29,8%	31,5%

Schulbildung Mutter	55	95	150
niedrig	67,3%	86,3%	79,3%
mittel	23,6%	6,3%	12,7%
hoch	9,1%	7,4%	8,0%
Schulbildung Vater	51	90	141
niedrig	68,6%	83,3%	78,0%
mittel	19,6%	8,9%	12,8%
hoch	11,8%	7,8%	9,2%
Beruf Mutter	58	90	148
keine Qualifikation	12,1%	23,3%	18,9%
niedrige Qualifikation	55,2%	64,4%	60,8%
mittlere Qualifikation	27,6%	8,9%	16,2%
hohe Qualifikation	5,2%	3,3%	4,1%
Beruf Vater	76	101	177
keine Qualifikation	9,2%	14,9%	12,4%
niedrige Qualifikation	71,1%	76,2%	74,0%
mittlere Qualifikation	15,8%	5,9%	10,2%
hohe Qualifikation	3,9%	3,0%	3,4%
besuchen Theater, Oper etc.	84	127	211
trifft sehr zu	10,7%	5,5%	7,6%
trifft eher zu	7,1%	6,3%	6,6%
trifft teilweise zu	16,7%	11,0%	13,3%
trifft kaum zu	21,4%	11,8%	15,6%
trifft nicht zu	44,0%	65,4%	56,9%
ermutigen zum Bücherlesen	84	129	213
trifft sehr zu	25,0%	24,8%	24,9%
trifft eher zu	19,0%	17,8%	18,3%
trifft teilweise zu	31,0%	21,7%	25,4%
trifft kaum zu	11,9%	15,5%	14,1%
trifft nicht zu	13,1%	20,2%	17,4%
ermutigen zum Weiter-zur-Schule- gehen	82	128	210
trifft sehr zu	68,3%	50,8%	57,6%
trifft eher zu	12,2%	21,9%	18,1%
trifft teilweise zu	15,9%	14,8%	15,2%
trifft kaum zu	0,0%	7,0%	4,3%
trifft nicht zu	3,7%	5,5%	4,8%
machen Mut Schule zu schaffen	85	130	215
trifft sehr zu	69,4%	58,5%	62,8%
trifft eher zu	20,0%	23,1%	21,9%
trifft teilweise zu	8,2%	13,1%	11,2%
trifft kaum zu	1,2%	3,8%	2,8%
trifft nicht zu	1,2%	1,5%	1,4%

Tabelle 23, Outputs: Kreuztabelle Aufnahme in die AHS

MANN WHITNEY U – MITTELWERTSVERGLEICHE

Statistik für Test^a

	Index psychHilfe	Index Leistungsdruck	Freunde Index neu	Index extrMotivation	Index tatsHilfe
Mann-Whitney-U	4975,000	3527,000	4840,500	3112,000	5141,500
Wilcoxon-W	21085,000	5297,000	6610,500	4823,000	21251,500
Z	-,712	-4,068	-1,018	-3,789	-,322
Asymptotische Signifikanz (2-seitig)	,477	,000	,309	,000	,747

a. Gruppenvariable: Herkunft Vater neu

Tabelle 24, Outputs: Mittelwertsvergleich Herkunft Vater neu

Statistik für Test^a

	Index psychHilfe	Index Leistungsdruck	Freunde Index neu	Index extrMotivation	Index tatsHilfe
Mann-Whitney-U	5188,500	3702,000	4647,500	3157,500	5162,000
Wilcoxon-W	6841,500	5355,000	6300,500	4753,500	21998,000
Z	-,063	-3,518	-1,316	-3,554	-,124
Asymptotische Signifikanz (2-seitig)	,950	,000	,188	,000	,901

a. Gruppenvariable: Herkunft Mutter neu

Tabelle 25, Outputs: Mittelwertsvergleich Herkunft Mutter neu

Statistik für Test^a

	Index psychHilfe	Index Leistungsdruck	Freunde Index neu	Index extrMotivation	Index tatsHilfe
Mann-Whitney-U	6267,500	5573,000	6717,000	4665,500	6324,000
Wilcoxon-W	10638,500	16304,000	11088,000	14256,500	10695,000
Z	-1,069	-2,481	-,147	-1,729	-,948
Asymptotische Signifikanz (2-seitig)	,285	,013	,883	,084	,343

a. Gruppenvariable: in Österreich

Tabelle 26, Outputs: Mittelwertsvergleich Geburtsland der SchülerInnen

Statistik für Test^a

	Index psychHilfe	Index tatsHilfe	Index Leistungsdruck	Freunde Index neu	Index extrMotivation
Mann-Whitney-U	5286,500	5463,500	4081,000	4957,500	3367,000
Wilcoxon-W	21039,500	21216,500	6097,000	6973,500	5258,000
Z	-,653	-,252	-3,359	-1,385	-3,563
Asymptotische Signifikanz (2-seitig)	,514	,801	,001	,166	,000

a. Gruppenvariable: Muttersprache Deutsch oder anderes

Tabelle 27, Outputs: Muttersprache Deutsch oder andere Sprache

LEBENS LAUF

Profil

Name: Frantes Yvonne
Titel: Mag.rer.soc.oec.
Geburtsdatum: 2.September 1986
Adresse: Leystr.110/2, 1200 Wien
Nationalität: Österreich

Bildungsweg

2005 – 2012 Studium der Soziologie an der Universität Wien, Studienzweig der Rechts-, Sozial- und Wirtschaftswissenschaften
2004 – 2011 Studium der Sozioökonomie an der Wirtschaftsuniversität Wien
1996 – 2004 GRG Gottschalkgasse, 1110 Wien
1992 – 1996 Volksschule St. Franziskus, 1030 Wien

Berufserfahrungen

2004 – 2011 Aushilfstätigkeiten im Büro der Fa. Frantes & Tabor, Kfz-Werkstatt
2007 – 2011 Trainerin bei Lern im Team-Nachhilfe
2008 – 2009 Leitung des Lern im Team-Nachhilfeinstituts
2009 Bürotätigkeit in der Fa. Bed & Room
2009 – 2011 Leitung von Kinderreitkursen (HPV Schottenhof)

Persönliche Interessen

Reisen, Voltigieren, Reiten