



universität
wien

Diplomarbeit

Titel der Diplomarbeit

Hauptschulabschluss – Weg in die Lee(h)re?

Chancen und Motive für die Erlangung der Hochschulreife von HauptschulabsolventInnen – eine empirische Untersuchung in Wiener Maturaklassen

Verfasserin

Beatrice Schmutzer

angestrebter akademischer Grad

Magistra der Philosophie (Mag. phil.)

Zöfing, im November 2010

Studienkennzahl lt. Studienblatt: A 257

Studienrichtung lt. Studienblatt: Pädagogik

Betreuerin: Univ.-Doz. Mag. Dr. Tamara Katschnig

Abstract – Deutsch

Die frühe Selektion im österreichischen Schulsystem ist immer wieder Gegenstand zahlreicher Diskussionen, vor allem seit den Veröffentlichungen der PISA-Ergebnisse.

Verschiedene Studien in den vergangenen Jahren zeigten auf, dass dadurch die Bildungschancen nicht gerecht verteilt sind und eine frühe Bildungswegentscheidung zu einer starken Abhängigkeit von sozio-kulturellen Faktoren führen kann.

Diese Arbeit geht der Annahme nach, dass Kinder aus sozial schwachen Familien in einem Ballungszentrum wie Wien häufiger die Hauptschule besuchen und somit seltener die Möglichkeit haben, einen höheren Bildungsabschluss zu erlangen.

Nach Aufarbeitung der theoretischen Hintergrundwissen zu vorliegender Thematik wird die Wertigkeit des Hauptschulabschlusses in Wien mit Hilfe einer Befragung mittels Fragebogen an 16 Wiener maturaführenden berufs- und allgemeinbildenden Schulen überprüft.

Abstract – English

The early selection in the Austrian school system is cause for discussion again and again, especially since the publications of the results of the PISA-studies. In recent years different studies point up, that thereby educational chances are unequable diversified and that an early decision concerning to the course of education can result in a strong dependence on socio-cultural factors.

This thesis follow the common assumption that children from low-income backgrounds in a centre like Vienna visit more often the type of school “Hauptschule” and have less possibilities to graduate an higher educational achievement.

After describing the theoretical background knowledge to present topic the significance of the graduation “Hauptschulabschluss” in Vienna will be check by carry out a survey in form as a questionnaire at 16 different schools with higher education.

Inhaltsverzeichnis

Inhaltsverzeichnis	3
Vorwort	6
1. Einleitung	9
1.1 Einführung in die Thematik.....	9
1.2 Zielsetzung dieser Arbeit.....	11
1.3 Aufbau der Arbeit.....	12
1.3.1 <i>Forschungsteil der Arbeit</i>	13
1.3.2 <i>Hypothesen</i>	14
1.4 Aktueller Forschungsstand.....	17
2. Die Entwicklung des österreichischen Schulsystems – ein historischer Überblick	21
2.1 Begriffsklärung Schule.....	21
2.1.1 Historischer und gesellschaftlicher Wandel von Schule im Überblick.....	22
2.1.2 Funktionen von Schule.....	25
2.1.3 Aufgaben von Schule.....	28
2.2 Historische Entwicklung des Schulsystems in Österreich.....	30
2.2.1 Entstehung der Hauptschule 1774.....	31
2.2.2 Das Schulsystem ab 1869.....	31
2.2.3 Das Schulsystem in der 1. Republik.....	33
2.2.4 Änderungen nach 1934.....	38
2.2.5 Das Schulsystem in der 2. Republik.....	39
2.2.6 Zusammenfassung: Bildungspolitik von 1920 bis 1982.....	46
2.2.7 Rückblick auf die Entwicklung der Hauptschule.....	47
3. Das heutige Schulsystem in Österreich	49
3.1 Bildungswege in Österreich.....	49
3.1.1 Der Bildungsweg der Hauptschule.....	49
3.1.2 Der Bildungsweg der AHS.....	51
3.1.3 Der Bildungsweg der Kooperativen Mittelschule.....	53
3.2 Die Verteilung der SchülerInnen auf die Pflichtschulformen.....	54
3.3 Die frühe Selektion im österreichischen Schulsystem.....	56
3.3.1 Regionale Unterschiede beim Pflichtschulbesuch.....	58

3.3.2	Die Bildungssituation im Pflichtschulwesen.....	59
3.3.3	Die Situation der AHS-Unterstufe in Wien.....	60
	<i>Exkurs: Der Schulversuch „Neue Mittelschule“</i>	62
	<i>Exkurs: Schulsysteme anderer Länder</i>	64
4.	Die Ungleichheit der Bildungschancen in Österreich.....	75
4.1	Definition Bildung.....	77
4.2	Bedeutung von Bildung.....	77
4.3	Bildungsarmut und die Folgen mangelnder Bildung.....	79
4.3.1	Wirtschaftliche und politische Auswirkungen.....	80
4.3.2	Verdrängungswettbewerb	81
4.4	Bildungskapital.....	83
4.4.1	Definitionen von Chancengleichheit	85
4.4.2	Bedeutung von Chancengleichheit.....	87
4.5	Das meritokratische Prinzip	89
4.5.1	Makrosoziologischer Ansatz nach Bourdieu und Weber.....	90
4.5.2	Mesoziologischer Ansatz nach Boudon und Goldthorpe.....	92
	<i>Exkurs: Die PISA-Studie</i>	93
4.6	Soziale Einflussfaktoren auf den Bildungserfolg	95
4.6.1	Bildungsabschluss der Eltern.....	97
4.6.2	Beruf der Eltern.....	100
4.6.3	Migrationshintergrund	101
	<i>Exkurs: Interkulturelle Pädagogik</i>	105
4.7	Psychologische Einflussfaktoren auf den Bildungserfolg: Der Faktor Motivation	107
4.7.1	Begriffsklärung Motive und Motivationen.....	107
4.7.2	Arten von Motivation	108
5.	Die empirische Untersuchung	111
5.1	Die gewählte Methode	111
5.2	Hauptfragestellung und Hypothesen.....	112
5.3	Die Planung der Untersuchung.....	114
5.4	Stichprobenbeschreibung	114
5.5	Der Fragebogen.....	122
5.6	Auswertung der Ergebnisse.....	122
5.6.1	Hypothese 1.....	123

5.6.2	Hypothese 2.....	127
5.6.3	Hypothese 3.....	134
5.6.4	Hypothese 4.....	138
5.6.5	Hypothese 5.....	141
5.6.6	Hypothese 6.....	143
5.6.7	Hypothese 7.....	144
5.6.8	Hypothese 8.....	146
5.6.9	Zusammenfassung der Ergebnisse.....	150
6.	Abbildungsverzeichnis	153
7.	Tabellenverzeichnis	155
8.	Literaturverzeichnis.....	157
9.	Zusammenfassung	165
10.	Anhang	169
10.1	Persönliche Worte zur Planung und Durchführung der Befragung	169
10.2	Der Fragebogen.....	172
10.3	Das Ansuchen	178
10.4	Eidesstattliche Erklärung	180
10.5	Lebenslauf	181

Vorwort

Als ich während meines Studiums an der Pädagogischen Akademie in 1210 Wien (jetzt Pädagogische Hochschule) im Zuge meines Unterrichtspraktikums an unterschiedlichen Hauptschulen Wiens hospitieren durfte, war ich über die doch deutlichen Leistungsunterschiede zwischen den einzelnen Schulen, trotz gleichen Bildungszieles, sehr überrascht. Während meiner Ausbildung begegnete ich nur sehr wenigen SchülerInnen, die planten, nach Beendigung der Hauptschule eine weiterführende Schule zu besuchen.

Ich selbst sowie viele meiner früheren Schulfreunde haben eine Hauptschule in Niederösterreich und später unterschiedliche höher bildende Schultypen besucht. Als nun mein Neffe im Herbst 2008 in die 1. Klasse einer niederösterreichischen Hauptschule gekommen ist, haben mich die Kommentare meiner Bekannten und KollegInnen kaum verwundert, wie etwa: „Warum will er denn nicht ins Gymnasium?“, „Wieso denn in die Hauptschule, war er in der Volksschule so schlecht?“, „Habt ihr keine Angst, dass er dort nichts lernt?“. Erklärt man, dass er sich bewusst für diese Schule entschieden hat und dies doch nichts an seinem späteren Bildungsweg ändert, wurde keine weitere Kritik mehr geäußert. Verständnis durfte jedoch kaum erwartet werden, da viele Eltern der Ansicht sind, dass die Hauptschule als „Restschule“ für leistungsschwache SchülerInnen existiert, die sich später für den Ausbildungsweg der Lehre entscheiden. Auch dass Hauptschulen oft einen hohen Anteil an Kindern mit Migrationshintergrund aufweisen, wird als nachteilig interpretiert.

So entschloss ich mich vorliegende Arbeit zu verfassen.

Wir sind einander nah durch die Natur,
aber sehr entfernt durch die Bildung!

(*Konfuzius*, chinesischer Philosoph 551 - 479 v. Chr.)

1. Einleitung

Zum besseren Verständnis vorliegender Arbeit werden zu Beginn einige einführende Hintergrundinformationen und Gedanken zur Entstehung und Erklärung dieser Diplomarbeit mit dem Titel „Hauptschulabschluss – Weg in die Lee(h)re? Chancen und Motive für die Erlangung der Hochschulreife von HauptschulabsolventInnen – eine empirische Untersuchung in Wiener Maturaklassen“ vorgestellt.

1.1 Einführung in die Thematik

Durch die Veröffentlichung der PISA-Ergebnisse und diverser Medien-Berichte in den letzten Jahren sind immer wieder Diskussionen seitens der Lehrer- und Elternschaft aber auch in Politik und Wirtschaft rund um das Schulsystem in Österreich, insbesondere in Bezug auf die frühe Selektion im Pflichtschulwesen, entfacht worden. Durch diese frühe Selektion müssen Eltern mit ihren Kindern im Alter von zehn Jahren Entscheidungen für die weitere schulische und berufliche Zukunft treffen, nämlich ob der Weg des Gymnasiums oder der Hauptschule eingeschlagen wird.

Doch oft ist es nicht sinnvoll, mit zehn Jahren eine so wichtige Entscheidung treffen zu müssen, da in diesem Alter keine (realistische) Prognose über die Höhe des späteren Bildungsabschlusses bzw. einer Maturabefähigung abgegeben werden kann.

Gruber (2007, S. 68) zeigt in seinem Bericht auf, dass zu diesem Zeitpunkt psychometrisch gesehen, noch keine Aussagen über Begabungen und Interessen bei Kindern möglich sind, da sich die Begabungsstruktur laut neuester Hirnforschung eines Kindes erst nach der Pubertät herausbildet und diese bei zu wenig Förderung nicht entsprechend weiterentwickelt wird. Selbst das „Eleven

Plus Examen“ in Großbritannien, eine Mischung aus Intelligenz- und Schulleistungstest sowie Grundschullehrergutachten, lässt keine verlässlichen Aussagen über Schulreife zu.

Zudem bewirkt die frühe Auslese eine bevorzugte Auswahl von Kindern aus bildungsnahen Mittel- und Oberschichtfamilien und benachteiligt Kinder aus bildungsfernen Unterschicht- und Migrantenfamilien (vgl. Gruber, 2007, S. 68).

Studien (z.B. Schlögl/Lachmayer, Bacher) in der Vergangenheit zeigten auf, dass durch dieses selektive Schulsystem die Bildungschancen in Österreich nicht gerecht verteilt sind.

Ein Schulsystem mit einer so frühen Bildungswegentscheidung wie in Österreich kann zu einer starken Abhängigkeit von sozialen Ungleichheiten und einer hohen sozialen Selektivität führen (vgl. Bacher, 2007, S. 24).

Denn nicht nur die individuellen schulischen Leistungen oder Begabungen des Kindes sind für einen Bildungserfolg entscheidend, sondern auch eine Reihe anderer Einflussfaktoren, wie z.B. die soziale Herkunft.

Fast 70% der Kinder aus armutsgefährdeten Haushalten besuchen häufiger die Hauptschule und haben geringere Chancen auf einen höheren Bildungsabschluss als Kinder aus Familien mit höherem Bildungshintergrund und durchschnittlichem Einkommen der Eltern (vgl. http://www.kinderrechte.gv.at/home/upload/50%20thema/tm_0710_silc_endbericht_neu_07-03-02, 14.4.2009, 17:45).

In Ballungszentren ist die Situation im Pflichtschulbereich angespannt, vor allem an den Hauptschulen im städtischen Raum hat man mit Vorurteilen bezüglich des Leistungsniveaus zu kämpfen.

Unterschiedliche Leistungsniveaus im Sekundärbereich seien, so die verbreitete Wahrnehmung, deshalb oft keine Seltenheit. Dies sei wiederum mitentscheidend für die weitere Schulwahl, vor allem in einer Großstadt wie Wien, wo viele verschiedene Faktoren wie z.B. Migrationshintergrund der SchülerInnen den Pflichtschulbereich belasten, mehr als im ländlichen Raum.

Obwohl es sich bei den Hauptschulen in Wien und Niederösterreich um denselben Schultyp mit dem gleichem Bildungsziel handelt, bringen unterschiedliche Bundesländer AbsolventInnen mit sehr unterschiedlichem Leistungsniveau hervor und etikettiert die städtische Hauptschule als Restschule (vgl. Nagy, 2007, S. 74f.).

1.2 Zielsetzung dieser Arbeit

Wie sieht die heutige Situation von HauptschulabsolventInnen in Wien aus?

Ist mit einem Hauptschulabschluss wirklich nichts „anzufangen“, bedeutet dieser Schultyp einen Weg in die Lee(h)re und ist der Besuch einer weiterführenden Schule und somit einer höheren Bildung wirklich so gut wie ausgeschlossen?

Viele SchülerInnen stehen am Ende ihrer Hauptschulzeit mit ihrem Zeugnis oft verloren da, oftmals werden AHS-Schulabbrecher ihnen bei Lehrstellenbewerbungen vorgezogen und für eine weiterführende Schule fehlt es ihnen oft an erlerntem Wissen.

Die vorliegende Arbeit geht folgender Hauptfragestellung nach:

„Wie viele Wiener HauptschulabsolventInnen sind in Maturaklassen zu finden und welche Hintergründe und Motive sind für diese Schülerschaft ausschlaggebend, die Hochschulreife anzustreben?“

Mich interessiert, aus welchen Pflichtschulabschlüssen sich die Schulbiografien der Befragten in den Maturaklassen zusammensetzen und welche Gründe dafür die Befragten ausschlaggebend waren, sich für diesen Bildungsweg zu entscheiden. Damit möchte ich Aussagen über die Wertigkeit des Hauptschulabschlusses in Wien im Hinblick auf die Hochschulreife tätigen. Dazu muss erwähnt werden, da im Rahmen dieser Diplomarbeit nur eine Stichprobe gewählt wurde und somit Aussagen über die Gesamtheit der SchülerInnen in Wien nicht möglich ist. Um aussagekräftige Antworten auf meine Forschungsfrage zu erhalten, wurde an 16 maturaführenden berufs- und

allgemeinbildenden Schulen in verschiedenen Bezirken Wiens eine Befragung mittels Fragebogen in Maturaklassen durchgeführt.

Dem empirischen Teil meiner Arbeit ist eine theoretische Einbettung der Forschungsfrage vorangestellt. So enthält die Arbeit folgende theoretische Kapitel.

1.3 Aufbau der Arbeit

Die Schule zählt zu jenen Institutionen, die unser Leben bestimmen und strukturieren. Vor allem für den beruflichen Werdegang ist die Schulausbildung eines jeden Einzelnen ein wesentlicher Faktor und entscheidend für die weitere Zukunft im gesellschaftlichen Miteinander.

Schule und Gesellschaft sind schon immer miteinander verbunden gewesen, d.h. Schule kann als Abbild unserer Gesellschaft gesehen werden und hat großen Einfluss auf diese, denn Schule bereitet auf ein Leben in dieser Gesellschaft vor. Daher kann die hohe Bedeutung der Schule und ihrer Funktion nicht abgestritten werden. Schule ist die „zentrale Institution der sozialen, qualifikatorischen und ideologischen Reproduktion der Gesellschaft“ (vgl. Stein, 1998, S. 9f.).

Um sich mit dem großen Themenbereich Schule auseinandersetzen zu können, werden zu Beginn in Kapitel 2 grundlegende Begriffe und die geschichtliche Entwicklung des Schulsystems in Österreich (v.a. die der Hauptschule) sowie gesellschaftliche Zusammenhänge und Einflüsse erklärt, um ein Verständnis für diese komplexe Institution zu ermöglichen.

Anschließend wird das Kapitel 3 das heutige österreichische Schulsystem mit seinen verschiedenen Bildungswegen aufzeigen und vor allem die Situation im Pflichtschulbereich darlegen.

Um die Selektivität des österreichischen Schulsystems verdeutlichen zu können, wird in einem Exkurs aufgezeigt, wie Finnland mit seinem Gesamtschulsystem, das bei den PISA-Testungen große Erfolge feiert, Schule regelt und handhabt.

Aber auch Deutschland's selektives Schulsystem wird in einem Exkurs aufgezeigt, da es sich doch deutlich vom österreichischen Bildungssystem unterscheidet.

In diesem Kapitel wird sich ein weiterer Exkurs mit der Diskussion um die „Neue Mittelschule“ beschäftigen.

Dabei sollen Informationen zum Start dieses Modells im Schuljahr 2008/09 vermittelt werden. Ferner sollen die Veränderungen beschrieben werden, welche damit auf das Pflichtschulwesen in Österreich zukommen.

Da viele außerschulische Faktoren und Hintergründe den Bildungserfolg bzw. die Schullaufbahn beeinflussen und dazu bereits viele Arbeiten existieren, wird diese Thematik in Kapitel 4 dieser Arbeit behandelt. Dabei werden folgenden Einflussfaktoren und ihre Bedeutung für die Schullaufbahn genauer aufgezeigt:

- Bildungsziel und Aufgabe der Hauptschule als Pflichtschule. Dadurch, dass sie SchülerInnen nicht wie AHS nach „unten“ abgeben kann, entsteht ein sehr unterschiedliches Leistungsniveau.
- Migrationshintergrund der SchülerInnen
- Bildungsabschluss der Eltern
- Berufliche Tätigkeit der Eltern
- Wohnort (Bezirk) der SchülerInnen
- Standort der besuchten Pflichtschule
- Motivation

Das Kapitel 5 widmet sich dem Forschungsteil dieser Arbeit.

1.3.1 Forschungsteil der Arbeit

Durch die verschiedenen Einflussfaktoren auf den Bildungsweg werden Fragen im Bezug auf die Höhe des Schulabschlusses und im Hinblick auf die

Hauptforschungsfrage aufgeworfen, die mit dem praktischen Forschungsvorhaben, den Ergebnissen der Befragungen, beantwortet werden.

Im praktischen Teil der Arbeit steht die Beschreibung der Durchführung dieser Forschungsarbeit sowie die Untersuchungsmethode im Vordergrund.

Aufgrund der Thematik und der Zielgruppe und der Hauptfragestellung dieser Arbeit handelt es sich bei der geplanten und durchgeführten Untersuchung um ein empirisch-quantitatives Forschungsdesign mit einer primärstatistischen Datenerhebung. Dafür wird eine schriftliche Befragung in Form eines Fragebogens in verschiedenen Maturaklassen durchgeführt mit dem Ziel möglichst viele MaturantInnen zu erreichen.

Mit den Ergebnissen aus dieser Erhebung werden Antworten auf die Hauptfragestellung gegeben und die formulierten Hypothesen überprüft.

1.3.2 Hypothesen

Bei der Literaturrecherche zur Thematik vorliegender Arbeit sind immer wieder folgende Aussagen aufgetreten, um nur einen kleinen Auszug davon aufzuzeigen:

Schmid/Choi (2006) beschreiben in ihrer Forschungsarbeit mit Titel „Leistungsmilieus und Bildungsoptionen“ die Tatsache, dass die berufliche Tätigkeit der Eltern und die damit verbundene soziale Position in der Gesellschaft, sich auf die Erziehung der eigenen Kinder auswirkt. Eine einfache berufliche Tätigkeit der Eltern ohne Gestaltungsmöglichkeiten und Entscheidungsfreiheit kann zu einer Passivität in der Lebensführung führen und eine Zukunftsplanung bzw. -veränderung spielt in diesem Fall kaum eine Rolle. Diese Tatsache beeinflusst das Erziehungsverhalten und somit die psychosoziale Entwicklung der Kinder und führt zu einer mangelnden Identitätsbildung und Selbstständigkeit (vgl. Schmidt/Choi, 2006, S. 13ff.).

Schwabe und Gumpoldsberger (2008) veröffentlichen in den Statistischen Nachrichten 12/2008 die Tatsache, dass die Entscheidung eine höher bildende

Schule zu besuchen vom vorher besuchten Schultyp abhängig ist und nur 33,9% der HauptschulabsolventInnen den Weg zur Matura einschlagen während hingegen 91,4% der AbsolventInnen der AHS-Unterstufe diesen Bildungsweg wählen. Dabei spielt der soziale Hintergrund der SchülerInnen eine große Bedeutung und umfasst dabei Merkmale wie Beruf und finanzielle Situation der Eltern sowie ein eventueller Migrationshintergrund und eine damit in Verbindung stehende Sprachkompetenz der Schulkinder. Diese Einflussfaktoren auf den Bildungsweg führen regional gesehen zu großen Unterschieden in der Verteilung der Schülerzahlen, da es zu einer unterschiedlichen soziokulturellen Zusammensetzung der Wohnbevölkerung kommt (vgl. Schwabe/Gumpoldsberger, 2008, S. 1122ff.).

Steiner (1998) beschreibt in *Erziehung Heute*, dass die Auswirkungen der Schultypentscheidung zwischen AHS-Unterstufe und Hauptschule sich erst bei Betrachtung der 9. Schulstufe zeigen. Ein Großteil (zwei Drittel) der HauptschulabsolventInnen kommen über eine mittlere Schulbildung nicht hinaus. Für gesellschaftlich privilegierte Positionen ist aber eine höhere Bildung unabdingbar. Auch Steiner ist der Meinung, dass hier vor allem die soziale Herkunft eine wesentliche Rolle in der unterschiedlichen Ausbildungswahl liegt. Auch die Zugangschancen zu höherer Bildung differenziert nach Geschlecht sind seiner Meinung nach nicht gleichmäßig verteilt trotz Zunahme des Frauenanteils an höherer Bildung seit Beginn der Bildungsexpansion (vgl. Steiner, 1998, S. 23ff.).

In zahlreicher Literatur wird über die Hauptschule als großer Verlierer und „Restschule“ gesprochen, deren Schülerschaft nach Möglichkeit in die AHS-Unterstufe abwandert, da es zu einer „Überfremdung“ in der Hauptschule kommt, d.h. größtenteils von SchülerInnen mit Migrationshintergrund besucht wird (vgl. Stein, 1998, S. 14f.).

Ebenfalls spricht Nagy in ihrer Dissertation (2006) von der Hauptschule im städtischen Raum als „Restschule“, einem Schultyp den Eltern mit höherem Bildungsabschluss meiden.

Nach vorangegangener Literaturrecherche und auf Basis dieser zentralen Aussagen wurden folgende Hypothesen formuliert, um diese in Bezug auf den Schultyp der Hauptschule in Wien zu überprüfen mittels quantitativer Forschungsmethode zu überprüfen:

1. An den verschiedenen Typen der berufs- und allgemeinbildenden höheren Schulen in Wien sind bei weitem mehr (mehr als 70%) AbsolventInnen der AHS-Unterstufe zu finden.
2. Die erlangten Bildungsabschlüsse der Eltern von Wiener HauptschulabsolventInnen beeinflussen die Schullaufbahn der Kinder – je höher die Bildungsabschlüsse der Eltern, desto höher die Schulabschlüsse der Kinder.
3. Der Standort/Bezirk der besuchten Pflichtschule in Wien beeinflusst den weiteren Bildungsweg des Schulkindes.
4. Ansprüche und Erwartungen an die persönliche Zukunft (Berufswunsch, angemessenes Einkommen) motivieren die SchülerInnen, die Hochschulreife zu erlangen.
5. Der Einfluss der Eltern bezüglich der gewünschten Erlangung der Hochschulreife des Kindes hat wenig Einfluss auf deren Schullaufbahn in Wien.
6. Die Mehrzahl der Wiener HauptschulabsolventInnen in Maturaklassen haben an Privatschulen (in Wien gibt es 26 private Hauptschulen wie Übungshauptschulen und katholische Schulen) ihren Pflichtschulabschluss erworben.
7. Durch entsprechende Förderung und Unterstützung (Nachhilfe, gemeinsame Schulsuche) der Eltern erlangen Wiener HauptschulabsolventInnen die Hochschulreife.
8. In Wiens Maturaklassen sind mehr weibliche Wiener Hauptschulabsolventinnen zu finden als männliche Wiener Hauptschulabsolventen.

Im Anschluss an den Forschungsteil folgen die letzten vier Kapitel dieser Arbeit mit dem Abbildungsverzeichnis, dem Tabellenverzeichnis, dem Literaturverzeichnis und dem Anhang.

Im Anhang befinden sich die Fragebögen, das Ansuchen an den Stadtschulrat und die Eidesstattliche Erklärung.

1.4 Aktueller Forschungsstand

Rund um die Thematik „Hauptschule“ und die Bildungschancen in Österreich ist viel relevante Forschungsliteratur publiziert worden. Auf die folgenden Beiträge soll näher eingegangen werden, da sie die Hypothesen dieser Arbeit theoretisch und empirisch stützen.

- PINTERITS Manfred schreibt 1992 in seiner Diplomarbeit über die Auswirkungen der Migration auf die Hauptschule in Wien, wobei er auf die sozialen, regionalen und nationalen Bedingungsfaktoren von Schullaufbahnentscheidungen genauer eingeht.
- FERNBACH Elisabeth beschäftigt sich in ihrer Diplomarbeit „Von der Hauptschule zur Hochschulreife – HauptschulabgängerInnen an Oberstufenformen der AHS bzw. BHS“ schon 1998 mit der selben Fragestellung wie die vorliegende Arbeit. Jedoch ist ihre Forschung bereits zwölf Jahre alt und wurde damals nur in niederösterreichischen Bezirken durchgeführt.
- STEIN Rolf zeigt mit seinem Beitrag „Hauptschule als Herausforderung – Notwendigkeit und Integration im Bildungswesen“ (1998) Erkenntnisse über die Komplexität der Wechselwirkungen zwischen den sozialökologischen Kontexten von Schule, Familie und Freizeit auf. Er fordert eine Humanisierung der Schule sowie eine Chancenverbesserung von SchülerInnen.

- HANSEL Toni beschreibt 2000 in seiner Arbeit „Hauptschule – Auslaufmodell oder Herausforderung“ den Einfluss der veränderten Rahmendaten wie Migration und Sprachen- sowie Kulturvielfalt der Gesellschaft auf die (Haupt-) schule und wie wichtig es ist, dass im Bereich der Schule eine innere Erneuerung wie auch Anpassung ihrer Struktur an die veränderten Bedingungen stattfinden muss.
- BIFFL Gudrun beschreibt in ihrer Arbeit, einer Kosten-Nutzen-Analyse des Bildungssystems am Beispiel der Sekundarstufe II, den Bildungswandel in Österreich in den 90er-Jahren des 20. Jahrhunderts. Die Arbeit entstand im Auftrag des Bundesministeriums für Unterricht, Kunst und Kultur 2003.
- SCHLÖGL Peter und LACHMAYR Norbert untersuchten 2004 die Motive und Hintergründe von Bildungswegentscheidungen in Österreich. Dabei handelt es sich um eine Studie im Auftrag der Arbeiterkammer Wien und dem Österreichischen Gewerkschaftsbund. Ziel dieser Arbeit ist es, relevante Indikatoren hinsichtlich der Hintergründe und Voraussetzungen beim Bildungsgang im österreichischen Erstbildungssystem zu ermitteln. Dazu wurde eine österreichweite Erhebung an 180 Schulstandorten durchgeführt.
- BAUER Fritz und KAINZ Gudrun gehen in ihrer Arbeit auf die Benachteiligung von Kindern mit Migrationshintergrund beim Bildungszugang ein. Dabei handelt es sich um eine Arbeit des Instituts für Sozial- und Wirtschaftswissenschaften von 2007.
- In der Arbeit von SCHWABE Markus und GUMPOLDSBERGER Harald geht es um „Regionale Disparitäten der Verteilung der Schüler und Schülerinnen auf Schultypen in der Sekundarstufe – mit Fokus auf die regionalen Unterschiede des Bildungsverhaltens an den definierten Schnittstellen des österreichischen Schulwesens auf Ebene der politischen Bezirke und Wiener Gemeindebezirke“. Die Ergebnisse basieren auf den Daten der

Schulstatistik 2006/07 (vgl. Statistik Austria, Statistische Nachrichten 12/2008 – Bildung und Kultur).

- Diverse Veröffentlichungen des Bundesministeriums für Unterricht, Kunst und Kultur sowie der Statistik Austria (Zahlenspiegel – Statistiken im Bereich Schule und Erwachsenenbildung in Österreich).

Die vorliegende Arbeit beschäftigt sich mit der Situation in Wien, da es sich hier um eine sehr heterogene Schülerschaft und teilweise sehr schwierige Bedingungen handelt. Deshalb wurde die Untersuchung in Maturaklassen in verschiedenen Wiener Gemeindebezirken durchgeführt, auf welche später noch genauer eingegangen wird.

NAGY Gertrude (2006) geht genauer auf die schwierigen Bedingungen der städtischen Hauptschule ein. Sie schreibt in ihrer Dissertation von der Wirklichkeit der städtischen Hauptschule, hier bezogen auf Salzburg, und kommt zu dem Ergebnis, dass sich durch das Schulwahlverhalten bildungsnaher Eltern (besitzen höheren Schulabschluss, den Eltern ist die Bildung ihrer Kinder nicht gleichgültig und sie unterstützen sie auf ihrem Bildungsweg) an städtischen Hauptschulen vor allem problematische „Rest-SchülerInnengruppen“ konzentrieren. In diesen Gruppen sei es schwieriger, Fähigkeiten ausreichend zu fördern und zu entwickeln. NAGY stellt mit ihrer Untersuchung fest, dass die Schulleistungen städtischer HauptschülerInnen schlechter als jene von SchülerInnen ländlicher Hauptschulen sind.

Unterschiedliche Bildungszugänge und außerschulische Einflussfaktoren wirken sich stark auf den Bildungserfolg der SchülerInnen aus. Dies beeinflusst die Zukunft der einzelnen SchülerInnen unabhängig vom jeweiligen Leistungsvermögen.

Die vorliegende Forschungsarbeit erhebt durch eine Befragung in Wiener Maturaklassen, ob diese HauptschulabsolventInnen enthalten, die kurz vor ihrer

Hochschulreife stehen und aufgrund welcher Motivation sie diesen Weg eingeschlagen haben.

Daher befasst sich Kapitel 4 dieser Diplomarbeit mit den Bildungschancen in Österreich und den unterschiedlichen Einflussfaktoren auf die Schullaufbahn. Dieser Hintergrund soll die Ausgangslage für die Fragestellung genauer erläutern.

2. Die Entwicklung des österreichischen Schulsystems – ein historischer Überblick

Veränderungen in der Gesellschaft und der Kultur führen in den meisten Fällen zu Änderungen im Schul- und Bildungssystem, meist aber erst durch größere politische Umwälzungen (vgl. Brandauer, 1970, S. 11).

Deshalb beginnt dieser historische Rückblick des österreichischen Schulsystems bei Maria Theresia und ihrer Schulreform von 1774 mit der Entstehung des staatlichen und öffentlichen Pflichtschulwesens. Dies hatte zum Ziel, den Wohlstand des Volkes zu heben und die inländische Produktion zu verbessern (vgl. Schermaier, 1990, S. 38).

Die Reflexion über das österreichische Schulsystem ist ein wesentlicher Bestandteil dieser Diplomarbeit, weshalb im folgenden Kapitel wichtige Begriffe in diesem Zusammenhang geklärt und Entwicklungen beschrieben werden sollen.

2.1 Begriffsklärung Schule

Schule ist eine zentrale gesellschaftliche Einrichtung, in der die heranwachsende Generation in einem vom Alltag abgegrenzten Lebensraum durch professionelle Lehrkräfte zu Lernprozessen angeregt werden sollen. Damit soll eine Basis für den Erhalt und die Weiterentwicklung der Gesellschaft geschaffen werden (Lang-Wojtasik, 2009, S. 33).

Sie ist ein Subsystem, das in Beziehung zu anderen Subsystemen (politisches System, Beschäftigungssystem, Wirtschaftssystem,...) steht. Diese Subsysteme bilden in Summe unsere Gesellschaft. So steht Schule als Ausbildungsstätte stark mit dem Wirtschafts- und Beschäftigungssystem in Beziehung – dabei ist sie aber immer abhängig von der Gesellschaft, da sie Grundwerte- und

Verhaltensweisen vermittelt (vgl. Wiater, 2009, S. 66f.). Diese Doppelfunktion von Schule zieht sich wie ein roter Faden durch ihre gesamte Entwicklung.

2.1.1 Historischer und gesellschaftlicher Wandel von Schule im Überblick

Im Folgenden soll ein Überblick über die Entwicklung von Schule gegeben werden. Hierbei wird deutlich, dass seit jeher ein enger Zusammenhang zwischen Schule und Gesellschaft bestand. So änderten sich mit den gesellschaftlichen Normen auch die Zusammensetzung der Schülerschaft sowie die Aufgaben von Schule.

Schule ist historisch gesehen eine sehr junge Institution. Ihre Anfänge werden um 5000 v. Chr. im Alten Ägypten angesetzt.

Vor der Entstehung der Schrift wurde auf mündliche Tradierung gesetzt, durch Zeigen und Erzählen wurde Kulturgut weitergegeben. Hier spricht man noch nicht von Schule als Institution.

Nach der Entstehung der Schrift war deren Gebrauch aber nur wenigen Berufsgruppen in der Bevölkerung vorbehalten. Erste (Vor-)Formen von Schule lassen sich in den Hochkulturen bei der Schreiberausbildung in Ägypten und Mesopotamien erahnen. Hier wurde ein Lehrling in eine Familie aufgenommen und lernte dort durch Abschauen und Mitleben. Später wird dies jedoch nicht mehr als ausreichend angesehen, da zu wenig Wissen auf Vorrat vermittelt wird. Also wird begonnen, Lesen und Schreiben in Klassen zu vermitteln. Auch diese Form der Bildung bleibt nur denjenigen vorbehalten, die für bestimmte Berufe ausgebildet werden sollten. Schule war demnach sehr selektiv und diente auch zur Absicherung der Herrschaftsordnung.

In der römischen Gesellschaft (31v. Chr. – 476 n. Chr.) waren Elementar-, Grammatik- und Rhetorikschulen freien männlichen Bürgern zugänglich. Diese Schulen hatten das Ziel, Verwaltungspersonal auszubilden.

Nach dem Zerfall des römischen Reichs hatte vor allem die Kirche Einfluss auf das Bildungswesen (vgl. Wiater, 2009, S. 68).

Schule war immer ein Abbild von Gesellschaft. Im Mittelalter gab es Klosterschulen zur Ausbildung des Klerus, welche durch Mitglieder des Klerus vermittelt wurde. In Gesellschaften, die vom Handel lebten, wurde schon früh Schreiben und Rechnen gelernt.

Die unterschiedlichen Schichten und Stände in der Gesellschaft spiegelten sich auch im Bildungssystem wider. Für Kinder der unteren Schichten gab es gar keinen bis wenig Unterricht. Dies wurde mit der minderen beruflichen Tätigkeit, die für sie vorgesehen war, sowie einer schichtabhängigen Begabung begründet. Bereits sehr früh zeigte das Bildungssystem die Tendenz, dem gesellschaftlichem Selbstverständnis und den Bedürfnissen von Wirtschaft und Politik zu dienen.

Der Status der Frauen in der Gesellschaft spiegelte sich ebenfalls im Bildungssystem wider, da Bildung für sie als unwichtig angesehen wurde. Sie sollten sie sich häuslich betätigen und dabei unter sich bleiben. Sie hatten in der Regel keine Möglichkeit zur Partizipation an einer gesellschaftlichen Öffentlichkeit.

Schule spiegelt demnach Denkens- und Verhaltensweisen der Gesellschaft wider und gibt diese auch weiter. Sie erfüllt zwei wesentliche Funktionen, die in einem Widerspruch zueinander stehen können. Einerseits gibt es den gesellschaftlichen Erziehungsauftrag, dies bedeutet, dass die Gemeinschaft auf die Heranwachsenden gezielt einwirkt, geplant auf Denken und Handeln Einfluss nimmt. Demgegenüber steht der Bildungsauftrag der Schule. Dieser zielt auf eine Bewusstseinsweiterung und Weiterentwicklung der SchülerInnen mit Weltbezug ab und auf das Erreichen des Bildungsziels Mündigkeit, also auf die Befähigung, sein Leben selbständig und eigenverantwortlich zu führen (vgl. Rendtorff/Burckhart, 2008, S. 12ff.).

Erst im 18. Jh. wurde eine größere Bevölkerungsschicht von organisiertem Lernen durch ein staatlich geordnetes Schulsystem und durch die Einführung der Unterrichtspflicht (Allgemeine Schulordnung 1774 für die deutschen Normal-, Haupt- und Trivialschulen in sämtlichen Kayserl. Königl. Erbländern) für alle sechs- bis zwölfjährigen erreicht, die wohlhabende Schicht ließ ihre Kinder

jedoch nach wie vor privat unterrichten. Da sich die Lebensumstände und der berufliche Alltag kontinuierlich weiter entwickelt haben und komplexer wurden, reichte nun nicht mehr aus, allein durch das Leben und die Familie zu lernen.

Ein weiterer Grund für die Einführung der Unterrichtspflicht war, dass die Schule alle jungen Menschen erreichen wollte, sie sozial disziplinieren und so dem Staat seinen Machtanspruch sichern sollte (vgl. <http://www.aeiou.at/aeiou.encyclop.u/u704402.htm>, 20.5.2010, 16:50).

Die Entwicklung des Bildungssystems ist geprägt davon, dass der Wert von Bildung für die Entfaltung der Persönlichkeit und für ein selbstbestimmtes Leben erkannt wurde (vgl. Rendtorff/Burckhart, 2008, S. 27).

„Die Pädagogik oder Erziehungslehre ist entweder physisch oder praktisch. [...] Die praktische oder moralische ist diejenige, durch die der Mensch soll gebildet werden, damit er wie ein frei handelndes Wesen leben könne. [...] Sie ist Erziehung zur Persönlichkeit, Erziehung eines frei handelnden Wesens, das sich selbst erhalten, und in der Gesellschaft ein Glied ausmachen, für sich selbst aber einen inneren Wert haben kann.“ (vgl. http://ganztage-blk.de/ganztagebox/cms/upload/Bildung_frdern/pdf/Bildungsdefinitionen.pdf, 7.6.2010, 9:53).

Moderne Gesellschaften sind von einer hohen Komplexität gekennzeichnet. Dies zeigt sich unter anderem darin, dass die Möglichkeit kultureller Reproduktion durch Erfindungen wie Buchdruck (den viele stellvertretend für den Beginn der Neuzeit ansehen), und später Computer oder Internet bedeutend gesteigert wurde. Eine Beschleunigung der meisten Lebensbereiche ist ein weiteres Kennzeichen moderner Gesellschaften.

Dieser Wandel verändert wiederum die Schule. Diese wird nun zu einem durchlässigen System mit einer inneren Differenzierung (Einheitsschule) oder äußeren Differenzierung (gegliedertes Schulsystem). Durch die Einführung der allgemeinen Schulpflicht sowie des freien Zugangs aller Heranwachsender zu Bildungseinrichtungen besteht, theoretisch gesehen, für jeden die Möglichkeit, alle gesellschaftlichen Positionen zu erreichen.

Die gesellschaftliche Position sei nun nicht mehr von einer bestimmten Schichtzugehörigkeit abhängig. Nun werde es jedem Einzelnen möglich gemacht, sich durch eine Erhöhung der eigenen Komplexität, also durch Lernen, an die komplexer gewordene Umwelt anzupassen und so aus eigener Kraft jede gesellschaftliche Position zu erreichen.

Dadurch wird Schule zu einer allgemeinen und anspruchsvollen Institution, die nicht nur der Ausbildung einer bestimmten Berufsgruppe dient, sondern einen Anschluss an die Gesellschaft durch die Vermittlung einer Basis von Fähigkeiten ermöglichen soll (vgl. Scheunpflug, 2009, S. 29f).

Die Funktionen und Aufgaben von Schule heute werden im folgenden Kapitel erläutert.

2.1.2 Funktionen von Schule

Schule als Institution wird sehr unterschiedlich wahrgenommen. Bezogen auf den einzelnen Schüler fungiert Schule unter anderem als:

- Ort des Lernens,
- Erziehungseinrichtung,
- Schonraum, d.h. ein geschützter Raum zum Erlernen und Ausprobieren und
- Lebens- und Erfahrungsraum.

Bezogen auf die Interessen einer Gesellschaft wird die Schule gesehen als

- Sozialisationsinstanz,
- Selektionsinstrument und
- Einrichtung zur Reproduktion gesellschaftlicher Normen und Verhältnisse.

Entsprechend dieser unterschiedlichen Sichtweisen lassen sich der Schule auch unterschiedliche Funktionen zuweisen, einerseits die Erteilung allgemeiner Bildung und Berufsqualifizierung, andererseits die Herstellung politischer

Loyalität oder die Aufrechterhaltung sozialer Hierarchien (vgl. Blömeke/Herzig, 2009, S. 15).

Die pädagogischen Aufgaben von Schule – Heranwachsende in verschiedener Hinsicht zu befähigen, Wissen sowie kognitive und soziale Fähigkeiten zu erwerben, und somit auch jede(n) Einzelne(n) bestmöglich zu fördern – stehen den Interessen einer Gesellschaft teilweise gegenüber. So kritisiert Rolff (1997), dass die gesellschaftliche Funktion der Schule darin bestehe, soziale Strukturen und die damit verbundenen ökonomischen, politischen und kulturellen Handlungssysteme zu reproduzieren. Diese sozialen Strukturen und Handlungssysteme sind hierarchisch gegliedert und eine soziale Mobilität sei nicht erwünscht (vgl. Rolff, 1997, S. 9f.). Das in Abschnitt 2.1.1 erwähnte Ziel von Schule, jede(n) Einzelne(n) zur Erreichung theoretisch aller gesellschaftlicher Positionen zu befähigen, ist aus dieser Sicht nie eingelöst worden.

Dieses Verhältnis von pädagogischen Aufgaben und gesellschaftlicher Funktion der Schule beschreibt Wiater (2006) etwas weniger kritisch, indem er festhält, dass die Funktionen von Schule für die Handlungsfähigkeit eines sozialen Systems ausschlaggebend sind. Die konkreten Funktionen, die Schule in einer Gesellschaft hat, zeigen aus seiner Sicht, in welchem Leistungsverhältnis die Schule zur Gesellschaft steht. Er unterscheidet folgende Funktionen und benennt deren gesellschaftlichen Zweck wie folgt:

- Qualifikation – für die gesellschaftliche Produktivität
- Personalisation – Entfaltung der individuellen Kompetenzen für eine demokratische Gesellschaft
- Sozialisation – für gesellschaftliche Loyalität
- Enkulturation – zur Kulturentwicklung
- Selektion – dient der Aufrechterhaltung der gesellschaftlichen Berufs- und Sozialstruktur

(vgl. Wiater, 2006, S. 70).

Fend unterscheidet die Funktionen von Schule hingegen wie folgt:

1. Qualifikationsfunktion eines Schulsystems: es vermittelt SchülerInnen Qualifikationen, die für die weitere berufliche Zukunft essenziell sind.
2. Allokations- und Selektionsfunktion des Schulsystems: es vergibt unterschiedliche Schulabschlüsse mit unterschiedlichen Berechtigungen an SchülerInnen mit unterschiedlicher Leistungsfähigkeit, die bezüglich Prestigehierarchie, sozialem Status und Einkommen Auswirkungen auf ihr späteres Leben haben.
3. Integrations- und Legitimationsfunktion des Schulsystems: es leistet einen Beitrag dazu, dass sich SchülerInnen später den Forderungen des staatlichen Systems konform verhalten und die verfassungsmäßig festgelegten Verhältnisse anerkennen (vgl. Gudjons, 2003, S. 304).

Anmerkungen zur Selektions- und Allokationsfunktion:

Schule hat die Aufgabe, während der Ausbildung durch Prüfungen eine Auslese zu vollziehen. So gesehen ist Schule ein Steuerungsinstrument für eine gewünschte oder bedarfsgerechte Verteilung von Wissen. Die Schule hat in dieser Hinsicht eine Monopolstellung und legitimiert die Sozialstruktur; sie dient der Statussicherung bzw. dem Staterwerb. Von den von der Schule verteilten Berechtigungen hängen Berufs- und Sozialchancen ab, die das ganze Leben eines Menschen das begleiten können (vgl. Stein, 1998, S. 10).

Stein (1998) spricht weiter davon, dass sich diese Funktion der Schule vor allem in der Hauptschule bemerkbar macht. Er spricht in diesem Zusammenhang von der Hauptschule als einer getarnten Sozialauslese der Kinder, da hier oft nur leistungsschwache, sozial und kulturell benachteiligte und verhaltensschwache Kinder zu finden seien (vgl. Stein, 1998, S. 12).

Man kann hier gut erkennen, welche hohe Bedeutung die Schulbildung für das gesamte Leben eines Menschen hat – hier schon benachteiligt zu werden und einen „falschen“ Weg einzuschlagen, kann Auswirkungen auf die gesamte Zukunft haben. Dass aber Bildungschancen und andere Einflussfaktoren auf Bildung unterschiedlich verteilt und große Auswirkungen auf den Einzelnen haben, soll im zweiten Teil der Arbeit aufgezeigt werden.

2.1.3 Aufgaben von Schule

Der Institution Schule werden Bildung, Erziehung und Unterricht als wesentlichste Aufgabenfelder zugeschrieben, wobei Bildung als Ziel von Erziehung und Unterricht verstanden wird (vgl. Seibert, 2009, S. 72).

Im österreichischen Lehrplan der Hauptschule (2000) werden außerdem folgende Aufgabenbereiche der Schule genannt:

1. Wissensvermittlung: ist die zentrale Aufgabe der Schule im Sinne eines lebensbegleitenden Lernens zur selbstständigen und aktiven Aneignung, dazu zählt auch die kritische Auseinandersetzung mit dem verfügbaren Wissen.
2. Kompetenzen: Begabungen und Möglichkeiten, Stärken und Schwächen erkennen und die Fähigkeit, Verantwortung zu übernehmen, aber auch mit anderen zu kooperieren sowie an der Gestaltung des sozialen Lebens innerhalb und außerhalb der Schule mitzuwirken.
3. Religiös-ethisch-philosophische Bildungsdimension: hierbei sollen SchülerInnen Angebote zum Erwerb von Urteils- und Entscheidungskompetenzen erhalten, damit sie ihr Leben sinnerfüllt gestalten können, dabei sollen sie Orientierungen zur Lebensgestaltung und Hilfen zur Bewältigung von Alltags- und Grenzsituationen erhalten.

Für die Institution Schule stellt Bildung also mehr als die Summe des Wissens, das aus den einzelnen Unterrichtsgegenständen bezogen werden kann, dar. Ebenso zählen folgende Bildungsbereiche zur Allgemeinbildung:

- Sprache und Kommunikation sind von großer Bedeutung für die Ausdrucks-, Denk-, Kommunikations- und Handlungsfähigkeit des Menschen. Mit und über Sprache sollen SchülerInnen ihre kognitiven und sozialen Kapazitäten nutzen und erweitern.
- Der Bildungsbereich Mensch und Gesellschaft soll das Verständnis für gesellschaftliche (politische, wirtschaftliche,...) Zusammenhänge fördern, um ein befriedigendes Leben und eine konstruktive Mitarbeit an

gesellschaftlichen Aufgaben zu ermöglichen. Darunter fallen z.B.: eine verantwortungsvoller Umgang mit sich und anderen; das Bewusstmachen von historischen Bedingungen bezüglich gesellschaftlicher Phänomene.

- Im Bildungsbereich Natur und Technik geht es darum, SchülerInnen dazu zu befähigen, sich mit Wertvorstellungen und ethischen Fragen im Zusammenhang mit Natur und Technik sowie Mensch und Umwelt auseinanderzusetzen.
- Kreativität und Gestaltung sollen SchülerInnen dazu zu befähigen, ihre Gedanken und Gefühle verbal und nonverbal zum Ausdruck zu bringen. Dabei soll es zu Gestaltungserfahrungen kommen, um sinnliche Zugänge mit kognitiven Erkenntnissen zu verbinden.
- Im Bildungsbereich Gesundheit und Bewegung soll ein Bewusstsein für den eigenen Körper geschaffen werden, um so körperliches, seelisches und soziales Wohlbefinden zu fördern. Dabei soll ein gesundheitsbewusster und der Umwelt und Mitwelt gegenüber verantwortlicher Lebensstil entwickelt werden.

(vgl. Lehrplan der Hauptschule, Anhang 1, Erster Teil)

Der gesetzliche Bildungsauftrag der Hauptschule besteht laut Schulorganisationsgesetz (§ 2 und § 5) darin, an der Heranbildung des jungen Menschen mitzuwirken – beim Erwerb von Wissen, bei der Entwicklung von Kompetenzen und bei der Vermittlung von Werten.

In modernen Gesellschaften hat die Institution Schule zudem folgende Bildungsaufträge zu erfüllen:

- Die Herausbildung eines mündigen, die gesellschaftlichen Normen akzeptierenden und gebildeten Menschen und die
- Vermittlung des Leistungsprinzips und der Wettbewerbskultur in Bildungsgesellschaften.

Demnach werden Kinder anhand ihrer Schulnoten, also an genormten Leistungen, im Wettbewerb mit Altersgenossen gemessen.

Schulleistungen werden dabei als von anderen Personen wahrnehmbare und gesellschaftlich hochbewertete Personenmerkmale in Bezug auf Gruppenmitglieder angesehen (vgl. Solga, 2007, S. 161).

Schule ist dadurch eine Institution, die Bildungs- und Berufsprivilegien verteilt, abhängig von der Leistungserbringung des Schülers bzw. der Schülerin, aber offiziell unabhängig von Herkunft und Geschlecht (vgl. Fend, 2006, S. 46ff.).

Doch reichen diese Aufgaben und Funktionen von Schule in unserer heutigen Gesellschaft noch aus?

Immer öfter wird neben der Forderung nach einer adäquaten Qualifizierung für Beruf und Studium auch die Forderung nach weiteren neuen Arbeitstugenden, den Schlüsselqualifikationen, laut. Dabei geht es um ökonomisch nützliche Qualifikationen, welche die Schule vermitteln soll. Die Forderungen des Arbeitsmarktes stehen hier also im Vordergrund.

Schule darf sich aber nicht nur auf eine ökonomische Perspektive begrenzen, da sie für das Leben bilden will, auch wenn Nützlichkeit und Brauchbarkeit der vermittelten Fähigkeiten und Fertigkeiten bei der modernen Schule im Vordergrund stehen. Die Institution Schule und die damit vermittelte Bildung muss für die Lebensführung und Lebensbewältigung insgesamt qualifizieren – was in Zeiten, in denen die Lebenserwartung am Steigen ist, Ausbildungszeiten sich verlängern und die Arbeitszeit sich jedoch zunehmend verkürzt, nicht unwesentlich ist (vgl. Liebau, 2009, S. 111f.).

Bildung ist im Zusammenhang mit Lebensgestaltung und Lebenschancen nicht wegzudenken, deshalb wird sich ein späteres Kapitel der Arbeit den Bildungschancen widmen.

2.2 Historische Entwicklung des Schulsystems in Österreich

Das folgende Kapitel enthält einen historischen Abriss über die Entwicklung des Schulsystems in Österreich. Dabei wird insbesondere auf die Veränderung des Schultyps der Hauptschule eingegangen.

2.2.1 Entstehung der Hauptschule 1774

Der Schultyp der „Hauptschule“ existiert in Österreich seit 1774 als Elementarschule und geht auf die Allgemeine Schulordnung für die deutschen Normal-, Haupt- und Trivialschulen zurück. Diese wurde von Johann Ignaz Felbiger entworfen und von Maria Thersia 1774 anerkannt (vgl. Brandauer, 1970, S. 8).

Trivialschulen waren Elementarschulen, die hauptsächlich das klassische Trivium, d.h. Lesen, Schreiben und Rechnen vermitteln sollen (vgl. <http://www.kakanien.ac.at/beitr/fallstudie/PStachel2.pdf>, 24.2.2010, 9:30).

Mit dieser Schulordnung sollte die Schulorganisation, die Methode des Unterrichts und das Curriculum festgesetzt werden. In größeren Städten gab es die Hauptschulen, an denen auch Latein, Zeichnen, Geometrie, Erdbeschreibung und Geschichte unterrichtet wurde, um auf ein Studium, Handwerk oder den Wehrstand vorzubereiten. Latein wurde deshalb unterrichtet, weil die zwei- bis vierklassigen Gymnasien nach Aufhebung des Jesuitenordens 1773 größtenteils geschlossen oder vom Staat übernommen wurden.

Die Hauptschule sollte auf die unterschiedlichen Berufsausbildungen vorbereiten, das Gymnasium diente der höheren Bildung (vgl. Weidinger, 2000, S. 34f.).

2.2.2 Das Schulsystem ab 1869

1869 wurde das Reichsvolksschulgesetz beschlossen, welches einige Neuerungen mit sich brachte. Das Schulgeld wurde abgeschafft, die Schulpflicht wurde auf acht Jahre ausgedehnt und eine Einheitsvolksschule eingeführt, unabhängig von Stand und Religion (vgl. www.gymzell.at/uploads/bildung_osterreich_2006.pdf, 19.4.2010, 22:25).

Diesem Gesetz entsprang die Bürgerschule (vorher Unterrealschule), welche vor allem im Handel, Gewerbe oder Landwirtschaft benötigte Qualifikationen vermitteln sollte, um gut ausgebildeten Nachwuchs zur Verfügung stellen zu können. Diese Bürgerschule wurde nach dem Reichsvolksschulgesetz zur

ausgebauten Volksschuloberstufe und vereinigte nun die ehemalige Hauptschule und die frühere Bürgerschule in sich.

Die Bürgerschule

Ab 1869 wird durch das Reichsvolksschulgesetz die Bezeichnung der Hauptschule in Bürgerschule geändert (vgl. Brandauer, 1970).

Die achtklassige Bürgerschule konnte parallel zur achtklassigen Volksschule mit gemeinsamen Lehrplänen geführt werden.

Die dreiklassige Bürgerschule wurde an die die fünfte Klasse der Volksschule angehängt.

Am Schultyp der Bürgerschule war vor allem die Mittelklasse interessiert, Realschulen gab es seit dem Reichsvolksschulgesetz 1869 nicht mehr.

Im Reichsvolksschulgesetz wurden die Aufgaben der Bürgerschule eher unklar beschrieben, was sich 1883 änderte. Damals wurde der Bürgerschule die Aufgabe zugeschrieben, die Bedürfnisse der Gewerbetreibenden und Landwirte abzudecken.

Aufgabe der Bürgerschule war es, Wissen zu vermitteln, das über das der Volksschule hinausgehen und neben der Berufsvorbildung auch die Verbindung zu den berufsbildenden mittleren Schulen herstellen sollte. Doch die Bürgerschule konnte den Erwartungen einer intensiven Berufsvorbildung nicht gerecht werden. Vor allem die dreiklassige Bürgerschule war wegen Lehrplanmängeln und dem fehlenden Anschluss an die Fachschulen eher unbeliebt.

1907 wurde von der Wiener Pädagogischen Gesellschaft ein Ausbau der Bürgerschule vorgeschlagen.

Gegen Ende der Monarchie war die Notwendigkeit einer Reform des Schulwesens, insbesondere der Mittelstufe, unbestreitbar und von der Regierung auch angekündigt.

(vgl. Weidinger, 2000, S. 37ff.).

2.2.3 Das Schulsystem in der 1. Republik

Nach dem Ende der Monarchie und durch das Bewusstwerden von Mängeln im Schulwesen war die Bürgerschule trotz eindeutigen Bildungsauftrages in eine isolierte Position geraten. Die Liste der Mängel beschreibt Brandauer (1970) folgendermaßen:

- Da die Bürgerschule keine wirkliche Übergangsmöglichkeit in eine allgemeinbildende höhere Schule bot, war der Zugang zur Universität nicht gegeben. Sie wurde als „Bildungssackgasse“ bezeichnet, ähnlich wie die heutige Hauptschule in Wien.
- Zwar war es auch damals schon möglich, durch eine Aufnahmeprüfung in eine allgemeinbildende höhere Schule zu wechseln, doch war dies nicht allein durch den Unterricht in der Bürgerschule, sondern nur durch Privatunterricht möglich.
- Außerdem wurde die dreijährige Form der Bürgerschule als zu kurz angesehen, um den Anforderungen des Lehrplans im Unterricht gerecht zu werden. So wurde sie, auf Kosten der fünften Klasse der Volksschule, um ein Jahr verlängert.
- Für die doch sehr heterogene Schülerschaft gab es in der Bürgerschule kaum Formen der Differenzierung und individuellen Förderung.

Aufgrund dieser Mängel und der allgemeinen Unzufriedenheit vieler Eltern wurde dieser Schultyp teilweise von den Eltern gemieden, die ihre Kinder lieber in die Unterstufe der höheren Schulen schickten nur um sie nach der vierten Klasse zugunsten einer Berufsausbildung wieder austreten zu lassen.

Da die Bürgerschule jeden aufnehmen musste, der mit genügendem Erfolg die fünfte Klasse einer allgemeinen Volksschule besucht hat kam es zu einer hohen Anzahl an Repetenten, deshalb wurde eine Leistungshebung und strengere Auslese bei Schuleintritt sowie eine Verlängerung der Schuljahre von den bürgerlichen Parteien gefordert. Dadurch sollte auch eine Übergangsmöglichkeit in höhere Schulen geschaffen werden.

Nach dem Wahlergebnis von Oktober 1919 traten die Sozialdemokraten aus der Koalitionsregierung aus und wurden zu einer sehr radikalen Oppositionspartei.

In Krisenzeiten steigt oft das Interesse an pädagogischen Fragen, und hier waren vor allem die Sozialdemokraten voll reformerischem Tatendrang.

An das Bildungswesen in Österreich wurde international die Forderung nach einer Demokratisierung gestellt, diese enthielten zwei konkrete Punkte:

1. Förderung der allgemeinen Volksbildung auf allen Ebenen und die Hebung des allgemeinen Bildungsniveaus
2. Sicherung einer gerechten und zweckmäßigen Auslese für die führenden Berufe (vgl. Brandauer, 1970, S. 9ff.).

Schulversuch Allgemeine Mittelschule

Otto Glöckel, bis 1920 Unterstaatssekretär für Unterricht, wurde 1922 Leiter des Wiener Schulwesens. Auf seinen Antrag hin wurde mit der Allgemeinen Mittelschule in Wien ein groß angelegter Schulversuch durchgeführt. Ziel des Schulversuchs war die Überwindung des dualistischen Schulsystems durch eine einheitliche Mittelstufe.

Grund dafür war, dass nur wenige SchülerInnen über die höheren Schulen zu Berechtigungen und zu führenden Stellungen gelangten und ein Großteil der Bevölkerung nach Beendigung der Schulpflicht gezwungenermaßen in das Berufsleben eintrat. Auch damals wurde argumentiert, dass bei einem zehnjährigen Kind keine klare Aussage über seinen späteren beruflichen Werdegang bzw. seine Leistungsfähigkeit gemacht werden kann (vgl. Brandauer, 1970, S. 12).

Bis dahin wurde die Schullaufbahn eines Kindes vor allem durch die soziale Stellung und wirtschaftliche Lage der Eltern bestimmt. Dies sollte sich ändern, da somit viele begabte Kinder auf Grund ihrer sozialen Herkunft nicht dieselben Bildungschancen hätten wie andere Kinder. Deshalb wurde versucht, alle Zehn- bis Vierzehnjährigen in einer gemeinsamen Schule (Einheitsschule) zu unterrichten um schichtspezifische Unterschiede überwinden zu können.

Diskussionen rund um die Thematik der Mittelstufe wurden 1962 vorerst abgeschlossen.

Die Problematik der „Gesamtschule“ ist also nicht nur heute ein viel diskutiertes Thema in der Bildungspolitik.

Die Wiener Schulreformabteilung hatte bei diesem Schulversuch auf die sozialerzieherische Funktion der Schule gehofft. Denn durch den Unterricht in einer gemeinsamen Schule hat man versucht, SchülerInnen aus den verschiedensten Gesellschaftsschichten näher zusammen zubringen und Gegensätze abzubauen.

Außerdem mussten sich die SchülerInnen erst mit 14 Jahren über ihre weiteren Bildungswege Gedanken machen. In diesem Alter fällt eine Entscheidung über den weiteren Bildungsweg leichter, da die geistigen und moralischen Fähigkeiten besser erkennbar sind und Fehlentscheidungen so vermindert werden können. In diesem Alter kann auch der/die Jugendliche mitentscheiden, wie sein bzw. ihr weiterer Schulweg aussehen wird. Wenn er/sie dafür mitverantwortlich ist, dann ist der Lernwille meist größer, da es die eigene Wahl war.

Der Grundgedanke hinter dieser Einheitsschule war vom Prinzip der „Demokratisierung“ des Bildungswesens und der Chancengleichheit aller sozialen Schichten geprägt (vgl. Brandauer, 1970, S. 12ff.).

Damit diese Mittelschule jedoch nicht so starr in ihrer Organisation sei und flexibler auf die heterogene (auch auf das Schüleralter bezogen) Schülerschaft eingehen könne, sollte eine Teilung in Klassenzüge erfolgen und ein beweglicher Lehrplan helfen.

Die Aufteilung der Kinder in Klassenzüge sollte aufgrund von Beschreibungen der Grundschullehrer erfolgen, Korrekturen innerhalb der Züge waren aber auch später noch möglich. Es erfolgte eine Einteilung in zwei Klassenzüge. Der erste Klassenzug: war für SchülerInnen mittlerer und höherer Begabung, der zweite Klassenzug war für die übrigen SchülerInnen gedacht.

Für die Verbesserung des Gemeinschaftsgefühls zwischen den beiden Zügen gab es:

- einen gemeinsamen Lehrkörper (jeder Lehrer sollte in beiden Zügen unterrichten), Schulgebäude und Lehrplan
- gemeinsames Schulleben (Feste, Spiele, Wanderungen)
- gemeinsamen Unterricht in Zeichnen, Schreiben, Gesang, Handarbeit und Turnen

Die Allgemeine Mittelschule wurde 1922 an sechs Bürgerschulen in Wien mit großem Erfolg umgesetzt, 1926 wurden ca. 3000 SchülerInnen in 96 Klassen dieses Schulversuchs unterrichtet (vgl. Brandauer, 1970, S. 8ff.).

Die Gegner dieser Einheitsschule vertraten folgende Standpunkte:

- Fehlende Entscheidungs-Autonomie der Eltern in Bezug auf die Schullaufbahn ihrer Kinder
- Ignorieren des Rechts auf eine Privatschule
- Vernachlässigung begabter SchülerInnen
- Sinkendes Bildungsniveau an Schulen
- Gleichheit der Bildungschancen bedeute nicht einheitlicher Bildungsweg
- Durch Einheitsschule entstehe eine Überfüllung der akademischen Berufe (vgl. Brandauer, 1970, S. 18).

Abschließend lässt sich sagen, dass die österreichische Schulorganisation 1927 durch die Wiener Schulversuche stark in Richtung einer einheitlichen Mittelstufe beeinflusst wurde. Durch die Wiener Schulversuche nach dem Ende des Ersten Weltkrieges wurde beinahe eine einheitliche Mittelstufe (Hauptschule und Gymnasium als gemeinsame Mittelstufe bis zum Ende der Schulpflicht) flächendeckend im deutschen Sprachraum verwirklicht. Durch diese Versuche konnten viele Erfahrungswerte gesammelt werden, auf die noch heute zurückgegriffen werden kann (vgl. Brandauer, 1970, S. 19).

Das Haupt- und Mittelschulgesetz von 1927

1927 kam es nach einem Mandatsgewinn der Sozialdemokraten zu einem bildungspolitischen Kompromiss in Form des Hauptschul- und Mittelschulgesetzes.

Die Allgemeine Mittelschule für alle Zehn- bis Vierzehnjährigen konnte zwar nicht durchgesetzt werden, jedoch wurden wesentlichen Reformideen und Ergebnisse der Wiener Schulreform und der Wiener Schulversuche von Otto Glöckel umgesetzt.

Die Bürgerschule wurde von der vierjährigen Hauptschule mit zwei leistungsdifferenzierten Klassenzügen ersetzt und die Mittelschule blieb in ihrer achtjährigen eigenständigen Langform mit ihren Fremdsprachenlehrgängen bestehen (vgl. Weidinger, 2000, S. 38).

Bei folgenden Streitpunkten, die schulpolitisch schon seit dem 1. Weltkrieg sehr kontrovers diskutiert wurde, musste bei dieser Gesetzgebung ein Kompromiss gefunden werden:

1. Organisation der Mittelstufe: Allgemeine Mittelstufe oder Volksschuloberstufe mit Abschlussklassen, Bürgerschule
2. Schulorganisation für Mädchen
3. Aufnahmeprüfungen
4. Schulgeld
5. Klassenzüge oder vollkommene Trennung
6. Differenzierung der Schulbahn: erst mit 14 Jahren oder eine möglichst frühe Differenzierung für eine Elitebildung.
7. Lehrerbildung: akademische Ausbildung oder Lehrerbildungsanstalten ohne Hochschulreife.

(vgl. Brandauer, 1970, S. 24f.).

Ziele der Bürgerschule und Hauptschule

Das Reichsvolksschulgesetz von 1869 hatte bis zum Haupt- und Mittelschulgesetz von 1927 anfangs für die Bürgerschule, später aber auch für die Hauptschule gegolten. Auch die Hauptschule sollte einen Unterricht abhalten,

der die körperlichen, geistigen und sittlichen Kräfte der Schülerschaft ausbilden und zu einem sozialen, staatsbürgerlichen, nationalen und sittlich-religiösen Geist erziehen sollte.

Dazu sollte die Hauptschule als „Volksschule“ deren Ziele und Aufgaben übernehmen, aber als höhere Organisationsform über deren Niveau hinausgehen. Die Hauptschule sollte auf das praktische Leben und den Beruf, aber auch auf weiterführende höhere Schulen vorbereiten.

Ziele der Bürgerschule nach dem Gesetz von 1883: Die Bürgerschule sollte eine über die Volksschule hinausreichende Bildung vermitteln und dabei besonders auf die Bedürfnisse der Gewerbetreibenden und Landwirte eingehen. Außerdem sollte sie auf Lehrerbildungsanstalten und Fachschulen, die keine Mittelschulbildung voraussetzten, vorbereiten.

Ziele der Hauptschule nach dem Gesetz von 1927: Die Hauptschule sollte eine über die Volksschule hinausreichende und abschließende Bildung vermitteln und ihre Schülerschaft auf das praktische Leben oder Fachschulen vorbereiten und dabei auch den Übertritt in die Mittelschule ermöglichen.

(vgl. Brandauer, 1970, S. 26ff.).

Mit dem Schulgesetz von 1927 ist für HauptschulabsolventInnen auch prinzipiell der Weg zur Universität offen. Da der Lehrplan der Hauptschule (1928) und der AHS-Unterstufe nun sehr ähnlich sind, gab es durch das Schulgesetz von 1927 auch Übergangsmöglichkeiten von der Hauptschule in die AHS-Unterstufe.

2.2.4 Änderungen nach 1934

Der Schulkompromiss von 1927 wurde zurückgenommen, die Lehrpläne der Haupt- und Mittelschule wurden differenziert (vgl. <http://www.univie.ac.at/gonline/htdocs/upload/File/import/1603.pdf>, 13.3.2010, 9:25).

Aus politischen Gründen wurde versucht, die für die Schulreform wichtige neue Hauptschule abzuwerten und die Möglichkeit, nach der Hauptschule in die

Mittelschule umsteigen zu können, verhindert. Nun waren die Haupt- und die Mittelschule wieder voneinander getrennt, was durch die Schulversuche eigentlich verändert werden sollte.

Wer nun die Hauptschule besuchen wollte, die man zu einer Eliteschule machen wollte, musste nicht nur den erfolgreichen Abschluss der Volksschulunterstufe nachweisen, sondern ihm musste auch die Reife zum Besuch der Hauptschule ausgesprochen werden.

Die Hauptschule verbreitete sich nur sehr langsam und auch sehr unterschiedlich in Österreichs Bundesländern. Während die Wiener Schülerschaft (durch Glöckels Schulreform) fast gänzlich die Hauptschule besuchte, sind es im Burgenland nur 4%. Im Schuljahr 1932/33 besuchten 17% die Hauptschule, aber nur 4% eines Altersjahrgangs das Gymnasium (vgl. Weidinger, 2000, S. 38f).

In den nächsten Jahren wird die Schule von den politischen Änderungen dieser Zeit erfasst. Nach dem Anschluss Österreichs an Deutschland wurden wichtige Positionen im Schulsystem durch nationalsozialistische Funktionäre besetzt. Die Aufgabe der Schule war es nun, die vollzogenen politischen Veränderungen zu lehren (vgl. <http://www.doew.at/frames.php?/service/ausstellung/1938/8/8.html>, 15.4.2010, 10:10).

Auf die Schule des Nationalsozialismus wird nicht weiter eingegangen werden, da dies zu umfangreich wäre und den Rahmen dieser Diplomarbeit sprengen würde.

2.2.5 Das Schulsystem in der 2. Republik

Nach Ende des Zweiten Weltkrieges 1945 unterzeichneten die von den Alliierten zugelassen Parteien ÖVP, SPÖ und KPÖ die Unabhängigkeitserklärung zur Wiedererrichtung der Republik Österreich. Nun gab es wieder eine provisorische Regierung unter Karl Renner mit Vertretern aus allen drei Parteien. Die österreichische Bundesverfassung von 1929 trat wieder provisorisch in Kraft, alle

verfassungsrechtlichen Vorschriften, die nach dem 5.3.1933 in Kraft getreten waren, wurden ausgeschaltet.

Im Oktober 1945 bestätigte der Alliierte Rat diese Regierung und beauftragte sie mit schnellen Wahlen – diese brachten der ÖVP die absolute Mehrheit, die neue Bundesregierung unter Leopold Figl umfasste Minister aus allen im Parlament vertretenen Parteien.

Zu folgenden Übergangsbestimmungen kam es in dieser Zeit:

- Die Kompetenzfrage bezüglich Gesetzgebung und Vollziehung im Bildungswesen wurde auf einen späteren Zeitpunkt verschoben, deshalb wurde auf das Verfassungs-Übergangsgesetz von 1920 zurückgegriffen, welches die Kompetenzverteilung aus der Monarchie übernahm.
- Das Reichsvolksschulgesetz von 1869 blieb in Kraft, das Hauptschul- und Mittelschulgesetz von 1927 war zu diesem Zeitpunkt umstritten.
- Das deutsche Reichsschulpflichtgesetz blieb mit einigen Ausnahmen in Kraft – Stichtag der Schulpflicht war der 1. Jänner und die Vollendung des 6. Lebensjahres in diesem Kalenderjahr.
- Es gab wieder Landes-, Bezirks- und Ortsschulräte als Schulbehörden mit Entscheidungsvollmacht.
- Religionsunterricht war wieder ein Pflichtfach in den allgemeinbildenden Schulen und Lehrerbildungsanstalten (mit Recht auf Abmeldung).

(vgl. Scheipl/Seel, 1988, S. 9ff.)

So kam es in dieser Zeit bei der Wiederherstellung der Schulorganisation zu Erlässen ohne ausreichende gesetzliche Grundlage, was bis zum Schulgesetz von 1962 so blieb.

Wie oben erwähnt, galten für die Wiedereinrichtung der österreichischen Hauptschule das Gesetz von 1927 sowie die Lehrpläne von 1928 mit einigen Änderungen.

Unter Ernst Fischer, dem Unterrichtsminister der KPÖ, wurde die Hauptschule mit der Unterstufe der allgemeinbildenden höheren Schulen in Bezug auf die Stundenverteilung und die Lehrpläne gleichgestellt. Die wichtigste Neuerung war

die Einführung einer modernen Fremdsprache, Latein konnte als Wahlfach ab der dritten Klasse Hauptschule gewählt werden, jedoch nur im 1. Zug oder in einzügigen Hauptschulen – für den 2. Zug war diese Fremdsprache unverbindlich.

1946 wurden die neuen Lehrpläne der Mittelstufe veröffentlicht, die jedoch auf Widerstand stießen, da die meisten Bundesländer schon eigene Regelungen getroffen hatten und sich an anderen Lehrplänen orientierten (vgl. Brandauer 1970, S. 43f.).

In Wien gab es ab 1945 wieder die zweizügige Hauptschule, jedoch keine Volksschuloberstufe. Im westlichen Teil Österreichs gab es die Hauptschule mit nur einem Klassenzug (vgl. Scheipl/Seel, 1988, S. 36).

Änderungen nach 1962

SPÖ und ÖVP hatten bezüglich einer Neugestaltung der Mittelstufe unterschiedliche Vorstellungen.

Die ÖVP stellte sich als Basis der Schulbildung eine fünfklassige Volksschule vor – mit anschließendem Besuch einer vierklassigen Hauptschule, einer achtklassigen Mittelschule oder einer achtjährigen allgemeinbildenden Mittelschule mit einer vierjährigen Unterstufe und einer vierjährigen Oberstufe.

Die SPÖ wünschte sich hingegen eine nur vierjährige Volksschule mit anschließendem Besuch einer Allgemeinen Mittelschule mit fünf aufsteigenden Klassen und inneren Differenzierungsmaßnahmen, wobei im letzten Schuljahr auf den Übertritt ins Berufsleben oder auf den Besuch einer vierjährigen allgemeinbildenden Obermittelschule vorbereitet werden sollte.

Die vierklassige Hauptschule mit zwei Zügen, die Volksschuloberstufe und die Unterstufe der allgemeinbildenden höheren Schule blieben in der Mittelstufenstruktur erhalten. Aufgrund der neunjährigen Schulpflicht wurde 1966 für die 9. Schulstufe der Polytechnische Lehrgang als eigener Schultyp eingeführt. Dies verlief jedoch mit großen Schwierigkeiten und stieß kaum auf Akzeptanz.

Trotz der neuen Schulorganisation mit dem neunten Schuljahr wurde keine 9. Klasse der allgemeinbildenden höheren Schulen eingeführt. Ein Volksbegehren entschied gegen das 13. Schuljahr im Bereich der AHS.

Für die Ausbildung der Pflichtschullehrer wurden Pädagogische Akademien eingeführt, für eine eigenständige Hauptschullehrerausbildung starteten an solchen Akademien dreijährige Schulversuche.

Mit dem Schulgesetz von 1962 wurde auch eine „relative Hauptschulpflicht“ eingeführt, das bedeutet, dass die allgemeine Schulpflicht im 5. bis 8. Schuljahr nicht mit dem Besuch der Volksschule erfüllt werden kann. Dadurch kam es zu einer Veränderung in der Verteilung der SchülerInnen auf die Schultypen der Mittelstufe (vgl. Weidinger, 2000, S. 40ff.).

Durch das Gesetz von 1962 erhielt das österreichische Schulwesen zum ersten Mal einen umfassenden gesetzlichen Rahmen. Das gesamte Schulwesen bildet im Gesetzestext eine Einheit mit verschiedenen Schultypen und spezifischen Funktionen abhängig von Altersstufe und Leistungsvermögen, jedoch ist die Organisation dieser Schultypen so aufeinander abgestimmt, dass Brücken vorhanden und Übergänge möglich sind.

Als allgemeinbildende Pflichtschulen gelten die Volksschule mit 8 Schulstufen und die zweizügige Hauptschule, wobei sich der 1. Klassenzug an der AHS-Unterstufe orientieren soll. Die Sonderschule orientiert sich an den Lehrplänen der Volks- und Hauptschule mit jeweiligen Differenzierungen. Zudem gibt es den Polytechnischen Lehrgang, welchen SchülerInnen besuchen, die ihr 9. Schuljahr nicht in einer mittleren oder höheren Schule absolvieren möchten. Der Polytechnische Lehrgang soll einen Übergang aus der allgemeinbildenden Schule in die Arbeitswelt herstellen.

Zu den allgemeinbildenden höheren Schulen zählen Schulen, die mit der Reifeprüfung abschließen. Das österreichische Gymnasium und die Realschule verstehen sich als Mittelschulen, weil sie zwischen Grund- und Hochschule stehen. Die AHS gliedert sich in eine Unterstufe mit vier Schulstufen und in eine Oberstufe, wobei eine Lehrplankoordinierung zwischen Hauptschule und AHS-

Unterstufe stattfinden sollte, da ein Übertritt von der Hauptschule in die AHS möglich sein sollte.

Das Schulgesetz von 1962 brachte keine großen Veränderungen. Trotzdem gab es große Änderungen in der Umsetzung des Gesetzes, zum Beispiel entstand ein erhöhter Raum- und Lehrerbedarf durch den Ausbau der Hauptschule und die Gründung des Polytechnischen Lehrganges sowie der Verlängerung der AHS um ein Jahr (vgl. Scheipl/Seel, 1988, S. 53ff.).

1963 werden durch eine internationale Zusammenarbeit der OECD mögliche Anforderungen an das Bildungswesen in Bezug auf die wirtschaftliche Entwicklung in Österreich untersucht. Nach OECD-Studien wurde vor allem seitens der Industrie eine Erhöhung des Qualifikationsniveaus gefordert. Der Bedarf an Arbeitskräften aller Qualifikationsniveaus war gestiegen, dazu kam eine steigende Geburtenrate. Die Erwartung, dass durch das Gesetz von 1962 der Übertritt in höhere Schulen erleichtert und verstärkt werde, ist nicht eingetreten. Die Zahl der AHS-MaturantInnen hatte sich kaum und der Auslesecharakter des Schulsystems hatte sich nicht geändert (vgl. Dermutz, 1983, S. 40f.).

In den folgenden zehn Jahren wurde die zweizügige Hauptschule in Österreich weiter ausgebaut, gleichzeitig wurde die Volksschuloberstufe abgebaut. Dies verlief in den verschiedenen Bundesländern jedoch sehr unterschiedlich. 1992/93 war die Volksschuloberstufe praktisch verschwunden.

Durch die immer größere Beliebtheit der zweizügigen Hauptschule wurde vielen Kindern eine über die Volksschule hinausgehende Bildung ermöglicht, wobei es nur wenige schafften, vom 2. Zug in den 1. Klassenzug zu gelangen.

Dadurch entstand für den Bereich des 2. Klassenzuges ein Problembewusstsein. In diesem Bereich ist es nach und nach zu einer Milieubildung gekommen. Der Besuch des 2. Klassenzuges war nicht mehr durch Intelligenz und schulischen Leistungen bedingt, sondern mit der Zugehörigkeit zu einer sozialen Schicht verbunden. Bei Untersuchungen von SchülerInnen in zweiten Klassenzügen zeigten sich starke Belastungen durch die soziale Herkunft, die oft auch zu Lernstörungen führten. Schulversuche sollten Abhilfe für diese Problemen schaffen (vgl. Weidinger 2000, S. 40ff.).

Die Hauptschule mit Klassenzügen und die selektive AHS-Unterstufe mit besonderen Zugangserfordernissen hat regional betrachtet zu unterschiedlichen Ergebnissen in Bezug auf die Verteilung der SchülerInnen auf die unterschiedlichen Schulformen geführt. In Wien kamen 1970/71 auf 135 HauptschülerInnen 100 AHS-SchülerInnen, in der Steiermark beispielsweise auf 454 HauptschülerInnen 100 AHS-SchülerInnen. Dies zeigt, dass die Bildungschancen in ländlichen Regionen, wo es keine AHS-Langform gab, geringer waren. Es wurde selten von der Volksschule in die AHS-Unterstufe übergetreten (vgl. Scheipl/Seel, 1988, S. 102f.).

Die Schulversuche im Bereich der Schulen der Zehn- bis Vierzehnjährigen hatten den Schwerpunkt in diesem Bereich vier alternative Modellkonzepte zu erproben und wurden ab 1971/72 mehr als zehn Jahre lang durchgeführt, wobei die Unterstufe der allgemeinbildenden höheren Schule nicht miteinbezogen wurde. Dies bedeutete einen großen Nachteil für Ergebnisse. Da sich die Schulversuche sich auf die Hauptschule und den Polytechnischen Lehrgang beschränkten, konnten Kooperationsformen zwischen Hauptschule und AHS kaum entwickelt werden. Die Versuche konzentrierten sich auf das Modell der „Integrierten Gesamtschule“.

Die Ergebnisse dieser Schulversuche zeigten auf, dass ein System, das auf drei Leistungsgruppen in Deutsch, Fremdsprache und Mathematik aufbaut, fördernder und schülergerechter ist als die bisherige Form mit zwei Klassenzügen. Ein aufgedeckter Nachteil der Leistungsgruppen war jedoch die Förderung eines Rivalitäts- und Wettbewerbsprinzips und die negative Beeinflussung der sozialen Kontakte.

Mit einer Novelle zum Schulorganisationsgesetz von 1962 wurden 1982 Konsequenzen aus den Schulversuchen gezogen, mit dem Ziel, die starren Grenzen zwischen den Schularten der Mittelstufe aufzuheben, wobei die AHS-Unterstufe davon nicht betroffen war.

Die Folge war, dass die Mittelstufe sich nur noch aus AHS und Hauptschule (Setting-Differenzierung mit Leistungsgruppen) zusammensetzte und dabei

letztere sich nicht in Hauptschule I und Hauptschule II (Streaming-Differenzierung mit zwei Leistungszügen) gegliedert war.

Weitere Änderungen von 1982 waren der Wegfall der Aufnahmeprüfung in die AHS für Abgänger der Volksschule, wenn sie in den Hauptgegenständen mit Sehr Gut oder Gut beurteilt wurden und die Volksschulkonferenz eine Eignung für die AHS anerkannte.

Zwischen den Lehrplänen der AHS und Hauptschule kam es zu Annäherungen, zum Teil mit wortidenten Lehrstoffangaben in den Hauptgegenständen (vgl. Weidinger, 2000, S. 44ff.).

Die Hauptschule von 1985

Mit dem Schuljahr 1985/86 wurde der Unterricht in der Hauptschule österreichweit in den Gegenständen Deutsch, Mathematik und Englisch in drei Leistungsgruppen differenziert, die anderen Unterrichtsgegenstände wurden in heterogenen Lerngruppen unterrichtet.

Diese Form der Differenzierung führte jedoch nicht zu homogenen Lerngruppen und somit nicht zum gewünschten Erfolg. Sie förderte zudem die soziale Selektion.

Demografisch gesehen war die Hauptschule durch die AHS-Unterstufe stark in ihrer Existenz bedroht, das Leistungsgruppensystem im Vergleich mit der AHS-Unterstufe ein zu starres und nicht haltbares System.

Es kam zu einem permanenten Rückgang der HauptschülerInnenanzahl, was die Situation im Leistungsgruppenunterricht noch verschärfte.

Diese Probleme führten zu dem Versuch, ein pädagogisches Modell zu entwickeln, das nun für alle SchülerInnen von 10 bis 14 Jahren geeignet sein sollte. Dieses Projekt hieß Neue Mittelschule (vgl. Weidinger 2001, S. 38f). Die Eckpunkte sollten lauten: heterogener Unterricht in den Hauptgegenständen, mehr Flexibilität bei der Differenzierung und Kooperation zwischen Hauptschule und AHS. Man wollte von das alte Konzept, dass Begabtenförderung nur mit

äußerer Differenzierung und getrennten Schultypen möglich sei, überwinden (vgl. Weidinger, 2000, 53f.).

2.2.6 Zusammenfassung: Bildungspolitik von 1920 bis 1982

Die wichtigsten drei Gesetze bzw. Lösungsversuche im Mittelschulbereich lassen sich folgendermaßen beschreiben:

1. 1920 kam es zu einem Bruch der sozialdemokratisch-christlich sozialen Koalition, die Christlichsozialen gingen bei Neuwahlen als Gewinner hervor, die Sozialdemokraten gingen in die Opposition. 1922/23 wurde in Wien unter der Leitung von Otto Glöckel an sechs Bürgerschulen der Schulversuch „Allgemeine Mittelschule“ durchgeführt, um die Sinnhaftigkeit der frühen Selektion im Schulsystem (mit 10 Jahren) zu hinterfragen. Nach ersten Ergebnissen aus diesen Schulversuchen wurde eine gesetzliche Neuregelung angestrebt, welche in das Mittel- und Hauptschulgesetz von 1927 mündeten. Mit diesem Gesetz endeten die Schulversuche in Wien. Bei den Verhandlungen zum Gesetz von 1927 konnte man sich auf keine gemeinsame Schule für die 10- bis 14-Jährigen einigen, dafür wurde die Volksschule um ein Jahr, also auf 4 Jahre gekürzt und die Bürgerschule (dreijährig) in die vierjährige Mittelschule (AHS) und Hauptschule umgelegt, mit wortidenten Lehrplänen (vgl. Weidinger, 2000, S. 59f.).
2. Das Schulunterrichtsgesetz von 1962: Mit diesem Gesetz wurde die neunjährige Schulpflicht und damit der Polytechnische Lehrgang eingeführt. Die LehrerInnenbildung an den Pädagogischen Akademien wurde neu geregelt, der Weg zur Hochschule über die Hauptschule war nun auf breiter Basis möglich (vgl. Brandauer, 1970, S. 50f.).
3. Die 7. Novelle zum Schulorganisationsgesetz 1982 brachte hauptsächlich Änderungen für die Hauptschule mit sich. Einerseits wurden Leistungsgruppen in den Hauptschulen zur Leistungsdifferenzierung eingeführt und die ersten und zweiten Klassenzüge der Hauptschulen

aufgelassen, außerdem wurde die Aufnahmeprüfung für die AHS abgeschafft (vgl. Weidinger, 2000, S. 60f.).

Zusammengefasst lassen sich die bildungspolitischen Positionen der großen Parteien folgendermaßen beschreiben: Die ÖVP steht für ein differenziertes Schulsystem und lehnt damit eine Gesamtschule ab. Für die unterschiedlichen Ansprüche der SchülerInnen soll es verschiedene Mittelschul-Schultypen geben. Die SPÖ fordert hingegen eine Gesamtschule und möchte, dass gleichaltrige SchülerInnen gemeinsam unterrichtet werden – eine äußere Differenzierung sei pädagogisch gesehen nicht sinnvoll.

Die FPÖ fordert ein gegliedertes Mittelstufensystem mit der Begründung, dass nicht alle Menschen gleich veranlagt seien.

Die Grünen unterstützen die Bestrebungen nach einer Gesamtschule für alle 10- bis 15-Jährigen und möchten keine Unterteilung in Hauptschule und AHS aufgrund einer zu frühen Selektion. Die Liberalen, die sich für eine innere Differenzierung aussprechen, beziehen eine ähnliche Position (vgl. Weidinger, 2000, S. 62ff.).

2.2.7 Rückblick auf die Entwicklung der Hauptschule

Von 1920 an gab es zusammenführende Reformversuche mit dem Ziel, mehr Chancengerechtigkeit in Bezug auf Bildung und somit Zugangsmöglichkeiten zur höheren Bildung zu erlangen. Durch die unterschiedlichen politischen Lager und Meinungen bei strukturverändernden Reformmaßnahmen gab es oft große Widersprüche und Widerstand, was oft nur zu Kompromissen und daher minimalen Reformschritten führte.

Die Dreigliedrigkeit des Mittelschulwesens ist zwar auf eine Zweigliedrigkeit abgewandelt worden, doch die frühe Selektion im Bildungssystem und ungleiche Bildungschancen sind weiterhin vorhanden (vgl. Weidinger, 2000, S. 51).

Auch Helmut Zilk, Bundesminister für Unterricht und Kunst 1983/84 und späterer Bürgermeister von Wien, hat eine frühe Differenzierung zwischen Hauptschule

und AHS abgelehnt. Seiner Meinung nach dürfe man aber keinesfalls die Gesamtschule mit der „Eintopfschule“ gleichsetzen. Die Aufgabe der Gesamtschule sei es, Begabungen zu differenzieren und durch adäquate Förderung in den entsprechenden Fächern die SchülerInnen auf die weiterführende Ausbildung vorzubereiten. In Wien gebe es seiner Meinung nach in vielen Bezirken die abzulehnende „Eintopfschule“, da je nach Bezirk zwischen 70 und 80% der Schüler die AHS besuchen. Daraus resultiere auch der enorme Bedarf an Nachhilfeunterricht. Vor allem in Wien sei die Gesamtschule daher ein optimaler Weg, auf die Bedürfnisse der SchülerInnen einzugehen und die weniger guten Schüler nicht zu überfordern. Die Aufgabe der AHS sei es primär, den Übertritt auf die Universität vorzubereiten. Dies sei aber nicht möglich, wenn man einen so großen Teil der SchülerInnen aufnehme (Diplomarbeit Rehling, 1993).

3. Das heutige Schulsystem in Österreich

Das Schulgesetz von 1962 bildet die Grundlage für die Organisation des heutigen österreichischen Schulwesens und gilt für die allgemeinbildenden und berufsbildenden Pflichtschulen, die mittleren und höheren Schulen sowie für die Anstalten der LehrerInnen- und ErzieherInnenbildung. Mit diesem Gesetz wurde eine für alle Schulen einheitliche Gesetzesgrundlage geschaffen (vgl. Schermaier 1990, S. 1). Änderungen wesentlicher Schulgesetze benötigen eine Dreiviertelmehrheit im Nationalrat. Österreichs öffentliche Schulen sind allgemein zugänglich, wobei seit 1975 grundsätzlich alle Schulen koedukativ geführt werden, d.h. gemeinsamer Unterricht von Jungen und Mädchen findet statt. Nach der Vollendung des sechsten Lebensjahres beginnt die Schulpflicht und dauert neun Schuljahre, wobei der Schulbesuch an einer österreichischen öffentlichen Schule unentgeltlich ist (vgl. <http://www.bmukk.gv.at/schulen/bw/ueberblick/hss.xml>, 20.4.09, 8:37).

3.1 Bildungswege in Österreich

Nach dem gemeinsamen Besuch der Volksschule stehen den SchülerInnen zwei Schulwege offen, einerseits der Besuch der Hauptschule bzw. der Kooperativen Mittelschule, andererseits der Besuch der AHS-Unterstufe.

Mit dem Schuljahr 2008/09 ist in Österreich der Schulversuch „Neue Mittelschule“ gestartet, der in einem späteren Exkurs beschrieben wird.

3.1.1 Der Bildungsweg der Hauptschule

Die Hauptschule soll in vier Jahren eine grundlegende Bildung vermitteln und die SchülerInnen je nach Interesse, Neigung und Fähigkeit auf das Berufsleben

vorbereiten oder den Übertritt in eine mittlere oder höhere Schule ermöglichen (vgl. Schermaier, 1990, S. 30f.).

Am Ende der Hauptschule bestehen die, folgende Möglichkeiten, um entweder die Schulpflicht mit neun Schuljahren zu erfüllen oder den Bildungsweg fortzusetzen:

- Polytechnische Schule: Dabei handelt es sich um eine einjährige Schule, die vor allem zur Erfüllung der Schulpflicht gewählt wird, um anschließend eine Lehrlingsausbildung (duale Ausbildung: Berufsausbildung in Betrieb und Berufsschule) zu beginnen; nach dem Abschluss der einjährigen Schule ist aber auch ein Übertritt in eine berufsbildende mittlere Schule ohne Aufnahmeprüfung möglich.
- AHS-Oberstufe: Dies ist ein vierjähriges Oberstufengymnasium mit unterschiedlichen Schwerpunkten und abschließender Matura.
- Berufsbildende mittlere Schule (BMS): Hier unterscheidet man zwischen ein- bis vierjährigen Schulformen; bei einer Schuldauer von drei bis vier Jahren erhält der/die SchülerIn eine abgeschlossene Berufsausbildung. Zudem ist es durch dreijährige Aufbaulehrgänge möglich, die Reifeprüfung abzulegen. Teilweise gibt es hier eine Aufnahmeprüfung, falls der/die SchülerIn in der Hauptschule in der 3. Leistungsgruppe war. Zu den wichtigsten Schulformen dieses Typs zählen die Handelsschule (3jährig), die Fachschule für wirtschaftliche Berufe (3jährig) und die Hotelfachschule (3jährig).
- Berufsbildende höhere Schule (BHS): Dies ist eine fünfjährige Schulform, welche eine allgemeine und berufliche Ausbildung vermitteln soll, mit einer Reifeprüfung abschließt und so zu einem Hochschulstudium berechtigt. Eine Aufnahmeprüfung in eine BHS ist dann notwendig, wenn man in der Hauptschule in der 3. Leistungsgruppe war oder in der 2. Leistungsgruppe ein Genügend in einem der Hauptgegenstände hatte.

Eine Besonderheit des österreichischen Schulsystems liegt bei Absolvierung der Höheren Technischen und Gewerblichen Lehranstalt vor: Hier erfolgt die Verleihung der Standesbezeichnung (Titel) „IngenieurIn“ nach dreijähriger Berufspraxis. Zu den wichtigsten Schulformen dieses

Typs zählen die Höhere Technische und Gewerbliche Lehranstalt, die Höhere Lehranstalt für Tourismus, die Handelsakademie, die Höhere Lehranstalt für wirtschaftliche Berufe sowie die Bildungsanstalt für Kindergartenpädagogik (hierfür ist ein Eignungstest erforderlich).

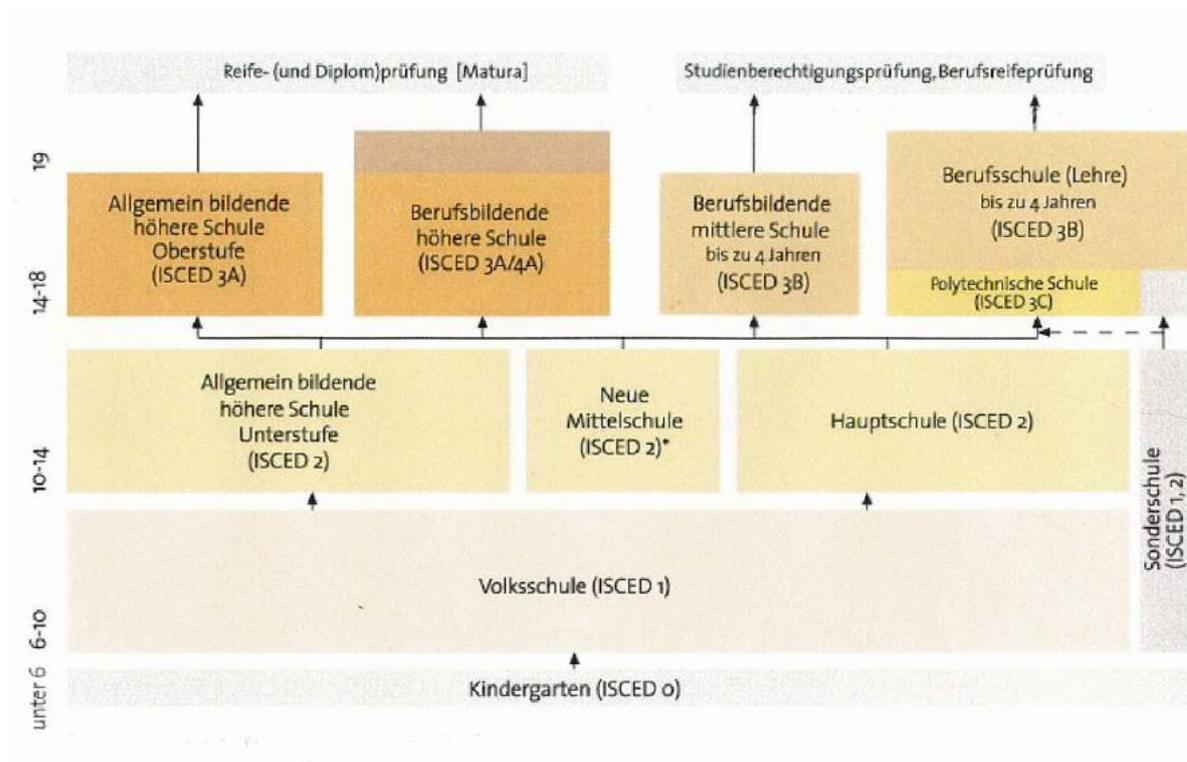


Abbildung 1: Bildungsweg zur Reifeprüfung
(vgl. http://www.statistik.at/web_de/statistiken/bildung_und_kultur/formales_bildungswesen/index.html, 28.9.2010, 21:10).

3.1.2 Der Bildungsweg der AHS

Die Aufnahme in die Unterstufe der AHS erfolgt aufgrund (sehr) guter Leistungen in den Fächern Deutsch, Lesen und Mathematik bzw. auf Empfehlung der Lehrerkonferenz in der 4. Klasse Volksschule. Anderenfalls kann eine Aufnahmeprüfung für die AHS abgelegt werden.

In den ersten zwei Jahren der AHS-Unterstufe werden die gleichen Fächer wie in der Hauptschule unterrichtet, erst in der 7. Schulstufe erfolgt eine Aufteilung dieses Schultyps in Gymnasium, Realgymnasium und Wirtschaftskundliches Realgymnasium.

Für AbsolventInnen der AHS-Unterstufe ergeben sich die gleichen Möglichkeiten, den Schulweg fortzusetzen, wie für HauptschulabsolventInnen, jedoch entfallen bei Übertritt in eine BMS oder BHS die Aufnahmeprüfungen. Außerdem besteht die Möglichkeit, die Unterstufe der AHS in einer vierjährigen Langform der AHS mit abschließender Matura fortzusetzen. Dies ersetzt jedoch keine Berufsausbildung, sondern soll allgemeine Bildung vermitteln und wird als Vorbereitung für ein Hochschulstudium angesehen.

Mit dem Schulorganisationsgesetz von 1962 wurden die bis dahin als Mittelschulen bezeichneten Schultypen neu geregelt und in „Allgemeinbildende höhere Schulen“ umbenannt.

Die AHS-Oberstufenform baut auf der 8. Schulstufe auf und soll HauptschulabsolventInnen einen Wechsel in diese Form und somit die Erlangung der Hochschulreife ermöglichen (Schermaier, 1990, S. 63ff.).

Lehrpläne sollen im Schulwesen für Einheitlichkeit und Durchlässigkeit sorgen und dafür notwendige Vorgaben, aber auch Freiräume beschreiben. Unter anderem definiert der Lehrplan das Allgemeine Bildungsziel, welches gemeinsam mit den Didaktischen Grundsätzen und dem Bereich Schul- und Unterrichtsplanung Verbindlichkeiten, Verantwortlichkeiten und Freiräume im Schulbetrieb beschreibt.

Vergleicht man die Lehrpläne der Unterrichtsgegenstände, die sowohl in der Hauptschule als auch im Realgymnasium vorhanden sind, erkennt man, dass es hier keine Unterschiede gibt. In der Hauptschule gibt es bei den leistungsdifferenzierten Gegenständen Deutsch und Englisch jedoch zusätzliche didaktische Hinweise zur Leistungsdifferenzierung.

Das Allgemeine Bildungsziel sowie die Didaktischen Grundsätze und die Schul- und Unterrichtsplanung sind in beiden Schultypen gleich, ausgenommen die zusätzlichen Differenzierungshinweise in der Hauptschule (vgl. http://bmukk.gv.at/schulen/unterricht/lp/Hauptschulen_HS_Lehrplan1590.xml, 18.1.2010, 15:40).

3.1.3 Der Bildungsweg der Kooperativen Mittelschule

Die Kooperative Mittelschule, ein dritter Schultyp für 10- bis 14-Jährige, kooperiert mit den Schultypen AHS und Hauptschule in Wien und anderen großen Städten in Österreich. Dieses Modell soll dem SchülerInnenansturm auf die AHS und den Schülerschwund in der Hauptschule in Ballungszentren entgegensteuern. Dieser Schultyp möchte reich an innerer Differenzierung und adäquater Förderung aller SchülerInnen sein. Zudem ist für AbsolventInnen dieses Schultyps eine gründliche Schullaufbahnberatung vorgesehen (vgl. <http://homepage.univie.ac.at/richard.olechowski/statements/kooperative.html>, 18.4.2010, 20:58).

Die Kooperative Mittelschule in Wien gibt es seit dem Schuljahr 2003/04 mit verschiedenen Schwerpunkten (wie Englisch, Musik, Informatik,...). Diese bietet eine gute Vorbereitung auf die AHS-Oberstufe, aber auch auf die berufsbildenden mittleren und höheren Schulen (vgl. <http://www.stadtschulrat.at/aktuell/detid68>, 17.4.2010, 18:10).

SchülerInnen insgesamt im Schuljahr 2008/09 an öffentlichen Schulen										
Schultyp	Öster- reich	Bgld.	Kärnten	NÖ	OÖ	Sbg.	Stmk.	Tirol	Vbg.	Wien
Volksschulen	315.811	9.952	21.258	61.572	59.665	22.408	43.158	29.023	16.824	51.951
Hauptschulen	226.405	6.378	16.002	44.657	47.198	16.657	31.999	24.295	12.334	26.885
Sonderschulen	12.620	273	672	3.843	1.440	982	474	1.134	993	2.809
Polytechnische Schulen	20.523	495	952	3.723	4.634	1.436	2.548	2.352	1.427	2.956
Neue Mittelschulen	3.309	355	46	-	78	-	1.373	-	1.457	-
AHS insgesamt	172.811	4.799	12.599	28.688	23.195	11.036	24.903	11.214	7.335	49.042
AHS- Unterstufe	98.346	2.729	7.474	18.084	13.111	5.754	13.031	5.936	3.733	28.494

Tabelle 1: Übersicht über die Verteilung der SchülerInnen (je Bundesland) im österreichischen Schulsystem (vgl. http://www.statistik.at/web_de/static/ergebnisse_im_ueberblick_schulen_-_schulbesuch_020948.pdf, 14.3.2010, 20:20).

Abbildung 1 gibt zusammenfassend einen Überblick über die Verteilung der österreichischen Schülerschaft im Schuljahr 2008/2009 in den verschiedenen Bildungswegen, die in diesem Kapitel beschrieben wurden.

3.2 Die Verteilung der SchülerInnen auf die Pflichtschulformen

Durch die Bildungsexpansion in den 1960er-Jahren und das damit verbundene Ziel, höhere Bildung breiteren Bevölkerungsschichten zu erschließen, gewann auch die Forderung nach Chancengleichheit beim Zugang zu höherer Bildung an Bedeutung. In diesem Kontext entstanden einige Schulversuche zur Schulform Gesamtschule.

Die Zahl der SchülerInnen, die sich nach der Volksschule für den Übertritt in die AHS entschieden, nahm ständig zu. Somit kam es zu einer gravierenden Veränderung der Schülerströme auf der Sekundarstufe I.

In Ballungszentren und Regionen mit ausreichender AHS-Versorgung entwickelte sich hier eine solche Dynamik, dass die zunehmende Unbeliebtheit eines Übertritts an die Hauptschule zu einer Existenzbedrohung für diese anwuchs.

	1960/61	1970/71	1980/81	1991/92
Wien	20,4	39,8	42,1	50,6
Vorarlberg	11,6	13,8	13,7	20,1
Niederösterreich	9,8	14,1	19,4	25,5
Österreich gesamt	13,2	17,4	22,1	27,8

Tabelle 2: Anstieg der SchülerInnenzahlen in der AHS-Unterstufe (vgl. Weidinger, 2000, S. 47).

Wie in Abbildung 2 zu sehen, stieg in den letzten Jahrzehnten in ganz Österreich der Anteil der SchülerInnen an den AHS-Unterstufen. Regionale Unterschiede sind jedoch deutlich ausgeprägt. So beträgt im Schuljahr 1991/92 der Anteil der AHS-SchülerInnen in Vorarlberg ein Fünftel der Gesamtschülerzahlen und in

Niederösterreich ein Viertel, während in Wien jedeR Zweite eine AHS-Unterstufe besucht. Somit gibt es ein starkes Stadt-Land-Gefälle und sehr unterschiedliche Standortbedingungen.

Gründe für dieses starke Gefälle sind einerseits die unterschiedlichen Bildungsangebote der einzelnen Regionen, aber andererseits auch die unterschiedliche soziale Struktur der jeweiligen Wohnbevölkerung.

„In den Ballungsgebieten, insbesondere in Wien, herrschten schwierige Verhältnisse. In den ländlichen Regionen hat sich die Neue Hauptschule bewährt“ (Burgstaller zit. nach Weidinger, 2000, S. 48).

Dies liegt vor allem daran, dass in ländlichen Regionen die Hauptschule ein Leistungsgruppensystem als Alternative zum Besuch einer AHS-Unterstufe bietet.

In Ballungszentren waren die pädagogischen Vorzüge der reformierten Hauptschule wie die intensive Förderung der SchülerInnen und die Führung kleiner Lerngruppen für die Eltern hinsichtlich ihrer Entscheidung über die Schullaufbahn ihrer Kinder kaum ausschlaggebend.

In ländlichen Regionen genießt die Hauptschule hingegen einen guten Ruf, erfüllt bei hohen Schülerzahlen die Funktion einer Gesamtschule und gilt als Zubringer für berufsbildende mittlere und höhere Schulen. Dies gilt jedoch nicht für Wien, wo die Hauptschule viele SchülerInnen an die AHS-Unterstufe verloren hat. Durch den Trend zum Übertritt in die AHS-Unterstufe kam es außerdem zu einer enormen Zunahme von Schulversuchen ohne einer Setting-Leistungsdifferenzierung (drei Leistungsgruppen). Problematisch ist auch, dass sich die Hauptschule in den 1990er-Jahren als fast alleiniger Träger von Integrationsklassen für SchülerInnen mit Sonderpädagogischem Förderbedarf entwickelt haben, was eine sehr heterogene Schülerschaft zur Folge hat. Insgesamt ist es in den Ballungszentren zu einem Imageverlust der Hauptschule gekommen, da die soziale Pluralität reduziert wurde und gleichzeitig Erziehungs- und Lernschwierigkeiten bei der Schülerschaft auffälliger wurden (vgl. Weidinger 2000, S. 47ff.).

Eine weitere Problematik, die vor allem das Pflichtschulwesen in Wien betrifft, beschreibt Pinterits in seiner Diplomarbeit (Pinterits 1992). Durch das Bevölkerungswachstum infolge der damals zunehmenden Migration stieg der Anteil ausländischer Kinder im Pflichtschulbereich, 30% dieser Kinder befinden sich an Wiens Hauptschulen. Ein Grund für den hohen Anteil ausländischer Kinder im Pflichtschulbereich ist der verstärkte Zuzug junger MigrantInnen bei sinkender Geburtenzahl inländischen Kinder.

Diese demografischen Entwicklungen führten laut Pinterits (1992) zu „Werbestrategien“ der Mittelstufenformen, die wie folgt aussahen:

- Die AHS genossen ein höheres Prestige, zunehmend auch durch die „günstigere“ soziale Herkunft der SchülerInnen. Da sie keine Leistungsgruppen führen, kann eine Abstufungsangst vermieden werden. Ein solches risikofreies „Ausprobieren“ wirkte als Argument für die AHS. Darüber hinaus konnten die AHS mit der Vermittlung einer umfassenden und vertiefenden Allgemeinbildung und der besseren fachlichen Qualifikation der AHS-LehrerInnen werben.
- Die Hauptschulen hingegen betonten als ihre Vorzüge die individuelle Betreuung der SchülerInnen sowie spezielle Fördermaßnahmen für Kinder mit Migrationshintergrund. Es wurde hervorgehoben, dass die Lehrpläne wortident mit jenen der AHS seien. Das Leistungsgruppensystem sowie Schwerpunkthauptschulen sollten für die Qualität des Bildungsangebots sprechen, berufskundliche Informationen für dessen besonderen Praxisbezug. Zudem boten die Hauptschulen im Konkurrenzkampf mit der AHS zahlreiche Schulversuche an (vgl. Pinterits, 1992, S. 44f.).

3.3 Die frühe Selektion im österreichischen Schulsystem

Die frühe Differenzierung im Pflichtschulbereich, sich bereits in der 5. Schulstufe entweder für den Schulweg der Hauptschule oder der AHS-Unterstufe zu entscheiden, ist ein Merkmal des österreichischen Schulsystems.

Dabei darf die Tatsache nicht unbeachtet bleiben, dass Kinder, die nach der Volksschule in die AHS übertreten mit hoher Wahrscheinlichkeit auch die Matura erlangen. Schon an dieser ersten Schwelle im Bildungssystem sind sozialgruppenspezifische Faktoren für den weiteren Bildungserfolg bedeutend, wie z.B. die Bildungsaspiration der Eltern. Für den weiteren Schulweg nach der Volksschule sind die Empfehlungen des Klassenlehrers sowie die Schulnoten ausschlaggebend, wobei Eltern aus der Ober- und Mittelschicht doppelt so oft einen negativen Bescheid für das Gymnasium ignorieren wie Eltern der Unterschicht (vgl. Choi, 2009, S. 27).

Die 9. Schulstufe mit der Wahl zwischen vier Schultypen stellt eine weitere Schnittstelle in der Schullaufbahn dar (vgl. www.statistik.gv.at/.../regionale_disparitaeten_der_verteilung_der_schueler_und_schuelerinnen_auf__035591.pdf 15.5.2009, 18:21).

Hier muss erwähnt werden, dass laut den Statistischen Nachrichten 12/2008 von den HauptschulabgängerInnen nur ein Drittel eine zur Matura führende Schulform besucht, während bei den AHS-Unterstufe AbsolventInnen 91,4% den Weg zur Matura einschlagen. Hingegen besuchen HauptschulabsolventInnen die Polytechnische Schule zu 27,8% und die berufsbildende mittlere Schule zu 21,2%.

In den letzten 20 Jahren hat sich jedoch ein Trend zur maturaführenden Schule entwickelt, während die Hauptschülerzahlen in dieser Zeit um ca. 10% zurückgingen, wovon die AHS-Unterstufe profitierte (vgl. www.statistik.gv.at/.../regionale_disparitaeten_der_verteilung_der_schueler_und_schuelerinnen_auf__035591.pdf, 15.5.2009, 14:15).

Bereits Talcott Parsons (1961) schreibt der Schule eine Allokations- und Sozialisationsfunktion zu, d.h. die Zuweisung zu einem bestimmten Platz in der hierarchisch geordneten Gesellschaft. Demnach vermittelt Schule Lebenschancen, da vor allem Schulabschlüsse und Zeugnisse dafür verantwortlich sind, bestimmte Berufs- und Lebensziele zu erreichen (vgl. Weidinger, 2000, S. 71).

Viele Eltern und ihre Kinder sind daher verzweifelt, wenn sie am Ende der Volksschule keine Empfehlung für die AHS-Unterstufe erhalten und somit ihre Chancen auf eine höhere Bildungskarriere geringer einschätzen, da die Hauptschule nur die zweite (und schlechtere) Wahl darstellt.

3.3.1 Regionale Unterschiede beim Pflichtschulbesuch

Der Übergang nach der Volksschule in eine weitere Pflichtschulform unterliegt starken regionalen Unterschieden. Der Übertritt in eine AHS-Unterstufe ist am Land deutlich niedriger als in der Stadt, denn:

- Bei einem großen Angebot an AHS-Unterstufenklassen werden diese von den 10-14-Jährigen verstärkt besucht.
- Der Besuch einer AHS-Unterstufe ist am Land seltener als in der Stadt, da es viel mehr Hauptschulen gibt, dafür keine langen Anfahrtswege in Kauf genommen werden müssen und diese außerdem ein hohes Leistungsniveau besitzen.
- In den westlichen Bundesländern Österreichs wird häufiger eine AHS-Unterstufe besucht als in den östlichen (vgl. Schlögl/Lachmayr, 2004, S. 48f.).

Ein Vergleich zwischen den österreichischen Bundesländern zeigt, dass der Anteil der SchülerInnen, die eine AHS besuchen, in Wien deutlich höher (liegt bei ca. 50%) ist als in den ländlicheren Gebieten Österreichs. Bei Stadt/Land-Vergleichen zeigen sich die divergierenden Schülerströme deutlich, denn während am Land oftmals die Hauptschule der meist besuchte Schultyp ist, zeigt sich, dass v.a. in Ballungszentren ein starker Trend zur AHS besteht. „Der Anstieg der AHS-Übertritte ist also ein Phänomen der Städte“ (vgl. http://www.ibw.at/component/virtuemart/?page=shop.product_details&flypage=flypage.tpl&product_id=136&category_id=7, 5.4.2010, 19:15).

Deshalb wird ein späterer Exkurs Schulsysteme anderer Länder zum Vergleich heranziehen, um zu zeigen, wie Bildungssysteme in anderen Ländern gegliedert

sind und wie sich dies auf die Bildungswegentscheidungen der SchülerInnen auswirkt.

3.3.2 Die Bildungssituation im Pflichtschulwesen

Die Bildungssituation hat sich seit den 1990er-Jahren verändert, die Qualifikationsstruktur hat sich dadurch verbessert. Trotzdem klagt die Wirtschaft über einen Mangel an bestimmten Qualifikationen, die Arbeitslosigkeit von Jugendlichen mit niedrigem Schulabschluss steigt. Zudem spiegelt sich die Veränderung der geopolitischen Situation im Laufe der 1990er-Jahre im österreichischen Schulsystem wider, denn die Anzahl der VolksschülerInnen mit Migrationshintergrund hat sich in dieser Zeit in Österreich verdoppelt. Dies ist die Folge des starken Zuzugs Anfang der 1990er-Jahre, der Aufnahme von Flüchtlingen aus dem ehemaligen Jugoslawien sowie der Ostöffnung und der EU-Integration Österreichs.

Vor allem am Land wird die Hauptschule im Sinne einer „Gesamtschule“ geführt, während in Wien fast mehr als die Hälfte aller 10- bis 14-Jährigen die AHS besuchen. Der Anteil von SchülerInnen mit Migrationshintergrund ist in der AHS relativ gering – hat sich aber in den letzten Jahren erhöht.

Am Übergang vom Pflichtschulwesen in weiterführende Schulen ging der Trend eindeutig weg von Lehre und hin zu berufsbildenden Schulen.

Ende der 1990er-Jahre wechselten österreichweit ca. 68% der VolksschülerInnen in die Hauptschule und 32% in die AHS.

Am Ende der Schulpflicht haben 12% der Jugendlichen den Schritt in die Arbeitswelt gewagt, der Rest hat weiterführende Schulen besucht. Somit konnte eine Verlängerung der Schulzeit über die Pflichtschule hinaus, ein bildungspolitisches Ziel, erreicht werden.

Auch HauptschulabsolventInnen meiden immer öfter den Weg in die Lehre und streben eine höhere Bildung, die Matura, an. 24% der oben genannten 68% der HauptschulabsolventInnen haben ihre Schullaufbahn nach Beendigung der Schulpflicht weitergeführt (vgl. Biffi, 2002, S. 377ff.).

3.3.3 Die Situation der AHS-Unterstufe in Wien

Viele Wiener Eltern meiden den Schultyp Hauptschule. Dies ist einerseits auf den Imageverlust in den letzten Jahren zurückzuführen, woran auch die Ergebnisse der PISA-Studie ihren Anteil hatten – die Überlegung lautet bei vielen: wie sieht es angesichts der allgemein mageren Ergebnisse dann erst einem Schultyp aus, der sowieso ein eher niedriges Leistungsniveau aufweist? Andererseits spielt auch die Angst vieler Eltern, den Kindern den Weg für ihre spätere Zukunft aufgrund mangelnder Qualifikation zu versperren, eine Rolle.

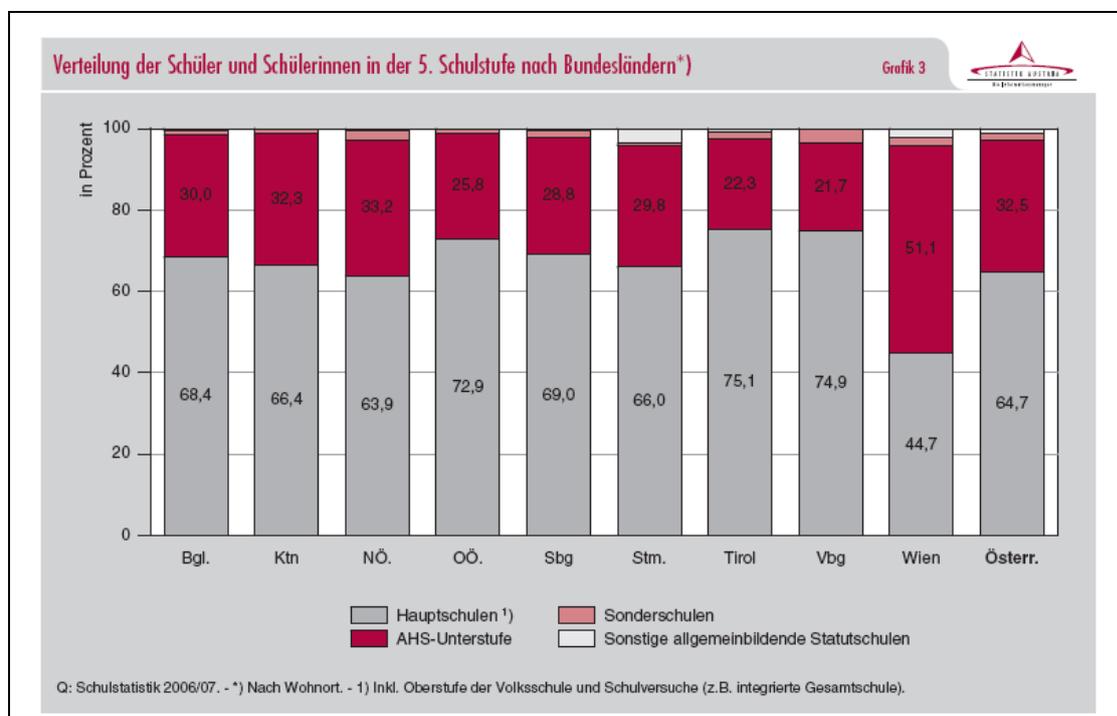


Abbildung 2: SchülerInnen-Verteilung auf AHS und HS in der 5. Schulstufe (vgl. Schwabe/Gumboldsberger, 2008, S. 1123).

Diese Abbildung zeigt, dass im Verhältnis zu den anderen Bundesländern in Wien die AHS-Unterstufe der meist gewählte Schultyp im Sekundärbereich ist und dass es bei der Wahl des Pflichtschultyps zu deutlichen regionalen Unterschieden kommt.

Viele Eltern nehmen lieber längere Anfahrtswege in Kauf als ihr Kind in eine Hauptschule in der Nähe zu schicken. Die Zweifel der Eltern sind groß: Sie

haben Angst, dass ihre Kinder in der Hauptschule nicht ausreichend gefördert werden, eine spätere Hochschulreife oder ein Studium ausgeschlossen sein könnten. Auch die je nach Schultyp sehr unterschiedliche LehrerInnenausbildung führt zu einer Favorisierung der AHS; da AHS-LehrerInnen ein Universitätsstudium absolvieren, den Magister-Titel erwerben und auch als „Professoren“ bezeichnet werden, während PflichtschullehrerInnen die kürzere und weniger prestigeträchtige Ausbildung an einer Pädagogischen Akademie (seit 2006 Pädagogische Hochschule) vorbehalten ist, werden AHS-LehrerInnen oft als fachlich kompetenter wahrgenommen.

Das Prestige der AHS geht so weit, dass allein der Name „Gymnasium“ vielen Eltern bereits ein elitäres Gefühl und Intellektualität vermittelt. Der Glaube, wer es hier schafft, dem stehen alle Türen offen, wobei die Noten oft zweitrangig sind, herrscht vor. Dabei bleibt oft unerwähnt, dass viele Kinder den AHS-Abschluss ohne die finanzielle Unterstützung ihrer Eltern in Form von Nachhilfeunterricht kaum schaffen würden, was wiederum einen Wechsel in eine Hauptschule zur Folge hätte. Dies wollen aber die meisten, die es sich leisten können, auf jeden Fall vermeiden.

Daher sollen in dieser Arbeit die Unterschiede zwischen den beiden Schultypen AHS-Unterstufe und Hauptschule aufgezeigt werden. Auch welche Inhalte und Möglichkeiten beide Schultypen anbieten und welche Möglichkeiten mit diesen Schulabschlüssen offen stehen, wird in dieser Arbeit ausgeführt.

Für viele Eltern erscheint bei der Übertrittsentscheidung die AHS-Unterstufe attraktiver als der Besuch einer Hauptschule. Dazu werden im Folgenden einige Gründe genannt, welche für Eltern bei der Schulwahlentscheidung relevant erscheinen.

Die Familien erfahren durch den AHS-Besuch des Kindes einen Prestigevorteil im sozialen Umfeld. Hinzu kommt die Annahme, dass das Kind in der AHS-Unterstufe mehr lerne und somit auf den Besuch von weiterführenden Schulen besser vorbereitet ist als durch den Besuch einer Hauptschule. Da außerdem in der Hauptschule die Gefahr der Abstufung mit berechtigungsmindernden Noten besteht, was in einer AHS-Unterstufe nicht geschehen kann, entsteht der

Eindruck, dass die Berechtigung zum Besuch einer höheren Schule über eine AHS-Unterstufe leichter erworben werden kann als über eine Hauptschule. Auch der Glaube, dass AHS-AbsolventInnen in berufsbildenden höheren Schulen bevorzugt aufgenommen werden, ist weit verbreitet (vgl. Schlögl/Lachmayr, 2004, S. 47f.).

Exkurs: Der Schulversuch „Neue Mittelschule“

Trotz vieler Reformversuche in den letzten Jahren ist das Erlangen eines hohen Bildungsabschlusses stark von der sozialen Herkunft abhängig, da das mehrgliedrige Schulsystem sozial schwächere SchülerInnen benachteiligt und ihre Förderung vernachlässigt (vgl. Dravenau/Groh-Samberg, 2005, S. 103).

In Österreich ist nur die Volksschule eine Gesamtschule, eine gemeinsame Schule für die ersten vier Schuljahre eines jeden Kindes.

So startete in Österreich mit dem Schuljahr 2008/2009 der Schulversuch der „Neuen Mittelschule“, einer einheitlichen Schule für alle 10- bis 14jährigen, ein Schultyp der sich schon in vielen anderen europäischen Ländern bewährt hat.

An dieser Schule werden SchülerInnen unterschiedlicher sozialer und kultureller Herkunft gemeinsam unterrichtet was zu einem Abbau sozialer Ungleichheiten führen und ein gemeinsamer Weg in die Gesellschaft sein soll.

Im ersten Jahr des Schulversuchs waren es 244 teilnehmende Schulen, ein Jahr später sind es schon 320 Schulen in ganz Österreich verteilt.

Durch die spätere Schulwegentscheidung mit 14 Jahren wird dem Kind Zeit verschafft individuelle Interessen und Begabungen auszumachen um so eine richtige Entscheidung für den weiteren Bildungsweg selbstständiger zu treffen.

Diese „Neue Mittelschule“ orientiert sich am Lehrplan der AHS-Unterstufe und folgt folgenden pädagogischen Konzepten:

- Kooperativer und offener Unterricht in Form von Kleingruppenunterricht und Team-Teaching der Lehrerschaft
- Forschender und praxisorientierter Unterricht
- Förderkurse und Förderprogramme

- Projektunterricht und fächerübergreifender Unterricht

Die kleinen Lerngruppen werden immer wieder neu organisiert um auf diese Weise das Lernen in unterschiedlichen SchülerInnengruppen zu fördern – die schwächeren und die stärkeren SchülerInnen lernen so voneinander (vgl. http://www.neuemittelschule.at/fileadmin/user_upload/pdfs/folder.pdf, 22.9.2010, 19:08).

Sollte der AHS-Lehrplan trotz Fördermaßnahmen den SchülerInnen eine zu hohe Belastung sein, besteht nach Zustimmung der Eltern die Möglichkeit, eine alternative Form der Benotung (Lehrplan der 2. oder 3. Leistungsgruppe der Hauptschule) in Anspruch zu nehmen. Damit kann das Kind trotzdem im gewohnten Klassenverbund bleiben.

Wenn möglich, soll an Wiener Mittelschulen ein Ganztagsangebot mit betreuten Lernzeiten und Freizeitangeboten sowie einem Mittagessen durchgeführt werden (vgl. http://www.stadtschulrat.at/files/content_mittelschuledl_1/WienerMittelschule.pdf, 18.4.2010, 22:09).

Ein wichtiges Anliegen eines gut funktionierenden und entwickelten Schulsystems ist, eine soziale Gleichberechtigung zu erlangen und niemanden von Bildung auszugrenzen. Unabhängig der Zugehörigkeit zu einer sozialen Schicht, soll jedem Kind der Zugang zu Bildung gemäß seiner Begabung und Leistungsfähigkeit ermöglicht werden.

Die internationale Entwicklung in dieser Hinsicht ist davon geprägt, dass ein Nebeneinander verschiedener Schultypen abgelehnt wird. Länder wie die USA, England oder Schweden haben „einheitsschulartige“ Schulsysteme, hervorgehend aus einem Liberalismus mit demokratischer Tradition (vgl. Brandauer, 1970, S. 18f.).

Bacher (2003, S. 30) beschreibt folgende Vorteile einer Gesamtschule:

- Frühe Bildungsentscheidungen werden vermieden – dadurch hat die soziale Herkunft keinen so großen Einfluss auf die Bildungswahl.
- Es kommt dadurch zu einer heterogenen Schülerschaft, die Individualität erfordert.
- Durch diese Individualisierung wird der Anteil an RisikoschülerInnen im Lesen reduziert und es kommt zu keiner Etikettierung im bereits frühen Alter.
- Diese Gesamtschule ist keine befürchtete Einheitsschule, sondern sie geht von der Individualität eines jeden Kindes aus.

Die „Neue Mittelschule“ hat seit ihrem Start den HauptschülerInnen-Anteil noch weiter schrumpfen lassen. 3400 SchülerInnen besuchten im ersten Jahr den neuen Schultyp in fünf Bundesländern. Die 166 Klassen der Neuen Mittelschule sind an 160 Hauptschulstandorten, aber an nur sechs AHS-Standorten angesiedelt (vgl. http://www.statistik.at/web_de/dynamic/statistiken/bildung_und_kultur/formales_bildungswesen/043876, 21.4.2010, 13:32).

Exkurs: Schulsysteme anderer Länder

Wie andere Länder mit der Chancengleichheit im Schulsystem umgehen, soll in einem Exkurs über die Bildungssysteme in Deutschland und Finnland aufgezeigt werden.

Das Schulsystem in Deutschland

Deutschlands Schulsystem weist einige Gemeinsamkeiten mit dem österreichischen auf. Das Schulsystem ist ebenfalls sehr selektiv und differenziert, besitzt jedoch trotzdem einige Unterschiede zum österreichischen Schulsystem.

Das deutsche Schulsystem kann einerseits nach Bildungsbereichen für bestimmte Altersgruppen, andererseits nach Schularten, hier: nach allgemeinbildenden und beruflichen Schulen, differenziert werden

Die Allgemeinbildenden Schulen umfassen alle Bildungsbereiche vom Primarbereich bis zum Sekundärbereich II, Vorklassen und Schulkindergärten. Die Vorklassen sind für schulfähige, aber noch nicht schulpflichtige Kinder gedacht. Schulkindergärten wiederum nehmen schulpflichtige, aber noch nicht schulfähige Kinder auf. Die meisten Kinder beginnen nach einem Kindergartenbesuch ihre Schullaufbahn in der Grundschule mit 6 Jahren, in einigen Bundesländern besteht die Möglichkeit einer vorzeitigen Einschulung bereits mit 5 Jahren.

Der weitere Bildungsweg nach der Grundschule ist gegliedert in Hauptschule, Realschule und Gymnasium. Die Hauptschule soll eine grundlegende allgemeine Bildung vermitteln und reicht bis zur Erfüllung der Vollzeitschulpflicht. Dieser Abschluss ermöglicht, weitere allgemeine und berufliche Qualifikationen zu erwerben. Die Realschule vermittelt eine erweiterte allgemeine Bildung bis zur zehnten Schulstufe. RealschulabsolventInnen haben die Möglichkeit, die Fachoberschulen zu besuchen und berufsqualifizierende Abschlüsse zu erwerben sowie unter bestimmten Bedingungen zur gymnasialen Oberstufe wechseln zu können. Die Gymnasien vermitteln eine vertiefende Allgemeinbildung nach der Grundschule bzw. (in manchen Bundesländern) nach der 6. Klasse der Orientierungsstufe, Bildungsziel ist das Abitur (Reifeprüfung) in der 12. bzw. 13. Klasse.

Neben diesen sehr verbreiteten drei Schultypen gibt es noch folgende andere Schulformen: Die integrierte Gesamtschule wird von der 5. bis 10. Schulstufe besucht, in manchen Ländern ist eine gymnasiale Oberstufe angegliedert. Freie Waldorfschulen besitzen, ähnlich wie in Österreich, eine freie Trägerschaft und vertreten die weltanschaulichen und pädagogischen Vorstellungen Rudolf Steiners. An diesem Schultyp können alle allgemein bildenden Abschlüsse erworben werden, und sie sind in allen Bundesländern vorhanden.

Sonderschulen schließlich dienen vor allem der Ausbildung von Kindern mit besonderem Förderbedarf, der in allgemeinen Schulen nicht ausreichend

abgedeckt werden kann. Das Bildungsziel ist eine höchstmögliche Eingliederung in das schulische, berufliche und soziale Leben.

In einigen Bundesländern besteht außerdem die Möglichkeit, eine schulartenunabhängige Orientierungsstufe nach der Grundschule (5. und 6.Schulstufe) zu besuchen. Diese Orientierungsstufe soll helfen, eine Entscheidungsgrundlage für die weitere Schulwahl treffen zu können.

Die Ziele der **Beruflichen Schulen** sind denen der Allgemeinbildenden Schulen sehr ähnlich, jedoch mit einer stärkeren Betonung eines bestimmten Berufsfeldes oder des jeweiligen fachtheoretischen und fachpraktischen Themas.

Zudem gibt es, ähnlich wie in Österreich, Berufsschulen im dualen System sowie die Bildungsgänge Berufsvorbereitungsjahr (für Jugendliche ohne Ausbildungsvertrag) und Berufsgrundbildungsjahr. Letzteres vermittelt theoretische und praktische Kenntnisse für ein bestimmtes Berufsfeld, der Abschluss kann bei Ausbildung im dualen System angerechnet werden.

Darüber hinaus besteht bei den beruflichen Schulen noch die Unterteilung in:

- Berufsfachschulen: Diese haben verschiedene Bildungsgänge, dienen der Berufsausbildung oder Vorbereitung auf das Berufsleben und fördern eine allgemeine Bildung.
- Fachoberschule: Diese meist zweijährige Schulform vermittelt sowohl berufliche als auch allgemeine Kenntnisse, Voraussetzung ist der Realschulabschluss. Die Fachoberschule verleiht die Fachhochschulreife, welche den Besuch einer Fachhochschule ermöglicht.
- Fachgymnasium: Dieses baut auf einem Realschulabschluss auf und führt zur allgemeinen Hochschulreife (Abitur). Im Gegensatz zum Gymnasium werden hier auch berufsbezogene Fachrichtungen schwerpunktmäßig unterrichtet. Neben einer Studienberechtigung kann auch ein beruflicher Abschluss erworben werden.
- Berufsoberschule/Technische Oberschule: Diese gibt es in vier deutschen Bundesländern, sie vermittelt nach dem Abschluss einer Berufsausbildung

nach zwei Jahren die fachgebundene, bei Nachweis einer zweiten Fremdsprache die allgemeine Hochschulreife.

- Fachschulen: eine abgeschlossene Berufsausbildung und entsprechende Berufstätigkeit werden vorausgesetzt; sie dauern ein bis vier Jahre. Fachschulen befähigen ihre AbsolventInnen, Aufgaben im mittleren Funktionsbereich zwischen Fachkräften und HochschulabsolventInnen wahrzunehmen.

In Deutschland ist somit zwischen dem Erwerb allgemeinbildender Schulabschlüsse und der beruflichen Ausbildung zu unterscheiden. Allgemeinbildende Schulen dienen der systematischen Gestaltung der Lern- und Sozialisationsprozesse von Kindern und Jugendlichen, zur Vorbereitung auf den Besuch höherer Allgemeinbildender Schulen oder auf die berufliche Ausbildung. Die berufliche Ausbildung vermittelt zusätzlich spezielle theoretische und praktische Kenntnisse der jeweiligen Berufe, um eine berufliche Tätigkeit ausführen zu können.

In den letzten Jahren hat sich die Struktur der Schulabschlussarten verändert, während in den 1960er Jahren noch der Volks- und Hauptschulabschluss mit ca. 71% der höchste erworbene Abschluss war, trifft dies im Jahr 2000 nur noch auf ein Viertel der SchülerInnen zu. Vor allem der Realschulabschluss hat an Bedeutung zugenommen (vgl. http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2002/2002_07_01-Schule-in-Deutschland.pdf, 23.11.2009, 17:55).

Die OECD kritisiert in ihrem Wirtschaftsbericht von 2008 die frühe Selektion der 10-jährigen SchülerInnen in unterschiedliche Schulformen in den Bildungssystemen von Deutschland und Österreich. Dies sei ein wesentlicher Grund für die fehlende Chancengleichheit in der deutschen Bildung im weltweiten Vergleich, so der Bericht weiter und der sozioökonomische Hintergrund würde die Bildungsleistungen der SchülerInnen stark beeinflussen. In keiner anderen Industrienation sei der Bildungserfolg eines Kindes so von seiner sozialen Herkunft abhängig wie in Deutschland, denn je jünger die Kinder bei Bildungswegentscheidungen sind, desto größer ist die Gefahr von Fehlurteilen

der Lehrer und Eltern. Außerdem sei das deutsche Schulsystem nicht durchlässig. Positiv wird in diesem Bericht jedoch erwähnt, dass in einigen Bundesländern Deutschlands der untere und der mittlere Bildungsgang von Haupt- und Realschule in einem einzigen Schultyp angeboten wird (vgl. www.faz.net/s/Rub28

19A8077AD640C6B96A1E95C066448D/Tpl~Ecommon~SThemenseite.html, 4.11.2009, 19:10).

Stein (1998) beschreibt eine Diskrepanz der Bildungswünsche in Bezug auf die Hauptschule in Deutschland: HauptschulabsolventInnen können nur selten in eine höher qualifizierende Schule wechseln, aber immer mehr Eltern wünschen eine höhere Bildungskarriere für ihre Kinder. Durch den Elternwillen bei der Schulwahl nach der Grundschule tragen die Eltern dazu bei, dass dieser Schultyp auch immer weniger gefragt ist und Eltern sich im Gegensatz zu früher nicht dazu verpflichtet sehen, bei einer Hauptschulempfehlung dieser auch nachzukommen.

Folgende Erkenntnisse zur deutschen Hauptschule fasst Stein (1998) zusammen:

- Die Hauptschule entwickelt sich durch sinkende SchülerInnenzahlen statistisch gesehen zur Restschule.
- Die Hauptschule wird durch eine gleichbleibende hohe Zahl von Kindern mit einer anderen Erstsprache als Deutsch besucht bei Abnahme von deutschen SchülerInnen. Durch nationale Barrieren, Verständigungsschwierigkeiten und dem damit verbundenen Leistungsabfall kommt es zu einem schlechteren Image der Hauptschule.
- Berufschancen von HauptschulabsolventInnen verschlechtern sich, Möglichkeiten für die Berufswahl nehmen ab.

Im deutschen Schulsystem zählt laut Stein (1998) die Hauptschule zu den historischen Verlierern im Schulwesen. Dabei darf aber nicht vergessen werden, dass die Hauptschule eine höchst demokratische Schule ist, in der alle

SchülerInnen willkommen sind, unabhängig von Schicht oder Herkunft, und dass diese auch für die Wirtschaft gute Dienste leistet (vgl. Stein, 1998, S. 13ff.).

Die Schulsysteme der deutschsprachigen Länder haben viele Gemeinsamkeiten und unterscheiden sich meist deutlich von den übrigen europäischen und nicht-europäischen Ländern, vor allem im Sekundärbereich.

Eine wesentliche Gemeinsamkeit liegt im gegliederten Sekundärschulsystem und der sozialen Selektivität beim Zugang zu den Bildungszugängen, welche den Erwerb der Hochschulreife ermöglichen (vgl. Maaz, 2009, S. 172ff.).

Das deutsche Schulsystem ist sehr komplex, da es durch die Landesgröße und die vielen verschiedenen Bundesländer unterschiedliche Regelungen, Ausführungen und bundeslandbezogene Ausnahmen im Schulsystem gibt und nicht jeder Bildungsgang in jedem Bundesland angeboten wird.

Das deutsche Schulsystem hat ebenfalls wie das österreichische Schulsystem schlecht bei der PISA-Vergleichsstudie abgeschnitten, wobei ebenfalls wie in Österreich das selektive Schulsystem verantwortlich gemacht wird. Daher wurde in diesem Exkurs auf die deutsche Bildungslandschaft eingegangen um Unterschiede und Parallelen aufzeigen zu können.

Im deutschen Bildungswesen werden zudem einige Veränderungen, wie die Verkürzung des Gymnasiumsbesuchs auf acht Jahre, Ausbau der Ganztagschulen, Abschaffung der Hauptschulen in einigen Bundesländern bzw. die Zusammenführung derer mit Realschulen, außerdem wird ebenfalls die Einführung von Gemeinschaftsschulen diskutiert, durchgeführt, z.T. auf Grund der PISA-Ergebnisse. So werden auch Tests und Vergleichsarbeiten auf nationaler Ebene durchgeführt um neben der erworbenen Kompetenzen (Vordergrund der PISA-Tests) auch die Inhalte stärker zu kontrollieren und zentralisieren (vgl. von Below in: Rolf Becker, 2009, S. 147).

Das deutsche und österreichische Schulsystem weisen einige Parallelen auf. Sie besitzen beide eine gemeinsame vierjährige Primarstufe und eine anschließende gegliederte Sekundarstufe I. Beide bestechen bei den PISA-Studien nicht mit den besten Testergebnissen.

Wie auch Österreich existiert in Deutschland der Schultyp der Hauptschule. Daher ist es interessant zu sehen, welche Alternativen in Deutschland gegenüber der Hauptschule noch zur Verfügung stehen und welche Bildungsmöglichkeiten das deutsche Bildungssystem sonst noch zu bieten hat.

Auch in Deutschland steht dieser Schultyp im Kreuzfeuer der Kritik steht, wird nicht selten als Restschule bezeichnet, deren Besuch eher unfreiwillig erfolgt, teils aus mangelnden Schulerfolg, teils aus soziokulturellen Ursachen (z.B. Migration).

Das Schulsystem in Finnland

In Finnland zählen Finnisch, das von 92% der Bevölkerung gesprochen wird, und Schwedisch als offizielle Landessprachen. Daher muss auch das Bildungssystem auf beide Sprachen ausgerichtet sein, wobei nur 5% der SchülerInnen in der Primär- und Sekundarstufe Schwedisch sprechen. Finnland zählt zu den am dünnsten besiedelten Länder Europas, dies hat natürlich auch Auswirkungen auf die Anzahl der SchülerInnen, v.a. auf die Klassen- und Schulgröße.

Von Bedeutung für das Bildungssystem in Finnland ist auch, dass bei weitem jährlich weniger Asylanträge gestellt werden als z. B. in Deutschland¹. Das wirkt sich natürlich auch auf die Anzahl der Immigrantenkinder an finnischen Schulen aus. Auch ist die Differenz zwischen den höchsten und den niedrigsten Nettoeinkommen in Finnland sehr gering. Dadurch gibt es eine breite, finanziell gut ausgestattete Mittelschicht und keine Unterschicht, daher ist die finnische Schülerschaft auch sehr homogen, mit einem gemeinsamen soziokulturellen und mentalen Erbe.

Bis in die 1970-er Jahre war auch das finnische Schulsystem ein früh selektierendes System nach deutschem Vorbild mit Volksschule, Mittelschule, Bürgerschule. Dieses gegliederte Schulsystem wurde durch einen integrierten Schultyp abgelöst. Das Schulgesetz von 1968 bewirkte bis 1977 eine Einführung

¹ Finnland 2003: 3220 Asylanträge; 2,05% Ausländeranteil an der Gesamtbevölkerung; Deutschland 2003: 50563 Asylanträge; 8,9% Ausländeranteil an der Gesamtbevölkerung (vgl. Müller, 2008, S. 8).

der sogenannten „peruskoulut“. Darunter wird eine Gesamtschule verstanden, bei der alle SchülerInnen eines Schülerjahrganges zwischen der ersten und neunten Schulstufe dieselbe Schulart besuchen. Mit 7 Jahren, ein Jahr später als bei uns, beginnt die Schulpflicht, außerdem kann ein freiwilliges Vorschuljahr besucht werden, das von 96% der Bevölkerung genutzt wird.

Die Primarstufe geht von Klasse ein bis sechs (Alter 7-12) und ist flächendeckend vorhanden, um lange Anfahrtswege zu ersparen, die anschließende Sekundarstufe entspricht den Klassen sieben bis neun (Alter 13-15). Am Ende der neunten Klasse erhalten die SchülerInnen ein Abschlusszeugnis, dessen Notendurchschnitt über die Aufnahme an eine dreijährige gymnasiale Oberstufe (Allgemeinbildende Höhere Schule) entscheidet.

Erst nach neun Jahren gemeinsamen Unterrichts kommt es zu Differenzierungen im Schulsystem. Die SchülerInnen haben nun die Möglichkeit, eine allgemeinbildende (ca. 55%) oder berufsbildende (35%) Sekundarstufe II und anschließend eine (Fach)-Hochschule zu besuchen. Die allgemein höher bildende Sekundarstufe schließt mit einem Zentralabitur ab, das auf den Hochschulbereich vorbereiten soll, während die berufsbildende Sekundarstufe schulisch organisiert ist und eine 6-monatige praktische Ausbildung beinhaltet. Die höhere Sekundärschulbildung schließen ca. 82% eines Jahrganges ab. Gegenüber diesem starken sekundären Ausbildungsbereich nur von ca. 10% der SchülerInnen wird eine Lehrlingsausbildung absolviert.

Die Pflichtschulabschlussquote liegt bei 99,7%, nur 0,3% brechen die Schule vorzeitig ab.

Durch Lehrplanreformen wurden ab 1980

- die klassenlose höhere allgemeinbildende Sekundarstufe eingeführt
- die Niveaureise in allen Klassenstufen abgeschafft (ab der 7. Klasse der Oberstufe gab es Niveaureise in drei Fächern). Bisher wurde durch diese Niveaureise schon eine Vorentscheidung für die zukünftige Bildungskarriere getroffen.

Mit einer Gesamtschule wird versucht, das allgemeine Bildungsniveau anzuheben, allen Bürgern der finnischen Gesellschaft gleiche Chancen zu einem Schulbesuch zu ermöglichen und somit einen sozialen Ausgleich zwischen den Gesellschaftsschichten zu erreichen.

Es wurde in Finnland versucht, das differenzierte Schulsystem abzuschaffen, das Kinder bisher in berufliche und allgemeinbildende Schulwege unterteilte. Nun gibt es eine neunjährige Gesamtschule für alle finnischen Kinder.

Um das Unterrichtsniveau in Finnland zu erhöhen, wird in den letzten Jahren besonderer Wert auf die Entwicklung der Mathematik- und Naturwissenschaftsbereiche gelegt.

Das finnische Gesamtschulsystem kennt weder eine innere noch eine äußere Differenzierung in der 9-jährigen Gemeinschaftsschule, es kommt zu keiner Selektion bezüglich Leistungen oder anderen Kriterien. Unter den Einheitsschulen kann es aber doch zu deutlichen Unterschieden im Leistungsniveau kommen.

Erst nach dem neunten Schuljahr wird in heterogenen Schülergruppen unterrichtet, wenn je nach Berufswunsch eine akademische oder berufsbildende Schullaufbahn eingeschlagen wird (vgl. Müller, 2008, S. 17ff.).

Fazit aus beiden Schulsystemen:

Das finnische Schulsystem hat in den letzten Jahren durch sein sehr gutes Abschneiden bei den PISA-Leistungsvergleichsstudien auf sich aufmerksam gemacht. Dabei wurde dieses Schulsystem genauer unter die Lupe genommen und es wurde deutlich, dass im Gegensatz zum österreichischen und deutschen Schulsystem die Gesamtschule in Finnland dabei einen wichtigen Erfolgsfaktor darstellt. Genau betrachtet sind deutschsprachige Schulsystem kaum mit dem finnischen Schulsystem vergleichbar (vgl. Fend, 2006, S. 41).

Finnische Kinder werden erst im 7. Lebensjahr eingeschult, Noten werden erst nach fünf Jahren Schule vergeben. Kinder mit und ohne Behinderung werden gemeinsam, 9 Jahre lang, unterrichtet. Dabei wird besonderer Wert auf

individuelle Betreuung und Hilfestellung. Im Anschluss an den regulären Unterricht können Nachhilfestunden in der Schule in Anspruch genommen werden. Dadurch haben die Kinder unabhängig vom finanziellen Status ihrer Eltern die gleichen Möglichkeiten

(vgl. <http://www.helles-koepfchen.de/artikel/2327.html>, 11.10.2010, 17:45).

Das Gesamtschulsystem in Finnland ermöglicht den Kindern einen möglichst gerechten Zugang zu Bildung. Die PISA-Studie hat deutlich gemacht, dass das deutsche Schulsystem bzw. deutschsprachige Schulsysteme im allgemeinen sehr selektiv sind und Kindern aus sozial schwächeren Schichten geringere Chancen zur Erlangung höherer Bildung ermöglichen (vgl. Fend, 2006, S. 41).

Inwieweit ungleiche Bildungschancen sich im österreichischen Schulsystem bemerkbar machen, soll das nächste Kapitel aufzeigen.

4. Die Ungleichheit der Bildungschancen in Österreich

Dieses Kapitel beschäftigt sich mit dem Begriff Bildung, seiner Bedeutung und Konsequenzen auf das gesamte Leben, die im direkten Zusammenhang mit Chancengleichheit stehen.

Die 1960er-Jahre, das Schulgesetzwerk von 1962 und eine wachsende Komplexität der Gesellschaft haben zu einer Bildungsexpansion im deutschsprachigen Raum geführt, was zu einer „gestiegenen Bildungsbeteiligung, längerer Verweildauer im Bildungssystem und beschleunigte Zunahme höherer Bildungsabschlüsse geführt hat“ (vgl. Hadjar/Becker in Becker, 2009, S. 195)

Der sekundäre und tertiäre Bildungssektor wurden ausgebaut, die Menschen verbleiben immer länger im Schulsystem und erlangen immer höhere Schulabschlüsse

(vgl. http://www.fb1.uni-siegen.de/soziologie/mitarbeiter/weber-menges/lehre/kompaktseminar_sozialstruktur/protokoll_bildungsexpansion_und_wandel_der_bildungschancen.pdf, 29.09.2010, 16:50).

Durch diese Bildungsexpansion sind zwar die Chancen gestiegen, einen höheren Bildungsabschluss zu erlangen, davon haben jedoch alle sozialen Gruppen profitiert und so ist der relative Vorsprung der höheren sozioökonomischen Gruppen aufrecht geblieben. Die Bildungsbenachteiligung spielt sich nun nur auf einem höheren Niveau ab (vgl. Jünger 2008, S. 30.)

Heute besteht ein großer Zusammenhang zwischen sozioökonomischer/-kultureller Herkunft und schulischem Erfolg, da die Herkunft der Kinder den Kompetenzerwerb als auch das Erreichen von Bildungstiteln beeinflusst, wie zahlreiche Studien belegen. Der Zusammenhang zwischen Herkunft und Kompetenzerwerb wurde schon durch die Ergebnisse der PISA-Studie, aber auch der TIMSS- und IGLU-Studie aufgezeigt (vgl. Jünger, 2008, S. 28).

Lernprozesse und der Erfolg in der Schule, aber auch der Erwerb von höheren Bildungszertifikaten ist heute noch von der Beherrschung der Unterrichtssprache, der außerschulischen Bildung, der Lernmotivation und den habitualisierten Lerngewohnheiten abhängig, dabei ist auch die Mitarbeit der Eltern von großer Bedeutung.

Somit sind Ungleichheiten bei der ökonomischen, sozialen und kulturellen Ressourcenausstattungen von Kindern vor allem in der Schule sozial bedeutsam (vgl. Solga, 2005, S. 19).

Chancengleichheit im Bildungssystem lässt sich demnach folgendermaßen beschreiben, nämlich das der Erwerb von Bildungsgraden und somit die Verteilung von Lebenschancen nach der individuellen Leistung des Einzelnen erfolgt. D.h. Bildungserfolg ist unabhängig von leistungsfremden Merkmalen und wird dann realisiert, wenn jede/r SchülerIn entsprechend der jeweiligen Fähigkeiten und Leistungen die gleiche Chance zum Erwerb von Bildungsabschlüssen hat (vgl. Becker, 2009, S. 85).

Bildung ist jedoch eine wichtige Voraussetzung für Demokratie, Modernisierung und Emanzipation in einem Staat, da sie den Grad der wirtschaftlichen, sozialen und politischen Teilhabe beeinflusst (vgl. Choi, 2009, S. 17). Daher ist ein gerechter Zugang zu Bildung für die gesamte Gesellschaft eines Landes von großer Bedeutung. Bildung spielt zudem eine große Rolle bei der Lebensgestaltung jedes und jeder Einzelnen.

So wird versucht eine hohe Bildungsgerechtigkeit in unserer Gesellschaft herzustellen. Diese Gerechtigkeit kann jedoch nicht gewährleistet werden und „Bildung als Schlüssel zum Erfolg“ gilt nicht für alle sozialen Gruppen in unserer Gesellschaft (vgl. Leiprecht/Kerber, 2006, S. 10).

4.1 Definition Bildung

Bildung ist ein Aneignungsprozess fachlicher Kenntnisse und Fähigkeiten sowie sozialer Kompetenzen. Diese Definition geht davon aus, dass mit einem zunehmenden Grad an Bildung auch die Leistungsfähigkeit des Einzelnen steigt. Zeugnisse und Zertifikate können demnach als Aussage über die Leistungsfähigkeit betrachtet werden (vgl. Solga, 2007, S. 54).

Bildung ist zudem ein intrapersonaler und lebenslanger Prozess, der durch eine Institution wie die der Schule begünstigt werden soll. Der Begriff umfasst die Fähigkeiten des Umlernens, Weiterlernens und Vergessens, mit denen jeder individuell sein Leben gestalten und meistern muss.

Bildung ist ein individueller Prozess, der jedem Menschen zuteil werden kann. Er beinhaltet nicht nur Faktenwissen, sondern ist sowohl Gesinnung, Haltung und auch Handlung (vgl. Seibert, 2009, S. 76).

4.2 Bedeutung von Bildung

Nach Maslow ermöglicht Bildung dem Menschen, seine Existenz selbst zu gestalten. Dies impliziert Handlungskompetenz, Wertbewusstsein und schöpferische Tätigkeit.

Dabei wird die menschliche Entwicklung als ein Streben nach Befriedigung der höheren Bedürfnisse verstanden (vgl. Siebert, 2006, S. 71).

Bildung in Form von Bildungsabschlüssen hat laut Solga (2007) in den letzten Jahren immer mehr an Bedeutung gewonnen und somit hat das Streben nach höheren Schulabschlüssen in den letzten Jahren deutlich zugenommen. Eine deutliche Verschiebung hat es nach Abschluss der Pflichtschule gegeben, die Ausbildungsform der Lehre wurde dabei vom Wunsch, in eine berufsbildende höhere Schule überzutreten, oft verdrängt. Wie bereits erwähnt, ist das Bildungssystem zu einer wichtigen Verteilungsinstanz für soziale und berufliche Positionen geworden und hat großen Einfluss auf berufliche Karrierewege und

Arbeitsmarktchancen und damit verbunden auch Lebenschancen (vgl. Solga, 2007, S. 147).

Bildung ist zudem ein Gut, dass durch die Schaffung einer guten Ausgangsposition am Arbeitsmarkt eine gesicherte Existenz ermöglichen und die Lebensbewältigung erleichtern kann. Ein Bericht der Statistik Austria zeigt auf, dass „Bildung sich auszahlt“, denn ein hohes Ausbildungsniveau reduziert das Risiko von Arbeitslosigkeit und Armut. Fast ein Fünftel der Personen, die über die Pflichtschule hinaus keinen formalen Abschluss angestrebt haben, waren 2007 armutsgefährdet (vgl. http://www.statistik.at/web_de/dynamic/statistiken/bildung_und_kultur/bildungsstand_der_bevoelkerung/043876, 14.5.2010, 19:15).

Die unten angeführte Tabelle zeigt, dass mit ansteigendem Schulabschluss das Risiko einer Arbeitslosigkeit sinkt.

Schulabschluss	Erwerbstätigenquote (in %)	Arbeitslosenquote (in %)
Insgesamt	72,1	3,8
Pflichtschule	50,1	8,2
Lehre	78,6	3,2
Berusbild.mittl. Schule	77,5	2,6

Tabelle 3: Erwerbstätigen- und Arbeitslosenquote in Zusammenhang mit dem Schulabschluss (vgl. http://www.statistik.at/web_de/dynamic/statistiken/bildung_und_kultur/bildungsstand_der_bevoelkerung/043876)

Das Problem der Arbeitslosigkeit ist häufiger ein Problem von Personen mit geringer Ausbildung. Personen mit höherer Schulbildung geraten deutlich seltener in die Arbeitslosigkeit. Das Risiko, arbeitslos zu werden liegt bei SchulabsolventInnen mit einem Reifeprüfungszeugnis (AHS und BHS) bei jeweils ca. 3%.

Interessant an oben angeführter Tabelle ist auch die geringe Erwerbstätigenquote von 50,1% bei Personen, die nur über einen Pflichtschulabschluss verfügen.

Dies zeigt, dass ausreichende Qualifizierung in Form von höherer Schulbildung für die berufliche Zukunft und Entwicklung entscheidend ist (vgl. http://derstandard.at/1231152665424/Zu-wenig-Bildung-macht-arbeitslos?sap=2&_seite=2, 15.3.2009, 17:19).

Unzureichende Bildung und eine daraus resultierende mögliche Benachteiligung des Einzelnen ist nicht nur ein individuelles Problem der einzelnen Jugendlichen, sondern ist in einem größeren Zusammenhang zu sehen. Dieser wird im nächsten Kapitel beschrieben.

4.3 Bildungsarmut und die Folgen mangelnder Bildung

Jutta Allmendinger (Solga, 2007) hat 1999 erstmals den Begriff der Bildungsarmut verwendet. Sie machte mit diesem Begriff darauf aufmerksam, dass Bildung nicht nur bildungspolitisch zu sehen ist, sondern vor allem auch sozialpolitisch betrachtet werden muss. Sie untersuchte die Wechselwirkung zwischen Bildung und Erwerbschancen sowie Lebenslagen und der gesellschaftlichen Teilhabe.

Der Begriff Bildungsarmut steht für ein niedriges Bildungsniveau, welches über Bildungsabschlüsse definiert wird, und für eine nicht gleichberechtigte Teilhabe am Arbeitsmarkt und in der Gesellschaft ausschlaggebend ist.

Ob eine Person als bildungsarm zu bezeichnen ist, hängt vom soziokulturellen Bildungsniveau einer Gesellschaft ab und ist somit relativ zu sehen.

Auf den Schulabschluss bezogen kann der unterste Abschluss der Schulpflicht als Minimum an Bildung angesehen werden, das würde bedeuten, dass alle Jugendlichen ohne Hauptschulabschluss bildungsarm sind. Relativ betrachtet liegt das Mindestmaß an Schulbildung doch höher als der Hauptschulabschluss, also wären somit alle Jugendliche ohne oder nur mit einem Hauptschulabschluss bildungsarm, da das gesellschaftlich erwartete Bildungsniveau höher liegt und man am Arbeitsmarkt mit lediglich einem Hauptschulabschluss unqualifiziert ist.

Doch die Definition und Zuweisung von Bildungsarmut ist sehr komplex und wird von mehreren Faktoren beeinflusst. Da auch berufliche und akademische

Ausbildungen vor dem Berufseinstieg eine große Rolle spielen, kann Bildungsarmut nicht nur anhand des erreichten Schulabschlusses definiert werden. Aus dieser Perspektive gelten diejenigen als bildungsarm, die keine Berufsausbildung abgeschlossen und somit geringere Chancen am Arbeitsmarkt haben.

Folgen der schlechten Erwerbschancen bildungsarmer Personen sind der Verdrängungswettbewerb und die berufliche Diskreditierung, der sie ausgesetzt sind.

4.3.1 Wirtschaftliche und politische Auswirkungen

Mangelnde Bildung hat Folgen, die die gesamte Gesellschaft betreffen. Diese lassen sich unterscheiden in wirtschaftliche und politische Auswirkungen. Wirtschaftlich gesehen bedeutet die Bildung der Bevölkerung Innovationspotenzial und stellt eine wichtige Voraussetzung für wirtschaftlichen Erfolg und gesellschaftlichen Wohlstand dar.

Aus politischer Sicht sollte Bildung integraler Bestandteil von Sozialpolitik sein, da eine enge Verbindung zwischen individuellem Bildungserfolg und Erwerbschancen besteht und somit gesamtgesellschaftliche Investitionen in Bildung als eine präventive Maßnahme gegen Arbeitslosigkeit im Erwachsenenalter anzusehen sind. Außerdem sind der Zugang zu Bildung in einer demokratischen Gesellschaft und die Chancengleichheit in unserer Verfassung verankert und sollten somit ein zentrales Anliegen sein. Würde es zu einer geringen Bildung eines/einer Einzelnen aufgrund sozialer Benachteiligung im Bildungszugang kommen und dies seine/ihre weiteren Lebenschancen beeinflussen, so wäre dies mit dem Verfassungsziel absolut nicht vereinbar.

Dies bedeutet, dass nicht die geburtsmäßige Herkunft wie eine bestimmte Schichtzugehörigkeit, sondern erworbene Leistungen und Qualifikationen wie Bildungsabschlüsse die Erlangung von sozialen Positionen bestimmen sollen (vgl. Solga, 2007, S. 147ff.).

4.3.2 Verdrängungswettbewerb

Die Auswirkungen für geringer qualifizierte Personen zeigen sich im Wettbewerb am Arbeitsmarkt. Arbeitgeber entscheiden sich seltener für „bildungsarme“ Bewerber, sondern eher für qualifizierte Personen, um das Risiko einer schlechten Rekrutierungsentscheidung zu verringern. Vor allem, wenn das Angebot von höher qualifizierten Arbeitnehmern am Arbeitsmarkt ausreichend ist, sehen die Chancen für bildungsarme Bewerber deutlich schlechter aus.

Da durch die Bildungsexpansion der letzten Jahre die Höhe der Bildungsabschlüsse zugenommen hat, ist es zu einem sogenannten Verdrängungswettbewerb gekommen. Zudem werden Arbeitsplätze ins Ausland verlegt. Auch durch das hohe Angebot an Arbeitskräften (höhere Frauenerwerbsbeteiligung, berufstätige Studierende, Zuwanderer,...) hat sich die Lage am Arbeitsmarkt zusätzlich verschärft. Es gibt ein Überangebot an qualifizierten Arbeitskräften – also mehr qualifizierte Personen als qualifizierte Arbeitsplätze. Daher nehmen auch viele Arbeitssuchende Jobs an, für die sie überqualifiziert sind und die früher mit geringer qualifizierten Personen besetzt wurden. Geringer Qualifizierte geraten dadurch immer häufiger in die Arbeitslosigkeit, während höher Qualifizierte unterwertig beschäftigt sind (vgl. Solga, 2007, 154f.).

Bei diesen „einfachen“ Arbeitsplätzen werden meist nur unspezifische Anforderungen gestellt, nur eine generelle Mindestbefähigung erwartet und keine fachliche oder betriebsspezifische Qualifikation benötigt.

Es gibt mehrere Gründe, warum Personen mit abgeschlossener Ausbildung und höherer Qualifikation bevorzugt angestellt werden:

- kürzere Einarbeitszeit
- höhere Flexibilität in der Arbeitsorganisation
- Berufsausbildung und eventuell Berufserfahrung
- Sprachkenntnisse
- Leistungsbereitschaft

(vgl. www.f-bb.de/fileadmin/Veranstaltungen/Vortrag_Weinkopf.pdf,
16.12.2009, 20:30).

4.3.3 Diskreditierung

Personen mit niedrigen Bildungsabschlüssen werden wegen des Mangels an Zeugnissen gleichzeitig mangelnde Kompetenzen zugeschrieben und somit auch keine hohen Erwartungen an ihre Leistungsfähigkeit gestellt. Dabei handelt es sich bei dieser Art der Diskreditierung mehr um Vermutungen als um die wirkliche Kompetenz des/der Einzelnen.

Doch es ist falsch, einen fehlenden bzw. geringen Bildungsabschluss mit mangelnder Kompetenz gleichzusetzen, da die Bildungslaufbahn jedes/jeder Einzelnen unterschiedlichste Faktoren beeinflussen. Außerdem ist bekannt, dass gleiche Schulabschlüsse und auch Noten unterschiedliche Kompetenzniveaus widerspiegeln und nicht immer eine ausreichende Validität besitzen. Laut PISA haben etliche HauptschülerInnen gleiche Kompetenzwerte wie Gymnasiasten, und auch beim Vergleich gleicher Schultypen in verschiedenen Bundesländern kommt es zu sehr unterschiedlichen Ergebnissen. Es kann also vorkommen, dass SchülerInnen in anderen Bundesländern bei gleicher Leistung höhere Schulabschlüsse erlangen können.

Soziologisch betrachtet ist Bildung nicht nur ein individuelles Merkmal, das auf die eigene Leistungsfähigkeit verweist, sondern auch eine gewisse Gruppenzugehörigkeit bestimmt (vgl. Solga, 2007, S. 157).

Eine weitere Ursache für eine Benachteiligung am Arbeitsmarkt ist das Phänomen der sozialen Verarmung. Familien von bildungsarmen Jugendlichen zeichnen insbesondere folgende Merkmale aus:

- unvollständige Familien, wie AlleinerzieherInnen bzw. Scheidungskinder
- Arbeitslosigkeit eines Elternteils
- geringes Bildungsniveau
- hohe Kinderzahl
- niedriges Haushaltseinkommen

(vgl. Solga, 2007, S. 158f.).

Solga (2007) schreibt, dass in Deutschland mehr als zwei Drittel der HauptschülerInnen aus Familien der unteren Hälfte der Sozialstruktur kommen und dass Bildungsarmut somit vererbbar wird. Eine Folge der Bildungsexpansion in den letzten Jahren bezüglich der familiären Situation ist die soziale Verarmung der Gruppe der gering Qualifizierten. Denn auch der Umkreis dieser Jugendlichen setzt sich aus sozial schwachen Mitgliedern zusammen, gemeinsam verfügen sie über sozial ärmere Netzwerke und Erfahrungskontexte. Doch gerade für diese arbeitssuchende Gruppe wären Netzwerke bei einer Arbeitsplatzsuche wichtig, da ihre niedrigen Bildungsabschlüsse nur darüber Auskunft geben, was sie nicht können, und nichts über ihr Potenzial verraten (vgl. Solga, 2007, S. 157ff.).

Somit zeigt sich, dass Bildung ein wesentliches Kapital für das Leben ist. Für diesen Zusammenhang wurde der Begriff „Bildungskapital“ geprägt.

4.4 Bildungskapital

Bildung ist eine zentrale Ressource für Lebenschancen, da sie den Zugang zu sozialen Positionen ermöglicht. Das Bildungswesen mit seiner Auslese- oder Selektionsfunktion kann über soziale Auf- und Abstiege und über den Zugang zu verschiedenen Schichten entscheiden (vgl. http://www.fb1.uni-siegen.de/soziologie/mitarbeiter/weber-menges/lehre/kompaktseminar_sozialstruktur/protokoll_bildungsexpansion_und_wandel_der_bildungschancen.pdf, 11.10.2010, 18:30)

Doch wie schon in Kapitel 2 in Bezug auf die Geschichte des Schulsystems und die Gesamtschulidee beschrieben, ist Chancengleichheit (und Bildungsbeteiligung) ein wesentlicher Aspekt des Schulwesens, das eigentlich gleiche Bildungschancen für alle garantieren soll. Doch dies trifft nicht immer zu.

Es gibt verschiedene Faktoren, die den Bildungsweg und die Laufbahn beeinflussen, und die nicht von der Leistungsfähigkeit des Kindes abhängen, wie ich in Kapitel 5 aufzeigen werde.

Das österreichische Bildungssystem ist jedoch stark selektiv und somit sind die Bildungschancen von der sozialen Herkunft, vom Geschlecht, der Nationalität und dem Wohnort abhängig – Studien in der Vergangenheit (Bacher 2003, Fassmann 2002, Schlögl/Lachmayr 2004) zeigten auf, dass die Bildungschancen in Österreich nicht gerecht verteilt sind.

Jugendliche, deren Eltern ein geringes Bildungsniveau (Primarstufe, Sekundarstufe I) aufweisen, verlassen zudem die Schule signifikant früher als die Vergleichsgruppe mit Kindern aus höherem Bildungshaushalten (Tertiärstufe“ (vgl. <http://www.oeibf.at/db/calimero/tools/proxy.php?id=12678>, 4.10.2010, 18:25).

Ein Schulsystem mit einer so frühen Bildungsentscheidung wie in Österreich führt zu einer starken Abhängigkeit von sozialen Ungleichheitsdimensionen. Denn nicht nur die individuellen Leistungen oder Begabung des Kindes sind für einen Bildungserfolg entscheidend, sondern auch eine Reihe anderer Einflussfaktoren. Eine wichtige Determinante der Schulwahl an entscheidenden Schnittstellen in der Schullaufbahn ist der soziale Hintergrund des Schülers oder der Schülerin. Das soziale und kulturelle Milieu des Elternhauses umfasst unterschiedliche Merkmale wie Beruf der Eltern, Einkommen (finanzielle Situation) und Ausbildungsniveau, aber auch die kulturelle Herkunft (vgl. Schwabe/Gumboldsberger, 2008, S. 1124).

BACHER (2003) zeigt in seiner Studie zur Thematik der sozialen Ungleichheit in der Bildungspartizipation im weiterführenden Schulsystem auf, dass im Zeitraum 1996 bis 1999 nur ein Viertel der Kinder aus unteren Bildungsschichten eine AHS-Oberstufe oder eine BHS besuchen, während bei Kindern aus höheren Bildungsschichten fast 70% weiterführende Schulen besuchen. Ein ähnlicher Zusammenhang lässt sich bei der Abhängigkeit von der beruflichen Position der Eltern herauslesen, denn je höher die berufliche Position der Eltern, desto größer die Wahrscheinlichkeit, dass das Kind die Hochschulreife erlangen wird.

Ein weiterer wichtiger Faktor, der die Bildungswahl beeinflusst, ist die oft mit einem Migrationshintergrund in Verbindung stehende Sprachkompetenz der Schulkinder.

In unserer Gesellschaft steigt die Nachfrage nach höheren Abschlüssen und somit ist eine immer höhere Qualifizierung gefragt.

Diese Anhebung der Bildungsstandards hat leider den nachteiligen Effekt, diejenigen mit einer niedrigen Befähigung in eine unterlegene Position zu bringen, wenn sie auf dieser niederen Qualifikationsebene verbleiben. Dies führt einerseits zu einer sozialen Benachteiligung des/der Einzelnen, aber auch das Image und die Anziehungskraft der Institution Hauptschule leidet darunter, was wiederum den gesamten Prozess verstärkt (vgl. Hansel/Leschinsky, 2000, S. 27). Insgesamt kommt es zu einem Prestigeverlust und zu einer Abwertung des Hauptschulabschlusses.

Ein zunehmendes Problem der letzten Jahre ist die Heterogenität der Schülerschaft durch stetige Zuwanderung, bei der unterschiedliche Einflussfaktoren auf einzelne SchülerInnen und ihren Bildungsweg einwirken.

Auf diese Einflussfaktoren auf den Verlauf des Bildungsweges wird im Laufe dieses Kapitels genauer eingegangen und im praktischen Teil dieser Arbeit mit Hypothesen überprüft.

4.4.1 Definitionen von Chancengleichheit

Der Begriff Chancengleichheit führt immer wieder zu Missverständnissen, da er sehr unterschiedlich verwendet wird. Fend (1967) hat in diesem Zusammenhang vier verschiedene Bedeutungen diesem Begriff zugeschrieben:

1. Chancengleichheit als Verkleinerung der Spannweite zwischen verschiedenen sozialen Positionen: Bildungschancen und die davon abhängigen sozialen Positionen werden nach dem Leistungsprinzip verteilt, d.h. durch die unterschiedliche Leistungsfähigkeit kommt es zu unterschiedlichen Lebenschancen, außerdem würden Bildungschancen

und der damit verbundene soziale Status von Merkmalen abhängig gemacht werden, die nicht beeinflussbar sind wie Milieu der Herkunftsfamilie oder Intelligenz. Deshalb sollte Schule zur Aufgabe haben, SchülerInnen ihre Lage in einer Gesellschaft der Ungleichheiten bewusst zu machen. Schule wird hier als Weg zur Veränderung der Gesellschaft gesehen.

2. Chancengleichheit als Intergenerationenmobilität: Chancengleichheit ist demnach erreicht, wenn kein Zusammenhang mehr zwischen Ausbildung bzw. Beruf des Vaters und Ausbildung des Kindes besteht. Das wäre der Fall, wenn die Berufe der Eltern gleichmäßig auf die Hauptschulschülerschaft und Schülerschaft an weiterführenden Schulen verteilt wären wie in der Gesamtbevölkerung. Das hieße, dass sich Begabung in jeder Berufsgruppe zufällig verteilen würde – Akademiker hätten genauso viel hoch oder schwach begabte Kinder wie Hilfsarbeiter. Schule hätte hier die Aufgabe, Begabungen zu erkennen und zu fördern, so dass sich ungleiche Startchancen in der Schule bei Kindern im Verlauf ausgleichen.
3. Chancengleichheit als optimale Begabtenförderung: Es gibt Kinder mit unterschiedlichen Begabungen und Interessen, die auch unterschiedlich stark ausgeprägt sein können. Der Grund dafür ist eine Wechselwirkung ungleicher Erbanlagen und verschiedener Lernumwelten, also zwischen Anlage und Milieu. Außerdem gibt es noch immer Bildungsbarrieren, so dass Kinder mit gleicher Begabung, aber aus unterschiedlichen Schichten nur sehr schwer gleiche Schulabschlüsse erlangen. Chancengleichheit würde in diesem Fall bedeuten, dass alle Kinder mit gleichem Begabungspotenzial die gleiche Förderung erhielten. Schule sollte also Begabungen entdecken und entsprechend fördern, damit sich die Unterschiede zwischen den Schichten verringern.
4. Chancengleichheit als Gleichheit des Angebotes: Hier bedeutet Chancengleichheit, dass ein bestimmter Schultyp Begabung und geistige Leistungsfähigkeit als Kriterien voraussetzt, also für alle Kinder die gleichen Zugangsbeschränkungen existieren.
(vgl. Severinski, 1985, S. 44ff.)

Das Streben nach einer höheren Schulausbildung hat in den letzten Jahren stark zugenommen, trotzdem gibt es noch große demografische Unterschiede bezüglich der Bildungskarriere. Vor allem in Wiens Gemeindebezirken gibt es doch deutliche Unterschiede, auf die in der Untersuchung in Maturaklassen genauer eingegangen wird.

4.4.2 Bedeutung von Chancengleichheit

Bildung beeinflusst und begleitet uns unser ganzes Leben lang. Jedoch haben viele Eltern und Kinder aufgrund des sozialen Umfeldes nicht die Möglichkeit, ihre Bildungslaufbahn zum größtmöglichen Erfolg und Nutzen zu steuern, wie anhand der Einflussfaktoren aufgezeigt wird.

Der hohe Stellenwert von Bildung ist in den letzten Jahren immer stärker wahrnehmbar. Leistungsvergleichstests wie PISA erfahren eine sehr starke Medienresonanz. Aber auch die Arbeitsmarktchancen und –zahlen spiegeln die Bedeutung einer soliden Bildung wider. Bildung ist verantwortlich für die Lebensqualität und -chancen der Bevölkerung, wie sich an folgenden Faktoren zeigt:

- **Berufliche Zukunft:** Es besteht ein enger Zusammenhang zwischen Bildungsstand und Berufsprestige; mit höherem Bildungsabschluss fällt der Schritt in die Arbeitswelt und der Zugang zu anspruchsvolleren und angesehenen Berufen leichter. Bildung ist entscheidend für Einkommen und berufliche Stellung, das Armutsrisiko ist deutlich geringer und der soziale Aufstieg leichter.
- **Allgemeine Lebensführung:** Basiskompetenzen sind Voraussetzung für eine befriedigende Lebensführung in persönlicher und wirtschaftlicher Hinsicht und für die Teilhabe am kulturellen und sozialen Leben. Bildung ist auch für die psychische und körperliche Gesundheit verantwortlich.

- Bildung ist zudem für die persönliche Weiterentwicklung im Leben unabdingbar.

Dies zeigt, dass eine angemessene Bildung Auswirkungen auf die gesamte Lebensgestaltung hat und am Anfang von Bildungskarrieren der Hauptbetroffenen kaum berücksichtigt wird. Richtige Förderung in diesem Alter ist dementsprechend wichtig.

Daher stellt es ein Problem dar, dass Kinder von schwacher sozialer Herkunft schulische Probleme haben und schwerer grundlegende Kompetenzen erlangen. Dadurch haben sie vor allem schlechtere Chancen für ihre berufliche Zukunft, ihre Entfaltungsmöglichkeiten im gesellschaftlichen Zusammenleben sind begrenzt (vgl. Jünger, 2008, S. 33).

„Je nach dem Ausmaß, in dem in einer Gesellschaft Chancengleichheit verwirklicht ist, hat jeder Heranwachsende mehr oder weniger dieselbe Chance, eine bestimmte für den Arbeitsprozeß notwendige Qualifikationen zu erlangen (Qualifikationsfunktion). Davon hängt es des Weiteren ab, welche Chance jemand hat, eine bestimmte Sprosse in der Einkommenshierarchie, in der Prestigehierarchie und in der sozialen Hierarchie zu erklimmen (Allokations- und Selektionsfunktion). Kraft seiner Legitimationsfunktion liefert das Schulsystem die Ideologie zur Legitimierung der in der Gesellschaft gegebenen Chancengleichheit dem Schüler mit“ (vgl. Severinski, 1985, S. 42).

Allgemein betrachtet sollte in unserer Gesellschaft ein meritokratisches Prinzip vorherrschen, das jedem Menschen ermöglichen soll, sich im freien Leistungswettbewerb einen angemessenen Platz in der Bildungs- und Berufshierarchie erarbeiten zu können. Zu diesem theoretischen Aspekt wird das nächste Kapitel einige grundlegende Informationen liefern.

4.5 Das meritokratische Prinzip

Das meritokratische Prinzip bedeutet, dass Macht und Reichtum nicht durch Vererbung erreicht werden soll, sondern bei gleichen Startchancen selbst erarbeitet werden können. Betrachtet man das Schul- und Bildungssystem sowie AbsolventInnen von höheren Bildungsabschlüssen genauer, sieht man, dass dem nicht so ist (vgl. Georg, 2006, S. 28).

In einer solcherart organisierten Gesellschaft dürften Menschen erfolgreich sein, die hohe Ansprüche an ihre eigene Leistungsfähigkeit haben. Jedoch sollten sie kein allzu ausgeprägtes Konkurrenzdenken besitzen, um nicht kooperative Arbeitszusammenhänge zu verhindern (vgl. Schmidt/Choi 2006, S. 84).

Fünf Merkmale kennzeichnen die meritokratische Sicht auf soziale Ungleichheit, wie sie in westlichen Gesellschaften vertreten wird:

1. die natürliche Fundierung sozialer Ungleichheit: in der meritokratischen Gesellschaft werden Bildungsunterschiede als Begabungsunterschiede definiert
2. die Darstellung von Ungleichheit als gesellschaftliche Funktionserfordernis
3. die Notwendigkeit organisierter Bildungsprozesse
4. eine individuelle statt kategoriale Ungleichheitsdefinition herrscht vor
5. Entpersonifizierung der Definition von Leistung

Nicht immer orientiert sich das meritokratische Prinzip am Leistungspotenzial der jungen Menschen. Das liegt daran, dass nicht alle Qualifikationspotenziale angemessen entwickelt und erfasst werden, aus Gründen der sozialstrukturellen Einbettung der Familien. Das Bildungssystem schafft es nicht, die Leistungspotenziale der jungen Menschen aus sozial schwachen Schichten und Familien mit Migrationshintergrund optimal zu entwickeln und in angemessene Bildungsabschlüsse umzusetzen (vgl. Geißler, 2005, S. 96).

Soziologen wie Goldthorpe oder Bourdieu vertreten die Ansicht, dass Kinder mit ungleich verteiltem sozialem und kulturellem Startkapital in das Bildungssystem

eintreten und hier nach ihrer sozialen Herkunft sortiert und in ein entsprechendes, ebenfalls sozial abgestuftes, Berufssystem weitergeleitet werden.

Mit dieser ungerechten Chancenverteilung im Bereich der Bildungsbeteiligung ist es unmöglich, internationale Bildungsstandards zu erreichen, wie internationale Vergleichsstudien beweisen. PISA-Ergebnisse zeigen auf, dass in allen vierzig Vergleichsländern die Zielgruppe gehobener Herkunft beim verstehenden Lesen höhere Leistungen erreicht als Kinder niedrigerer Herkunft.

Im Folgenden werden zwei unterschiedliche theoretische Ansätze angeführt, die das Entstehen ungleicher Bildungschancen zu erklären versuchen.

Beide Ansätze kritisieren die meritokratische Idee der Chancengleichheit und lokalisieren die Ursachen für eine Chancenungleichheit im Bildungssystem in der unterschiedlichen sozialen Herkunft der SchülerInnen (vgl. Georg, 2006, S. 14f.).

4.5.1 Makrosoziologischer Ansatz nach Bourdieu und Weber

Bourdieu und Weber gehen in ihrem Ansatz von einer ständischen Organisierung der Klasseninteressen aus. Sie sehen Gesellschaft als Klassengesellschaft und als ständische Ordnung.

Weber ist der Meinung, dass Bildungs- und Berufschancen durch zwei Mechanismen reguliert werden, was eine ständische Segregation der Bildungs- und Berufswege bedeutet. Weber definiert soziale Klassen als Personengruppen mit gleicher Klassenlage und somit gleichen Lebenschancen unter ungleicher Machtverteilung. Damit sind eine bestimmte äußere Stellung und ein bestimmtes inneres Lebensschicksal verbunden. Unter der äußeren Stellung wird eine Art von Gesellschaftsordnung und unter dem inneren Lebensschicksal Kultur und Lebensweise verstanden.

Weber unterscheidet verschiedene Typen von sozialen Klassen nach den Mitteln, mit denen die Klassenlage mit ihren spezifischen biografischen Chancen erreicht wird. Solche Mittel sind zum Beispiel Güter, Arbeitsqualifikationen und Einkünfte.

Diese verschiedenen Typen von sozialen Klassen benennt Weber als die Besitzklasse und die arbeitende Klasse.

Für Bourdieu und Weber haben Bildungseinrichtungen einen Doppelcharakter: einerseits als Lernanstalt und andererseits als Stätte der klassenbezogenen Akkulturation. Daher ist es wichtig, die soziokulturellen Mechanismen der Bildungssegregation, aber auch die mitwirkenden institutionellen und materiellen Bildungsbarrieren zu überwinden (vgl. Georg, 2006, S. 28ff.).

Bourdieu und Passeron schreiben 1971 in „Die Illusion der Chancengleichheit“ (S. 40, 44 in: George, 2006) dazu folgendes:

„Zu meinen, wenn man allen gleiche wirtschaftliche Mittel bereitstelle, gäbe man auch allen ... gleiche Chancen..., hieße in der Analyse der Hindernisse auf halbem Wege stehen bleiben und übersehen, dass die ...Fähigkeiten weit mehr als durch natürliche „Begabung“ ... durch die mehr oder minder große Affinität zwischen den kulturellen Gewohnheiten einer Klasse und den Anforderungen des Bildungswesens oder dessen Erfolgskriterien bedingt sind. ... Für Kinder von Arbeitern, Bauern, Angestellten und Einzelhändlern bedeutet Schulbildung immer zugleich Akkulturation. ... Das kulturelle Erbe ist so ausschlaggebend, dass auch ohne ausdrückliche Diskriminierungsmaßnahmen die Exklusivität garantiert bleibt, da hier nur ausgeschlossen scheint, wer sich selbst ausschließt.“

Bourdieu ist der Meinung, dass man sich kulturelles Kapital im Rahmen der Sozialisation aneignet, indem andere Personen mit kulturellem Kapital es an den Einzelnen übertragen. Lehrer erreichen seiner Meinung nach Kinder mit einer hohen Ausstattung an kulturellem Kapital besser im Unterricht, da diese Kinder den Lernstoff leichter lernen, da dieser eher auf den Erfahrungsschatz von Kindern zugeschnitten ist, die aus Elternhäusern mit kulturellem Kapital kommen. Somit entstehen für solche Kinder Vorteile in der Schule. Für ihn zeichnet sich hierin ein klarer Zusammenhang zwischen sozialer Herkunft und Bildungserfolg ab (vgl. Georg, 2006, S. 201f.).

4.5.2 Mesosozialer Ansatz nach Boudon und Goldthorpe

Dieser Ansatz geht vom Handeln der Familien aus verschiedenen Erwerbsklassen aus. Aus dieser Sicht zielt das Handeln von Familien darauf ab, ihren sozialen Status zu erhalten oder zu verbessern.

Zum Erreichen dieses sozialen Status spielen zwei Herkunftseffekte eine Rolle (vgl. Georg, 2006, S. 16):

- Primärer Herkunftseffekt: Im Elternhaus findet eine Sozialisation statt, bei der kognitive Kompetenzen vermittelt werden. Durch die unterschiedliche sozio-ökonomische Lage können verschiedene kognitive Fähigkeiten und sprachliche und soziale Kompetenzen und somit auch Schulleistungen entstehen, d.h. unter diesem Effekt werden die auf die soziale Herkunft und Familie zurückzuführenden Fähigkeiten verstanden.

Kinder aus höheren sozialen Schichten erreichen oft bessere Leistungen in der Schule, da schlechte Schulleistungen durch die finanziellen Ressourcen der Eltern wie Nachhilfeunterricht oder elterliche Unterstützung kompensiert werden können (vgl. Schauenberg, 2006, S. 15).

- Sekundärer Herkunftseffekt: Er entsteht bei den institutionellen Verteilungsprozessen, welche die Kinder in unterschiedliche weiterführende Schultypen führen. Darunter fällt heute vor allem die elterliche Schulwahlentscheidung, die meist unter Abwägung folgender drei Komponenten gefällt wird: die Bildungskosten, die Bildungsrendite (wie sozialer Aufstieg, höhere Berufs- oder Einkommenschancen,...) und die Erfolgswahrscheinlichkeit. Bei diesen drei Komponenten spielt die soziale Herkunft eine wesentliche Rolle. Denn je nachdem, wie groß die Aufstiegsambition und die Leistungsfähigkeit der Familie ist, wird oft entschieden, ob ein näheres oder ferneres Bildungsziel angestrebt wird. Die Erfolgserwartungen bei den sozial höheren Herkunftsgruppen sind schon deshalb größer, weil sie mit Unterstützung ihrer Familie und sozialen Umwelt rechnen können. So kommt es dazu, dass bei

unterschiedlicher sozialer Herkunft, aber gleichen Leistungen, bestimmte Bildungswege gewählt oder verworfen werden.

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass den oben genannten Herkunftsbedingungen zwei typische Strategien in Bezug auf die Wahl der Bildungswege zugeteilt werden können.

Einerseits lässt sich eine Strategie von „oben“ beschreiben, von der so genannten Dienstklasse, die eine hohe Bildung für die Kinder wünscht, um den hohen Status zu erhalten. Andererseits gibt es die Strategie von „unten“, von der Arbeiterklasse, die eine weniger anspruchsvolle und weniger riskante Bildungswahl fällt, die aber trotzdem dem Weg zu qualifizierten beruflichen Positionen offen halten und vor Arbeitslosigkeit schützen soll.

Es kann jedoch festgehalten werden, dass es an den Übertrittsstellen im Bildungssystem zu sozialen Disparitäten kommt, welche sich über die gesamte Bildungskarriere summieren, denn durch die eigene Schulwahl gelangen SchülerInnen in unterschiedliche Entwicklungsmilieus mit unterschiedlichen leistungsfördernden Lerngelegenheiten (vgl. Georg, 2006, S. 14ff.).

Das zeigt, dass das österreichische dreigliedrige Schulsystem ungleiche Chancen bei den Bildungswegen leicht ermöglicht. Die sozialen Ungleichheiten werden mit jeder Stufe des Bildungssystems noch weiter verstärkt, denn durch die sehr frühe Selektion der Kinder wird die bestehende Neigung von Familien aus bildungsfernen Schichten zusätzlich verstärkt, weniger riskante und anspruchsvolle Bildungswege einzuschlagen.

Exkurs: Die PISA-Studie

Die PISA-Studie und ihre wesentlichen Merkmale darf in einer Arbeit, die sich mit Chancengleichheit und gerechten Bildungszugängen beschäftigt, nicht fehlen, da diese Studie mit ihren Ergebnissen eindeutige Zusammenhänge zwischen sozialer Herkunft, Schulleistungen und dem Zugang zu höheren Schulabschlüssen aufzeigt (vgl. Konrad, 2007, S.119).

PISA steht für „Programme for International Student Assessment“ und ist ein großes Bildungsforschungsprogramm, welches regelmäßig die Basiskompetenzen der 15- und 16-jährigen SchülerInnen erfasst und international vergleicht.

PISA wird von der OECD (Organisation für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung) durchgeführt. Die Befragung und Tests im Rahmen von PISA finden alle drei Jahre statt, jeweils mit unterschiedlichen Schwerpunkten (Lesekompetenz, Mathematikkompetenz, Naturwissenschaftskompetenz). PISA liefert Ergebnisse zum allgemeinen Kompetenzniveau der SchülerInnen und zur Qualität der erworbenen Kompetenzen, Chancenausgleich, Integration und Gerechtigkeit.

PISA versucht, die Leistungsfähigkeit der Bildungssysteme der OECD-Mitgliedsstaaten mit folgenden wesentlichen Fragestellungen zu erfassen:

- Sind die SchülerInnen durch ihre schulischen Qualifikationen auf die Zukunft vorbereitet?
- Besitzen die SchülerInnen die notwendigen Basiskompetenzen, die sie fürs alltägliche Leben und das lebenslange Lernen benötigen?
- Können die SchülerInnen Probleme analysieren, Lösungen und Ideen begründen und verständlich kommunizieren?

Die PISA-Studie liefert interessante Ergebnisse zu folgenden Qualitätsbereichen:

- Findet ein Chancenausgleich an der Schule statt? Um hohe Kompensationswirkung zu erzielen und sozioökonomische Nachteile möglichst auszugleichen, sollen optimale und individuelle Förderung die sozioökonomischen Benachteiligungen möglichst gering halten. Die sozioökonomische Herkunft überprüft PISA über Merkmale wie Berufstätigkeit und Bildungsabschluss der Eltern.
- Funktioniert Integration? Hier sollte idealerweise jede Form des sozialen Ausschlusses beim Zugang zu Bildung, vor allem bei SchülerInnen mit Migrationshintergrund, vermieden werden.

- Fairness der Noten, Abschlüsse und Berechtigungen (Allokation): dies bedeutet, dass ähnliche Leistungen zu gleichen Abschlüssen führen sollten, da es sonst zu Ungerechtigkeiten im Schulsystem kommt.

Die Ergebnisse von Studien wie PISA richten sich an die Verantwortlichen eines Schulsystems und an die Politik, damit diese die Informationen bewerten und Qualitätsentwicklungsmaßnahmen veranlassen können (vgl. Haider 2006, S. 15ff.).

Österreich liegt laut den Ergebnissen der PISA-Studie hinsichtlich der Chancengleichheit in der unteren Hälfte der untersuchten Länder (vgl. Bacher, 2007, S. 20).

Die PISA-Studie hat einen wesentlichen Beitrag dazu geleistet, dass die hohe Selektivität der Schule wieder ins Gespräch gekommen ist. Als neue Risikogruppe bei der Bildungsbeteiligung sind Kinder mit Migrationshintergrund aufgrund ihrer Probleme mit der Sprache in den Vordergrund gerückt. Die PISA-Studie hat aber auch gezeigt, dass Kinder aus unterschiedlichen sozialen Schichten mit gleichen kognitiven Lernvoraussetzungen nicht die gleichen Chancen im Bildungssystem erhalten (vgl. Fend, 2006, S. 41ff.).

4.6 Soziale Einflussfaktoren auf den Bildungserfolg

Der Bildungserfolg von Kindern ist trotz Bildungsexpansion und Bildungsmobilität oftmals nicht von Chancengleichheit geprägt. Nicht alle Kinder beginnen in der ersten Klasse der Volksschule mit gleichen Startpositionen.

Dabei spielt die soziale Herkunft von Kindern eine wesentliche Rolle für die Bildungskarriere und somit für die gesamte Zukunft.

Schulischer Erfolg ist von der Herkunft abhängig. Diese Abhängigkeit besteht in zweierlei Hinsicht:

- Der familiäre Hintergrund wirkt sich fördernd oder hemmend auf den Bildungserwerb des Kindes aus, denn das Kind verfügt beim Schuleintritt über Eigenschaften und Voraussetzungen, welche vor allem durch familiäre Gegebenheiten und häusliche Erziehung geprägt sind. Außerdem bietet die Familie dem Kind unterschiedliche Hilfeleistungen, Unterstützungsformen und Freizeitmöglichkeiten – all dies ist für den Erfolg in der Schule mitentscheidend. Also kann von einer formalen Gleichheit zum Zeitpunkt der Einschulung nicht gesprochen werden.
- Die zweite Perspektive beleuchtet den Aspekt der schulischen Strukturen und das Lehrerverhalten genauer und zeigt den Einfluss dieser auf die Bildungsreproduktion und einen herkunftsabhängigen Bildungserwerb auf. Folgende Faktoren spielen dabei eine entscheidende Rolle: eine mehrgliedrige Schulstruktur und das Prinzip der Auslese, unterschiedliche Lernmilieus in Form von Schulklassen oder Schulabteilungen, Klassengröße, soziale Herkunft und Einstellungen der Lehrer, die soziale Selektivität bei der Einschulung und bei Repetitionen sowie der Kontakt zwischen Lehrern und Eltern. Beispielsweise entstehen bei getrennten Schulformen und verschiedenen Schulabteilungen unterschiedliche Förderumgebungen, die keine gleichen Lernchancen bieten – vor allem nach der Volksschule.

Dies zeigt, dass sowohl die Herkunft, aber auch die Schule für bildungsbezogene Ungleichheiten verantwortlich sein können. Nachgewiesen werden diese Zusammenhänge z.B. in Studien zur Lesekompetenz von 15-Jährigen von Mann/Schümer 2003 (vgl. Jünger, 2008, S. 48ff.).

Folgende Faktoren beeinflussen den Kompetenzerwerb von SchülerInnen nachweislich:

4.6.1 Bildungsabschluss der Eltern

Laut den Statistischen Nachrichten 12/2008 besteht ein starker Zusammenhang zwischen der höchsten abgeschlossenen Ausbildung der Eltern und ihrem Bildungsverhalten. Denn bei der Volkszählung 2001 wurde festgestellt, dass bei ca. 77% der 12-jährigen AHS-SchülerInnen mindestens ein Elternteil einen Hochschulabschluss besitzt. Von Kindern, deren Eltern maximal einen Pflichtschulabschluss besitzen, besuchten hingegen nur 12,3% die AHS-Unterstufe

(vgl. www.statistik.gv.at/.../regionale_disparitaeten_der_verteilung_der_schueler_und_schuelerinnen_auf__035591.pdf, 15.5.2009, 14:15).

Bei einem Forschungsprojekt mit Studierenden der PÄDAK in Wien wurden 1996 Daten zum Einfluss der Sozialschicht auf das Übertrittsverhalten nach der Volksschule gewonnen. Bei dieser Untersuchung wurde der Abschluss der Eltern in vier Schichten unterteilt:

A-Schicht: Hochschulabschluss

B-Schicht: Matura

C-Schicht: Abschluss einer weiterführenden Schule ohne Matura bzw. abgeschlossene Lehre

D-Schicht: Pflichtschulabschluss

	Übertritt in die AHS-Unterstufe
Kinder der A-Schicht	93,6%
Kinder der B-Schicht	83,1%
Kinder der C-Schicht	68,4%
Kinder der D-Schicht	31,0%

Tabelle 4: Besuch der AHS-Unterstufe im Zusammenhang mit der Schichtzugehörigkeit (vgl. Weidinger, 2000, S. 86).

Diese Statistik zeigt, dass die Hauptschule vor allem von Kindern aus unteren Bildungsschichten und bildungsfernen Schichten besucht wird, einerseits weil sie

die mittel- und oberchichtorientierten Leistungsanforderungen in der Volksschule, die für einen Übertritt in die AHS-Unterstufe gefordert werden, nicht erfüllt haben, andererseits weil sich ihre Eltern den Anforderungen, die in der AHS gestellt werden, nicht gewachsen fühlen. Die AHS ist nicht „ihre Welt“, sondern etwas Fremdes (vgl. Weidinger, 2000, S. 87).

Durch die frühe Schulwahlentscheidung bezüglich des weiteren Bildungsweges im Alter von 10 Jahren geraten Eltern mit einem niedrigen Bildungsabschluss in die Situation, sich entscheiden zu müssen. Dabei reproduzieren sie eigene Schulerfahrungen und Bildungseinstellungen auf die Schulkarriere ihrer eigenen Kinder und entscheiden sich zugunsten der Hauptschule als dem einfacheren und anspruchsloseren Schultyp (vgl. Weidinger, 2000, S. 86ff.).

Doch wie sieht die Situation jetzt, also 14 Jahre nach dem oben genannten Forschungsprojekt, aus? Hat die Bildungssituation der Eltern noch immer wesentliche Auswirkungen auf den Bildungsgang der Kinder, in einer Zeit, in der immer höhere Bildungsabschlüsse gefordert werden und gering qualifizierte Arbeitssuchende kaum Chancen am Arbeitsmarkt haben?

Setzt sich eine sogenannte Bildungsvererbung bzw. Tradition fort?

Die Problematik der Bildungsvererbung setzt sich im Hochschulbereich fort, denn Hochschulstatistiken, die den Bildungsstand der Eltern Studierender belegen, zeigen auf, dass im Studienjahr 1996/97 41,25% eine höhere Bildung aufweisen, während in der österreichischen Bevölkerung der 40-64jährigen nur knapp 14% einen höheren Bildungsabschluss besitzen. Das bedeutet, dass Studierende überproportional hochgebildete Eltern haben. Ähnliche Entwicklungen zeigen ebenfalls die Mitte der 1990-er Jahre eingeführten Fachhochschulen. Hier kann von keiner Kompensation der Ungleichheitsrelationen im tertiären Bildungsbereich gesprochen werden (vgl. Steiner, 1998, S. 23ff.).

Also lässt sich von einer Reproduktion der formalen Bildungsabschlüsse, das heißt von einer Bildungsvererbung sprechen. Hier sieht man deutlich den Zusammenhang zwischen Bildungserfolg und sozialer Herkunft, denn Kinder von

Eltern mit hohem Bildungsabschluss erlangen deutlich öfter als Kinder aus bildungsfernen Familien ebenfalls einen hohen Schulabschluss (vgl. Jünger, 2008, S. 29f.).

Die Bildungsnähe der Familie ist ein wesentlicher Faktor, der die Schulkarrieren von Kindern beeinflusst. Unter Bildungsnähe wird der Besitz von Kulturgütern verstanden, wie u.a. der Besitz von Büchern, sowie die Bildungsressourcen und das Ausmaß des themenbezogenen Diskutierens der Eltern mit ihren Kindern. (vgl. Jünger, 2008, S. 29).

Doch unter gleichen Bildungschancen wird die Förderung jedes Schülers entsprechend seiner Begabung verstanden, so dass die Bildungs- und Sozialchancen eines Kindes nur von seiner Leistung und nicht von Stand und Herkunft abhängen. Gegner dieses Standpunktes sind jedoch der Meinung, dass die Begabung von Kindern aus verschiedenen Schichten unterschiedlich ausgeprägt ist. Grund dafür ist, dass Kinder aus der Mittel- und Oberschicht in einer günstigeren Lernumwelt als Unterschichtkinder aufwachsen und zwischen Anlage und Umwelt eine Wechselwirkung besteht (vgl. Severinski, 1985, S. 55). Somit überrascht es nicht, dass die Beteiligung am höheren Bildungssystem noch immer eine deutlich hohe schichtspezifische Verteilung aufweist (vgl. Choi 2009, S. 17). Außerdem merkt Choi (2009, S. 29) an, dass Arbeiterkinder bei gleichen Schulnoten wie von Kindern aus bildungsnahen Familien für eine höhere Bildungslaufbahn von der Lehrerschaft als weniger geeignet betrachtet worden sind.

Familie und Herkunft beeinflussen den Erwerb von Bildungsabschlüssen. Eltern aus der oberen Schicht besitzen meist ein größeres und intensiveres Verständnis für Bildung kümmern sich bei Schulproblemen um ihre Kinder (vgl. http://www.fb1.uni-siegen.de/soziologie/mitarbeiter/weber-menges/lehre/kompaktseminar_sozialstruktur/protokoll_bildungsexpansion_und_wandel_der_bildungschancen.pdf, 3.4.2010, 19:22). Diese Kinder sind interessierter, besitzen bessere Umgangsformen, Leistungswillen, drücken sich sprachlich gekonnter aus und verfügen über ein kritisches Denkvermögen (vgl. Choi, 2009, S. 29).

In einer Wechselbeziehung mit dem formalen Bildungsabschluss steht die berufliche Tätigkeit der Eltern, wie im folgenden Abschnitt ausgeführt wird.

4.6.2 Beruf der Eltern

Die berufliche Situation der Eltern sagt ebenfalls viel über den schulischen Werdegang der Kinder aus und kann mit folgenden Faktoren beschrieben werden:

- Tätigkeitsschwerpunkte und Leistungsanforderungen im Beruf der Eltern
- Soziale Sicherheit, Macht und Prestige des Elternberufes
- Einkommen

(vgl. Choi, 2009, S. 119).

Je höher diese Bereiche angesiedelt sind, desto wahrscheinlicher ist es, dass der Beruf ein höheres Maß an formaler Bildung erfordert. Somit ist der Beruf der Eltern auch ein Zeichen dafür, wie lange die Eltern selbst im Schulsystem verblieben sind und welche Bildung sie genossen haben. Dies wünschen sie für ihre Kinder meist ebenfalls, da sie selbst und ihre Kinder dadurch einen gewissen Lebensstandard gewohnt sind und so höhere Ansprüche an ihre Lebenswelt stellen.

Durch den Beruf der Eltern lassen sich auch Rückschlüsse auf das monatliche Einkommen der Eltern ziehen. Auch eine schlechte finanzielle Lage der Eltern hat einen Einfluss auf die Schullaufbahn der Kinder, da diese oft früh schon selbst ihr eigenes Geld verdienen wollen oder auch müssen, da sie teilweise nicht die finanzielle Unterstützung für eine längere Schulzeit von zu Hause erhalten.

4.6.3 Migrationshintergrund

SchülerInnen mit Migrationshintergrund sind überproportional in Hauptschulen zu finden, dafür aber deutlich unterrepräsentiert bei Gymnasiumabschlüssen oder Hochschulabschlüssen (vgl. Leiprecht/Kerber, 2006, S. 9). Die Erklärung dafür kann nicht allein die Tatsache des Migrationshintergrunds sein, sondern es gibt zwei ausschlaggebende Faktoren:

- mangelnde Beherrschung der Unterrichtssprache
- niedrige sozioökonomische Lage durch niedrigen Bildungsabschluss der Eltern

(vgl. Choi, 2009, S. 26).

Vor allem MigrantInnen erzielen im Gegensatz zu ihren österreichischen MitschülerInnen schwächere Erfolge auf allen Ebenen des Bildungssystems, wie die PISA- und PIRLS-Lesestudie belegen. Sie besuchen auch öfter eine Hauptschule als das Gymnasium (vgl. Schauenberg, 2006, S. 63).

Im Schuljahr 2007/2008 gab es in Österreich 17,8% SchülerInnen mit Migrationshintergrund, davon sind ca. 60% an Wiener Hauptschulen zu finden, nur 28% in der AHS, in höheren Schulformen sind SchülerInnen mit einer anderen Erstsprache als Deutsch sehr schwach vertreten. Dem OECD-Bericht zufolge scheitern viele dieser SchülerInnen an der Ausformung des österreichischen Bildungssystems. Vor allem die Halbtagsschule ist hier problematisch zu sehen, da diese die Rolle der Eltern beim Bildungserfolg verstärkt, die frühe Selektion in Hauptschule und AHS-Unterstufe wirkt sich dabei negativ aus. So besteht einerseits die Möglichkeit, schwächere SchülerInnen in niedrigere Schultypen abzuschieben, anstatt weiterhin bessere Leistungen von ihnen zu fordern und sie dabei zu fördern, andererseits fehlt ihnen die Zeit, „sprachliche, kulturelle und soziale Kompetenzen“ aufzubauen, um in die AHS wechseln zu können (vgl.

<http://diepresse.com/home/bildung/schule/526061/print.do>, 2.4.2010, 10:27).

Gründe des Chancendefizits bei Kindern mit Migrationshintergrund sind in folgenden Phänomenen zu sehen: Diese Gruppe von SchülerInnen ist sehr

heterogen, da ihre Familien aus unterschiedlichen Gesellschaften und Kulturen kommen und aus verschiedenen Gründen ausgewandert sind.

Folgende Faktoren lassen sich aus Sicht des Chancendefizits zusammenfassen:

- sozioökonomischer Status und Bildungskapital: Berufsstatus und Bildung der Eltern
- Deutsche Sprachkenntnisse: Defizite in der Lesekompetenz beeinträchtigen den Lernerfolg auch in Mathematik und den Naturwissenschaften
- Indirekte institutionelle Diskriminierung: Gründe des Chancendefizits liegen nicht nur am Migrationshintergrund, auch die Schulen gehen schlecht mit ihrer Situation um den spezifischen Lernproblemen um (vgl. Geißler, 2008, S. 92ff)

Daher ist ein gerechter Bildungszugang notwendig, um jedem und jeder die Möglichkeit zu gewährleisten, die gewünschten Bildungsabschlüsse zu erlangen. Die formalen Bildungsabschlüsse sind entscheidend dafür, welchen Linien sozialer Zugehörigkeit für das Erwachsenenleben angelegt werden. Bildungsabschlüsse sind maßgeblich für die Systemintegration, einerseits für die Integration in das System der weiterführenden Bildung, andererseits für die Integration in das Berufssystem der Gesellschaft (vgl. Hamburger, 2005, S. 13).

Wie bereits erwähnt, beeinflusst die Position der Eltern in der Einkommens- und Prestigeordnung der Gesellschaft die Bildungschancen von Kindern. Erschwerend ist somit für Familien mit Migrationshintergrund, dass ihre ökonomische Situation sich mit einem deutlich geringerem Familieneinkommen meist gravierend von Familien ohne Migrationshintergrund unterscheidet (vgl. Hamburger, 2005, S. 16.).

Von der Bildungseinrichtung Schule wird zudem der Migrationshintergrund der Kinder nur „nebenbei“ thematisiert. Dies bedeutet, dass dieser weder didaktisch-methodisch noch institutionell-organisatorisch ausreichend berücksichtigt wird und daher nicht reflektorisch in Entscheidungen einfließt.

Einerseits wird in Publikationen und Diskussionen über Migration von einem Nachteil für die Betroffenen und MitschülerInnen gesprochen, andererseits wird Migration als Bildungspotenzial, die Möglichkeit vom gegenseitigen Lernen beschrieben. Diese unterschiedlichen Ansichten haben ebenso Auswirkungen auf die Chancengleichheit dieser Schülergruppe (vgl. Schelle, 2005, S. 41).

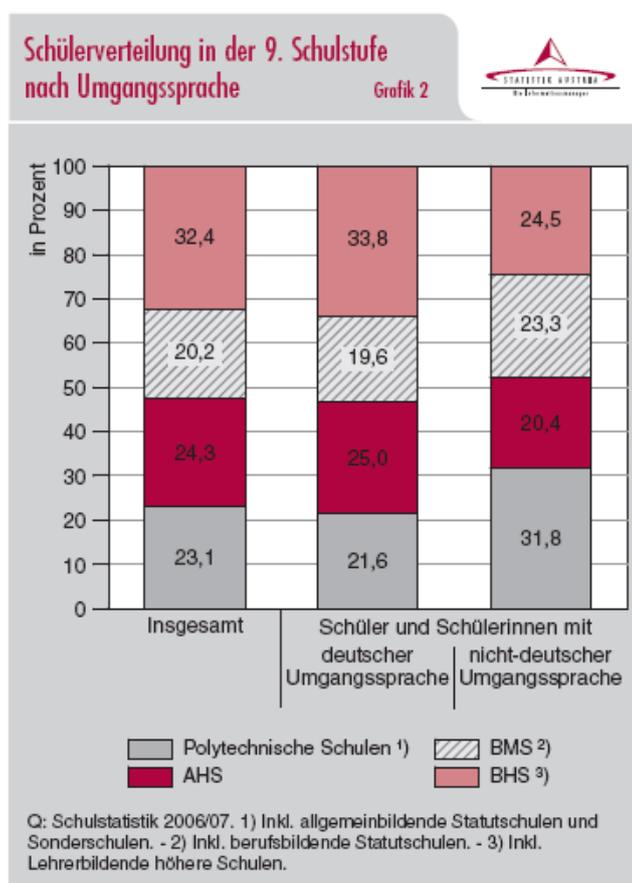


Abbildung 3: Verteilung der SchülerInnen nach Umgangssprache in der 9. Schulstufe (vgl. Schwabe/Gumboldsberger, 2008, S. 1123).

Die Grafik zeigt, dass in der 9. Schulstufe fast 59% der SchülerInnen mit deutscher Umgangssprache den Weg zur Matura einschlagen, bei den SchülerInnen mit nicht-deutscher Umgangssprache, d.h. einer anderen Erstsprache als Deutsch, sind es hingegen nur knapp 45%. Diese Schülergruppe besucht laut Statistik dafür häufiger eine Polytechnische Schule als SchülerInnen mit deutscher Umgangssprache. Der Begriff Umgangssprache soll im Alltag verwendete Sprache bezeichnen.

SchülerInnen mit Migrationshintergrund sind vor allem in der Hauptschule zu finden und sind selten an höherer Schulbildung beteiligt. Manfred Pinterits, Schulinspektor in Wien, bezieht sich in einem Interview im Standard vom 10.7.2006 auf Daten von 2002/2003, die belegen, dass weniger als die Hälfte aller Jugendlichen mit Hauptschulabschluss, die nicht Deutsch als Muttersprache haben, nach der Hauptschule keine BMS oder BHS besuchen. Er meint, dass, „viele nach der Hauptschule keine schulische Ausbildung mehr machen“. Pinterits erklärt, dass ein Teil dieser Jugendlichen die Hauptschule besucht, "weil er noch Sorgen mit der Sprache hat". Für diese würde es sicher auch schwieriger sein, sich in weiterführende Schulen zu bewegen. „Das Zweite ist, dass der Einstieg in die Berufswelt für diese Gruppen aus dieser Schicht natürlich auch wichtig ist und nicht noch eine weiterführende Schule. Das wird schon damit zu tun haben, dass ein zusätzlicher Verdienener in der Familie geschätzt wird." (vgl. <http://derstandard.at/2255042>, 7.3.2009, 16:52).

Hier zeigt sich, dass sich nicht nur die mangelnden Sprachkenntnisse, sondern auch der sozioökonomische Hintergrund der Familie auf die Schulbildung auswirken.

Wie viele SchülerInnen mit Migrationshintergrund dennoch in Maturaklassen zu finden sind und welche Gründe und Motive für sie ausschlaggebend sind, soll in der quantitativen Untersuchung dieser Arbeit aufgezeigt werden. Auch welche Bildungsabschlüsse und welchen Bildungsabschluss die Eltern dieser Kinder besitzen, wird von Interesse sein. Wie sieht es hier mit Bildungstradition bzw. Bildungsvererbung aus?

In diesem Zusammenhang ist auch der Bildungsabschluss der Eltern interessant. Es soll untersucht werden, ob ein hoher Abschluss der Eltern einen positiven Einfluss auf die Bildungskarriere dieser Kinder hat. Schauenberg schreibt darüber, dass die Wahrscheinlichkeit eines höheren Bildungsabschlusses steigt, wenn die Eltern mit Migrationshintergrund ebenfalls einen hohen Bildungsstandard aufweisen (Schauenberg, 2006, S. 65).

Exkurs: Interkulturelle Pädagogik

Ein Exkurs mit der Thematik der Interkulturellen Pädagogik soll ebenfalls in dieser Arbeit Platz finden, um zu zeigen, dass die Problematik der Integration von SchülerInnen mit Migrationshintergrund in das Schulsystem kein Neues ist und inwieweit sich die Pädagogik damit beschäftigt.

Diese Form der Pädagogik fing an, sich mit der Problematik der Migration zu beschäftigen, als Zuwanderer ihre Familien nachholten, also in den 1970ern. Mit dem Beginn der Schulpflicht von Migrantenkindern war die Schule mit einer Heterogenität ihrer Schülerschaft konfrontiert. Die bisherigen homogenen Lerngruppen in Klassen, die nach Alter und Leistung zusammengefasst waren, wurden abgelöst. Durch diese Kinder war plötzlich die Homogenität durch ein wesentliches Merkmal durchbrochen, nämlich die gemeinsame deutsche Sprache fehlte. Die Schulen wendeten somit eine Doppelstrategie an, einerseits gingen sie davon aus, dass Kinder im Einschulungsalter die deutsche Sprache in den ersten Schuljahren schnell selbst erlernten (notfalls mit Zusatzunterricht), andererseits war für ältere Kinder der Unterricht in Vorbereitungsklassen vorgesehen. Es wurde versucht, Defizite bei Kindern mit Migrationshintergrund zu benennen und sie zu kompensieren. Man versuchte, diesen Kindern die gleichen Bildungschancen zukommen zu lassen wie ihren MitschülerInnen. Dabei wurde der allgemein gültige Bildungsstandard nicht in Frage gestellt und sollte auch nicht wegen der ausländischen Kindern verändert werden. Deshalb wurden diese gefördert, um sie an diese Standards anzupassen. Dies geschieht jedoch nicht aus humanitären Gründen, sondern vor allem deshalb, weil diese Schülerschaft als „sozialer Zündstoff“ gesehen wurde, die sich möglicherweise nicht an die Normalitätserwartungen der Gesellschaft anpassen würde und so zu einer Zerrüttung der Gesellschaft führen könnte (vgl. Nohl 2006, S. 15ff.).

Die Ausländerpädagogik bezieht sich jedoch nicht nur auf die kulturelle Zugehörigkeit der Migrantenkinder, sondern auch auf ihre Schichtzugehörigkeit. Dies wird deutlich in Überlegungen zum Sprachcode dieser Kinder. Sie wachsen in einem Milieu auf, das ihre zukünftigen Aufstiegschancen stark mindert und auch zu einem „restringierten Sprachcode“ führt. Damit ist gemeint, dass Kinder

von Migranten einen eigenen „Sprachstil“ verwenden (bestimmte, einfachere und kürzere Satzkonstruktionen; Verwendung bestimmter Wortgruppen) im Gegensatz zu Mittelschichtkindern und im Gegensatz zum Sprachcode der LehrerInnen. Das bedeutet, dass komplexe Lerninhalte kognitiv nicht erfasst werden können. Somit geht die Ausländerpädagogik davon aus, dass ein enger Zusammenhang zwischen sprachlicher und kognitiver Entwicklung besteht (vgl. Nohl, 2006, S. 23ff.).

Durch ihre von Defizithypothesen geprägten Annahmen geriet die Ausländerpädagogik mehr und mehr in die Kritik. Die Kompetenzen von Migrantenkindern wurden hauptsächlich als mangelhaft beschrieben, so etwa die Sprachkenntnisse. Als Hauptziel hatte die Ausländerpädagogik daher, diese Defizite zu kompensieren und die Kinder mit Migrationshintergrund an die Standards der Aufnahmegesellschaft anzupassen (Nohl, 2006, S.40ff).

Diese Sichtweise wurde nach vielfacher Kritik von der Interkulturellen Pädagogik abgelöst. Sie versucht, von einer von Sichtweise, die nur Defizite beschreibt und zu kompensieren versucht, Abstand zu nehmen. Interkulturelle Pädagogik sieht ihre Hauptaufgaben in zwei wesentlichen Bereichen:

1. Herstellung von Chancengleichheit für SchülerInnen mit Migrationshintergrund
2. Vorbereitung auf das Leben in einer mehrsprachigen und mehrkulturellen Gesellschaft (vgl. Krüger-Potratz, 2006, S. 82).

Die Interkulturelle Pädagogik wendet sich im Gegensatz zum kompensatorischen Ansatz der Ausländerpädagogik gleichermaßen an heimische wie ausländische SchülerInnen und sieht die Vielfalt der Kulturen nicht als Belastung und Problem, sondern als Bereicherung des gesellschaftlichen und individuellen Lebens (vgl. <http://www.jugendarbeit-ekhn.de/fileadmin/jugendarbeit/11tejkh2vortragkiesel.pdf>, 8.4.2010, 9:30).

4.7 Psychologische Einflussfaktoren auf den Bildungserfolg: Der Faktor Motivation

Die bisher genannten Faktoren, die den Bildungsweg von SchülerInnen beeinflussen, sind im sozialen Umfeld und der schichtspezifischen Herkunft von SchülerInnen und Eltern angesiedelt.

Unabhängig davon sollte aber auch der Faktor Motivation, eine bestimmte Schulkarriere einzuschlagen, aufgezeigt werden. Trotz gravierender sozialer Beeinträchtigungen kann die Motivation, einen eigenen, oft schwierigen Weg zum Ziel zu finden, so stark ausgeprägt sein, dass sonstige Einflussfaktoren ausgeschaltet werden können.

Daher enthält ein Teil der Hauptfragestellung dieser Arbeit die Frage nach der Motivation der SchülerInnen, den Weg zur Hochschulreife einzuschlagen.

4.7.1 Begriffsklärung Motive und Motivationen

Diese beiden Begriffe werden meist synonym verwendet und lassen sich wie folgt beschreiben. Motive sind universelle, überdauernde Dispositionen von Individuen, welche das Verhalten beeinflussen.

Motivationen werden den Motiven gegenüber durch ihre spezielle Geltung in bestimmten sozialen Kontexten abgegrenzt. Motivationen beinhalten eine zielgerichtete Steuerung des Handelns, wodurch in bestimmten Situationen Prozesse der Antizipation von erwünschten Handlungsfolgen angeregt werden (vgl. Asmussen, 2006, S. 109).

Unter einer Leistungsmotivation versteht man den Beweggrund, also das Motiv, eine bestimmte Leistung zu erbringen, damit Menschen ihre individuellen Ziele (z.B. bestimmte Schulabschlüsse) erreichen können. Sie ist erfolgsorientiert und von Anstrengungsbereitschaft gekennzeichnet (vgl. <http://stangl.eu/psychologie/definition/Leistungsmotivation.shtml>, 12.4.2010, 10:24).

Lernmotive und Lernmotivationen stehen für vielfältige kognitive und emotionale Prozesse, die eine Selbststeuerung zielgerichteten Verhaltens ermöglichen. Diese Prozesse helfen den Lernenden, etwas Neues zu lernen. Neben den kognitiven Lernmotiven gibt es auch soziale Lernmotive, wie z.B. soziales Prestige oder eine ansprechende berufliche Position, welche eine wichtige Rolle im Leben spielen.

Der eine lernt, um seinen Wissensdrang zu stillen, die andere lernt, weil ihr Ziel, beruflicher Erfolg, bessere finanzielle Möglichkeiten erlaubt.

Diese Motivation wird durch Erfolge und positive Erkenntnisse genährt und gestärkt.

4.7.2 Arten von Motivation

Bei der Motivation wird zwischen der intrinsischen und der extrinsischen Motivation unterschieden, wobei es sich dabei um keine strikten Gegensätze handelt, vielmehr gehen beide Arten von Motivation teilweise sogar auseinander hervor.

Intrinsische Motivation

In Bezug auf die Schule bedeutet dieser Begriff, dass die Beziehung zum Lernstoff den/die Lernende/n motiviert. Wenn ein/e SchülerIn intrinsisch motiviert ist, lernt der/die Lernende aus Freude, Interesse und Bedürfnis, wird also vom Lernstoff angetrieben (motiviert). Ein wichtiges intrinsisches Motiv ist der Aufforderungscharakter, der vom Gegenstand ausgeht, um sich mit ihm zu beschäftigen. Andere intrinsische Motive sind unter anderem der Drang, etwas zu vollenden, Neugier oder Wissensdrang (vgl. <http://arbeitsblätter.stangl-taller.at/MOTIVATION/Lernmotivation.shtml>, 10.4.2010, 20:47). Der Fragebogen in dieser Diplomarbeit zählt in Frage 9 folgende intrinsische Motive auf:

- Interesse am Schultyp
- eigener Berufswunsch
- bisherige Schulleistungen

Extrinsische Motivation

Zu dieser Art von Motivation zählen die positive Verstärkung (Belohnung), über die sich der/die SchülerIn wirklich freut, und die negative Verstärkung (Zwang).

Extrinsische Motive sind Noten sowie der Anreiz, Lob oder Prestige zu erreichen (vgl. www.eduhi.at/dl/Motivation.pdf, 10.4.2010, 21:10).

Zudem lassen sich drei voneinander unabhängige Formen von Motiven nennen:

- Zukunftsorientierte Hoffnungen: darunter fallen zukünftige Arbeitsplatzchancen, Wunschberuf, erwartetes Gehalt.
- Pragmatische Motive sind die Entfernung und Erreichbarkeit der Schule, die familiäre Situation, die Kosten des Schulbesuchs.
- Schultyp- und standortrelevante Aspekte wären Hochschulreife, guter Ruf, Ausstattung der Schule (vgl. Schlögl/Lachmayr, 2004, S. 8f.).

Doch ob die Motivation auch einen positiven Einfluss auf die Erreichung höherer Bildung hat, soll mit der Untersuchung in Maturaklassen herausgefunden werden.

Der Fragebogen in dieser Diplomarbeit zählt in Frage 9 folgende extrinsische Motive auf:

- Wunsch der Eltern/Verwandten
- keine Lust auf Arbeit nach Pflichtschule
- keine interessante Lehrstelle bekommen
- gute Lehrer/Förderung in der Pflichtschule
- sehr gute Pflichtschule

5. Die empirische Untersuchung

Das Ziel vorliegender empirischer Untersuchung an maturaführenden Schulen ist, die Chancen und Motive von HauptschulabsolventInnen bei der Erlangung der Hochschulreife (Matura) zu erfassen.

Aufgrund der Thematik und der Hauptfragestellung der geplanten Arbeit, handelt es sich bei der Untersuchung um ein empirisch-quantitatives Forschungsdesign mit einer primärstatistischen Datenerhebung mittels einer schriftlichen Befragung (Fragebogen).

5.1 Die gewählte Methode

Bei der quantitativen Untersuchung wird eine schriftliche Befragung (persönliche Abgabe und Durchführung in Klassen) mittels Fragebogen durchgeführt, um die relevanten Sachverhalte für die Beantwortung der Hypothesen und im Zuge dessen der Hauptfragestellung ausreichend erfassen zu können.

Durch den Einsatz des Fragebogens sind gleiche Voraussetzungen hinsichtlich Wortlaut und Reihenfolge für alle Befragten gegeben, außerdem ist diese Form der Datenerhebung bei einer großen Stichprobe am effizientesten.

Die Auswertung der erhobenen Daten erfolgt mittels Statistikprogramm PASW Statistics 18.

Einige Fragen des Fragebogens können offen beantwortet werden, d.h. falls keine passende Antwortmöglichkeit vorgegeben ist wird es den Punkt „Sonstiges“ geben, bei dem eigene Antworten von den Befragten formuliert werden können.

Bei diesen standardisierten Fragebögen ist das Beantworten der Fragen für die Befragten sowie die Dateneingabe ins SPSS und die spätere Auswertung wesentlich einfacher.

5.2 Hauptfragestellung und Hypothesen

Diese empirische Arbeit geht folgender Hauptfragestellung nach:

„Wie viele Wiener HauptschulabsolventInnen sind in Maturaklassen zu finden und welche Hintergründe und Motive sind für diese Schülerschaft ausschlaggebend die Hochschulreife anzustreben?“

Dabei werden unten angeführte Hypothesen mittels quantitativer Forschungsmethode überprüft um entweder bestätigt oder widerlegt zu werden:

Arbeitshypothese 1:

An den verschiedenen Typen der berufs- und allgemeinbildenden höheren Schulen in Wien sind bei weitem mehr (mehr als 70%) AbsolventInnen der AHS-Unterstufe zu finden.

Arbeitshypothese 2:

Die erlangten Bildungsabschlüsse der Eltern von Wiener HauptschulabsolventInnen beeinflussen die Schullaufbahn der Kinder – je höher die Bildungsabschlüsse der Eltern, desto höher die Schulabschlüsse der Kinder.

Arbeitshypothese 3:

Der Standort/Bezirk der besuchten Pflichtschule in Wien beeinflusst den weiteren Bildungsweg des Schulkindes. Umso geringer die äußeren Einflussfaktoren wie Migration, desto höher der spätere Bildungsabschluss.

Arbeitshypothese 4:

Ansprüche und Erwartungen an die persönliche Zukunft (Berufswunsch, angemessenes Einkommen) motivieren die SchülerInnen die Hochschulreife zu erlangen.

Arbeitshypothese 5:

Der Einfluss der Eltern bezüglich deren Wunsch einer Erlangung der Hochschulreife des Kindes hat wenig Einfluss auf deren Schullaufbahn in Wien.

Arbeitshypothese 6:

Die Mehrzahl der Wiener HauptschulabsolventInnen in Maturaklassen haben an Privatschulen (in Wien gibt es 26 private Hauptschulen wie Übungshauptschulen und katholische Schulen) ihren Pflichtschulabschluss erworben.

Arbeitshypothese 7:

Durch entsprechende Förderung und Unterstützung (Nachhilfe, gemeinsame Schulsuche) der Eltern erlangen Wiener HauptschulabsolventInnen die Hochschulreife.

Arbeitshypothese 8:

In Wiens Maturaklassen sind mehr weibliche Wiener Hauptschulabsolventinnen zu finden als männliche Wiener Hauptschulabsolventen.

5.3 Die Planung der Untersuchung

Konkret begann die Planung im November 2008, mit der Überlegung, mit welchen Fragestellungen sich die Forschungsfrage beantworten ließe und an welchen Schulen (und welcher Klasse) die Befragung durchgeführt werden soll. Da es sich um eine Befragung an Wiens maturaführenden Schulen handelt, wurden aus dem Schulführer „ABC der Berufsbildenden Schulen 2009“ des Bundesministeriums für Unterricht, Kunst und Kultur die entsprechenden Schulen ausgewählt. Bei der Schulwahl wurde darauf Wert gelegt, möglichst unterschiedliche Standorte auszuwählen um eine breit gestreute Schülerschaft bei der Befragung zu erreichen.

Allerdings konnten nicht alle gewünschten Schulen befragt werden, da der Wille und die Zeitressourcen der Schule zur Teilnahme an dieser Untersuchung zu berücksichtigen war, bzw. da eine Teilnahme an der Befragung von einigen SchuldirektorInnen kategorisch abgelehnt wurde. Somit mussten adäquate Alternativschulen (vom Schultyp) gefunden werden.

5.4 Stichprobenbeschreibung

Unter einer Stichprobe wird eine kleine Teilmenge der sog. Grundgesamtheit verstanden, deren Auswahl nach bestimmten Kriterien erfolgen sollte (vgl. Raab-Steiner/Benesch, 2008, S. 16).

Für die Durchführung der Befragung an Maturaklassen in Wien wurden für die Stichprobe unten angeführte Schulen ausgewählt – dabei wurden so viele Maturaklassen wie möglich pro gewähltem Standort und Schultyp erfasst, schlussendlich konnten 977 SchülerInnen in die Stichprobe aufgenommen werden.

Bei der Stichprobenwahl kann man von keiner Zufallsstichprobe sprechen, da bewusst Schulen aus unterschiedlichen Wiener Bezirken gewählt wurden.

Bei der Schulwahl wurde darauf Wert gelegt, möglichst alle Faktoren, welche Einfluss auf den Bildungsweg haben können, zu berücksichtigen. Erhebungen der Statistik Austria aber auch Statistiken der Stadt Wien wurden herangezogen, welche die anteilmäßige Verteilung der Wohnbevölkerung mit Migrationshintergrund auf alle Wiener Gemeindebezirke aufzeigen und das lohnsteuerpflichtige Einkommen der Wiener Bevölkerung berücksichtigen.

Genehmigung der Befragung: Vor der Durchführung der Befragung musste um Bewilligung zur Durchführung einer schriftlichen Befragung beim Stadtschulrat angesucht werden (siehe Anhang). Dies darf bei der Planung nicht unbeachtet bleiben, da der Genehmigungsprozess viele Wochen in Anspruch nehmen kann.

Die ausgewählten Schulen

Die Schulen wurden mittels der „ABC der Berufsbildenden Schulen 2009“-Broschüre ausgewählt um möglichst unterschiedliche Schulen hinsichtlich des Standortes zu erreichen.

Schultyp: Allgemeinbildende höhere Schulen

Dieser Schultyp mit dem Bildungsziel eine umfassende und vertiefte Allgemeinbildung zu vermitteln und damit die Voraussetzungen für ein Universitätsstudium zu schaffen, bietet eine Reihe von verschiedenen Schulformen an.

Neben den drei Grundtypen (Gymnasium, Realgymnasium, wirtschaftskundliches Realgymnasium) die direkt an die AHS-Unterstufe anschließen gibt es zusätzlich das Oberstufenrealgymnasium mit folgenden, nach Standort abhängigen, Schwerpunkten wie: Instrumentalmusik, naturwissenschaftlicher Unterricht, Bildnerisches Gestalten und Werkerziehung, Informatik und musikalischem Schwerpunkt (vgl.

<http://www.wien.gv.at/bildung/stadtschulrat/schulsystem/ahs/schultypen.html>,
1.11.10, 9:45).

- AHS Anton-Krieger-Gasse, 1230 Wien: Die Unterstufe der Anton-Krieger-Gasse wird als Kooperative Mittelschule geführt und nimmt somit auch SchülerInnen auf, die keine AHS-Berechtigung besitzen. Zudem gibt es eine Übergangsstufe, ein sogenanntes Vorbereitungsjahr auf die AHS-Oberstufe mit spezieller Förderung in Deutsch, Englisch und Mathematik.
- BORG Landstraße Hauptstraße, 1030 Wien: Dieses Oberstufenrealgymnasium wird von ca. 480 SchülerInnen besucht und besitzt ebenfalls eine Übergangsstufe zur Vorbereitung auf die Oberstufe bei Bedarf.
- AHS Scheidlstraße, 1180 Wien: Die De La Salle Schule Marianum ist ein privates Realgymnasium und ORG mit Instrumentalunterricht.
- AHS Anton-Böckgasse, 1210 Wien: Die private De La Salle Schule Strebersdorf (Schulbrüder) bietet die Möglichkeit zum Besuch eines Gymnasiums, Realgymnasiums und Oberstufenrealgymnasium, auch in Internatform an.

Schultyp: Handelsakademie (kaufmännische Schulform)

Die Handelsakademie ist eine berufsbildende höhere Schule und soll kaufmännische Bildung und Allgemeinbildung gemeinsam vermitteln. Sie wird im Gegensatz zur AHS um ein Jahr länger besucht und bietet verschiedene, standortabhängige Ausbildungsschwerpunkte an, wie: Marketing und internationale Geschäftstätigkeit, Controlling und Jahresabschluss, Wirtschaftsinformatik, Unternehmensführung, Kunstmanagement, European Sales and Eventmanagement, Personal Coaching und Internationale Wirtschaft mit Fremdsprachen (vgl. <http://www.wien.gv.at/bildung/stadtschulrat/schulsystem/berufsbildende/kaufmaennische-schulen.html>, 31.10. 2010, 7:45).

- HAK Maygasse, 1130 Wien. Zusätzlich zu HAK-Klassen führt diese Schule Schumpeter-Klassen, in denen die Begabungsförderung sowie die ausgeprägte Erziehung zum unternehmerischen Denken und Handeln im Vordergrund steht.

- HAK Franklingasse, 1210 Wien: Die Vienna Business School ist eine Handelsakademie der Wiener Kaufmannschaft, einem der größten privaten Schulerhalter Österreichs und wird derzeit von ca. 600 SchülerInnen besucht.
- HAK Polgargasse, 1220 Wien: Die business.academy.donaustadt führt neben ihren vier Ausbildungsschwerpunkten die Fachrichtung „Internetmarketing“ und „Webdesign“.
- HAK Hetzendorferstraße, 1120 Wien: Dieses „International Business College“ legt besonderes Augenmerk auf die internationale Ausrichtung in Form von zweisprachig geführten Klassen, Teilnahme an EU-Projekten, zusätzlichen Fremdsprachenangebot und Berufspraxis im Ausland.

Schultyp: Höhere Technische Lehranstalt

Die Schulform der HTL soll eine umfassende Allgemeinbildung sowie eine technisch-theoretische und technisch-praktische Ausbildung vermitteln und bietet dafür eine Vielzahl an Fachrichtungen an: Bautechnik, Elektronik, Elektrotechnik, Elektronische Datenverarbeitung und Organisation, Informationstechnologie, Maschineningenieurwesen, Wirtschaftsingenieurwesen, Mechatronik und Fertigungstechnik.

- HTL für Informationstechnologie und Mechatronik, Rennweg, 1030 Wien: Der ursprüngliche Standort befand sich in der Argentinierstraße, aber aufgrund steigender SchülerInnenzahlen wurde ein Neubau am Rennweg realisiert und im Jahr 2000 eröffnet. Derzeit besuchen ca. 931 SchülerInnen (inklusive der Fachschule) diese Schule.
- HBLVA – Höhere Bundeslehr- und Versuchsanstalt für chemische Industrie, Rosensteingasse, 1170 Wien: Bei dieser Schule erfolgt in den ersten drei Jahren eine allgemeine Ausbildung, die anschließend in eine zweijährige Spezialisierung auf verschiedene Fachrichtung führt: Biochemie, Chemie-Informatik, Leder- und Naturstoffe, Oberflächentechnik und Technische Chemie.

Schultyp: Humanberufliche Schulen

Unter diesem Begriff werden folgende Schulformen zusammengefasst: Lehranstalt für wirtschaftliche Berufe, Lehranstalt für Tourismus, Lehranstalt für Mode- und Bekleidungstechnik, Lehranstalt für künstlerische Gestaltung und Lehranstalt für Sozialberufe, Land- und forstwirtschaftliche Schulen.

Dieser Schultyp bereitet auf den direkten Einstieg ins Berufsleben, in den Bereichen Wirtschaft, Verwaltung, Tourismus und Ernährung vor (vgl. <http://www.wien.gv.at/bildung/stadtschulrat/schulsystem/berufsbildende/humanberufliche-schulen.html>, 1.11.10, 14:32).

- Modul, Peter-Jordan-Straße, 1190 Wien: Hier handelt es sich um eine Höhere Lehranstalt für Tourismus der Wirtschaftskammer Wien mit einer Spezialisierung nach dem dritten Schuljahr auf Hotel- und Gastronomiemanagement oder Tourismus- und Freizeitmanagement.
- HBLA für wirtschaftliche Berufe, Strassergasse, 1190 Wien: Die Schule wird von ca. 950 SchülerInnen (inkl. Fachschule) besucht und bietet auch ein Internat für seine Schülerinnen (v.a. für Pendlerinnen) an.
- HBLA für wirtschaftliche Berufe, Reumannplatz, 1100 Wien: Diese Schule bietet die Ausbildungsschwerpunkte Medieninformatik, Sozialverwaltung und eine dritte lebende Fremdsprache an.
- HLA für Mode- und Bekleidungstechnik und künstlerische Gestaltung, Herbststraße, 1160 Wien: Diese Schule bietet die Ausbildungszweige Modedesign und Grafik, Marketing und Visual Merchandising sowie künstlerische Gestaltung – textile Gestaltung oder plastische Gestaltung an.

Schultyp: Bildungsanstalten für Kindergartenpädagogik

Dieser Schultyp bildet seine SchülerInnen zur Erfüllung der Erziehungs- und Bildungsaufgaben in Kindergärten aus (vgl. <http://www.wien.gv.at/bildung/stadtschulrat/schulsystem/berufsbildende/kindergartenpaedagogik.html>, 2.11.10, 19:40).

Schultypspezifische Fächer, wie Didaktik, Kindergartenpraxis, Pädagogik oder Rhythmik, etc. unterscheiden diesen Schultyp von anderen Oberstufenformen.

Diese Ausbildung ist allgemeinbildend und berufsbezogen und berechtigt, ebenfalls wie die oben angeführten Schulen, zu einem Universitätsstudium.

- BAKIP Ettenreichgasse, 1100 Wien
- BAKIP Lange Gasse, 1080 Wien

Bei den ausgewählten Schulen kam es zu einigen Änderungen gegenüber dem Exposé, da manche Schulen trotz anfänglicher Zusage doch keine Befragung wünschten.

Die Befragungen an oben genannten Schulen begannen am 5.10.2009 und dauerten in Summe ca. 5 Wochen. Sie wurden nach Absprache mit den Administratoren bzw. DirektorInnen der Schulen während der Unterrichtszeit durchgeführt und dauerte ca. 5 – 10 Minuten pro Klasse.

Größtenteils wurden die Befragungen von der Autorin persönlich durchgeführt, einige Schulen führten diese in Eigenregie aufgrund eines besseren Zeitmanagements durch.

Der Autorin war es wichtig, die Befragung in Maturaklassen durchzuführen, da es schon Erhebungen (vgl. Schlögl/Lachmayr) gab die in ersten Klassen der weiterführenden höheren Schule durchgeführt wurden.

Ein Hauptgrund dafür war der weite Weg vom Beginn zum Ende einer weiterführenden höheren Schule, den nicht alle SchülerInnen bis zum Schluss gehen.

(Wer es aber bis in die Maturaklasse schafft, wird auch mit großer Wahrscheinlichkeit die Hochschulreife erlangen, wenn auch nicht gleich beim ersten Termin.)

Die befragten Wiener Bezirke

Folgende Bezirke wurden für die Befragungen ausgewählt um möglichst verschiedene Daten zu erhalten.

	Bezirksfläche	Wohnbevölkerung (in Tsd.)			Bevölkerungsanteil mit Migrations- hintergrund (in %)
	(in ha)	gesamt	Frauen	Männer	
1030 Wien - Landstraße	745,2	83.737	44.178	39.559	34,4
1080 Wien - Josefsstadt	108,4	23.912	12.401	11.511	32,6
1100 Wien - Favoriten	3180,4	173.623	89.694	83.929	35,8
1120 Wien - Meidling	815,6	87.285	45.455	41.830	36,0
1130 Wien – Hietzing	3769,2	51.147	28.110	23.037	21,0
1160 Wien - Ottakring	865,1	94.735	48.852	45.883	39,8
1170 Wien - Hernals	1132,6	52.701	27.211	25.490	37,5
1180 Wien - Währing	629,7	47.861	25.651	22.210	31,3
1190 Wien - Döbling	2490,3	68.277	37.256	31.021	27,4
1210 Wien - Floridsdorf	4451,4	139.729	72.947	66.782	23,3
1220 Wien - Donaustadt	10223,8	153.408	79.958	73.450	22,3
1230 Wien - Liesing	3201,8	91.759	48.814	42.945	20,2

Tabelle 5: Detailangaben zu den untersuchten Wiener Bezirken
(vgl. <http://www.wien.gv.at/statistik/pdf/bezirksportraits09.pdf>; <http://www.wien.gv.at/statistik/daten/bezirk-menschen.html>, 28.8.2010, 12:03).

Die Verteilung der befragten Schulen ergibt folgendes Bild:

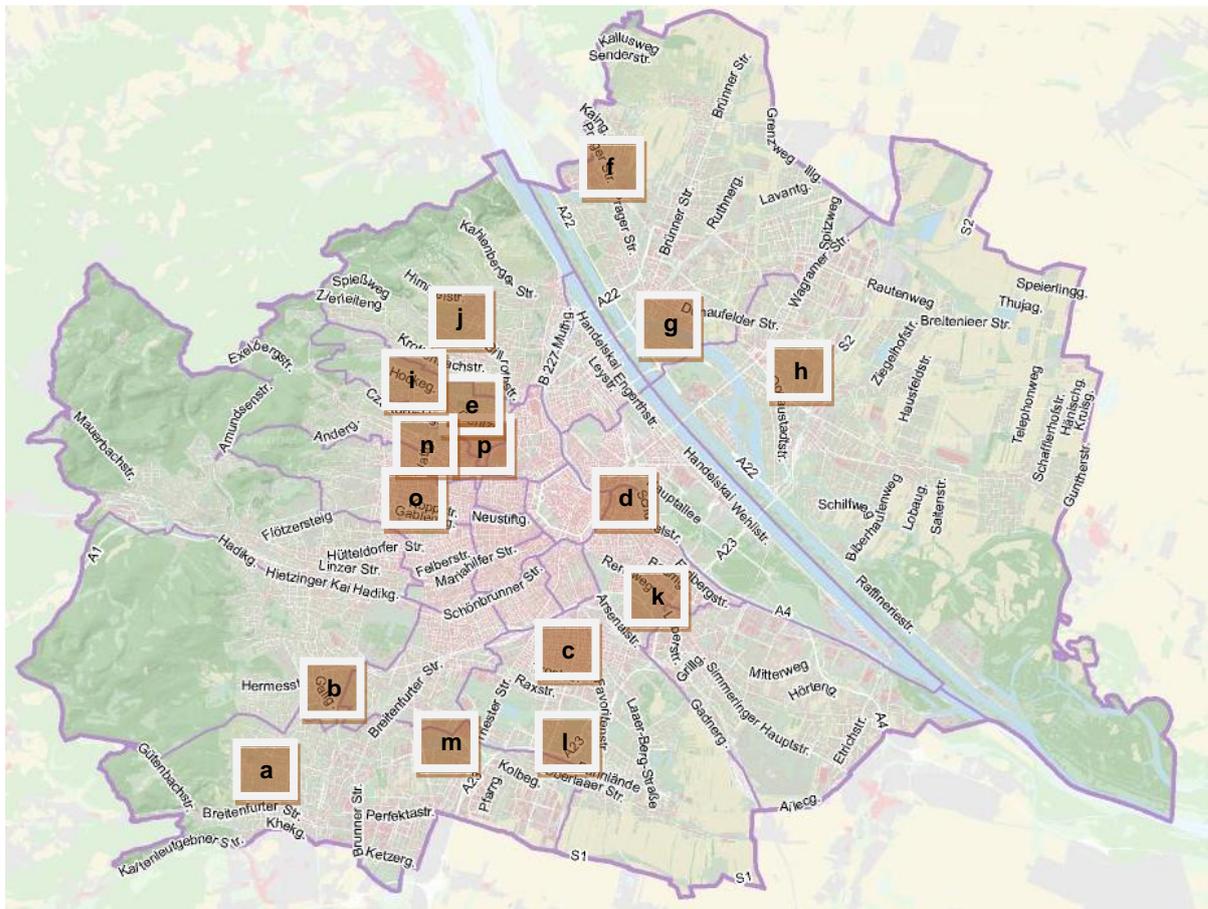


Abbildung 4: Verteilung der befragten Schulen in Wien

- a. AHS Anton-Krieger-G
- b. HAK Maygasse
- c. BAKIP Ettenreichgasse
- d. AHS Landstr.Hauptstr.
- e. AHS Scheidlstr.
- f. AHS Schulbrüder
- g. HAK Franklingasse
- h. HAK Polgargasse
- i. HBLA Modul
- j. HBLA Strassergasse
- k. HTL Rennweg
- l. HBLA Reumannplatz
- m. HAK Hetzendorferstr
- n. HTL Rosensteingasse
- o. HBLA Herbststrasse
- p. BAKIP Lange Gasse

5.5 Der Fragebogen

Bei der Konzeption des Fragebogens wurden Items aus dem Fragebogen von Elisabeth Fernbach und ihrer Diplomarbeit entnommen, die 1998 eine Befragung an Oberstufenformen der AHS und BHS durchgeführt hat mit dem Thema „Von der Hauptschule zur Hochschulreife“ (siehe Anhang).

Da diese Thematik ähnlich der vorliegenden Arbeit ist hat sich dieser Fragebogen angeboten und wurde entsprechend den unterschiedlichen (geografischen und zeitlichen) Gegebenheiten und der erweiterten Fragestellung nach den Motiven angepasst. Der Fragebogen von Fernbach geht Fragen betreffend der aktuellen Schule bzw. der früher besuchten Pflichtschule nach, Fragen nach dem familiären Hintergrund werden nicht gestellt.

Da die vorliegende Arbeit auch die Motive und Hintergründe für den Besuch einer weiterführenden Schule liefern soll, wurden aussagekräftige Fragen zum familiären Hintergrund der SchülerInnen in den Fragebogen aufgenommen.

5.6 Auswertung der Ergebnisse

Grundsätzlich muss zu den Ergebnissen gesagt werden, dass diese rein deskriptiv zu betrachten sind und nicht auf die Gesamtheit aller Wiener Schulen geschlossen werden kann.

Da die Befragung ausschließlich in Abschlussklassen höher bildenden Schulen durchgeführt wurde und demnach alle Befragten mit hoher Wahrscheinlichkeit demnächst die Hochschulreife erlangen werden, resultiert als Anschlussfrage: möchten die (Haupt-)Schüler den Bildungsweg fortschreiten, zu studieren beginnen und somit einen sehr hohen Bildungsabschluss anstreben? ... und wenn ja, warum?

Um diesen Fragestellungen nachzukommen, wurden die nachstehenden Auswertungen oftmals in Verbindung mit dem Wunsch, nach der Matura zu studieren, gesetzt.

Die Abfrage nach der Anzahl der HauptschulabsolventInnen der Stichprobe hat Folgendes ergeben:

F6_Abschluss_Hauptschule

		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	nein	713	73,8	75,5	75,5
	ja	231	23,9	24,5	100,0
	Gesamt	944	97,7	100,0	
Fehlend	System	22	2,3		
Gesamt		966	100,0		

Tabelle 6: Häufigkeitstabelle zu Frage 6: Abschluss Hauptschule

Von 16 getesteten Schulen mit insgesamt 966 befragten SchülerInnen befinden sich 231 HauptschulabsolventInnen in dieser Stichprobe, mit denen in den folgenden Hypothesen hauptsächlich gearbeitet wird.

5.6.1 Hypothese 1

H_1 : An den verschiedenen Typen der berufs- und allgemeinbildenden höheren Schulen in Wien sind bei weitem mehr (mehr als 70%) AbsolventInnen der AHS-Unterstufe zu finden.

H_0 : An den verschiedenen Typen der berufs- und allgemeinbildenden höheren Schulen in Wien sind weniger AbsolventInnen der AHS-Unterstufe als von Hauptschulen zu finden.

Fallzusammenfassung

	Fälle					
	Gültig		Fehlend		Gesamt	
	N	Prozent	N	Prozent	N	Prozent
\$Abschl8Stufe ^a	955	98,9%	11	1,1%	966	100,0%

a. Dichotomie-Gruppe tabellarisch dargestellt bei Wert 1.

Häufigkeiten von \$Abschl8Stufe

		Antworten		Prozent der Fälle
		N	Prozent	
\$Abschl8Stufe ^a	F6_Abschluss_Hauptschule	231	22,3%	24,2%
	F6_Abschluss_AHS	541	52,3%	56,6%
	F6_Abschluss_Privatschule	122	11,8%	12,8%
	F6_Abschluss_KMS	124	12,0%	13,0%
	F6_Abschluss_and_Schultyp	16	1,5%	1,7%
Gesamt		1034	100,0%	108,3%

a. Dichotomie-Gruppe tabellarisch dargestellt bei Wert 1.

Tabelle 7: Häufigkeiten von Frage 6: abgeschlossene achte Schulstufe

Interpretation der Ergebnisse:

Die Hypothese 1 lässt sich mit einer Häufigkeitsanalyse am sinnvollsten interpretieren.

Die Auswertung selbst dürfte geringfügig durch Fehlinterpretation der Fragestellung verzerrt sein; die Frage Nr. 6 im Fragebogen sollte den Schultyp der achten Schulstufe erfragen und dabei zusätzlich festhalten, ob es sich bei der Schule um eine Privatschule handelte (Mehrfachantwort). – Einige Schüler haben allerdings nur „Privatschule“ als Schultyp angeführt und nicht den eigentlichen Schultyp gewählt.

Die Alternativhypothese, dass die große Mehrheit – also 70% und mehr der befragten SchülerInnen – aus der AHS-Unterstufe stammt, bestätigt sich nicht.

Es handelt sich dennoch um eine knappe Mehrheit (52,3%) der befragten SchülerInnen die aus der AHS-Unterstufe kommen.

Man kann bei den erhobenen Daten demnach nicht sagen, dass hier die HauptschulabsolventInnen die absolute Minderheit darstellen und eine Ausnahme beim Besuch einer höher bildenden Schule darstellen.

Versucht man die tendenziell bevorzugten Schultypen der Hauptschulabsolventen mit den AHS-Unterstufen-Absolventen zu vergleichen, kommt man auf folgende Darstellungen:

Analyse der präferierten Schultypen der Hauptschulabsolventen:

F1_Schultyp_dzt^a

	Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig AHS	42	18,2	18,2	18,2
HTL	47	20,3	20,3	38,5
BAKIP	21	9,1	9,1	47,6
HBLA	70	30,3	30,3	77,9
HAK	51	22,1	22,1	100,0
Gesamt	231	100,0	100,0	

a. F6_Abschluss_Hauptschule = ja

Tabelle 8: Häufigkeiten Frage 1: Schultyp derzeit (HauptschulabsolventInnen)

Analyse der präferierten Schultypen der AHS-Unterstufen-AbsolventInnen:

F1_Schultyp_dzt^a

	Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig AHS	74	13,7	13,7	13,7
HTL	112	20,7	20,7	34,4
BAKIP	66	12,2	12,2	46,6
HBLA	152	28,1	28,1	74,7
HAK	137	25,3	25,3	100,0
Gesamt	541	100,0	100,0	

a. F6_Abschluss_AHS = ja

Tabelle 9: Häufigkeiten Frage 1: Schultyp derzeit (AHS-Unterstufen-AbsolventInnen)

Analyse der präferierten Schultypen der aller befragten SchülerInnen:

F1_Schultyp_dzt

		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	AHS	161	16,7	16,7	16,7
	HTL	180	18,6	18,6	35,3
	BAKIP	109	11,3	11,3	46,6
	HBLA	271	28,1	28,1	74,6
	HAK	245	25,4	25,4	100,0
	Gesamt	966	100,0	100,0	

Tabelle 10: Häufigkeiten Frage 1: Schultyp derzeit (alle befragten SchülerInnen)

Zusammengefasst ergibt dies nachstehende Übersicht:

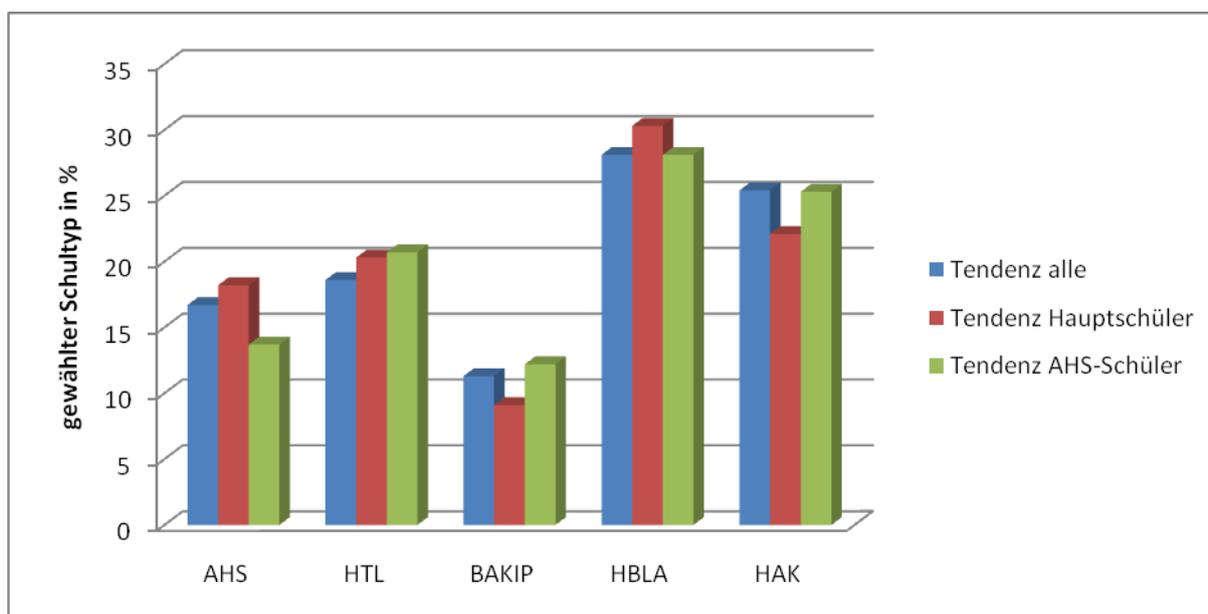


Abbildung 5: Graphischer Vergleich tendenziell bevorzugter Schultypen mit Bezug auf abgeschlossene achte Schulstufe.

Der deutlichste Unterschied ist beim Schultyp AHS-Oberstufe zu erkennen; während die AHS-Unterstufen-Absolventen eher in anderen Schultypen die Maturareife erlangen wollen, bevorzugen die Hauptschulabsolventen überdurchschnittlich die AHS-Oberstufe.

Die nachstehende Analyse beschäftigt sich mit der Frage, aus welchen Bezirken/Bundesland die Hauptschulabsolventen kommen, die die AHS-Oberstufe absolvieren:

F7_Ort_8_Schulstufe^a

	Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig 1090	1	2,4	2,4	2,4
1100	1	2,4	2,4	4,8
1110	1	2,4	2,4	7,1
1120	1	2,4	2,4	9,5
1130	1	2,4	2,4	11,9
1150	1	2,4	2,4	14,3
1180	4	9,5	9,5	23,8
1190	2	4,8	4,8	28,6
1210	2	4,8	4,8	33,3
1220	2	4,8	4,8	38,1
NÖ	24	57,1	57,1	95,2
sonstiger Ort	2	4,8	4,8	100,0
Gesamt	42	100,0	100,0	

a. F1_Schultyp_dzt = AHS, F6_Abschluss_Hauptschule = ja

Tabelle 11: Häufigkeiten Frage 7: Herkunft der Hauptschulabsolventinnen, die jetzt die AHS-Oberstufe absolvieren

Es bestätigt sich, dass die Mehrzahl der Hauptschulabsolventen (57,1 %) in der AHS-Oberstufe aus Hauptschulen in Niederösterreich kommt.

Diese Tendenzen können nur in einer gesonderten Befragung näher erörtert werden, weshalb die Analyse dieser Fragestellung an diesem Punkt endet.

5.6.2 Hypothese 2

H₁: Die erlangten Bildungsabschlüsse der Eltern von Wiener HauptschulabsolventInnen beeinflussen die Schullaufbahn der Kinder – je höher die Bildungsabschlüsse der Eltern, desto höher die Schulabschlüsse der Kinder.

H_0 : Die erlangten Bildungsabschlüsse der Eltern von Wiener HauptschulabsolventInnen haben keinen Einfluss auf die Schullaufbahn der Kinder.

Die Alternativhypothese sagt aus, dass Kinder von Eltern mit einem hohen Schulabschluss ebenfalls einen hohen Schulabschluss anstreben. Da mit der Matura die Bildungslaufbahn vieler SchülerInnen noch nicht zu Ende ist, und ein angestrebtes Studium einen sehr hohen Bildungswunsch darstellt, können für die Beantwortung dieser Hypothese die Antworten der Frage 18 herangezogen werden. Mit dieser Frage wurde erhoben, wer nach der Matura studieren möchte und damit einen sehr hohen Bildungsabschluss anstrebt.

Diese ordinale Variable ist aus den Schulabschlüssen der Eltern gebildet: 1 ist Pflichtschulabschluss, 2 ist Lehrabschluss, 3 ist Mittlere Reife, 4 ist Matura, 5 ist Universität. Hier kommt es zu einem wertenden Ranking innerhalb der Antwortmöglichkeit, denn Abschluss Nr. 2 ist besser als Abschluss Nr. 1, usw.

Für die Beantwortung der Hypothese 2 wurde der Kruskal-Wallis Test verwendet. Dieses statistische Verfahren wurde deshalb für die Auswertung herangezogen, da hier mehr als zwei voneinander unabhängige Gruppen (Wunsch zu studieren: ja, nein, vielleicht) hinsichtlich eines ordinal skalierten Merkmals miteinander verglichen werden sollen.

Ränge^a

F18_Studium_nach_Matura		N	Mittlerer Rang
F22_Bildungsabschluss_Mutter	nein	33	106,18
	ja	104	129,83
	– unentschlossen	93	102,78
	Gesamt	230	
F22_Bildungsabschluss_Vater	nein	33	81,61
	ja	102	125,55
	– unentschlossen	93	114,05
	Gesamt	228	
F23_Beruf_Mutter	nein	33	111,02
	ja	104	117,10
	– unentschlossen	93	115,30
	Gesamt	230	
F23_Beruf_Vater	nein	33	115,18
	ja	101	112,31
	– unentschlossen	91	112,98
	Gesamt	225	

a. F6_Abschluss_Hauptschule = ja

Tabelle 12: Kruskal-Wallis-Test 1/2: Bildungsabschluss der Eltern : Studium nach der Matura

Statistik für Test^{a,b,c}

	F22_Bildungsab schluss_Mutter	F22_Bildungsab schluss_Vater	F23_Beruf_ Mutter	F23_Beruf_Vater
Chi-Quadrat	9,319	11,743	,260	,052
df	2	2	2	2
Asymptotische Signifikanz	,009	,003	,878	,974

a. F6_Abschluss_Hauptschule = ja

b. Kruskal-Wallis-Test

c. Gruppenvariable: F18_Studium_nach_Matura

Tabelle 13: Kruskal-Wallis-Test 2/2: Bildungsabschluss der Eltern : Studium nach der Matura

Die asymptotische Signifikanz liegt bei den Bildungsabschlüssen der Eltern unter 0,05 somit ist das Ergebnis signifikant. Das bedeutet, dass es einen Unterschied macht, welchen Bildungsabschluss die Eltern besitzen, denn dies hat laut oben angeführter Auswertung einen Einfluss auf die Schul- und Bildungslaufbahn der

Kinder. Je höher der Bildungsabschluss der Eltern ist umso höher ist auch der Bildungsabschluss der Kinder.

Somit bestätigt sich in diesem Fall die Alternativhypothese!

Hingegen hat die berufliche Tätigkeit der Eltern keinen Einfluss auf die Höhe des Bildungsabschlusses der Kinder. Dies kann eventuell ein Zeichen dafür sein, dass die Eltern berufliche Tätigkeiten ausführen, die nicht im Zusammenhang mit ihrer Ausbildung stehen. Bei Menschen mit Migrationshintergrund kann dies darauf zurück zu führen sein, dass ihre im Ausland erworbenen schulischen und beruflichen Zeugnisse und Fähigkeiten nicht entsprechend anerkannt werden. Aber auch für Menschen ohne Migrationshintergrund ist die Situation am Arbeitsmarkt nicht immer leicht und das Risiko in die Arbeitslosigkeit zu geraten nicht unerheblich; ein Grund dafür kann ein Überangebot an Arbeitskräften in einer bestimmten Branche sein oder auch Sparmaßnahmen seitens der Unternehmen in Personalbereich, welche Menschen dazu zwingen, sich beruflich umzuorientieren.

Die Bildungsabschlüsse der Mütter und der Väter wurden im Fragebogen einzeln ermittelt. Zu Auswertungszwecken können die Bildungsabschlüsse der Eltern in der unten angeführten Form zusammengefasst werden, sodass jeweils der höhere Bildungsabschluss im Haushalt herangezogen wird.

Mittels Kreuztabelle wurden beide Fragestellungen miteinander in Verbindung gebracht.

Bildungsabschl_Eltern * F18_Studium_nach_Matura Kreuztabelle

		F18_Studium_nach_Matura			Gesamt
		nein	ja	unent- schlossen	
Bildungsabschluss der Eltern					
,0	Anzahl	1	2	4	7
	% innerhalb von Bildungsabschl_Eltern	14,3%	28,6%	57,1%	100,0%
	% innerhalb von F18_Studium_nach_Matura	0,9%	0,4%	1,2%	0,7%
Pflichtschule	Anzahl	6	21	13	40
	% innerhalb von Bildungsabschl_Eltern	15,0%	52,5%	32,5%	100,0%
	% innerhalb von F18_Studium_nach_Matura	5,2%	4,1%	3,9%	4,2%
Lehre	Anzahl	37	64	54	155
	% innerhalb von Bildungsabschl_Eltern	23,9%	41,3%	34,8%	100,0%
	% innerhalb von F18_Studium_nach_Matura	32,2%	12,4%	16,4%	16,1%
Mittlere Schule/ Meisterprüfg	Anzahl	25	72	63	160
	% innerhalb von Bildungsabschl_Eltern	15,6%	45,0%	39,4%	100,0%
	% innerhalb von F18_Studium_nach_Matura	21,7%	13,9%	19,1%	16,6%
Matura	Anzahl	34	160	108	302
	% innerhalb von Bildungsabschl_Eltern	11,3%	53,0%	35,8%	100,0%
	% innerhalb von F18_Studium_nach_Matura	29,6%	30,9%	32,7%	31,4%
Universität	Anzahl	12	196	87	295
	% innerhalb von Bildungsabschl_Eltern	4,1%	66,4%	29,5%	100,0%
	% innerhalb von F18_Studium_nach_Matura	10,4%	37,9%	26,4%	30,7%
sonstiges	Anzahl	0	2	1	3
	% innerhalb von Bildungsabschl_Eltern	0,0%	66,7%	33,3%	100,0%
	% innerhalb von F18_Studium_nach_Matura	0,0%	0,4%	0,3%	0,3%
Gesamt	Anzahl	115	517	330	962
	% innerhalb von Bildungsabschl_Eltern	12,0%	53,7%	34,3%	100,0%
	% innerhalb von F18_Studium_nach_Matura	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Tabelle 14: Kreuztabelle (alle befragten SchülerInnen): Bildungsabschluss der Eltern : Studium nach der Matura

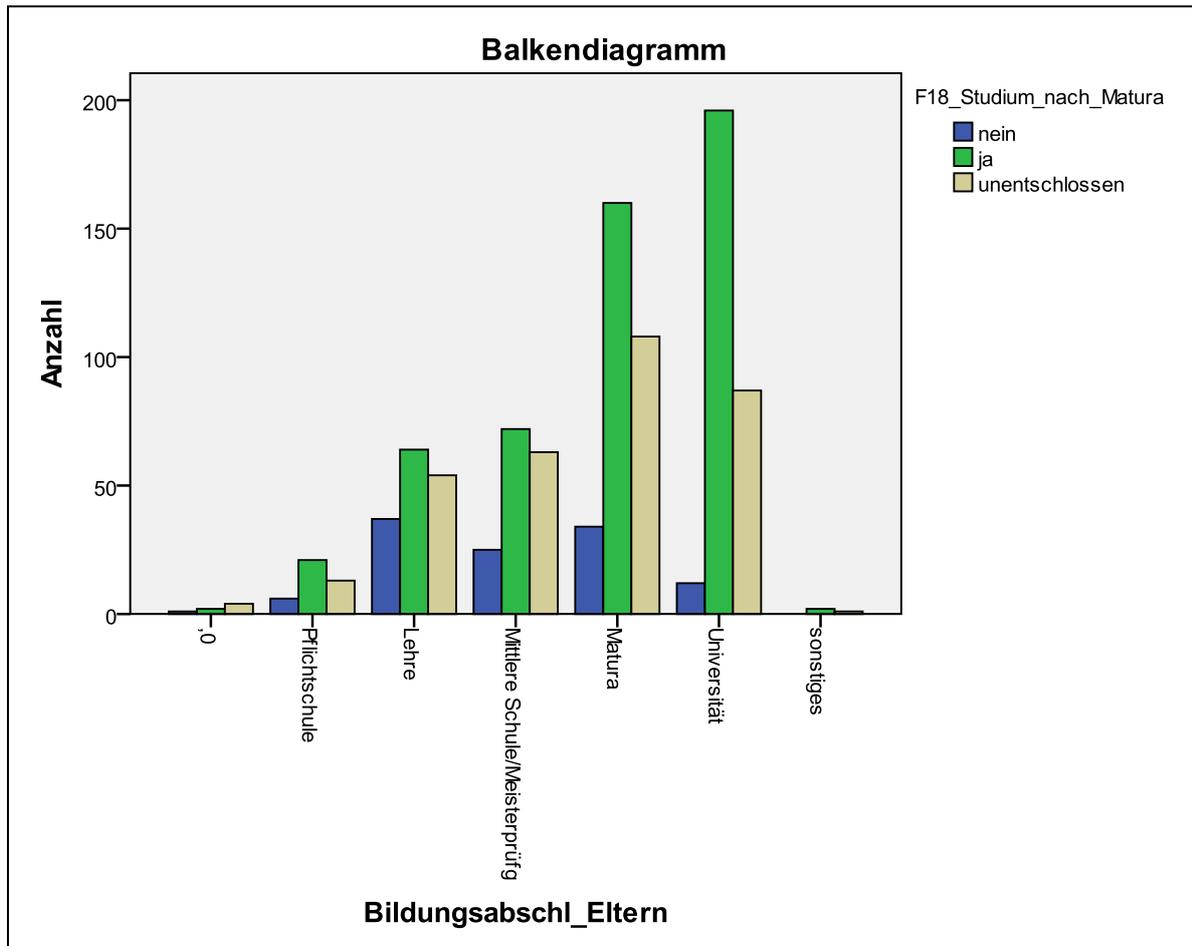


Abbildung 6: Balkendiagramm (alle befragten SchülerInnen): Bildungabschluss der Eltern : Studium nach der Matura

Ein deutlicher Trend ist bei der Anzahl der SchülerInnen festzustellen, die sich für ein Studium nach der Matura entschieden haben. Hier steigt die Anzahl deutlich mit der Höhe des Bildungsabschlusses der Eltern.

Analyse der HauptschulabsolventInnen:

Bildungsabschl_Eltern * F18_Studium_nach_Matura Kreuztabelle^a

Anzahl

		F18_Studium_nach_Matura			Gesamt
		nein	ja	unentschlossen	
Bildungsabschl_Eltern	,0	0	1	0	1
	Pflichtschule	3	4	6	13
	Lehre	9	21	14	44
	Mittlere Schule/Meisterprüfg	9	20	25	54
	Matura	11	27	32	70
	Universität	1	32	16	49
Gesamt		33	105	93	231

a. F6_Abschluss_Hauptschule = ja

Tabelle 15: Kreuztabelle (HauptschulabsolventInnen): Bildungsabschluss der Eltern : Studium nach der Matura

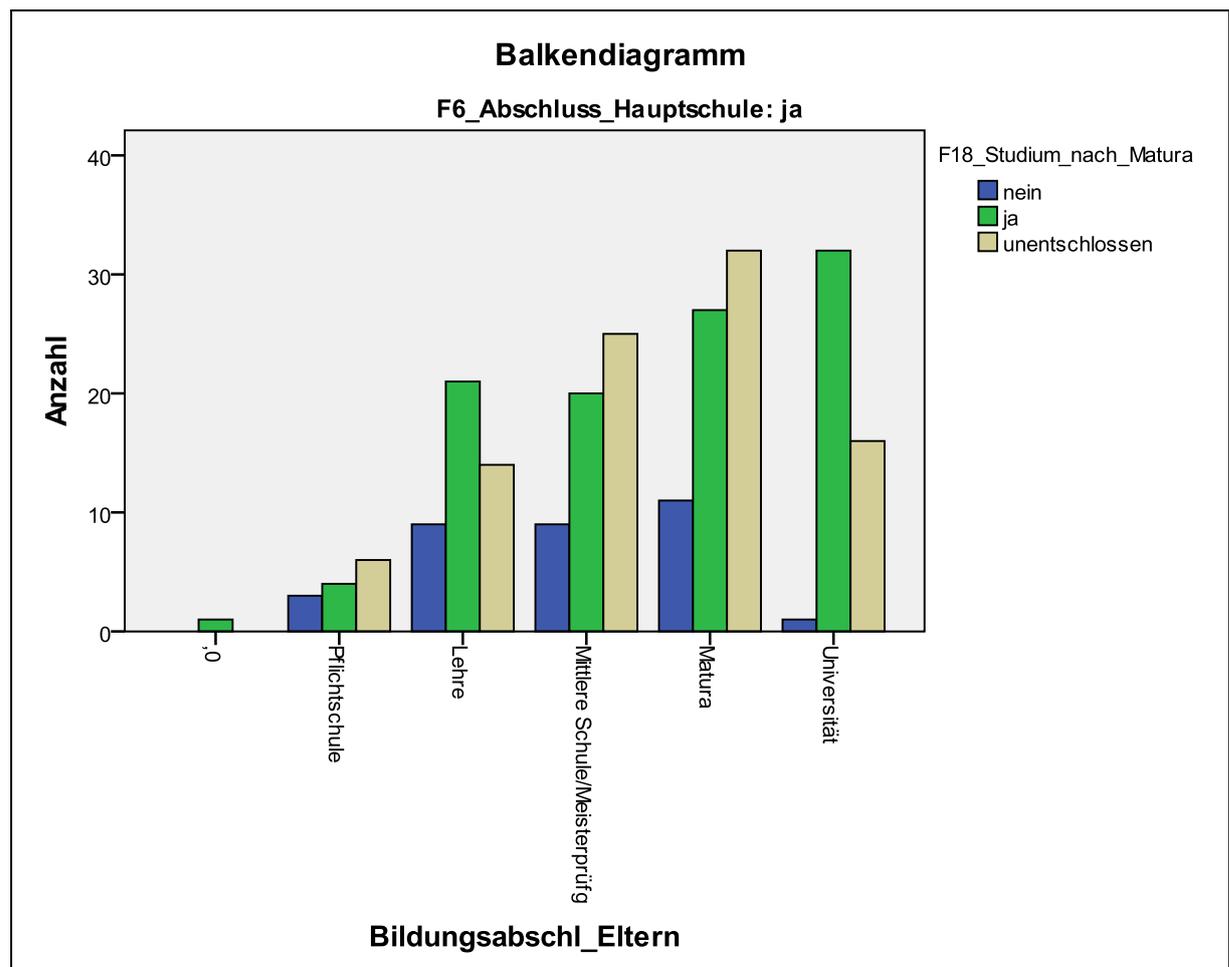


Abbildung 7: Balkendiagramm (HauptschulabsolventInnen): Bildungsabschluss der Eltern : Studium nach der Matura

Zur zusammenfassenden Darstellung der zum Studium entschlossenen SchülerInnen im Vergleich zum Bildungsabschluss der Eltern sind die Ergebnisse der HauptschulabsolventInnen zu allen Befragten nochmals in nachstehender Graphik dargestellt:

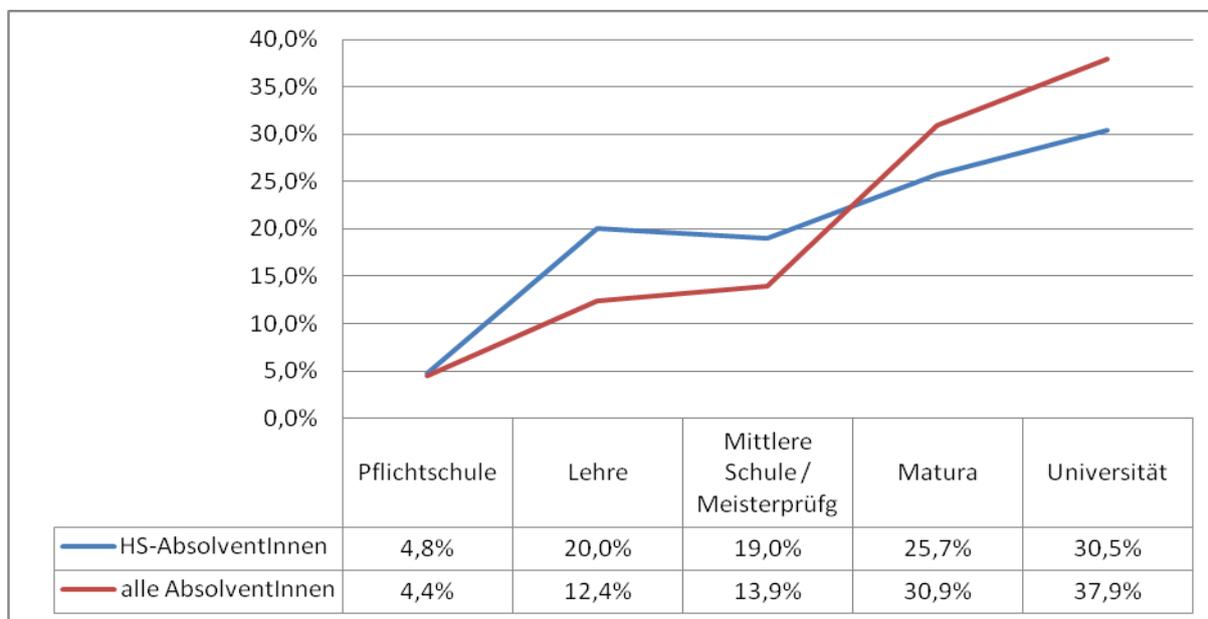


Abbildung 8: Graphischer Vergleich HauptschulabsolventInnen mit allen AbsolventInnen: Bildungsabschluss der Eltern : Studium nach der Matura

In dieser Graphik wird der Trend zu einem hohen Bildungsabschluss im Zusammenhang mit dem Bildungsabschluss der Eltern besonders deutlich ersichtlich.

5.6.3 Hypothese 3

H₁: Der Standort/Bezirk der besuchten Pflichtschule in Wien beeinflusst den weiteren Bildungsweg des Schulkindes. Umso geringer die äußeren Einflussfaktoren wie Migration, desto höher der spätere Bildungsabschluss.

H₀: Der Standort/Bezirk der besuchten Pflichtschule in Wien hat keinen Einfluss auf den weiteren Bildungsweg des Schulkindes. Die äußeren Einflussfaktoren wie Migration haben keinen Einfluss auf die Höhe des Bildungsabschlusses.

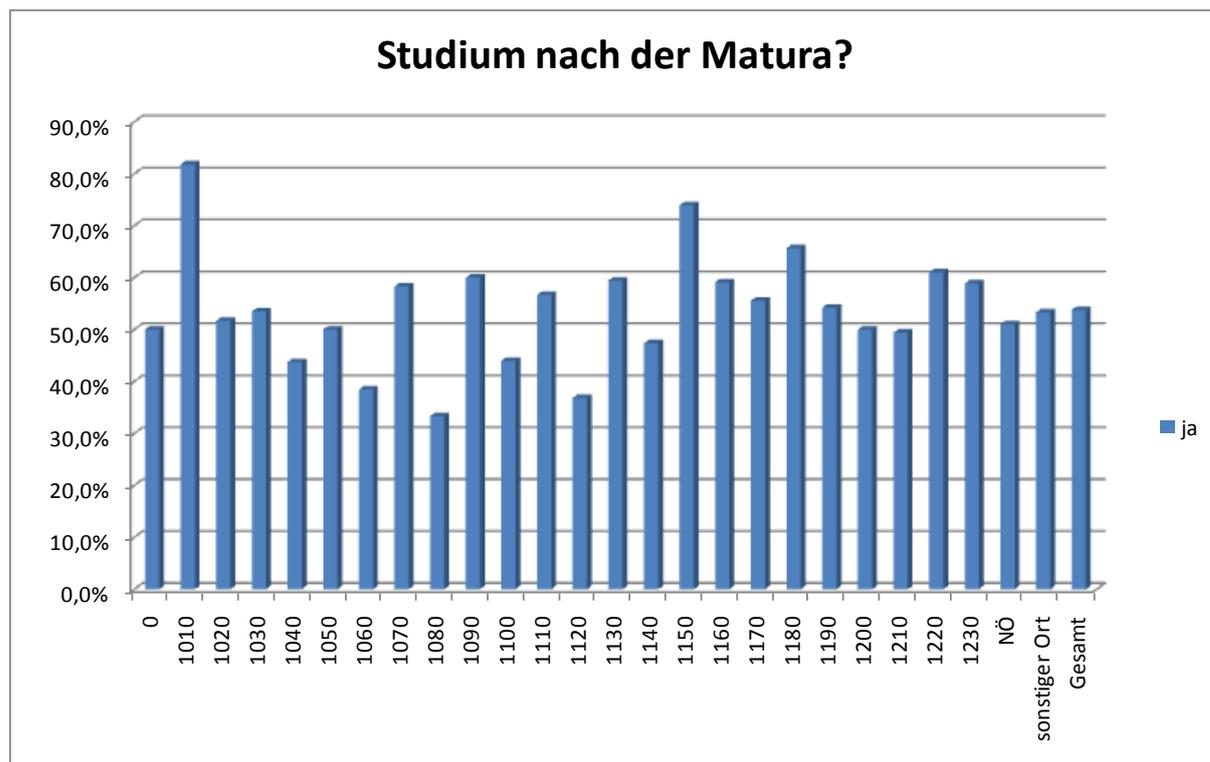


Abbildung 9: Darstellung der Schülerquote mit Studiumswunsch nach Matura, nach Wiener Bezirken und Niederösterreich aufgeteilt

Diese Übersicht zeigt, dass in den Bezirken 1010, 1150 und 1180 die Tendenz zum Studium am größten ist.

Dieses Ergebnis ist jedoch nicht besonders aussagekräftig da gefragt ist, ob der Migrationshintergrund eine Rolle spielt. Deshalb wurde zusätzlich folgende Auswertung durchgeführt, mit der die Bevölkerung der Wiener Bezirke nach Migrationshintergrund verglichen wird. Dabei wurden mit der Variable „wohnt neu“ neue Gruppen gebildet, die sich nun gliedern in:

- Sozial schwach
- Sozial stark
- NÖ

Damit wurde der äußere Einflussfaktor „Migration“ auf die Pflichtschule mitberücksichtigt (vgl. <http://www.wien.gv.at/statistik/pdf/bezirksportraits09.pdf>; <http://www.wien.gv.at/statistik/daten/bezirk-menschen.html>, 28.8.2010, 12:03).

Als „sozial schwach“ werden Wiener Bezirke bezeichnet die laut o.g. Tabelle der Gemeinde Wien von 2008 einen hohen Bevölkerungsanteil mit

Migrationshintergrund aufweisen, nämlich: 2., 5., 12., 15., 16., 17. und 20. Wiener Gemeindebezirk.

Unter „sozial starke“ Wiener Bezirke werden jene verstanden, deren Bevölkerungsanteil mit Migrationshintergrund niedrig ist; dies sind die Bezirke: 13., 14., 19., 21., 22. und 23.

wohnort_neu * F18_Studium_nach_Matura Kreuztabelle

			F18_Studium_nach_Matura			Gesamt
			nein	ja	unentschlossen	
wohnort_neu	sozial schwach	Anzahl	29	85	42	156
		% innerhalb von wohnort_neu	18,6%	54,5%	26,9%	100,0%
	sozial stark	Anzahl	24	174	109	307
		% innerhalb von wohnort_neu	7,8%	56,7%	35,5%	100,0%
	NÖ	Anzahl	38	140	99	277
		% innerhalb von wohnort_neu	13,7%	50,5%	35,7%	100,0%
Gesamt	Anzahl		91	399	250	740
	% innerhalb von wohnort_neu		12,3%	53,9%	33,8%	100,0%

Tabelle 16: Kreuztabelle: Wohnort : Studium nach der Matura

Chi-Quadrat-Tests

	Wert	df	Asymptotische Signifikanz (2-seitig)
Chi-Quadrat nach Pearson	14,273 ^a	4	,006
Likelihood-Quotient	14,479	4	,006
Zusammenhang linear-mit-linear	2,821	1	,093
Anzahl der gültigen Fälle	740		

a. 0 Zellen (,0%) haben eine erwartete Häufigkeit kleiner 5. Die minimale erwartete Häufigkeit ist 19,18.

Tabelle 17: Chi-Quadrat-Test: Wohnort : Studium nach der Matura

Interpretation der Ergebnisse:

Interessanterweise fällt bei dieser statistischen Auswertung auf, dass aus den Bezirken mit einem hohen Bevölkerungsanteil mit Migrationshintergrund zwar ein hoher Schulabschluss in Form der Matura angestrebt wird, aber ein anschließendes Studium häufiger ausgeschlossen wird (18,6%) als bei SchülerInnen deren Pflichtschule sich in sozial stärkeren Bezirken befunden hat (7,8%).

Betrachtet man das Ergebnis zur Hypothese 3 (Tabelle 17) erkennt man an der asymptotischen Signifikanz (Chi-Quadrat nach Pearson = 0,006 und somit kleiner als 0,05), dass es signifikant ausfällt und dies bedeutet, dass der Standort der besuchten Hauptschule einen Einfluss auf die weitere Schullaufbahn und somit auf die Höhe des Bildungsabschlusses. Somit bestätigt sich in diesem Fall die Alternativhypothese.

Um das Ergebnis zu bestätigen, wurde ein weiteres statistisches Verfahren, der T-Test durchgeführt, und dabei die zwei Gruppen (sozial schwache und sozial starke Bezirke) im Bezug auf ein Studium nach der Matura betrachtet. Dabei ist dieser Test ebenfalls zu einem signifikantem Ergebnis gekommen.

Test bei unabhängigen Stichproben

		Levene-Test der Varianzgleichheit		T-Test für die Mittelwertgleichheit						
		F	Signifikanz	T	df	Sig. (2-seitig)	Mittlere Differenz	Standardfehler der Differenz	95% Konfidenzintervall der Differenz	
									Untere	Obere
F18 Studium nach Matura	Varianzen sind gleich	,313	,576	-3,156	461	,002	-,194	,061	-,314	-,073
	Varianzen sind nicht gleich			-3,039	281,909	,003	-,194	,064	-,319	-,068

Tabelle 18: T-Test: Sozial-starke Bezirke zu sozial-schwache Bezirke zu Frage 18 (Studium nach Matura)

Anscheinend ist nach Abschluss der Pflichtschule der Wille einen bestimmten Schulabschluss zu erreichen schon vorhanden und das eigene Bildungsziel aber auch ein Berufswunsch formuliert. Eventuell ist dies für einige Jugendlichen schwerer zu erreichen als für andere. Trotzdem lassen sich viele Jugendliche mit teils schwereren Startbedingungen nicht beirren und verfolgen ihren schulischen und später beruflichen Weg.

Welche Gründe und Motive für die Erlangung eines hohen Bildungsabschlusses relevant und ausschlaggebend sind, soll mit nächster Hypothese geklärt werden.

5.6.4 Hypothese 4

H₁: Ansprüche und Erwartungen an die persönliche Zukunft (Berufswunsch, angemessenes Einkommen) motivieren die SchülerInnen die Hochschulreife zu erlangen.

H₀: Ansprüche und Erwartungen an die persönliche Zukunft (Berufswunsch, angemessenes Einkommen) haben keinen Einfluss auf die Motivation der SchülerInnen die Hochschulreife zu erlangen.

Häufigkeiten von Maturagruenden

		Antworten		Prozent der Fälle
		N	Prozent	
Maturagruende ^a	F9_MG_Interesse_Schultyp	444	15,3%	46,1%
	F9_MG_Elternwunsch	172	5,9%	17,9%
	F9_MG_Freundeskreis	60	2,1%	6,2%
	F9_MG_eig_Berufswunsch	705	24,3%	73,2%
	F9_MG_keine_JobLust	165	5,7%	17,1%
	F9_MG_keine_Lehrstellen	16	,6%	1,7%
	F9_MG_gute_Foerderung	73	2,5%	7,6%
	F9_MG_Arbeitsmarktchance	827	28,5%	85,9%
	F9_MG_gute_Noten	306	10,5%	31,8%
	F9_MG_gute_Pflichtschule	82	2,8%	8,5%
	F9_MG_sonstiges	53	1,8%	5,5%
Gesamt		2903	100,0%	301,5%

Häufigkeiten von Maturagruenden

		Antworten		Prozent der Fälle
		N	Prozent	
Maturagruende ^a	F9_MG_Interesse_Schultyp	444	15,3%	46,1%
	F9_MG_Elternwunsch	172	5,9%	17,9%
	F9_MG_Freundeskreis	60	2,1%	6,2%
	F9_MG_eig_Berufswunsch	705	24,3%	73,2%
	F9_MG_keine_JobLust	165	5,7%	17,1%
	F9_MG_keine_Lehrstellen	16	,6%	1,7%
	F9_MG_gute_Foerderung	73	2,5%	7,6%
	F9_MG_Arbeitsmarktchance	827	28,5%	85,9%
	F9_MG_gute_Noten	306	10,5%	31,8%
	F9_MG_gute_Pflichtschule	82	2,8%	8,5%
	F9_MG_sonstiges	53	1,8%	5,5%
Gesamt		2903	100,0%	301,5%

a. Dichotomie-Gruppe tabellarisch dargestellt bei Wert 1.

Tabelle 19: Häufigkeiten von Frage 9 (alle befragten SchülerInnen): Maturagründe

Interpretation der Ergebnisse:

Einer der Hauptgründe (zu 28,5 %) für die befragten SchülerInnen ihre Schulbildung mit der Reifeprüfung abzuschließen ist, gute Chancen am Arbeitsmarkt zu haben. Aber auch der eigene Berufswunsch bzw. ein dafür nötiges Hochschulstudium zu erreichen ist ausschlaggebend die Matura zu erlangen. Diese zwei Hauptgründe gehen Hand in Hand miteinander, da in Zeiten wie den heutigen eine gewisse Höhe der Schulbildung gefordert wird.

Die intrinsische Motivation setzt sich beim Erlangen eines hohen Bildungsabschlusses durch und somit bestätigt sich die Alternativhypothese, dass bestimmte Erwartungen an die eigene Zukunft den Bildungsweg beeinflussen.

Das Interesse an einem bestimmten Schultyp oder bestimmten Ausbildungssparte steht dabei nicht an erster Stelle, es scheint als ob eine Anpassung an gegebene wirtschaftliche Marktsituationen wichtiger als persönliches Interesse ist.

Beim Wunsch zu studieren spiegeln sich die gleichen Beweggründe wie bei Erlangung der Hochschulreife wieder, nämlich um die Chancen am Arbeitsmarkt zu verbessern aber auch dem eigenen Berufswunsch nach zu gehen.

Trotz dem ein Studium wirklich anspruchsvoll bezüglich der Studiendauer ist und je nach Intensität der Studienrichtung die Privatsphäre stark einschränkt, ist hier der Einfluss von Familie und Freunden nicht sehr groß.

Häufigkeiten von \$Maturagruende^b

		Antworten		Prozent der Fälle
		N	Prozent	
\$Maturagruende ^a	F9_MG_Interesse_Schultyp	229	14,1%	44,3%
	F9_MG_Elternwunsch	88	5,4%	17,0%
	F9_MG_Freundeskreis	35	2,2%	6,8%
	F9_MG_eig_Berufswunsch	409	25,2%	79,1%
	F9_MG_keine_JobLust	95	5,9%	18,4%
	F9_MG_keine_Lehrstellen	5	,3%	1,0%
	F9_MG_gute_Foerderung	45	2,8%	8,7%
	F9_MG_Arbeitsmarktchance	444	27,4%	85,9%
	F9_MG_gute_Noten	181	11,2%	35,0%
	F9_MG_gute_Pflichtschule	55	3,4%	10,6%
	F9_MG_sonstiges	35	2,2%	6,8%
Gesamt		1621	100,0%	313,5%

a. Dichotomie-Gruppe tabellarisch dargestellt bei Wert 1.

b. F18_Studium_nach_Matura = ja

Tabelle 20: Häufigkeiten von Frage 9 (Studium nach der Matura = ja): Maturagründe

Zusammenfassend sind zur besseren Visualisierung die Motivationen für die Maturaschule in nachstehender Graphik dargestellt, welche die die Beweggründe aller Befragten, den Ergebnissen der Hauptschulabsolventen und jener Gruppe, welche sich für ein Studium bereits jetzt schon entschieden haben, gegenüberstellt:

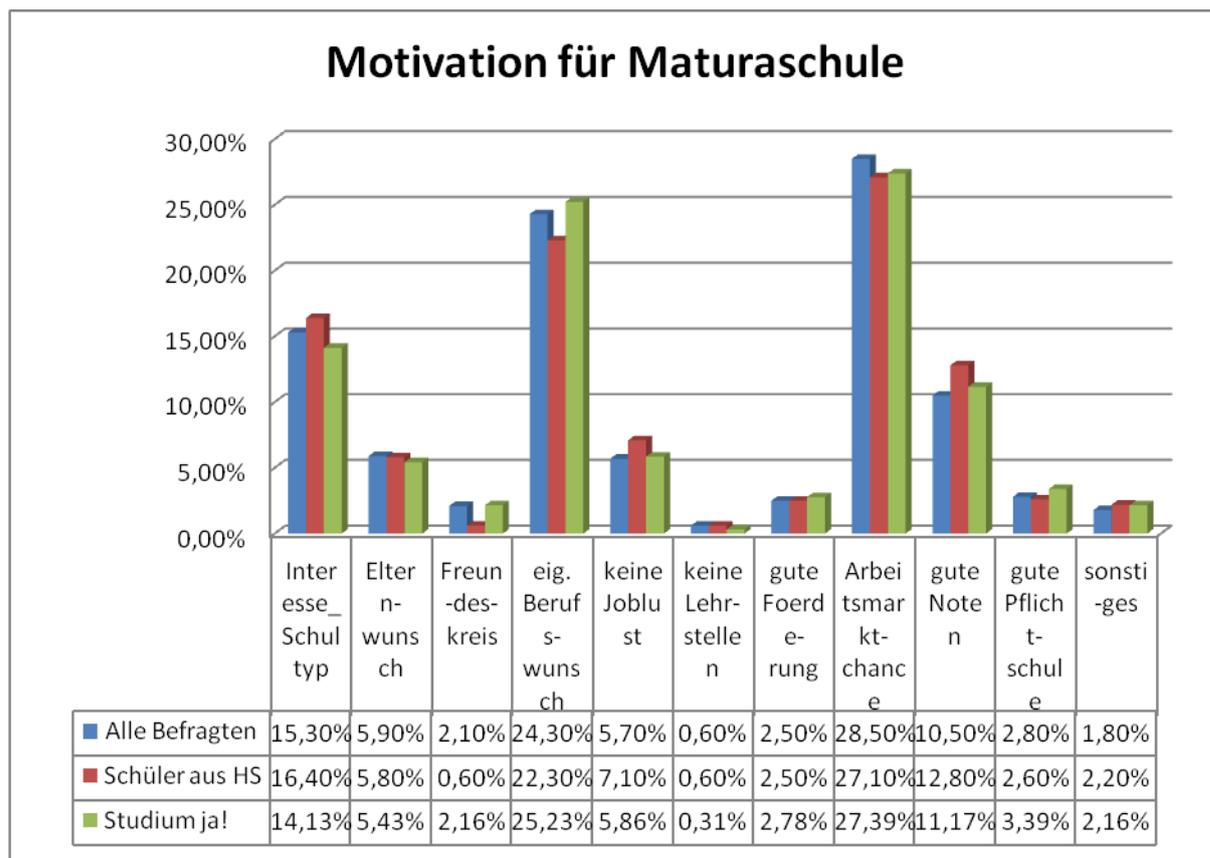


Abbildung 10: Graphischer Vergleich: Motivation für Maturaschule

5.6.5 Hypothese 5

H₁: Der Einfluss der Eltern bezüglich deren Wunsch einer Erlangung der Hochschulreife des Kindes hat einen Einfluss auf deren Schullaufbahn in Wien.

H₀: Der Einfluss der Eltern bezüglich deren Wunsch einer Erlangung der Hochschulreife des Kindes hat keinen Einfluss auf deren Schullaufbahn in Wien.

Interpretation der Ergebnisse:

Diese Hypothese kann mit den Auswertungen und Ergebnissen zu Hypothese 4 beantwortet werden. Demnach ist der Elternwunsch nur für 5,9 % aller Befragten einer der Beweggründe, eine zur Matura führende Schule zu absolvieren.

Die Alternativhypothese bestätigt sich in diesem Fall nicht. Der Einfluss der Eltern im Bezug auf eine höhere Schulbildung ist im Gegensatz zu anderen entscheidenden Faktoren, wie eigenes Interesse am Schultyp, relativ gering.

Die Entscheidung über eine höhere Schullaufbahn liegt somit im Ermessen der SchülerInnen.

Um diesen Einflussfaktor veranschaulichen zu können, wurden in einer Kreuztabelle die beiden Beweggründe für den Besuch einer maturaführenden Schule mit dem Wunsch zu studieren gegenübergestellt.

Kreuztabelle F18_Studium_nach_Matura*\$F9_MatGrd2

		Frage 9 explizite Maturagründe ^a		Gesamt	
		F9_MG_Interesse_Schultyp	F9_MG_Elternwunsch		
F18_Studium_nach_Matura	nein	Anzahl	52	18	66
		Innerhalb F18_Studium_nach_Matura%	78,8%	27,3%	
	ja	Anzahl	229	88	288
		Innerhalb F18_Studium_nach_Matura%	79,5%	30,6%	
unentschl lossen		Anzahl	163	66	201
		Innerhalb F18_Studium_nach_Matura%	81,1%	32,8%	
Gesamt		Anzahl	444	172	555

Prozentsätze und Gesamtwerte beruhen auf den Befragten.

a. Dichotomie-Gruppe tabellarisch dargestellt bei Wert 1.

Tabelle 21: Kreuztabelle: Studium nach der Matura : Motivation für Maturaschule

Hier ist deutlich erkennbar, dass für die angehenden StudentInnen nur zu 30 % der Elternwunsch mit ein Grund war, hingegen für knapp 80 % war der Schultyp eine wesentliche Entscheidungsgrundlage.

5.6.6 Hypothese 6

H_1 : Die Mehrzahl der Wiener HauptschulabsolventInnen in Maturaklassen haben an Privatschulen (in Wien gibt es 26 private Hauptschulen wie Übungshauptschulen und katholische Schulen) ihren Pflichtschulabschluss erworben.

H_0 : Ein geringer Anteil der Wiener HauptschulabsolventInnen in Maturaklassen haben an Privatschulen (in Wien gibt es 26 private Hauptschulen wie Übungshauptschulen und katholische Schulen) ihren Pflichtschulabschluss erworben.

Zur Beantwortung dieser Hypothese sollten die Schüler bei Frage Nr. 6 ankreuzen, an welchem Schultyp sie den Pflichtschulabschluss erlangt haben und ob die Schule eine Privatschule war. Bei dieser Frage kam es - wie anfangs erwähnt - immer wieder zu Missverständnissen, trotz einem gesonderten Hinweis bei der Austeilung der Fragebögen. Leider wurde diese Frage daher nicht ausreichend beantwortet.

Aufgrund der unvollständigen Antworten kann zu dieser Hypothese keine zufriedenstellende Aussage getroffen werden. Für eine statistisch korrekte Aussage für ganz Wien müssten alle HauptschulabsolventInnen in den Wiener maturaführenden Schulen befragt werden; bei dieser Stichprobe besteht die Möglichkeit, dass eine Gruppe überrepräsentiert ist. Somit könnte andererseits selbst bei korrekter Beantwortung dieser Frage die Hypothese nicht beantwortet werden.

Prinzipiell wäre für die Autorin im Vorfeld bei Formulierung dieser Fragestellung interessant gewesen, ob HauptschulabsolventInnen die den Weg zur Matura eingeschlagen haben, größtenteils aus Privatschulen kommen. Für Privatschulen muss in der Regel Schulgeld bezahlt werden, was sich nicht jede Familie leisten kann, v.a. nicht wenn es noch Geschwister gibt oder der sozioökonomische Status der Eltern gering ist (Beruf und somit das Einkommen der Eltern, Beruf in

Bezug auf den Migrationshintergrund von Eltern). Das heißt, hier kommt es bereits zu einer Auslese, da Kinder in Privatschulen sitzen deren Eltern die nötigen finanziellen Mitteln besitzen, um ihre Kinder schon von Anfang an entsprechend zu fördern. Dies bedeutet aber nicht, dass nur Privatschulen Kindern bestmögliche Schulbildung und Förderung bieten. Aber Tatsache ist, dass hier die SchülerInnenanzahl pro Klasse niedriger ist und durch das zusätzliche Schulgeld der Eltern mehr finanzielle Mittel für Unterrichts- und Fördermaterialien zur Verfügung stehen.

5.6.7 Hypothese 7

H₁: Durch entsprechende Förderung und Unterstützung (Nachhilfe, gemeinsame Schulsuche) der Eltern erlangen Wiener HauptschulabsolventInnen die Hochschulreife.

H₀: Eine eventuelle Förderung und Unterstützung (Nachhilfe, gemeinsame Schulsuche) der Eltern hat keinen Einfluss bei der Erlangung der Hochschulreife von Wiener HauptschulabsolventInnen.

Diese formulierte Hypothese zielt darauf ab, ob die HauptschulabsolventInnen in den befragten Maturaklassen eine entsprechende Förderung ihrer Eltern erhalten haben (Nachhilfe, gemeinsame Schulsuche) und dies somit einen positiven Einfluss auf die Schullaufbahn hatte und eine höhere Schulbildung angestrebt wurde.

F12_Nachhilfe_benötigt

	Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig 0	2	,2	,2	,2
ja	388	40,2	40,3	40,5
nein	573	59,3	59,5	100,0
Gesamt	963	99,7	100,0	
Fehlend System	3	,3		
Gesamt	966	100,0		

Tabelle 22: Häufigkeiten (alle befragten SchülerInnen): Frage 12: Wurde Nachhilfe benötigt?

F12_Nachhilfe_benötigt^a

	Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig ja	99	42,9	42,9	42,9
nein	132	57,1	57,1	100,0
Gesamt	231	100,0	100,0	

a. F6_Abschluss_Hauptschule = ja

Tabelle 23: Häufigkeiten (HauptschulabsolventInnen): Frage 12: Wurde Nachhilfe benötigt?

Es ist eine äußerst geringfügige Tendenz zu erkennen, dass HauptschulabsolventInnen mehr Nachhilfe benötigt haben, als der Durchschnitt aller Befragten. Dieser minimale Unterschied ist in nachstehender Graphik nochmals dargestellt:

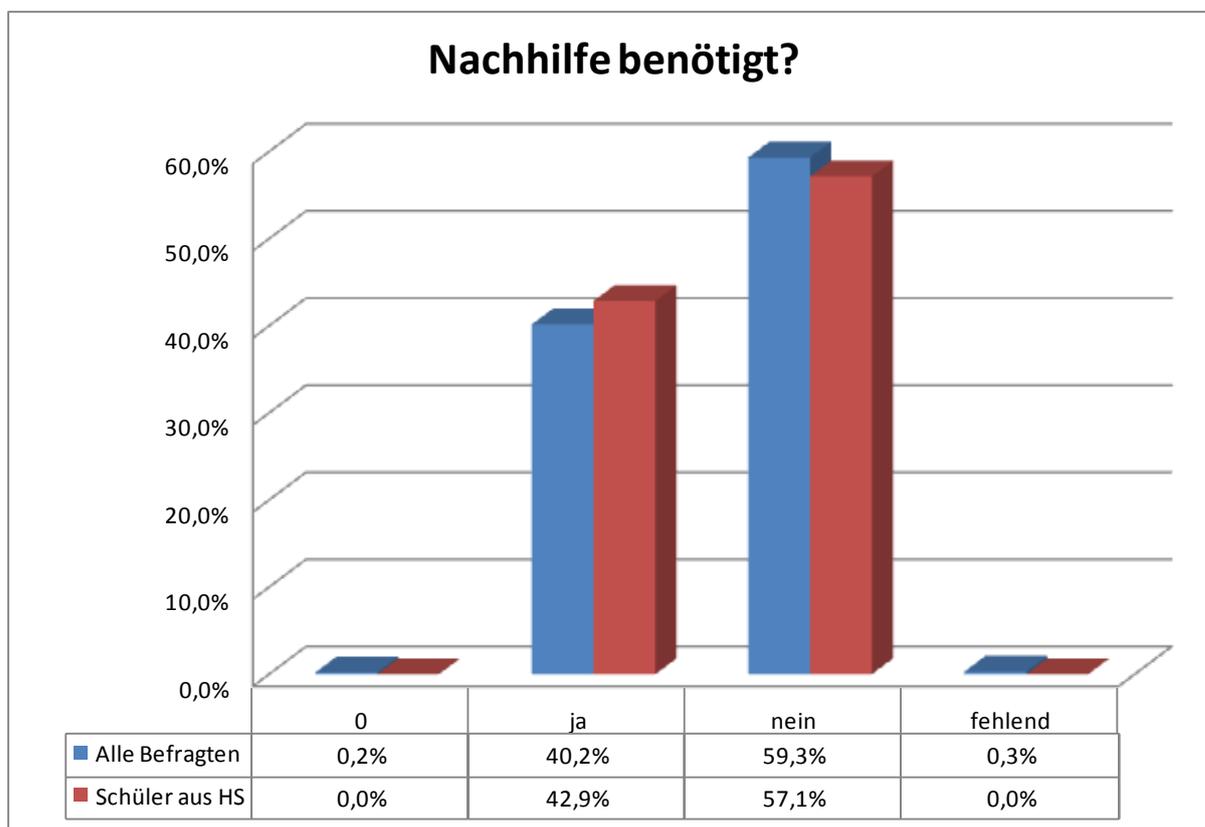


Abbildung 11: Graphischer Vergleich (alle befragten SchülerInnen : HauptschulabsolventInnen): wurde Nachhilfe benötigt?

5.6.8 Hypothese 8

H₀: In Wiens Maturaklassen sind genauso viele Wiener Hauptschulabsolventinnen zu finden wie männliche Wiener Hauptschulabsolventen.

H₁: In Wiens Maturaklassen sind mehr weibliche Wiener Hauptschulabsolventinnen zu finden als männliche Wiener Hauptschulabsolventen.

PISA 2003 hat gezeigt, dass Buben bei der Leistungsvergleichsstudie schlechtere Leistungen erbringen als Mädchen, v.a. im Bereich des Lesens. Eine mögliche Folge dieser schlechten Schulleistungen ist, dass Buben in Zukunft auch größere Probleme mit einer Erwerbstätigkeit haben werden. Außerdem besuchen Buben seltener Schulformen mit höheren Leistungsanforderungen wie AHS und BHS und sind häufiger in der Polytechnischen Schule, Hauptschule und Sonderschule anzutreffen und überrepräsentiert.

Ein Trend im österreichischen Schulsystem zeigt, dass Mädchen mit guten Schulnoten häufiger in der AHS verbleiben, während Buben mit guten Schulnoten in eine BHS wechseln. Trotzdem besuchen Buben seltener eine weiterführende Schule als Mädchen (vgl. Bacher/Paseka, 2006, S. 220ff.)!

Wie sieht die Situation bei den untersuchten Schulen in Wien aus? Bestätigt sich hier der theoretische Hintergrund wie ihn Bacher und Paseka (2006) beschreiben, vor allem im Hinblick auf die Zielgruppe der HauptschulabsolventInnen, die schon vorab als leistungsschwache Schülerschaft beschrieben wird?

F6_Abschluss_Hauptschule * F3_Geschlecht Kreuztabelle

Anzahl		F3_Geschlecht		
		männlich	weiblich	Gesamt
F6_Abschluss_Hauptschule	nein	253	458	711
	ja	80	151	231
	Gesamt	333	609	942

Tabelle 24: Kreuztabelle: Abschluss Hauptschule : Geschlecht

Interpretation der Ergebnisse:

Die Anzahl der weiblichen HauptschulabsolventInnen in Maturaklassen ist deutlich höher als die der männlichen. Somit bestätigt sich grundsätzlich die Nullhypothese, dass mehr weibliche HauptschulabsolventInnen in Maturaklassen zu finden sind als ihre männlichen Schulkollegen.

Doch vergleicht man diese Auswertungsergebnisse mit der Summe aller Befragten, stellt man fest, dass die Verteilung der weiblichen und männlichen Hauptschulabsolventen dem Durchschnitt entspricht:

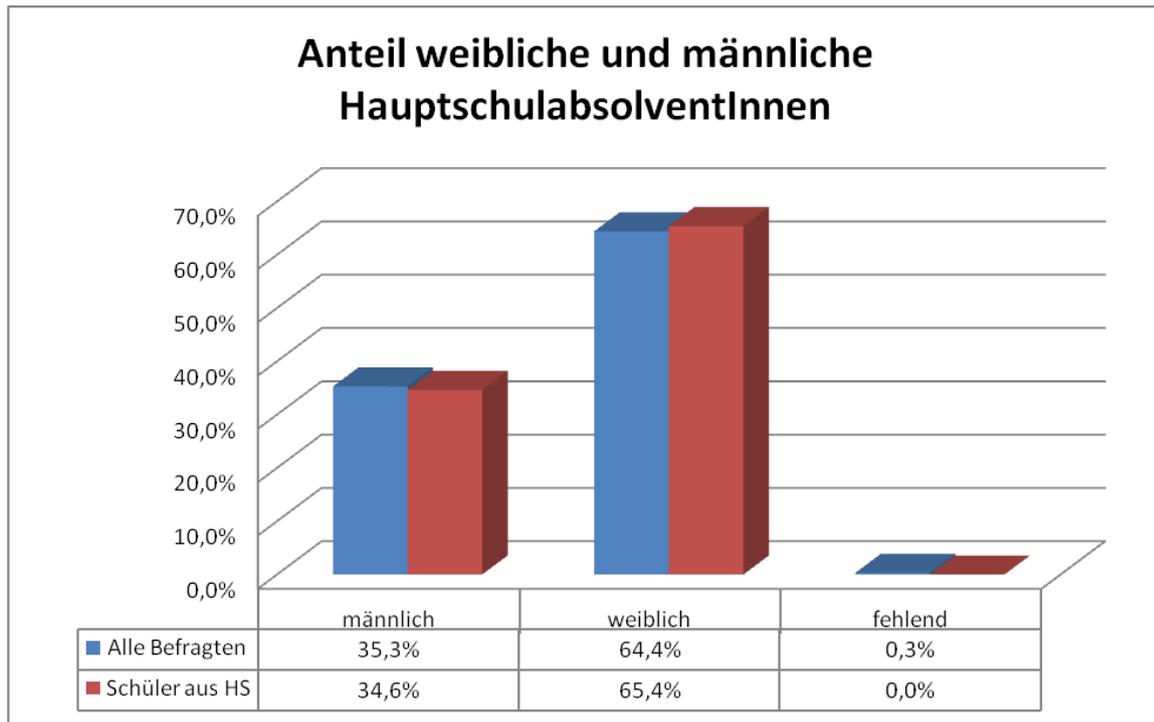


Abbildung 12: Graphischer Vergleich: Abschluss Hauptschule : Geschlecht

Statistiken

F3_Geschlecht

AHS	N	Gültig	161
		Fehlend	0
HTL	N	Gültig	179
		Fehlend	1
BAKIP	N	Gültig	109
		Fehlend	0
HBLA	N	Gültig	271
		Fehlend	0
HAK	N	Gültig	243
		Fehlend	2

Tabelle 25: Häufigkeiten: 1/2: derzeit besuchter Schultyp nach Geschlecht

F3_Geschlecht

F1_Schultyp_dzt			Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
AHS	Gültig	männlich	70	43,5	43,5	43,5
		weiblich	91	56,5	56,5	100,0
		Gesamt	161	100,0	100,0	
HTL	Gültig	männlich	145	80,6	81,0	81,0
		weiblich	34	18,9	19,0	100,0
		Gesamt	179	99,4	100,0	
	Fehlend	System	1	,6		
	Gesamt		180	100,0		
BAKIP	Gültig	männlich	1	,9	,9	,9
		weiblich	108	99,1	99,1	100,0
		Gesamt	109	100,0	100,0	
HBLA	Gültig	männlich	45	16,6	16,6	16,6
		weiblich	226	83,4	83,4	100,0
		Gesamt	271	100,0	100,0	
HAK	Gültig	männlich	80	32,7	32,9	32,9
		weiblich	163	66,5	67,1	100,0
		Gesamt	243	99,2	100,0	
	Fehlend	System	2	,8		
	Gesamt		245	100,0		

Tabelle 26: Häufigkeiten: 2/2: derzeit besuchter Schultyp nach Geschlecht

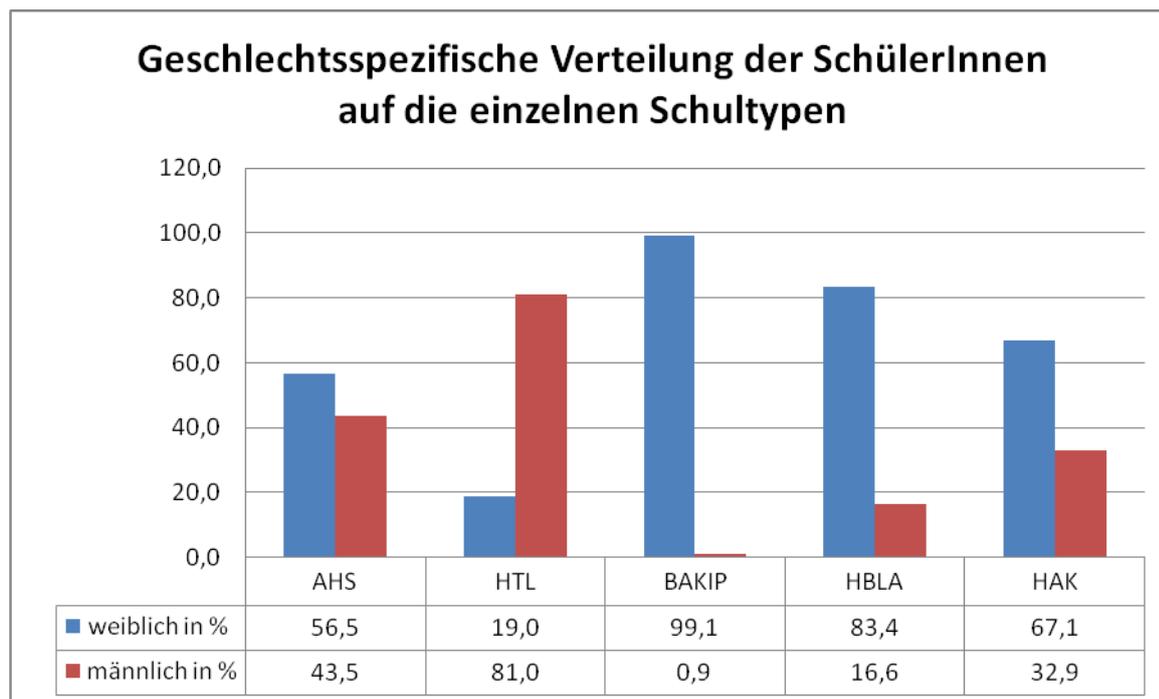


Tabelle 27: Graphische Darstellung: derzeit besuchter Schultyp nach Geschlecht

5.6.9 Zusammenfassung der Ergebnisse

Die Ergebnisse der Untersuchung in Wiener Maturaklassen lassen sich folgendermaßen zusammenfassen:

HauptschulsabsolventInnen stellen auf keinen Fall die absolute Minderheit beim Besuch einer höher bildenden Schule dar, wobei diese Schülerschaft v.a. im Oberstufenrealgymnasium zu finden ist und es sich dabei um fast doppelt so viele weibliche HauptschulsabsolventInnen handelt.

Die HauptschulsabsolventInnen befinden sich zwar in der Minderheit, aber von einer großen Mehrheit der AHS-AbsolventInnen in Maturaklassen kann nicht gesprochen werden. Demnach bedeutet ein Hauptschulabschluss nicht, sich unweigerlich für den Weg in einen Lehrberuf entschieden zu haben bzw. einen mittleren Schulabschluss anzustreben.

Interessant war ebenfalls, dass 57,1% der HauptschulsabsolventInnen in Maturaklassen aus Hauptschulklassen in Niederösterreich stammen. Dies kann eventuell daran liegen, dass diese SchülerInnen aus angrenzenden Bezirken in

NÖ stammen und ein höher bildender Schultyp in NÖ nicht immer in unmittelbarer Nähe des Wohnorts zu finden ist.

Die Untersuchung zeigt auch auf, dass der Bildungsabschluss der Eltern einen Einfluss auf die Höhe des Bildungsabschlusses der Kinder hat und diese Kinder auch häufiger studieren, während die berufliche Tätigkeit (in Verbindung mit einem dementsprechenden Gehalt/Einkommen) keinen Einfluss auf die Schulkarriere der Kinder hat.

Dies liegt vielleicht daran, dass im Ausland erworbene Zeugnisse von Menschen mit Migrationshintergrund nicht anerkannt werden oder aber auch bei einer schlechten Situation am Arbeitsmarkt bzw. einem Überangebot an Arbeitskräften Menschen gezwungen sind in Berufen zu arbeiten für die sie überqualifiziert sind. Außerdem kommt die statistische Auswertung zu dem Ergebnis, dass der Standort (verschiedenen Bezirke in Wien) der besuchten Hauptschule keinen Einfluss auf die weitere Schullaufbahn und auf die Höhe des Bildungsabschlusses hat. Viel eher ist das Motiv für einen hohen Schulabschluss gute Chancen am Arbeitsmarkt zu haben und somit beeinflussen die Erwartungen an die eigene Zukunft und den damit verbundenen Berufswunsch die Schullaufbahn. Der Wunsch der Eltern hat in diesem Zusammenhang geringen Einfluss.

6. Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1: Bildungsweg zur Reifeprüfung.....	51
Abbildung 2: SchülerInnen-Verteilung auf AHS und HS in der 5. Schulstufe.....	60
Abbildung 3: Verteilung der SchülerInnen nach Umgangssprache in der 9. Schulstufe.....	103
Abbildung 4: Verteilung der befragten Schulen in Wien	121
Abbildung 5: Graphischer Vergleich tendenziell bevorzugter Schultypen mit Bezug auf abgeschlossene achte Schulstufe.	126
Abbildung 6: Balkendiagramm (alle befragten SchülerInnen): Bildungsabschluss der Eltern : Studium nach der Matura	132
Abbildung 7: Balkendiagramm (HauptschulabsolventInnen): Bildungsabschluss der Eltern : Studium nach der Matura	133
Abbildung 8: Graphischer Vergleich HauptschulabsolventInnen mit allen AbsolventInnen: Bildungsabschluss der Eltern : Studium nach der Matura.....	134
Abbildung 9: Darstellung der Schülerquote mit Studiumswunsch nach Matura, nach Wiener Bezirken und Niederösterreich aufgeteilt	135
Abbildung 10: Graphischer Vergleich: Motivation für Maturaschule.....	141
Abbildung 11: Graphischer Vergleich (alle befragten SchülerInnen : HauptschulabsolventInnen): wurde Nachhilfe benötigt?	145
Abbildung 12: Graphischer Vergleich: Abschluss Hauptschule : Geschlecht.....	148

7. Tabellenverzeichnis

Tabelle 1:	Übersicht über die Verteilung der SchülerInnen (je Bundesland) im österreichischen Schulsystem.....	53
Tabelle 2:	Anstieg der SchülerInnenzahlen in der AHS-Unterstufe	54
Tabelle 3:	Erwerbstätigen- und Arbeitslosenquote in Zusammenhang mit dem Schulabschluss	78
Tabelle 4:	Besuch der AHS-Unterstufe im Zusammenhang mit der Schichtzugehörigkeit.....	97
Tabelle 5:	Detailangaben zu den untersuchten Wiener Bezirken	120
Tabelle 6:	Häufigkeitstabelle zu Frage 6: Abschluss Hauptschule	123
Tabelle 7:	Häufigkeiten von Frage 6: abgeschlossene achte Schulstufe....	124
Tabelle 8:	Häufigkeiten Frage 1: Schultyp derzeit (HauptschulabsolventInnen)	125
Tabelle 9:	Häufigkeiten Frage 1: Schultyp derzeit (AHS-Unterstufen-AbsolventInnen)	125
Tabelle 10:	Häufigkeiten Frage 1: Schultyp derzeit (alle befragten SchülerInnen)	126
Tabelle 11:	Häufigkeiten Frage 7: Herkunft der Hauptschulabsolventinnen, die jetzt die AHS-Oberstufe absolvieren	127
Tabelle 12:	Kruskal-Wallis-Test 1/2: Bildungsabschluss der Eltern : Studium nach der Matura.....	129
Tabelle 13:	Kruskal-Wallis-Test 2/2: Bildungsabschluss der Eltern : Studium nach der Matura.....	129
Tabelle 14:	Kreuztabelle (alle befragten SchülerInnen): Bildungsabschluss der Eltern : Studium nach der Matura	131
Tabelle 15:	Kreuztabelle (HauptschulabsolventInnen): Bildungsabschluss der Eltern : Studium nach der Matura	133
Tabelle 16:	Kreuztabelle: Wohnort : Studium nach der Matura	136
Tabelle 17:	Chi-Quadrat-Test: Wohnort : Studium nach der Matura	136
Tabelle 18:	T-Test: Sozial-starke Bezirke zu sozial-schwache Bezirke zu Frage 18 (Studium nach Matura)	137
Tabelle 19:	Häufigkeiten von Frage 9 (alle befragten SchülerInnen): Maturagründe	139

Tabelle 20:	Häufigkeiten von Frage 9 (Studium nach der Matura = ja): Maturagründe	140
Tabelle 21:	Kreuztabelle: Studium nach der Matura : Motivation für Maturaschule	142
Tabelle 22:	Häufigkeiten (alle befragten SchülerInnen): Frage 12: Wurde Nachhilfe benötigt?	144
Tabelle 23:	Häufigkeiten (HauptschulabsolventInnen): Frage 12: Wurde Nachhilfe benötigt?	145
Tabelle 24:	Kreuztabelle: Abschluss Hauptschule : Geschlecht.....	147
Tabelle 25:	Häufigkeiten: 1/2: derzeit besuchter Schultyp nach Geschlecht	148
Tabelle 26:	Häufigkeiten: 2/2: derzeit besuchter Schultyp nach Geschlecht	149
Tabelle 27:	Graphische Darstellung: derzeit besuchter Schultyp nach Geschlecht	150

8. Literaturverzeichnis

Asmussen, Jenniver: Leistungsmotivation, intrinsische Studienmotivation und Berufsorientierung als Determinanten der Studienfachwahl, in: Übergänge im Bildungssystem. Motive – Entscheidungen – Zufriedenheit, hrsg. v. Uwe Schmidt, Wiesbaden 2005, S. 93 - 156.

Bauer, Fritz/Kainz, Gudrun: Benachteiligung von Kindern mit Migrationshintergrund beim Bildungszugang. Auszug aus WISO 4/2007. Institut für Sozial- und Wirtschaftswissenschaften.

Becker, Rolf: Entstehung und Reproduktion dauerhafter Bildungsungleichheiten, in: Lehrbuch der Bildungssoziologie, hrsg. v. Rolf Becker, Wiesbaden 2009, S. 85-130.

Biffel, Gudrun: Der Bildungswandel in Österreich in den Neunziger Jahren. Auszug aus WISO 6/2002. Institut für Sozial- und Wirtschaftswissenschaften. http://gudrun.biffel.wifo.ac.at/fileadmin/files/MB_2002_06_05_BILDUNG_STRUKTURWANDEL.PDF

Blömeke, Sigrid/Herzig, Bardo: Schule als gestaltete und zu gestaltende Institution – ein systematischer Überblick über aktuelle und historische Schultheorien, hrsg. v. Sigrid Blömeke et al., Bad Heilbrunn 2009, S. 15-27.

Brandauer, Helmut: Die Konzeption der österreichischen Hauptschule. Geschichtliche Entwicklung und Lehrplananalyse. Ketterl, Wien 1970.

Choi, Frauke/Schmidt, Uwe: Leistungsmilieus und Bildungsoptionen. Eine explorative Studie zu Ursachen sozialer Ungleichheit im Bildungssystem, in: Übergänge im Bildungssystem. Motive – Entscheidungen – Zufriedenheit, hrsg. v. Uwe Schmidt, Wiesbaden 2005, S. 11 – 92.

Choi, Frauke: Leistungsmilieus und Bildungszugang. Zum Zusammenhang von sozialer Herkunft und Verbleib im Bildungssystem. VS Verlag für Sozialwissenschaften, Wiesbaden, 1. Auflage 2009.

Dermutz, Susanne: Der österreichische Weg. Schulreform und Bildungspolitik in der 2. Republik. Verlag für Gesellschaftskritik, Wien 1983.

Dravenau, Daniel/Groh-Samberg, Olaf: Bildungsbenachteiligung als Institutioneneffekt. Zur Verschränkung kultureller und institutioneller Diskriminierung, in: Institutionalisierte Ungleichheiten – wie das Bildungswesen Chancen blockiert, hrsg. v. Peter Berger, Weinheim 2005, S. 103-129.

Fend, Helmut: Neue Theorie der Schule. Einführung in das Verstehen von Bildungssystemen. VS Verlag für Sozialwissenschaften, Wiesbaden, 1. Auflage 2006.

Fernbach, Elisabeth: Von der Hauptschule zur Hochschulreife – HauptschulabgängerInnen an Oberstufenformen der AHS bzw. BHS. Diplomarbeit, Wien 1998.

Geißler, Rainer: Die Metamorphose der Arbeitertochter zum Migrantensohn. Zum Wandel der Chancenstruktur im Bildungssystem nach Schicht, Geschlecht, Ethnie und deren Verknüpfungen, in: Institutionalisierte Ungleichheiten – wie das Bildungswesen Chancen blockiert, hrsg. v. Peter Berger, Weinheim 2005, S. 71-102.

Georg, Werner: Soziale Ungleichheit im Bildungssystem. Eine empirisch-theoretische Bestandsaufnahme. UVK, Konstanz 2006.

Gudjons, Herbert: Pädagogisches Grundwissen. Überblick – Kompendium – Studienbuch. Klinkhardt, Bad Heilbrunn, 8. Auflage 2003.

Haider, Günter: PISA – Schulsysteme im Wettbewerb

Hamburger, Franz (Hrsg.): Migration und Bildung – über das Verhältnis von Anerkennung und Zumutung in der Einwanderungsgesellschaft. VS Verlag für Sozialwissenschaften, Wiesbaden, 1. Auflage 2005.

Hansel, Toni: Hauptschule. Auslaufmodell oder Herausforderung? Centaurus-Verlag, Herbolzheim 2000.

Jünger, Rahel: Bildung für alle? Die schulischen Logiken von ressourcenprivilegierten und –nichtprivilegierten Kindern als Ursache der bestehenden Bildungsungleichheit. VS Verlag für Sozialwissenschaften, Wiesbaden, 1. Auflage 2008.

Kahlert, Heike: Bildung als Institution: (Re-) Produktionsmechanismen sozialer Ungleichheit, in: Institutionalisierte Ungleichheiten – wie das Bildungswesen Chancen blockiert, hrsg. v. Peter Berger, Weinheim 2005, S. 7-18.

Konrad, Franz-Michael: Geschichte der Schule. Von der Antike bis zur Gegenwart. Verlag C.H. Beck, München 2007.

Lang-Wojtasik, Gregor: Schultheorie in der globalisierten Welt, in: Handbuch Schule. Theorie – Organisation – Entwicklung, hrsg. v. Sigrid Blömeke et al., Bad Heilbrunn 2009, S. 33-41.

Leiprecht, Rudolf/Kerber, Anne: Schule in der Einwanderungsgesellschaft. Ein Handbuch. Wochenschau-Verlag, Schwalbach, 2. Auflage 2006.

Leschinsky, Achim: Hauptschule – Spagat zwischen schulpädagogischen und sozialpolitischen Aufgaben, in: Hauptschule. Auslaufmodell oder Herausforderung?, hrsg. v. Toni Hansel, Herbolzheim 2000, S. 18-35.

Liebau, Eckart: Aufgaben und Funktionen der Schule im 21. Jahrhundert, in: Handbuch Schule. Theorie – Organisation – Entwicklung, hrsg. v. Sigrid Blömeke et al., Bad Heilbrunn 2009, S. 111-118.

Maaz, Kai et al.: Schulsystem im deutschsprachigen Raum, in: Handbuch Schule. Theorie – Organisation – Entwicklung, hrsg. v. Sigrid Blömeke et al., Bad Heilbrunn 2009, S. 171-178.

Müller, Sandra: Das finnische Bildungssystem. Ursachen und Hintergründe für den Bildungserfolg. VDM Verlag Dr. Müller, Saarbrücken 2008.

Nagy, Gertrud: Die Wirklichkeit der Städtischen Hauptschule. Untersuchung über die spezifische Zusammensetzung der SchülerInnengruppe als leistungsrelevante Determinante an städtischen Hauptschulen im Bundesland Salzburg. Dissertation, Salzburg 2006.

Pinterits, Manfred: Auswirkungen der Migration auf die Hauptschule in Wien. Diplomarbeit, Wien 1992.

Raab-Steiner/Benesch, Michael: Der Fragebogen. Von der Forschungsidee zur SPSS-Auswertung. Facultas, Wien, 1. Auflage 2008.

Rehling, Siegfried: Problem Hauptschulabschluß und Leistungsniveau. Untersuchung zur Leistung einer Abschlussklasse von Schülern einer Hauptschule. Dissertation, Dortmund 1993.

Rendtorff, Barbara/Burckhart Svenia: Schule, Jugend und Gesellschaft – ein Studienbuch zur Pädagogik der Sekundarstufe. Kohlhammer, Stuttgart 2008.

Schauenberg, Magdalena: Übertrittsentscheidungen nach der Grundschule – empirische Analysen zu familialen Lebensbedingungen und Rational-Choice. Utz, München 2007.

Scheipl, Josef/Seel, Helmut: Die Entwicklung des österreichischen Schulwesens in der Zweiten Republik. 1945 – 1987. Leykam, Graz 1988.

Schelle, Carla: Migration als Entwicklungsaufgabe in der Schule und im Unterricht, in: Migration und Bildung – über das Verhältnis von Anerkennung und Zumutung in der Einwanderungsgesellschaft, hrsg. v. Franz Hamburger, Wiesbaden 2005, S. 41 – 54.

Schermaier, Josef: Geschichte und Gegenwart des allgemeinbildenden Schulwesens in Österreich – unter besonderer Berücksichtigung der allgemeinbildenden höheren Schulen (AHS). VWGÖ, Wien 1990.

Scheunpflug, Annette: Schule aus evolutionärer Perspektive, in: Handbuch Schule. Theorie – Organisation – Entwicklung, hrsg. v. Sigrid Blömeke et al., Bad Heilbrunn 2009, S. 28-32.

Schlögl, Peter/Lachmayr, Norbert: Motive und Hintergründe von Bildungswegentscheidungen in Österreich. Eine repräsentative Querschnittserhebung im Herbst 2003. Österreichisches Institut für Berufsbildungsforschung, Wien 2004.

Schmidt, Uwe (Hrsg.): Übergänge im Bildungssystem. Motive – Entscheidungen – Zufriedenheit. VS Verlag für Sozialwissenschaften, Wiesbaden 2005.

Seibert, Norbert: Bildung, Erziehung und Unterricht als schulische Aufgaben, in: Handbuch Schule. Theorie – Organisation – Entwicklung, hrsg. v. Sigrid Blömeke et al., Bad Heilbrunn 2009, S. 72-79.

Severinski, Nikolaus: Die Gesamtschulidee – historischer Aufriß mit besonderer Berücksichtigung der „Glöckelschen Schulreform“ in Österreich. Geyer-Ed., Wien; Salzburg 1985.

Siebert, Horst: Lernmotivation und Bildungsbeteiligung. Bertelsmann-Verlag, Bielefeld 2006.

Solga, Heike: Bildung für alle (?), in: Bildung – Lernen. Humanistische Ideale, gesellschaftliche Notwendigkeiten, wissenschaftliche Erkenntnisse, hrsg. v. Doris Lemmermöhle, Göttingen 2007.

Solga, Heike: Meritokratie – die moderne Legitimation ungleicher Bildungschancen, in: Institutionalisierte Ungleichheiten – wie das Bildungswesen Chancen blockiert, hrsg. v. Peter Berger, Weinheim 2005, S. 19 - 38.

Stein, Rolf: Hauptschule als Herausforderung. Notwendigkeit und Integration im Bildungswesen. Hermann Luchterhand Verlag, Kriftel 1998.

von Below, Susanne: Bildungssysteme im historischen und internationalen Vergleich, in: Lehrbuch der Bildungssoziologie, hrsg. v. Rolf Becker, Wiesbaden 2009, S. 131-154.

Weidinger, Walter (Hrsg.): Wieso „Haupt“-Schule? Zur Situation der Sekundarstufe I in Ballungszentren. Öbv & Hpt, Wien, 1. Auflage 2000.

Wiater, Werner: Zur Definition und Abgrenzung von Aufgaben und Funktionen der Schule, in: Handbuch Schule. Theorie – Organisation – Entwicklung, hrsg. v. Sigrid Blömeke et al., Bad Heilbrunn 2009, S. 65-71.

Literaturverzeichnis Internetquellen

<http://www.aeiou.at/aeiou.encyclop.u/u704402.htm> (20.5.2010)

http://ganztag-blk.de/ganztags-box/cms/upload/Bildung_frdenr/pdf/Bildungsdefinitionen.pdf (7.6.2010)

<http://www.kakanien.ac.at/beitr/fallstudie/PStachel2.pdf> (24.2.2010)

Hochhold, Rainer: Erziehung – Bildung – Schule. Ein historischer Längsschnitt. Online im Internet: www.gymzell.at/uploads/bildung_osterreich_2006.pdf (19.4.2010)

<http://www.univie.ac.at/gonline/htdocs/upload/File/import/1603.pdf> (13.3.2010)

<http://www.doew.at/frames.php?/service/ausstellung/1938/8/8.html> (15.4.2010)

<http://www.bmukk.gv.at/schulen/bw/ueberblick/hss.xml> (20.4.09)

http://www.statistik.at/web_de/statistiken/bildung_und_kultur/formales_bildungswesen/index.html (28.9.2010)

http://bmukk.gv.at/schulen/unterricht/lp/Hauptschulen_HS_Lehrplan1590.xml (18.1.2010)

<http://homepage.univie.ac.at/richard.olechowski/statements/kooperative.html> (18.4.2010)

<http://www.stadtschulrat.at/aktuell/detid68> (17.4.2010)

http://www.statistik.at/web_de/static/ergebnisse_im_ueberblick_schulen_schulbesuch_020948.pdf (14.3.2010)

www.statistik.gv.at/.../regionale_disparitaeten_der_verteilung_der_schueler_und_schuelerinnen_auf__035591.pdf (15.5.2009)

Schmid, Kurt (2003). Regionale Bildungsströme in Österreich
http://www.ibw.at/component/virtuemart/?page=shop.product_details&flypage=flypage.tpl&product_id=136&category_id=7 (5.4.2010)

http://www.neuemittelschule.at/fileadmin/user_upload/pdfs/folder.pdf (22.9.2010)

http://www.stadtschulrat.at/files/content_mittelschuedl_1/WienerMittelschule.pdf (18.4.2010)

http://www.statistik.at/web_de/dynamic/statistiken/bildung_und_kultur/formales_bildungswesen/043876 (21.4.2010)

http://www.stadtschulrat.at/files/content_mittelschuedl_1/WienerMittelschule.pdf
(23.11.2009)

www.faz.net/s/Rub2819A8077AD640C6B96A1E95C066448D/Tpl~Ecommon~SThemenseite.html (4.11.2009)

<http://www.helles-koepfchen.de/artikel/2327.html> (11.10.2010)

Bender, Michael (2008). Protokoll zum Thema: Bildungsexpansion und Wandel der Bildungschancen.

Online im Internet: http://www.fb1.uni-siegen.de/soziologie/mitarbeiter/webermenges/lehre/kompaktseminar_sozialstruktur/protokoll_bildungsexpansion_und_wandel_der_bildungschancen.pdf (29.9.2010)

http://www.statistik.at/web_de/dynamic/statistiken/bildung_und_kultur/bildungsstand_der_bevoelkerung/043876 (5.2010)

http://www.statistik.at/web_de/dynamic/statistiken/bildung_und_kultur/bildungsstand_der_bevoelkerung/043876 (14.5.2010)

http://derstandard.at/1231152665424/Zu-wenig-Bildung-macht-arbeitslos?sap=2&_seite=2 (15.3.2009)

Weinkopf, Claudia (2005). Stellenbesetzungsprozesse im Bereich „einfacher“ Dienstleistungen.

Online im Internet: www.f-bb.de/fileadmin/Veranstaltungen/Vortrag_Weinkopf.pdf
(16.12.2009)

Schlögl, Peter/Lachmayr, Norbert (2003). Motive und Hintergründe von Bildungswegentscheidungen in Österreich.

Online im Internet: <http://www.oeibf.at/db/calimero/tools/proxy.php?id=12678>
(4.10.2010)

Schwabe, Markus/Gumpoldsberger, Harald (2008). Regionale Disparitäten der Verteilung der Schüler und Schülerinnen auf Schultypen in der Sekundarstufe.

Online im Internet:

www.statistik.gv.at/.../regionale_disparitaeten_der_verteilung_der_schueler_und_schuelerinnen_auf__035591.pdf (15.5.2009)

<http://diepresse.com/home/bildung/schule/526061/print.do> (2.4.2010)

<http://derstandard.at/2255042> (7.3.2009)

Kiesel, Doron : Von der Ausländerpädagogik zur Interkulturellen Erziehung.

Online im Internet: <http://www.jugendarbeit-ekhn.de/fileadmin/jugendarbeit/11tejhk2vortragkiesel.pdf> (8.4.2010)

<http://stangl.eu/psychologie/definition/Leistungsmotivation.shtml> (12.4.2010)

<http://arbeitsblätter.stangl-taller.at/MOTIVATION/Lernmotivation.shtml>
(10.4.2010)

Edelmann, Walter (2003): Intrinsische und extrinsische Motivation.
Online im Internet: www.eduhi.at/dl/Motivation.pdf (10.4.2010)

Bauer, Fritz/Kainz, Gudrun (2007). Benachteiligung von Kindern mit
Migrationshintergrund.
Online im Internet:
http://www.isw-linz.at/media/files/4_2007/LF_Kainz_Bauer_04_07.pdf

Statistik Austria (2006): EU-SILC 2005. Ergebnisse zu Einkommen,
Armutgefährdung und Lebensbedingungen.
Online im Internet:
[http://www.kinderrechte.gv.at/home/upload/50%20thema/tm_0710_silc_endberic
ht_neu_07-03-02](http://www.kinderrechte.gv.at/home/upload/50%20thema/tm_0710_silc_endberic
ht_neu_07-03-02)

Lehrplan der Hauptschule (2000)
[http://www.bmukk.gv.at/schulen/unterricht/lp/Hauptschulen_HS_Lehrplan1590.x
ml](http://www.bmukk.gv.at/schulen/unterricht/lp/Hauptschulen_HS_Lehrplan1590.x
ml)

Biffi, Gudrun (2002): Kosten und Nutzen des Bildungssystems im Internationalen
Vergleich.
Online im Internet:
[http://gudrun.biffi.wifo.ac.at/fileadmin/files/MB_2002_06_07_BILDUNG_INTERN
ATIONAL.PDF](http://gudrun.biffi.wifo.ac.at/fileadmin/files/MB_2002_06_07_BILDUNG_INTERN
ATIONAL.PDF)

Zimmermann, Peter/Spangler, Gottfried (2001): Jenseits des Klassenzimmers.
Der Einfluss der Familie auf Intelligenz, Motivation, Emotion und Leistung im
Kontext der Schule.
Online im Internet: <http://www.stangl.eu/paedagogik/artikel/klassenzimmer.shtml>

<http://www.stangl.eu/psychologie/definition/Leistungsmotivation.shtml> (12.4.2010)

Edelmann, Walter (2003): Intrinsische und extrinsische Motivation.
Online im Internet: www.eduhi.at/dl/Motivation.pdf

Steiner, Mario (1998): Empirische Befunde zur Chancengleichheit im
österreichischen Bildungssystem.
Online im Internet: <http://www.equi.at/pdf/Chancengleichheit.pdf>

Gruber, Karl Heinz (2007): Ausleseschulsysteme und Gesamtschulsysteme im
internationalen Vergleich.
Online im Internet: [http://www.isw-
linz.at/media/files/4_2007/LF_Gruber_04_07.pdf](http://www.isw-
linz.at/media/files/4_2007/LF_Gruber_04_07.pdf)

<http://www.wien.gv.at/bildung/stadtschulrat/schulsystem/ahs/schultypen.html>
(1.11.10)

<http://www.wien.gv.at/bildung/stadtschulrat/schulsystem/berufsbildende/kaufmaennische-schulen.html> (31.10. 2010)

<http://www.wien.gv.at/bildung/stadtschulrat/schulsystem/berufsbildende/humanberufliche-schulen.html> (1.11.10)

<http://www.wien.gv.at/bildung/stadtschulrat/schulsystem/berufsbildende/kindergartenpaedagogik.html> (2.11.10)

<http://www.wien.gv.at/statistik/pdf/bezirksportraits09.pdf>;

<http://www.wien.gv.at/statistik/daten/bezirk-menschen.html> (28.8.2010)

9. Zusammenfassung

Vorliegende Diplomarbeit geht der Frage nach wie viele Wiener HauptschulabsolventInnen in Maturaklassen zu finden sind und welche Chancen und Motiven für sie ausschlaggebend sind, die Hochschulreife zu erlangen bzw. anzustreben.

Dem empirischen Teil dieser Arbeit ist eine theoretische Einbettung der Forschungsfrage vorangestellt, die folgendermaßen aussieht:

Im Zuge dieser Hauptfragestellung werden folgende Themenbereiche in dieser Arbeit erarbeitet um einen besseren Einblick in diese Thematik zu erhalten und sich intensiver mit dieser Problematik auseinandersetzen zu können.

Zu Beginn gibt Kapitel 1 einen einführenden Überblick über die Zielsetzungen und den Aufbau sowie über den aktuellen Forschungsstand dieser Arbeit.

Es gibt zahlreiche Publikationen die sich mit dem Pflichtschulbereich in Österreich beschäftigen, wobei hier nur auf die wichtigsten im Zusammenhang mit dieser Diplomarbeit beschrieben werden.

Die historische Entwicklung des österreichischen Schulsystems wird im zweiten Kapitel ausführlich behandelt, beginnend mit der Schulreform unter Maria Theresia 1774.

Die Institution Schule mit ihren Aufgaben und Funktionen wird im zweiten Kapitel ausführlich behandelt wobei die historische Entwicklung des österreichischen Schulsystems beginnend mit der Schulreform unter Maria Theresia 1774 mit wichtigen Entwicklungen und Änderungen erläutert wird.

Darauf aufbauend wird in Kapitel 3 das heutige Schulsystem mit seinen verschiedenen Bildungswegen in Österreich, unter besonderer Berücksichtigung der Situation im Pflichtschulwesen, beschrieben und erläutert. In diesem Kapitel wird ebenfalls in einem Exkurs der Schulversuch „Neue Mittelschule“, eine

gemeinsame Schule für alle 10- bis 14jährigen, welcher großen Anklang in der Bevölkerung findet, vorgestellt.

In einem weiteren Exkurs werden daraufhin die Schulsysteme in Deutschland und Finnland als Beispiele für sehr unterschiedlich gestaltete Bildungssysteme herangezogen. Deutschland mit seinem sehr selektive gestalteten Schulsystem ähnlich wie in Österreich im Gegensatz zu dem sehr erfolgreichen finnischen Gesamtschulsystem. Das Gesamtschulsystem in Finnland ermöglicht seinen SchülerInnen einen gerechten Zugang zu Bildung, inwieweit ungleiche Bildungschancen sich im österreichischen Schulsystem bemerkbar machen, wird in Kapitel 4 gezeigt.

Dieses Kapitel setzt sich mit dem Begriff der Bildung, seiner Bedeutung und Konsequenzen auf das Leben auseinander, dabei werden auch die Bildungsarmut und das Bildungskapital beschrieben.

Durch die frühe Bildungswegentscheidung im österreichischen Schulsystem kann zu sozialen Ungleichheiten führen. Deshalb stellt auch der Begriff Chancengleichheit in diesem Kapitel einen wesentlichen Bestandteil dar, da in unserer Gesellschaft ein meritokratisches Prinzip vorherrschen sollte, welches jedem Menschen die gleichen Chancen ermöglichen soll.

Ein weiterer Exkurs in diesem Kapitel setzt sich mit der PISA-Studie auseinander, welche in den letzten Jahren zu Diskussionen rund um die Selektivität des Schulsystems geführt hat.

Zur weiteren Erläuterung wird im Anschluss daran auf die sozialen Faktoren wie Bildungsabschluss und Beruf der Eltern sowie Migrationshintergrund die den Bildungserfolg beeinflussen, genauer eingegangen.

Im Anschluss daran wird im letzten Exkurs dieser Arbeit die Interkulturelle Pädagogik und ihre Arbeit vorgestellt um die Problematik der Integration von SchülerInnen mit Migrationshintergrund aufzuzeigen.

Zum Abschluss des theoretischen Teils vorliegender Diplomarbeit werden neben den oben genannten sozialen Faktoren auch der psychologische Einflussfaktor auf den Bildungserfolg, die Motivation, vorgestellt.

Auf Basis dieser theoretischen Grundlagen wurden Hypothesen aufgestellt die im empirischen Teil der Arbeit überprüft werden sollen.

Das Kernstück dieser Diplomarbeit, die empirische Untersuchung, ist in Kapitel 5 zu finden. Dabei wird eine Befragung in Form eines Fragebogens an 16 maturaführenden berufs- und allgemeinbildenden Schulen durchgeführt

10. Anhang

10.1 Persönliche Worte zur Planung und Durchführung der Befragung

Obwohl ich schon im Diplomandenseminar vorgewarnt wurde, dass der Antrag auf Genehmigung der Befragung beim Stadtschulrat Wien relativ lange dauert bis ein Bescheid vorliegt, war ich doch überrascht das dies fast drei Monate gedauert hat, trotz mehrmaliger telefonischer Nachfrage.

Im Nachhinein gesehen hätte es jedoch auch nicht viel verändert wenn es nicht solange gedauert hätte, da ich meine Befragung zu spät im Schuljahr gestartet hätte. Einerseits sind meine Zielgruppe SchülerInnen aus Maturaklassen, die im Sommersemester viel für die Matura zu tun haben und auch keinen regelmäßigen Unterricht mehr besuchen, da ein früher schriftlicher Termin der Matura bereits Anfang Mai sein kann.

Andererseits habe ich die Erfahrung gemacht, dass für einen Befragungstermin im Herbst in den ersten Schulwochen, die zeitlichen Ressourcen für die Befragung von Seiten der Schule noch eher vorhanden war und eine Schule (Handelsakademie) mich die Befragung auch deshalb nur machen ließ, weil ich die erste in diesem Schuljahr war.

Schon während ich auf die Bewilligung für meine Durchführung an Schulen wartete, schrieb ich die ausgewählten bzw. Wunschschulen bezüglich meines Vorhabens an. Von einigen Schulen habe ich leider bis heute keine Antwort erhalten, einige erteilten mir und meiner Bitte eine Absage (mit der Begründung von gestrichenen Ressourcen und Einsparungen, kein Interesse an der Thematik), nur wenige waren mit einer Befragung an ihrer Schule einverstanden bzw. erteilten eine Absage aus Zeitgründen (was ich zu dem Zeitpunkt auch verstanden habe). So habe ich im Herbst mit der Bewilligung in der Tasche einen neuen Versuch gestartet, hab mir beruflich Urlaub genommen und habe zwei Wochen lang mit Auto und Navigationssystem die Schulen „abgeklappert“.

So habe ich die Erfahrung gemacht, dass wenn ich einmal persönlich in der Schule in der Direktion stand, eine Absage doch schwerer fiel und so konnte ich einige mit meinem Anliegen überzeugen. Entweder wurden Termine für meine Befragung ausgemacht (an großen Schulen zum Teil für drei Tage) an denen ich persönlich die Untersuchung durchführen sollte oder manchen DirektorInnen war es lieber die Fragebögen selbst in Supplierstunden auszuteilen.

Beim ersten Austeilen der Fragebögen an einer Schule (HTL) hatte ich die Möglichkeit erste Fragen und Kritikpunkte zu meinem Fragebogen persönlich entgegen zu nehmen und so konnte ich noch eine Unklarheit, die bei meinen Pre-Tests nicht aufgefallen war noch korrigieren und zwar:

6. An welchem Schultyp hast du Deinen Pflichtschulabschluss erlangt?

(Mehrfachnennungen möglich!)

- | | |
|---------------------------------------|---|
| <input type="checkbox"/> Hauptschule | <input type="checkbox"/> AHS - Unterstufe |
| <input type="checkbox"/> Privatschule | <input type="checkbox"/> anderer Schultyp und zwar: _____ |

Hier hätten viele Befragte die Frage falsch interpretiert und hätten ihr 9. Schuljahr als Pflichtschulabschluss angegeben, also 1. Klasse HAK/HTL,...

Aber sobald ich einmal Termine an den Schulen hatte bzw. meine Fragebögen dort lassen durfte hat eigentlich alles sehr gut funktioniert.

Was ich auch anfangs nicht bedacht hatte war, dass an den AHS-Klassen die zu befragenden SchülerInnen noch nicht 18 Jahre alt waren, dass heißt ich musste noch eine Einverständniserklärung (siehe Anhang) verfassen, die vor meiner Befragung an die Eltern ausgeteilt und wieder eingesammelt werden musste.

Durch die Arbeit an meiner Diplomarbeit habe ich sehr viel dazugelernt, v.a. im Forschungsteil habe ich mir sehr viel neues Wissen aneignen können und im Laufe der Untersuchung gesehen, welche Möglichkeiten ich mit diesem Erhebungsinstrument besitze.

Es gibt einiges das ich im Nachhinein gesehen anders machen würde, sei es die Formulierung der Hypothesen aber auch die Gestaltung des Fragebogens. Im

Laufe des praktischen Arbeitens mit SPSS habe ich Ideen und Vorstellungen entwickelt, die ich in Zukunft berücksichtigen werde.

10.2 Der Fragebogen

Befragerin und Verantwortliche:

Beatrice Schmutzer
Studentin an der Uni Wien
Studienfach: Bildungswissenschaft
Schwerpunkte: Schulpädagogik/Aus- und Weiterbildung

Im Rahmen meiner Diplomarbeit mit dem Thema

Hauptschulabschluss – Weg in die Leh(e)re?

führe ich eine Befragung in Maturaklassen an Wiener Schulen (BHS und AHS) durch.

Ziel dieser Untersuchung ist, die tatsächliche Erlangung einer Hochschulreife (Ablegung der Matura) von HauptschulabsolventInnen aufzudecken.

Der folgende anonyme Fragebogen enthält 23 Fragen, Du benötigst max. 10 min. um ihn vollständig auszufüllen (nur vollständig ausgefüllte Fragebögen können auch ausgewertet werden!).

Falls Du noch Fragen zur Studie haben solltest, oder an der Zusammenfassung der Ergebnisse interessiert bist, kannst du mich gerne via E-Mail kontaktieren:

befragung.schmutzer@gmx.at

Gemäß den gesetzlichen Bestimmungen des Datenschutzes wird dieser Fragebogen streng vertraulich behandelt und nur zu wissenschaftlichen Zwecken verwendet.

Vielen Dank, dass Du meine Arbeit unterstützt!!!



Fragen zu Deiner Person

1. Derzeit besuchte Schule:

- AHS HTL BAKIP
 HBLA HAK sonstige: _____

2. Alter: _____ Jahre

3. Geschlecht: männlich weiblich

4. geboren in: Wien NÖ sonstiger Ort: _____

5. Wohnort: Wien, Bezirk: _____ NÖ sonstiger Ort: _____

6. An welchem Schultyp hast du Deinen Pflichtschulabschluss (8. Schulstufe) erlangt?

(Mehrfachnennungen möglich!)

- Hauptschule AHS - Unterstufe
 Privatschule anderer Schultyp und zwar: _____

7. Wo hat sich Deine besuchte Pflichtschule befunden?

- Wien, Bezirk: _____
 NÖ
 sonstiger Ort: _____

8. In welchen Leistungsgruppen warst Du (wenn es welche gab) bzw. welche Noten hast Du in der letzten Klasse deiner Pflichtschule gehabt?

	Leistungsgruppe	Note
Deutsch		
Mathematik		
Englisch		

9. Welche Gründe sind für Dich ausschlaggebend, die Hochschulreife (Matura) zu erlangen? (Mehrfachnennungen möglich)

- Interesse an diesem Schultyp
 Wunsch der Eltern/Verwandten
 Freundeskreis
 eigener Berufswunsch
 keine Lust auf Job nach Pflichtschule
 keine interessante Lehrstelle bekommen
 gute Lehrer/Förderung in deiner Pflichtschule
 bessere Chancen am Arbeitsmarkt
 bisherige gute Schulleistungen
 sehr gute Pflichtschule
 sonstiges: _____

10. Wie würdest Du Dich selbst beschreiben? (Mehrfachnennungen möglich)

- zielstrebig
- ehrgeizig
- beeinflussbar von anderen
- anpassungsfähig
- organisiert
- eigenwillig
- durchsetzungsstark
- pragmatisch
- unentschlossen
- bequem
- sonstiges: _____

11. Was unterscheidet Dich Deiner Meinung nach von SchulkollegInnen aus Deiner Pflichtschulzeit, die nicht den Weg zur Matura eingeschlagen haben?

- Eltern, denen Bildung wichtig ist
- finanzielle Unterstützung (Nachhilfe, Sprachferien, ...)
- bestimmter Berufswunsch/Studium
- gute Noten in der Pflichtschule
- keine Lehrstelle erhalten
- sonstiges: _____

12. Hast Du, um den Unterricht der letzten Jahre folgen zu können, Nachhilfe benötigt?

- Ja Nein

13. Bist Du über weiterführende Schulwege (die verschiedenen Schultypen mit Matura) in Deiner Pflichtschule informiert worden?

- Ja Nein

14. Hast Du schon einmal eine Klasse in Deiner Schullaufbahn wiederholen müssen?

- Nein Ja, Schultyp: _____
Klasse: _____

15. Hast Du in deiner Oberstufenzeit (nach Pflichtschule) schon mal einen Schulwechsel durchgeführt?

- Nein Ja, vorheriger Schultyp: _____
Klasse: _____

16. Falls Du die Schule (Oberstufe) gewechselt hast, aus welchen Grund?

- keine Interesse/falscher Schultyp
- ungerechte Behandlung
- Freundeskreis
- Wunsch der Eltern
- schlechte Noten
- bessere Erreichbarkeit
- guter Ruf der Schule
- Umzug
- sonstiges: _____

17. Hast Du einen Berufswunsch für Deine Zukunft?

- Nein Ja, welchen: _____

18. Wirst du nach der Matura studieren?

- Nein Ja, was: _____ Weiß noch nicht

Angaben zu deinen Eltern

19. Alter der Mutter: ____ Jahre **Alter des Vaters:** ____ Jahre

20. Geburtsland der Mutter: Österreich Türkei Kroatien
 Serbien anderes: _____

des Vaters: Österreich Türkei Kroatien
 Serbien anderes: _____

21. Welche Sprache sprechen Deine Eltern überwiegend zu Hause?

Mutter: deutsch türkisch serbisch kroatisch andere: _____
Vater: deutsch türkisch serbisch kroatisch andere: _____

22. Höchster Bildungsabschluss Deiner Eltern

Mutter

- Pflichtschulabschluss
 Lehrabschluss
 mittlere Schule/Meisterprüfung
 Matura
 Universität
 sonstiges: _____

Vater

- Pflichtschulabschluss
 Lehrabschluss
 mittlere Schule/Meisterprüfung
 Matura
 Universität
 sonstiges: _____

23. Beruf Deiner Eltern

Mutter

- geringfügige Beschäftigung
 Arbeiterin
 Angestellte
 Angestellte in Führungsposition
 Selbstständige als Einzelperson
 Selbstständige mit Betrieb
 sonstiges: _____

Vater

- geringfügige Beschäftigung
 Arbeiter
 Angestellter
 Angestellter in Führungsposition
 Selbstständiger als Einzelperson
 Selbstständiger mit Betrieb
 sonstiges: _____

Vielen Dank für Deine Mitarbeit !!!

Fragebogen aus der Diplomarbeit von Elisabeth Fernbach (Wien 1998): Von der Hauptschule zur Hochschulreife – HauptschulabgängerInnen an Oberstufenformen der AHS bzw. BHS:

3.4 Schülerfragebogen

Geschlecht	
<input type="checkbox"/> weiblich	1
<input type="checkbox"/> männlich	2
Bisherige Schullaufbahn	
Volksschule in: _____	
<input type="checkbox"/> Landschule (Schulen in Märkten, Ortschaften)	3
<input type="checkbox"/> Stadtschule (Schulen in Stadtgemeinden)	4

Hauptschule in: _____	
<input type="checkbox"/> ja	5
<input type="checkbox"/> Landhauptschule (Schulen in Märkten, Ortschaften)	6
<input type="checkbox"/> Stadthauptschule (Schulen in Stadtgemeinden)	7
<input type="checkbox"/> alle 4 Klassen	8
<input type="checkbox"/> weniger als 4 Klassen (wie viele:)	9
Leistungsgruppen in der letzten Hauptschulklasse:	
<i>Deutsch</i>	
<input type="checkbox"/> 1. Leistungsgruppe	10
<input type="checkbox"/> 2. Leistungsgruppe	11
<input type="checkbox"/> 3. Leistungsgruppe	12
<i>Mathematik</i>	
<input type="checkbox"/> 1. Leistungsgruppe	13
<input type="checkbox"/> 2. Leistungsgruppe	14
<input type="checkbox"/> 3. Leistungsgruppe	15
<i>Englisch</i>	
<input type="checkbox"/> 1. Leistungsgruppe	16
<input type="checkbox"/> 2. Leistungsgruppe	17
<input type="checkbox"/> 3. Leistungsgruppe	18

AHS (Gymnasium, Realgymnasium, ...)	
<input type="checkbox"/> ja	19
<input type="checkbox"/> alle 4 Klassen	20
<input type="checkbox"/> weniger als 4 Klassen (wie viele:)	21

Zeugnisnoten des vorigen Schuljahres in den Gegenständen: bitte ankreuzen	
Deutsch: 1 2 3 4 5	22
Mathematik: 1 2 3 4 5	23
Englisch: 1 2 3 4 5	24
Physik: 1 2 3 4 5	25
Geschichte: 1 2 3 4 5	26

Durchschnittsnote aus den vorangehenden Klassen dieser Schule: bitte ankreuzen

Bitte zuverlässige Schätzung angeben.

Deutsch: 1 2 3 4 5	27
Mathematik: 1 2 3 4 5	28
Englisch: 1 2 3 4 5	29
Physik: 1 2 3 4 5	30
Geschichte: 1 2 3 4 5	31

Warum habe ich diese Schule / Abteilung gewählt?

<input type="checkbox"/> Interesse	32
<input type="checkbox"/> Berufsaussichten	33
<input type="checkbox"/> leichte Erreichbarkeit der Schule	34
<input type="checkbox"/> Freundeskreis	35
<input type="checkbox"/> Wunsch der Eltern	36
<input type="checkbox"/> andere Gründe; welche?	37

Ich habe an dieser Schule schon einmal wiederholt.

<input type="checkbox"/> ja	38
<input type="checkbox"/> nein	39

10.3 Das Ansuchen

Beatrice Schmutzer
Aufeldgasse 7, 3441 Zöfing
Tel.: 0650/3230803; <mailto:b.schmutzer@gmx.at>

Frau

Dr. Susanne Brandsteidl

Amtsführende Präsidentin
des Stadtschulrats für Wien

Wipplingerstraße 28

1010 Wien

Zöfing, am 4. April 2009

Betreff: Ansuchen um Bewilligung einer Erhebung an AHS und BHS in Wien im
Rahmen meiner Diplomarbeit an der Universität Wien, Institut für
Bildungswissenschaft, bei Univ.-Doz. Mag. Dr. Tamara Katschnig

Sehr geehrte Frau Dr. Brandsteidl!

Im Rahmen meiner Diplomarbeit mit dem Thema

**Hauptschulabschluss – Weg in die Leh(e)re?
Chancen und Motive für eine Erlangung der
Hochschulreife von HauptschulabsolventInnen
– eine empirische Untersuchung in den wiener Maturaklassen**

möchte ich die Frage nach den Chancen und Motiven von Wiener HauptschulabsolventInnen zur Erlangung der Hochschulreife beantworten.

Da es sich bei den wiener PflichtschülerInnen um eine sehr heterogene Schülerschaft handelt, möchte ich in meiner Arbeit die Antworten wie folgt ergründen:

- Wie viele Wiener HauptschulabsolventInnen sind in Maturaklassen zu finden und
- welche Hintergründe und Motive sind für sie ausschlaggebend die Hochschulreife anzustreben?

Für diese Arbeit benötige ich die Angaben, wie viele SchülerInnen an maturaführenden Schulen aus Hauptschulen stammen. Da ich dabei nur mit Zahlenmaterial arbeite und keine Namen bzw. persönliche Daten erhebe, kann ich die Normen des Datenschutzes gewährleisten. Den Fragebogen habe ich dem Schreiben in der Anlage hinzugefügt.

Ich ersuche höflich um Genehmigung zur Durchführung dieser statistischen Erhebung an maturaführenden Schulen in Wien.

Vielen Dank für Ihre Mühen!

Hochachtungsvoll,

Beatrice Schmutzer

Anlage erwähnt

Elternbrief – Einverständniserklärung

Sehr geehrte Eltern und Erziehungsberechtigte!

Mein Name ist Beatrice Schmutzer und ich bin Pädagogik-Diplomandin an der Uni Wien.

Im Rahmen meiner Diplomarbeit mit dem Titel „Hauptschulabschluss – Weg in die Leh(e)re? Chancen und Motive zur Erlangung der Hochschulreife von HauptschulabsolventInnen - eine empirische Untersuchung in Wiener Maturaklassen“, führe ich Befragungen (mittels Fragebogen) an maturaführenden Schulen (BHS und AHS) in Wien durch.

Mein Fragebogen ist einfach und schnell zu beantworten (3 Seiten), da es sich um sehr allgemeine Fragen mit vorgegebenen Antwortmöglichkeiten handelt - die Beantwortung würde ca. 5 Minuten in Anspruch nehmen.

Die Teilnahme an dieser Befragung ist selbstverständlich freiwillig, da aber nur eine hohe Beteiligungsquote zu verlässlichen Ergebnissen führt, bitte ich Sie, Ihrer Tochter bzw. Ihrem Sohn die Teilnahme zu erlauben. Sämtliche Angaben werden entsprechend der Datenschutzbestimmungen behandelt. Die Anonymität der Angaben ist gesichert.

Ich danke Ihnen schon im Voraus sehr herzlich für Ihr Verständnis und Ihre Unterstützung an dieser wissenschaftlichen Arbeit,

mit freundlichen Grüßen,

Beatrice Schmutzer

Ich bin damit einverstanden / nicht einverstanden, dass meine Tochter / Sohn an der Befragung teilnimmt.

Datum

Unterschrift des Erziehungsberechtigten

10.4 Eidesstattliche Erklärung

„Ich erkläre hiermit an Eides statt, dass ich die vorliegende Arbeit selbstständig und ohne Benutzung anderer als der angegebenen Hilfsmittel angefertigt habe. Die aus fremden Quellen direkt oder indirekt übernommenen Gedanken sind als solche kenntlich gemacht. Die Arbeit wurde bisher in gleicher oder ähnlicher Form keiner anderen Prüfungsbehörde vorgelegt und auch noch nicht veröffentlicht.“

Zöfing, im November 2010

Beatrice Schmutzer

10.5 Lebenslauf

■ Persönliche Daten

Name: Beatrice Schmutzer
Geburtsdaten: 17. April 1978 in Wien
Staatsbürgerschaft: Österreich
Familienstand: verheiratet
E-Mail: b.schmutzer@gmx.at

■ Schulbildung

1984 – 1989 Volksschule in Tulbing
1989 – 1993 Hauptschule in Tulln
1993 – 1995 HBLA für wirtschaftliche Berufe in Tulln
1995 – 1998 BORG mit Bildnerischem Gestalten in Wien
1998 Matura

■ Studium

1998 – 2001 Diplomstudium der Rechtswissenschaften an der
Universität Wien (nicht abgeschlossen)
2001 - 2004 Lehramtsstudium in den Fächern Geographie und
Wirtschaftskunde und Philosophie, Pädagogik und
Psychologie an der Universität Wien (nicht
abgeschlossen)
2003 – 2006 Studium Sonderschullehrer an der PädAk in 1210
Wien

Juni 2006	Abschluss Lehramt für Sonderschulen
2006 - 2010	Diplomstudium Pädagogik an der Universität Wien

■ Berufliche Tätigkeiten

1998 - 2003	geringfügige Beschäftigung im Bereich Marketing
seit 2003	Teilzeitbeschäftigung im Bereich Marketing & Sales (Pharmaunternehmen)

■ Praktika

Sommersemester 2008	Mitarbeit in der Präsenzbibliothek
Juli 2008	Mitarbeit bei der Kinderuni Wien

■ sonstige Kenntnisse

Sprachkenntnisse:	Englisch, Französisch
Sonstiges:	MS Office und SPSS