



universität
wien

MASTERARBEIT / MASTER'S THESIS

Titel der Masterarbeit / Title of the Master's Thesis

„Bildungsungleichheiten - Eine Frage der Messung?
Eine Analyse unterschiedlicher Bildungsindikatoren,
dem Wert der Bildung und der Bildungsmobilität“

verfasst von/ submitted by
Sophie Kremer, BA

angestrebter akademischer Grad / in partial fulfilment of the requirements for the degree of
Master of Arts (MA)

Wien, 2019 / Vienna 2019

Studienkennzahl lt. Studienblatt /
degree programme code as it appears on
the student record sheet:

A 066 905

Studienrichtung lt. Studienblatt /
degree programme as it appears on
the student record sheet:

Soziologie

Betreut von / Supervisor:

Univ.-Prof. Dr. Roland Verwiebe

1. EINLEITUNG	4
2. DAS ÖSTERREICHISCHE BILDUNGSSYSTEM	7
3. DIE BILDUNGSEXPAISION	9
4. FORSCHUNGSÜBERBLICK	12
4.1. DIE BILDUNGSEXPAISION UND BILDUNGSUNGLEICHHEITEN	12
4.2. DETERMINANTEN DER BILDUNGSUNGLEICHHEITEN	18
4.3. DER WERT DER BILDUNGSABSCHLÜSSE	24
4.4. ZUSAMMENFASSUNG DES FORSCHUNGSÜBERBLICKS	29
5. SOZIOLOGISCHE THEORIEN ZU BILDUNGSUNGLEICHHEITEN	30
5.1. MAKROSOZIOLOGISCHE ERKLÄRUNGEN	30
5.2. STRUKTURELL-INDIVIDUALISTISCHE ERKLÄRUNGEN	36
5.3. DIE EIGENDYNAMIK DER BILDUNGSEXPAISION	42
5.4. BILDUNG ALS POSITIONALES GUT	43
5.5. ZUSAMMENFASSUNG DER SOZIOLOGISCHEN THEORIEN	44
6. ANNAHMEN, FRAGESTELLUNGEN UND HYPOTHESEN	45
6.1. ANNAHMEN AUS DEM FORSCHUNGSSTAND	45
6.2. ANNAHMEN AUS DEN SOZIOLOGISCHEN THEORIEN	46
6.3. FORSCHUNGSFRAGEN	47
6.4. HYPOTHESEN	48
7. DATENSATZ UND METHODIK	50
7.1. VORGEHENSWEISE	50
7.2. DATENSÄTZE UND STICHPROBE	51
7.3. OPERATIONALISIERUNG DER VARIABLEN	53
7.3.1. <i>Abhängige Variablen</i>	53
7.3.2. <i>Unabhängige Variablen</i>	56
7.4. METHODIK	59
8. ERGEBNISSE	61
8.1. DESKRIPTIVE ANALYSE DER INTERGENERATIONALEN BILDUNGSMOBILITÄT	61
8.1.1. <i>Die Verteilung der Bildungsabschlüsse</i>	61
8.1.2. <i>Beschreibung der Bildungsmobilität</i>	72
8.1.3. <i>Erkenntnisse aus den deskriptiven Darstellungen</i>	74
8.2. DETERMINANTEN DER BILDUNGSUNGLEICHHEITEN	78
8.2.1. <i>Höchster Bildungsabschluss als absoluter Wert</i>	79
8.2.2. <i>Höchster Bildungsabschluss als positionaler Wert</i>	81
8.2.3. <i>Korrelation zwischen den abhängigen Variablen</i>	85
8.3. INTERPRETATION DER ERGEBNISSE	87
9. ZUSAMMENFASSUNG	94
10. FAZIT UND AUSBLICK	99
LITERATURVERZEICHNIS	102
ANHANG	108
ZUSAMMENFASSUNG	110
ABSTRACT	110

Abbildung 1: Höchster Bildungsabschluss der Respondent*innen nach Befragungsjahr	62
Abbildung 2: Höchster Bildungsabschluss der Respondent*innen nach Geschlecht (2005) - links	63
Abbildung 3: Höchster Bildungsabschluss der Respondent*innen nach Geschlecht (2011) - rechts	63
Abbildung 4: Höchster Bildungsabschluss der Respondent*innen und Migrationshintergrund (2005)	65
Abbildung 5: Höchster Bildungsabschluss der Respondent*innen und Migrationshintergrund (2005)	65
Abbildung 6: Höchster Bildungsabschluss je nach finanzieller Situation im Haushalt (2005)	67
Abbildung 7: Höchster Bildungsabschluss je nach finanzieller Situation im Haushalt (2005)	68
Abbildung 8: Bildungsabschluss je nach sozioökonomischem Status (2005)	70
Abbildung 9: Bildungsabschluss je nach sozioökonomischem Status (2011)	70
Abbildung 10: Bildungsabschluss je nach Anzahl der Geschwister (2005)	71
Abbildung 11: Bildungsabschluss je nach Anzahl der Geschwister (2011)	71
Abbildung 12: ECAS-Wert je nach Abschlussjahr und Bildungsabschluss	83
Tabelle 1: Merkmale der Respondent*innen	53
Tabelle 2: Bildungsabschlüsse der Respondent*innen	54
Tabelle 3: Geschätzte Bildungsjahre	55
Tabelle 4: Bildungsmobilität der Resoponent*innen nach Befragungsjahr	72
Tabelle 5: Bildungsstatus der 27- bis 46- Jährigen nach Befragungsjahr und höchster Bildungsabschluss der Eltern	73
Tabelle 6: Abhängige Variable: Geschätzte Bildungsjahre, Erhebungsjahr 2005	81
Tabelle 7: Abhängige Variable: Geschätzte Bildungsjahre, Erhebungsjahr 2011	81
Tabelle 8: Abhängige Variable: ECAS, Erhebungsjahr 2005	85
Tabelle 9: Abhängige Variable: ECAS, Erhebungsjahr 2011	85
Tabelle 10: Korrelation zwischen ECAS und geschätzte Bildungsjahre	86

1. Einleitung

Bildungsungleichheiten und die intergenerationale Bildungs(im)mobilität werden seit Jahrzehnten auf politischer Ebene diskutiert und sind häufig Gegenstand der soziologischen Bildungsforschung. In den bisherigen Forschungsarbeiten zu diesem Themenschwerpunkt wird Bildung meist als absoluter Wert gemessen, in dem der höchste Bildungsabschluss unterschiedlicher Generationen miteinander verglichen wird. Zudem werden die Effekte verschiedener Variablen auf den höchsten Bildungsabschluss vorwiegend in logistischen Regressionen berechnet.

In der vorliegenden Arbeit soll ein neuer Blickwinkel auf die Analyse von Bildungsungleichheiten in Österreich geworfen werden, in dem nicht nur der absolute Wert der Bildung untersucht wird. Stattdessen wird der höchst erreichte Bildungsstatus in einen relativen Kontext gestellt und ihm ein neuer Wert zugeordnet. Dieser Idee nach hängt der Wert des eigenen Bildungsabschlusses von den Bildungsabschlüssen der anderen Gesellschaftsmitglieder*innen ab. Obwohl die Idee des Einbezugs relativer Werte bereits länger besteht, kommt diese Vorgehensweise erst seit kurzem wieder in der Sozialforschung zum Einsatz (vgl. Schneider 2015: 11). Zur Berechnung des relativen Wertes wird sich in der vorliegenden Arbeit an dem Artikel zur Analyse von Bildungsungleichheiten in Italien anhand des relativen Werts „ECAS“ und des absoluten Wertes „geschätzte Bildungsjahre“ von Triventi et al. (2015) orientiert. Wie bei Triventi et al. werden statt logistischen Regressionen multiple Regressionen berechnet und der Einfluss unterschiedlicher Variablen auf Bildungsungleichheiten analysiert. Die Untersuchung alternativer Rechenmöglichkeit soll zeigen inwiefern sich die Ergebnisse unterscheiden, je nachdem, ob Bildung als absoluter oder relativer Indikator eingesetzt wird. Denn auch wenn in der Gesellschaft die Bildung allgemein ansteigt, bedeutet dies nicht, dass Bildungsungleichheiten sinken. Es bleibt die Frage, welchen Wert ein Hochschulabschluss oder eine Matura noch haben, wenn immer mehr Personen diese Abschlüsse erreichen. Insbesondere durch die Bildungsexpansion, die seit 1945 in Gange gesetzt wurde, entsteht eine immer höher gebildete Gesellschaft. Vor diesem Hintergrund wird in der vorliegenden Arbeit untersucht, welchen Einfluss unterschiedliche Determinanten der Bildungsungleichheiten auf die Bildungsabschlüsse haben, wenn Bildung als relativer Wert definiert wird. Die Analyse bezieht sich dabei auf die EU-SILC Datensätze von 2005 und 2011, da diese einen Schwerpunkt auf die intergenerationelle soziale Mobilität in Österreich haben und somit viele geeignete Variablen anbieten. Ein rezenterer Datensatz kann nicht in die Untersuchung einbezogen werden, da sie nicht über die passenden Variablen verfügen. Dies führt dazu, dass die Ergebnisse für die Jahrgänge 2005 und 2011 nur eingeschränkt miteinander vergleichbar sind, da die Erhebungsjahrgänge nahe aneinander liegen. In weiterer Folge wird der Aufbau der Arbeit geschildert.

Im ersten Teil wird auf das österreichische Bildungssystem und die Bildungsexpansion eingegangen. Hierdurch wird der*in Leser*in ein Überblick über relevante historische Ereignisse im österreichischen Bildungsverlauf verschafft und der heutige Aufbau des Bildungssystems dargestellt. Die Idee ist es dabei, ein besseres Verständnis für die anschließende Analysen zu generieren und die Hintergründe für die Veränderungen des „ECAS-Wertes“ festzustellen.

In weiterer Folge wird der bisherige Forschungsstand zum Thema Bildungsungleichheiten, Bildungsmobilität und Bildung als positionales Gut erläutert. Hierbei wird auf die Fragestellungen eingegangen, ob die Bildungsexpansion aus soziologischer Perspektive zu einer Reduzierung von Bildungsungleichheiten geführt hat, welche Auswirkungen sie auf die Bildungsmobilität hat und wie sich die Effekte der Determinanten der Bildungsmobilität im Zeitverlauf verändern. Insbesondere werden empirische Ergebnisse zum Einfluss des höchsten Bildungsabschlusses der Eltern, Migrationshintergrund, Geschlecht, sozioökonomischer Status, finanzielle Ressourcen der Familie und die Anzahl der Geschwister geschildert. Der aktuelle Forschungsstand endet mit einer Erörterung des aktuellen Stands zur Analyse von Bildungsungleichheiten, in der Bildung als relativer Wert definiert wird.

Im nächsten Teil folgen bisherige theoretische Überlegungen zur Bildungsmobilität und Bildungsungleichheiten. Hierbei werden die Ideen aus unterschiedlichen Theorien miteinander verknüpft, diskutiert und zusammengefasst. Es wird im Theorieteil insbesondere zwischen makrosoziologischen und struktur-individualistischen Erklärungen unterschieden. In den makrosoziologischen Theorien werden Modernisierungs- und Konflikttheorien gegenübergestellt und miteinander diskutiert. Auf der Ebene der struktur-individualistischen Erklärungsansätzen wird insbesondere auf schichtspezifische Handlungs- und Entscheidungsprozesse eingegangen. In beiden Erklärungsansätzen wird zudem ein Bezug auf den sich wandelnden Wert der Bildung hergestellt. Daran anknüpfend wird ein neuerer Ansatz vorgestellt, in dem von einer Eigendynamik der Bildungsexpansion gesprochen wird. Das Kapitel endet mit den soziologischen Theorien, aus denen die Idee entstand, den Wert der Bildung messbar zu machen.

Aus dem Forschungsüberblick und den theoretischen Überlegungen werden schließlich Fragestellungen und Hypothesen herabgeleitet. Die Arbeit verfolgt dabei insbesondere die Frage:

Welchen Einfluss haben unterschiedliche Determinanten (Geschlecht, Bildung der Eltern, Migrationshintergrund, Beruf der Eltern) auf die Bildung der Respondent*innen der EU-SILC Datensätze von 2005 und 2011, wenn der sich verändernde Wert von Bildungsabschlüssen modelliert wird?

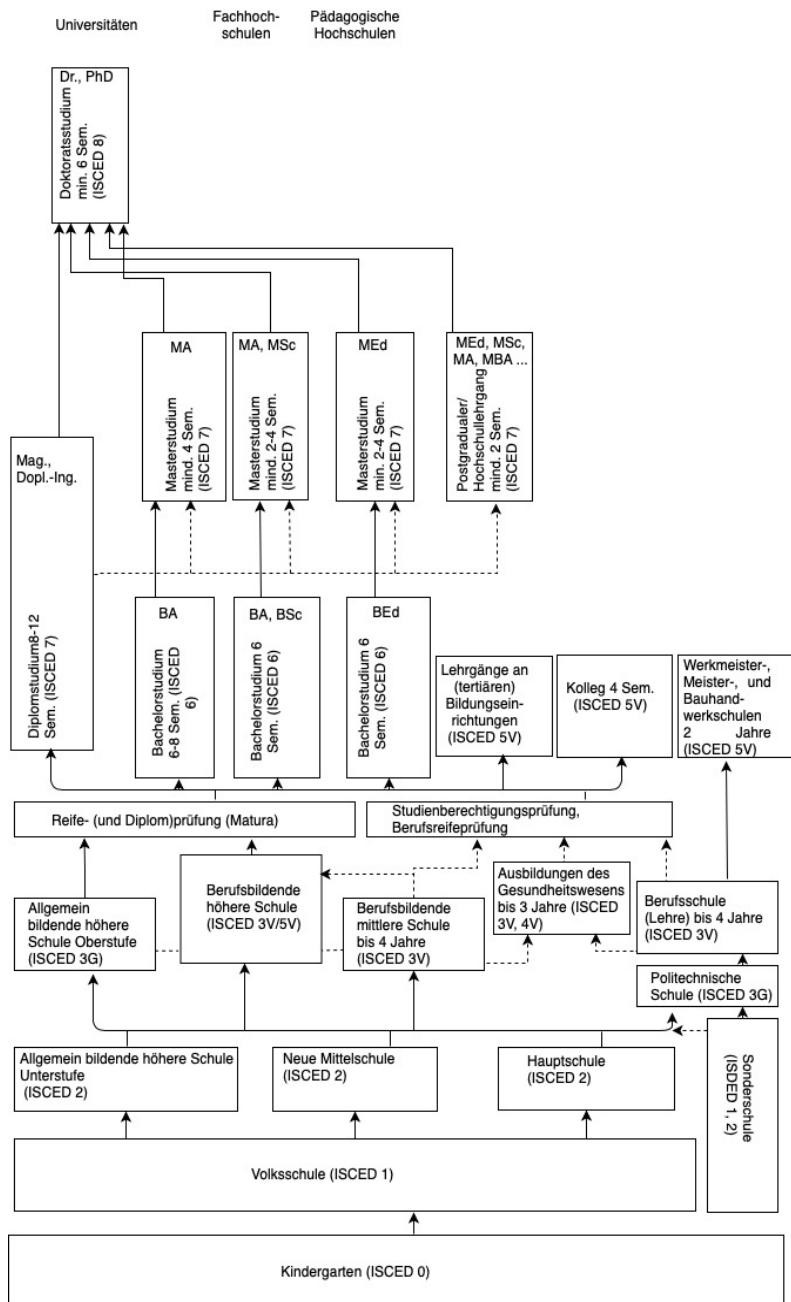
Zur Beantwortung der Fragestellung wird aus den theoretischen Überlegungen und dem bisherigen Forschungsstand ein daran anknüpfendes Modell erstellt. Im Kapitel „Methodik und Operationalisierung“ kann nachgelesen werden, auf welchen Datensätzen und Variablen dieses Modell beruht.

Die Ergebnisse der vorliegenden Arbeit werden schließlich in den nachfolgenden Kapiteln beschrieben. Zunächst wird eine deskriptive Übersicht über die Verteilung der Bildungsabschlüsse je nach Bildungsstatus der Eltern, Migrationshintergrund, Geschlecht, sozioökonomischem Status, finanzieller Situation und Anzahl der Geschwister geschildert. Diese ermöglicht bereits erste Erkenntnisse und Rückschlüsse auf den bisherigen Forschungsstand. Anschließend daran wird die Verteilung der Bildungsmobilität in den Erhebungsjahrgängen 2005 und 2011 geschildert. Anhand dieser Darstellung wird die erste Hypothese der vorliegenden Arbeit überprüft.

Im nächsten Schritt werden für beide Erhebungsjahre Regressionen berechnet, in denen ein absoluter Bildungsindikator integriert wird. Um die Fragestellung zu beantworten werden im Anschluss die gleichen Regressionen für den relativen ECAS-Wert berechnet. Dieser muss davor jedoch erstellt werden und den Respondent*innen ein neuer Bildungswert zugeordnet werden. Die Ergebnisse der multiplen Regressionen werden schließlich beschrieben und miteinander verglichen. Nach der Darstellung der Ergebnisse folgt eine nähere Interpretation, bei der ein Bezug zu den theoretischen Annahmen und dem bisherigen Forschungsstand hergestellt wird und die Hauptfragestellungen und Hypothesen beantwortet werden.

Die Arbeit endet schließlich mit einer Zusammenfassung der wichtigsten Erkenntnisse sowie einem Fazit, in dem der Beitrag zum nationalen und internationalen Forschungsstand dargestellt wird, die Lücken der Arbeit aufgezeigt werden und weiterführende Forschungsmöglichkeiten angemerkt werden.

2. Das österreichische Bildungssystem



Quelle: Eigene Darstellung nach BMWF/BMB, Stand 10/2016

An erster Stelle wird das österreichische Bildungssystem dargestellt, da die Variablen der Analysen der vorliegenden Arbeit auf den einzelnen Bildungsstufen beruhen. Wird die Struktur des Bildungssystems betrachtet lässt sich erkennen, dass es viele unterschiedliche Bildungsmöglichkeiten und -pfade in Österreich gibt. Die einzelnen Bildungsstufen wie etwa der Matura- oder Hochschulabschluss lassen sich dabei beispielsweise über verschiedene Wege erreichen.

Allen Bildungswegen gemeinsam ist der Besuch eines Kindergartens (ISCED 0), der die unterste Stufe des Bildungssystems ausmacht. Erreichen die Kinder schließlich ihr sechstes Lebensjahr, beginnt die offizielle Schulpflicht und sie gehen in eine Volksschule (ISCED 1) oder in eine Sonderschule über. Nach vier Jahren erfolgt dann der Übergang der Primarstufe auf die Sekundarstufe I (ISCED 2) bei dem die Kinder Hauptschulen, neuen Mittelschulen oder allgemeinbildenden höheren Schulen zugeordnet werden (vgl. ebd.). Diese frühe Selektion der Schüler*innen hält Max Haller (vgl. 2008: 190) für kennzeichnend für das österreichische Bildungssystem. Ein Teil der Schüler*innen besucht nach der ersten Selektion Hauptschulen und nimmt an Lehrausbildungen teil, die insbesondere manuelles Wissen vermitteln. Der andere Teil verfolgt nach der ersten Selektion die Unter- und Oberstufen der Gymnasien, welche üblicherweise zu einem Übergang in eine Hochschule führen. Das frühe „tracking“ der Schüler*innen führt laut Haller dazu, dass die soziale Herkunft einen starken Einfluss auf die Bildungsentscheidungen der Kinder hat (vgl. ebd.). Zusätzlich erfolgt eine neue Differenzierung im Übergang auf die Sekundarstufe II (ISCED 3), auf der allgemeinbildende höhere Schulen, berufsbildende höhere Schulen oder mittlere Schulen, Berufsschulen und polytechnische Schulen besucht werden können. Es kommt somit erneut zu einer hohen Anzahl an Bildungspfaden und zu neuen Ausdifferenzierungsprozessen (vgl. Statistik Austria 2017). Haller schreibt hierzu, dass ein Merkmal des österreichischen Bildungssystems diese spezifische Form der Ausbildungen für Handwerks- und Dienstleistungsberufe ist. Diese finden in Form einer dualen Berufsausbildung statt, wobei einerseits die Berufsschule absolviert wird und andererseits eine Lehrausbildung im Betrieb stattfindet (vgl. Haller 2008: 193). Alle Abschlüsse die zu einer Matura führen werden dabei ISCED 4 zugeordnet (vgl. Statistik Austria 2017). Auf der tertiären Bildungsebene gibt es schließlich die Möglichkeit, an Universitäten oder Hochschulen zu studieren (ISCED 6 bis 8) oder höhere Ausbildungen im Tertiärbereich zu absolvieren, die nicht an Hochschulen gebunden sind (ISCED 5). Eine Besonderheit des tertiären Bildungssystems ist in Österreich auch, dass es geringe Voraussetzungen im Zugang zu Hochschulen gibt (kein Numerus Clausus wie in Deutschland) (vgl. Haller 2008: 193). Insbesondere auf der Ebene der tertiären Bildung gab es dabei in den letzten Jahren Veränderungen, indem der Bolognaprozess zur Unterteilung in Bachelor- und Masterabschlüsse geführt hat und Diplomstudiengänge abgelöst wurden (vgl. ebd.). Der höchst erreichbare Bildungsabschluss bleibt jedoch weiterhin das Doktoratsstudium mit der ISCED-Stufe 8. Wird also der Wert der Bildung betrachtet, könnte dieser Stufe der höchste Bildungswert zugeordnet werden. Haller erörtert zudem, dass es kennzeichnend für Österreich ist, dass die mittleren beruflichen Ausbildungswege vor dem Ausbau der Fachhochschulen als Alternative zur Universität ein relativ hohes Gewicht hatten (vgl. Haller 2008: 193). Es wird hiermit deutlich, dass der Ausbau des Bildungssystems zu Veränderungsprozessen geführt hat, welche im nächsten Schritt erläutert werden.

3. Die Bildungsexpansion

Der historische Kontext spielt eine bedeutende Rolle für die Entwicklung der Bildung einer Gesellschaft. In der Analyse der intergenerationalen Bildungsmobilität und der Bildungsungleichheiten ist es deswegen von Bedeutung, die Bildungsexpansion hervorzuheben. Die steigende Anzahl hoher Bildungsabschlüsse ist für die vorliegende Arbeit relevant, da der Fokus auf dem sich wandelnden Wert von Bildungsabschlüssen liegt. Dieser ist damit verknüpft, dass im Verlauf der Expansion zunehmend die Sorge entsteht, dass hohe Bildungsabschlüsse an Elitecharakter verlieren (vgl. Müller et al. 1997: 178). Im folgenden Kapitel wird daher näher erläutert, was unter der Bildungsexpansion verstanden wird, welche Entwicklungen seither in Österreich stattfinden und welche Hoffnungen und Ängste in diesem Zusammenhang entstehen.

In den europäischen Ländern wird seit der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts von einer Bildungsexpansion gesprochen (vgl. Bacher & Moosbrugger 2019: 131). Hierunter wird die Erweiterung von Bildungsmöglichkeiten und der Ausbau des tertiären Bildungssystems verstanden (vgl. Hadjar & Becker 2011: 195). Konkret ist damit im deutschsprachigen Raum die erhöhte Bildungsbeteiligung, die zunehmende Verweildauer im Bildungssystem und die gestiegene Anzahl hoher Bildungsabschlüsse gemeint (vgl. Hadjar & Becker 2006: 12). Walter Müller et al. weisen zudem darauf hin, dass in Europa seit der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts drei unterschiedliche Etappen in den Bildungsentwicklungen festgestellt werden können, die sich auf die Bildungsexpansion auswirken (vgl. Müller et al. 1997: 178).

Die erste Etappe der Expansion beginnt 1870 und endet gegen Anfang des ersten Weltkrieges. Sie ist dadurch geprägt, dass sich innerhalb von Europa nationale Bildungssysteme entwickeln, die zunehmend unter staatlicher Verwaltung stehen und immer weniger durch die Kirche beeinflusst werden (vgl. Hadjar & Becker 2006: 13). In dieser Phase wird in den ersten europäischen Ländern auch die Schulpflicht eingeführt, beziehungsweise weiter ausgebaut (vgl. ebd.). Dies führt dazu, dass nach und nach alle Kinder Zugang zur Elementarschule haben und der Analphabetismus innerhalb der Gesellschaft stark abnimmt. Die zweite Etappe stellen Müller et al. nach dem Ende des ersten Weltkrieges fest. Die Gesellschaft ist nun von einer zunehmenden Demokratie geprägt. Aufgrund der Zusammenführung von Volksschulen und höheren Schulen (Gymnasien) und der Entstehung einer allgemeinen Volksschule der höheren Schule öffnet sich die weiterführende Schule in dieser Etappe für alle Bevölkerungsschichten (vgl. ebd.). Die dritte Etappe findet schließlich nach dem zweiten Weltkrieg statt. Seither werden die sekundären und tertiären Bildungsstufen zunehmend für breitere Bevölkerungskreise geöffnet und somit heterogener (vgl. ebd.). Es entstehen neue Hochschultypen (z.B. Fachhochschulen) und die Aufnahmebedingungen verändern sich. Es beginnt somit zu diesem Zeitpunkt die eigentliche Bildungsexpansion.

Die Erweiterungen des Bildungssystems nach dem zweiten Weltkrieg sind mit dem wirtschaftlichen Notstand um 1964 verknüpft (vgl. Picht 1964: 17). Mit der Bildungsexpansion entsteht die Hoffnung, einen allgemein höheren Bildungsstand in der Gesellschaft zu erreichen, der zu Fortschritten in Technologie und Wirtschaft beitragen soll (vgl. Hadjar & Becker 2006: 14). Durch den leichteren Zugang zu Bildung und die Erweiterung des tertiären Systems wird versucht, den Wettbewerb gegenüber den damals sozialistischen Ländern anzuregen und den wirtschaftlichen Fortschritt voranzutreiben (vgl. Bacher & Moosbrugger 2019: 131). Sozialdemokratische und liberale Vertreter*innen hoffen zudem auf eine Schließung von Bildungsungleichheiten in den unterschiedlichen sozialen Schichten (vgl. Hadjar & Becker 2011: 196). Unter der Idee der Chancengleichheit fordert Dahrendorf zudem die „Bildung als Bürgerrecht“, welche zu mündigen Bürger*innen führen und somit eine Demokratie gewährleisten würde (vgl. Dahrendorf 1965 zit. n. Becker 2006: 28). Neben den Hoffnungen auf mehr Gleichheit entsteht nach dem zweiten Weltkrieg jedoch auch die Sorge, dass universitäre Abschlüsse ihren Elitecharakter durch die Entstehung „überfüllter Hochschulen“ verlieren (vgl. Müller et al. 1997: 178).

Wird sich von den allgemeinen Entwicklungen in Europa entfernt und konkreter auf den Verlauf der Expansion in Österreich eingegangen, können laut Haller im letzten halben Jahrhundert (vgl. 2008: 221) auch hier große Veränderungen im Schulwesen festgestellt werden. Die Zahl der Student*innen ist dabei seit der Bildungsexpansion um das Zehnfache angestiegen und auch der Anteil an Maturant*innen, Hochschul*innen und Akademiker*innen wächst (vgl. ebd.). Grund für die Veränderungen sind insbesondere die Diskussionen rund um das Bildungssystem seit 1945. Wie im restlichen Europa, führt auch in Österreich der befürchtete Bildungsnotstand und die Hoffnung auf mehr Chancengleichheiten zu Überlegungen zu einer Erweiterung und Öffnung des Bildungssystems (vgl. ebd.). Seit dem Ende des zweiten Weltkrieges gibt es in allen Regierungen Diskussionen zur Reform des österreichischen Bildungssystems. In der Nachkriegszeit entstehen die Bemühungen, den regulären Unterricht so schnell wie möglich wieder einzuführen und eine Vereinheitlichung des Bildungssystems zu finden (vgl. Haller 2008: 193). Unter der Regierung von Alfons Goldbach (1961-1964) und später der von Josef Klaus (1964-1970) wird das österreichische Bildungssystem nach und nach ausgebaut, um Bildungsnotständen entgegenzuwirken und die Aufstiegsmobilität zu fördern (vgl. Bacher & Moosbrugger 2019: 132, Hanisch 1994: 462). Konkret soll die österreichische Bildung durch die Möglichkeit, höhere Bildungseinrichtungen besuchen zu können, angetrieben werden (vgl. Hanisch 1994: 461).

Das Problem besteht unter anderem darin, dass höhere Schulen oft schwer erreichbar sind. Unter der Regierung von Josef Klaus werden dafür 22 höhere Schulen gegründet, was dazu führt, dass die Zahl der Schüler*innen in höheren Bildungseinrichtungen ansteigt (vgl. Hanisch

1994: 462). Das Ziel ist es, die höhere Schule regional auszubauen unter dem Motto „in jedem Bezirk eine höhere Schule“ (vgl. Haller 2008: 195).

In den 1960er Jahren werden schließlich die Gymnasien ausgebaut und ihre Anzahl steigt somit innerhalb von zehn Jahren (1970-1980) von 109 auf 229 an (vgl. Haller 2008: 194). Damit setzt die ÖVP-Regierung zwischen 1963 und 1968 laut Hanisch bedeutende Schritte für den Anfang einer Bildungsexpansion in Österreich (vgl. Hanisch 1994: 461). Zudem wird 1963 das Studienförderungsgesetz beschlossen, bei dem bedürftige Personen Stipendien erhalten (vgl. Haller 2008: 195). Während der Regierungszeit von Bruno Kreisky (1970-1983) wird die Eröffnung des Bildungssystems erweitert. Der Fokus liegt unter der neuen Regierung auf dem Ausbau berufsbildender Hochschulen. Zwischen 1970/71 und 1980/81 werden 20 neue berufsbildende höhere Schulen gegründet (vgl. Haller 2008: 194).

Mit der forcierten Erweiterung des Bildungssystems entsteht jedoch auch die Problematik, dass die hohe Schüler*innenanzahl die Relation zwischen Lehrpersonal und Schüler*innen beeinträchtigt (vgl. ebd.). Das Problem besteht darin, dass eine zu hohe Anzahl an Schüler*innen auf zu wenig Personal trifft. Auch der Aspekt der Chancen(un)gleichheit rückt in diesem Zusammenhang in die Diskussion. Insbesondere die frühe Selektion wird als Hindernis der Chancengleichheit gesehen (vgl. ebd.). Diese Diskussionen führen zu einer Reihe von Reformen unter der Regierung von Kreisky (vgl. Bacher & Moosbrugger 2019: 133). Hierzu zählen die Aufhebung der Aufnahmetests für die allgemeinen höheren Schulen sowie die gebührenfreie Verfügbarkeit von Lehrmaterial und Schulfahrten. An den Universitäten gehört dazu die Aufhebung der Studiengebühren und Hochschultaxen (Haller 2008: 196) und weitere wie z.B. Prüfungstaxen, Kollegiengeld (vgl. Bacher & Moosbrugger 2019: 132).

In den 1990er Jahren führen schlechte PISA Ergebnisse schließlich dazu, dass weitere Maßnahmen getroffen werden. Um Kosten umzustrukturieren kommt es deshalb zu Budgetkürzungen und zum Ausbau der Schulautonomie (vgl. Pechar 2010: 154). Für letzteres wurden das Universitätsorganisationsgesetz, das Fachhochschulstudien gesetz und das Universitätsgesetz eingeführt (vgl. Haller 2008: 198). Mit den Fachhochschulen entsteht somit ein neuer Bildungsbereich, der rasch wachsen wird. 1994 sind zunächst 600 Studierende in Fachhochschulen eingeschrieben. 2016/17 dann bereits 50.000 (vgl. Statistik Austria 2017 zit. n. Bacher & Moosbrugger).

Die Bildungsexpansion bringt nicht nur Vorteile mit sich. In Österreich wird ab 1970 erstmals über negative Folgen diskutiert (vgl. Bacher & Moosbrugger 2019: 133). Nicht mehr der Bildungsmangel, sondern die Bildungsüberproduktion (vgl. Lassnigg 1995: 471) rückt in den Blickwinkel. Hiermit wird sich der Diskussion über „Jugendarbeitslosigkeit“, „Akademiker*innenschwemme“ und „neues akademisches Proletariat“ aus Amerika angeschlossen (vgl. Haller 2008: 196). Auch die Entstehung von Fachhochschulen trägt dazu bei, dass mehr Personen hohe Abschlüsse erreichen und der Elitecharakter dieser

zunehmend in Frage gestellt wird (vgl. ebd). Der Aspekt des sich wandelnden Wertes von Bildungstiteln seit der Expansion wird in der vorliegenden Arbeit aufgegriffen. Aufgrund der Einschränkungen der Datensätze können jedoch lediglich die Veränderungen des Wertes der Bildungsabschlüsse in den Erhebungsjahren 2005 und 2011 betrachtet werden. Zu diesem Zeitpunkt haben somit bereits alle Personen von der Erweiterung des Bildungssystems profitiert und es kann sich nur auf Entwicklungen seit der dritten Etappe von Müller et al. bezogen werden. Es kann somit kein Vergleich zu einem Zeitpunkt vor dem zweiten Weltkrieg getroffen werden, sondern nur Ergebnisse für Respondent*innen geschildert werden, die bereits Zugang zu einem offeneren Bildungssystem hatten.

4. Forschungsüberblick

Nachdem die Erweiterung des Bildungssystems im vorgehenden Kapitel erläutert wurden, soll geklärt werden, ob die damit verknüpfte Hoffnung auf weniger Ungleichheiten aus soziologischer Perspektive erreicht werden konnte oder ob sich die Sorgen des zunehmenden „akademischen Proletariats“ (vgl. Haller 2008: 196) bestätigt haben. Hierbei kommen folgende Fragen auf: Wer hat tatsächlich von der Bildungsexpansion profitiert? Welche Auswirkung hat die Bildungsexpansion auf die intergenerationale Bildungsmobilität? Welchen Wert hat Bildung noch, wenn es insgesamt zu einer Höherbildung der Gesellschaft kommt?

Zur Beantwortung dieser Fragen werden unterschiedliche Ergebnisse zu den Auswirkungen der Bildungsexpansion miteinander diskutiert und erläutert, welche sozialen Ungleichheiten im Bildungssystem auch nach der Erweiterung bestehen bleiben. In weiterer Folge wird näher auf die Persistenz von Ungleichheiten und auf Erkenntnisse zu den Veränderungen verschiedener Determinanten der Bildungsmobilität eingegangen. Um zu untersuchen, ob sich die Sorgen des Wertverlusts von Bildungsabschlüssen bestätigen, werden abschließend bisherige soziologische Überlegungen zum sich wandelnden Wert der Bildungsabschlüsse präsentiert.

4.1. Die Bildungsexpansion und Bildungsungleichheiten

Seit der Einführung des Begriffs wird sich im soziologischen Diskurs mit den Folgen der Bildungsexpansion auseinandergesetzt. Es stellt sich die Frage, ob sie tatsächlich zur Reduzierung von Bildungsungleichheiten führt oder ob diese weiterhin bestehen bleiben.

Richard Breen schreibt hierzu:

“One of the most debated questions in recent research in social stratification concerns whether, over the course of the 20th century, inequalities in educational attainment according to social background diminished or remained more or less unchanged.”
(Breen 2010: 366)

Es werden unterschiedliche Ansichten zur Auswirkung der Bildungsexpansion auf die Chancengleichheit im Bildungssystem vertreten (vgl. Solga & Wagner 2001: 108). Bereits zu Beginn der 90er Jahre entstehen wissenschaftliche Erkenntnisse, die gegen die erhoffte Reduzierung von Bildungsungleichheiten sprechen. Hierzu gehört der Ländervergleich anhand 13 industrialisierten Ländern (USA, Deutschland, Japan, Taiwan, Polen, Ungarn, Tschechien, Schweiz, Italien, Holland, England und Schweden) von Yossi Shavit und Hans-Peter Blossfeld. In ihrem Buch „Persistent Inequality“ aus dem Jahr 1993 können sie lediglich eine Abnahme im Zusammenhang des sozioökonomischen Status mit den Bildungsabschlüssen der Respondent*innen aus Schweden und Holland feststellen. Für alle anderen einbezogenen Länder finden sie keine Reduzierungen der Ungleichheiten nach der Expansion (vgl. Shavit & Blossfeld 1993: 20). Andere Werke sprechen wiederum für Ungleichheitsabnahmen (z.B. Henz & Maas 1995 in Bezug auf Deutschland). Ursula Henz und Ineke Maas setzen als Indikatoren für den Bildungsstatus der Kinder drei Gruppen erklärender Variablen ein: die historische Lagerung (Geburtskohorten), die soziale Herkunft (Bildung der Eltern, Beruf der Eltern, Anzahl der Geschwister) und der geografische Wohnort. Werden ihre Ergebnisse insgesamt betrachtet, können Ungleichheitsreduzierungen im Einfluss aller genannten Variablen auf die Bildungsentscheidungen der Kinder erkannt werden (vgl. Henz & Maas 1995: 391). Die Herkunftseinflüsse nehmen, ihren Erkenntnissen nach, insbesondere im Übergang der Grundschule auf eine weiterführende Schule ab (vgl. ebd.). Allerdings ist die Abnahme der Einflüsse nicht auf die Geburtskohorten seit der Nachkriegszeit beschränkt, sondern kann bereits früher beobachtet werden. Dies würde bedeuten, dass die Abnahme von Ungleichheiten keine direkte Folge der Bildungsexpansion ist (vgl. ebd.). In den Effekten des Berufsstatus des Vaters auf die Entscheidung der Töchter eine weiterführende Schule zu besuchen, stellen Henz und Maas jedoch erst Abnahmen seit den Kohorten 1954-56 und 1959-61 fest (vgl. Henz & Maas 1995: 392). Dies würde wiederum für Ungleichheitsabnahmen sprechen, die durch die Bildungsexpansion bedingt sind. In den nachfolgenden Jahren wird sich in der Soziologie vielfach mit den Veränderungen der Chancengleichheiten unterschiedlicher sozialer Gruppen seit der Eröffnung des Bildungssystems und der Zunahme höherer Bildungsabschlüsse beschäftigt.

Werden Bildungsungleichheiten im Zeitverlauf analysiert, lässt sich feststellen, dass es unterschiedliche Ergebnisse je nach Geburtsjahr der Bezugsgruppe gibt. 2006 untersucht Rolf Becker die sozialen Ungleichheiten im Übergang der Grundschule auf die Sekundarschule sowie in den höchsten Bildungsabschlüssen je nach sozialer Herkunft¹. Er bezieht sich dabei auf in Deutschland zwischen 1919 und 1961 geborene Personen. Als erklärende Variablen für die Bildungschancen von Kindern benutzt er das Bildungsniveau der Eltern und der Großeltern. Er erkennt dabei, dass Bildung nicht nur über zwei, sondern über drei Generationen übertragen wird (vgl. Becker 2006: 44). Bis 1931 kann er einen Anstieg der Ungleichheit von Bildungschancen in Abhängigkeit des sozioökonomischen Status feststellen, später einen Rückgang (vgl. Becker 2006: 38). Es fällt auf, dass die Ungleichheiten in der Nachkriegszeit am stärksten sinken (vgl. Becker 2006: 52). Auch in der späteren Studie von Rolf Becker mit Andreas Hadjar (vgl. 2010: 58ff) zur Bildung unterschiedlicher Geburtskohorten in Deutschland können Personen, die in der Nachkriegszeit geboren wurden, häufiger hohe Bildungsabschlüsse erreichen, als die der früheren Generationen. Die Autoren zeigen, dass von den um 1971 geborenen Personen bereits 44 Prozent einen Bildungsaufstieg realisieren, wogegen es um 1950 lediglich 19 Prozent sind. Sie stellen zudem fest, dass die Bildungsexpansion dabei insbesondere höhere Aufstiegschancen bei Kindern von Eltern mit einer geringen oder mittleren Schulbildung bewirkt (vgl. ebd.).

Es lassen sich jedoch nicht nur in der Nachkriegszeit sich positive Veränderungen in Bezug auf Bildungsqualifikationen feststellen. Wie Becker und Hadjar, analysieren auch Johann Bacher und Robert Moosbrugger unterschiedliche Jahrgänge. Sie beziehen sich dabei auf unterschiedliche Erhebungswellen. Ihre rezente Analyse von 2019 anhand der Sozialer Survey Österreich Daten zeigt deutlich, dass der Anteil höherer Bildungsabschlüsse seit der Bildungsexpansion insgesamt ansteigt (vgl. Bacher & Moosbrugger 2019: 131). Insbesondere fällt die erhöhte Studierneigung von Schüler*innen aus der berufsbildenden Schule auf, welche Bacher und Moosbrugger nach im Erhebungsjahr 1990 noch bei 40% liegt und 2004 bereits auf etwa 48% ansteigt (vgl. Bacher & Moosbrugger 2019: 139). Auf der niedrigsten Bildungsstufe kommt es dagegen zu Abnahmen. Der Anteil der 27- bis 47-Jährigen mit Pflichtschulabschluss oder weniger sinkt seit der Bildungsexpansion von 23,1 auf 6,3% (vgl. Bacher & Moosbrugger 2019: 139).

Obwohl die Anzahl hoher Bildungsabschlüsse insgesamt ansteigt, bedeutet dies nicht, dass die intergenerationale Transmission von Bildungsabschlüssen auf allen Bildungsebenen sinkt. Wird die Weitergabe der Bildungsabschlüsse der Eltern auf ihre Kinder betrachtet, lässt sich feststellen, dass die Transmission der mittleren Bildung zwischen den Jahren 1986 und 2016

¹ Soziale Schicht, Sozioökonomischer Status und Soziale Herkunft werden hier wie bei Bacher 2006 als Synonyme verwendet.

gleich hoch bleibt. Die Weitergabe der Bildung von Eltern mit höchstens einem Pflichtschulabschluss oder Matura nimmt ab und die Transmission von Abschlüssen in Familien mit Hochschulabschlüssen nimmt zu (vgl. Bacher & Moosbrugger 2018: 144). In Bezug auf die allgemeine Bildungsmobilität liegen Bildungsaufstiege im Vergleich zum höchsten Bildungsabschluss der Eltern bei 38,3% der 27- bis 46-Jährigen. Bildungsabstiege lassen sich dagegen insgesamt in 10,6% der analysierten Fälle beobachten. Auffällig ist zudem, dass die Bildungsaufstiege und -abstiege meist auf die nächst höhere beziehungsweise niedrigere Bildungsstufe stattfinden. (vgl. Bacher & Moosbrugger 2019: 142). Für das Jahr 2016 beschreiben sie zudem einen Rückgang der Bildungsaufstiege auf 31,7%. Dies lässt laut Bacher und Moosbrugger auf das Ende der Bildungsexpansion hindeuten (vgl. Bacher & Moosbrugger 2019: 139).

Ähnliches erläutert Mario Steiner in seiner Dissertation, in der er sich ebenfalls mit der Chancengleichheit in Österreich anhand unterschiedlicher Geburtskohorten befasst. Er benutzt dafür den EU-SILC Datensatz vom Erhebungsjahr 2015. Er vergleicht hierbei zwei Generationen: 30-54-Jährige und Personen, die 55 oder älter sind (vgl. Steiner 2017: 185). In dem Vergleich der zwei Kohorten stellt er fest, dass zwischen den beiden Gruppen ein deutlicher Anstieg hoher Bildungstitel festzustellen ist (vgl. ebd.). Dies lässt sich daran erkennen, dass sich der Anteil der Personen mit Pflichtschulabschluss halbiert und der, der Personen mit mittlerem oder hohem Bildungsabschluss fast verdoppelt (vgl. ebd.). Am stärksten steigt der Anteil von Universitätsabschlüssen bei Respondent*innen, deren Eltern mindestens eine Matura haben (vgl. ebd.). Die Ergebnisse von Steiner stehen damit im Einklang mit der späteren Erkenntnis von Bacher und Moosbrugger, die ebenfalls einen steigenden Anteil von Hochqualifikationen feststellen. Zudem ist auch bei Steiner bereits zu erkennen, dass die Bildungsmobilität vorrangig auf die nächste Bildungsstufe stattfindet (vgl. ebd. & Bacher & Moosbrugger 2019: 142). In Bezug auf gegenwärtige Prozesse stellt Steiner fest, dass die Bildungsexpansion zwar fortan stattfindet, indem weiterhin mehr Menschen hohe Bildungsabschlüsse erreichen, sich die Wachstumskurve der Bildungsaufstiege jedoch langsam abschwächt (vgl. Steiner 2017: 151).

Obwohl es positive Veränderungen seit der Bildungsexpansion gibt, scheinen diese auch in Österreich insbesondere in der Nachkriegszeit stattgefunden zu haben. Nach der Nachkriegszeit beschränken sich die positiven Entwicklungen auf die Zunahme höherer Bildungsqualifikationen. Eine Persistenz von Ungleichheiten in den Bildungschancen kann dagegen weiterhin beobachtet werden. Die Ergebnisse von Bacher und Moosbrugger (2019) und Steiner (2017) deuten darauf hin, dass sich die positiven Entwicklungen Bezug auf die Bildungsmobilität langsam abschwächen. Becker zufolge kann die Bildungsexpansion zudem zwar als eine Erweiterung der Bildungsbeteiligung im sekundären und tertiären Bildungsbereich gesehen werden, ist jedoch in der Reduzierung von Bildungsungleichheiten erfolglos (vgl. Becker 2006: 35). Im Einklang mit den hier dargestellten Ergebnissen aus dem aktuellen Forschungsstand schreibt Steiner (vgl. 2019: 62) in seiner aktuellen Arbeit zu Aufstiegsmöglichkeiten in Österreich durch (Berufs-) Bildung, dass die Forschungslage zur Frage, ob die Bildungsexpansion zur Reduzierung von Ungleichheiten führt insgesamt widersprüchliche Ergebnisse hervorruft. Er befasst sich mit der Frage, ob sich Ungleichheiten dabei nicht einfach auf höhere Bildungsniveaus verschieben (vgl. ebd.). Steiner nach steht diese Idee Einklang mit der These der „persistent inequality“, welche sich bereits in der hier zitierten Arbeit von Shavit und Blossfeld aus 1993 erkennen ließ (vgl. ebd.).

Diese Persistenz von Ungleichheiten lässt sich insbesondere auf den unterschiedlichen Bildungsstufen erkennen. Laut Becker haben sich die Bildungschancen für sozial benachteiligte Gruppen in der sekundären Schulausbildung zwar verbessert, Ungleichheiten im Zugang zur tertiären Bildung bleiben jedoch weiterhin groß (vgl. Becker 2006: 35). Hadjar et al. deuten darauf hin, dass in der tertiären Bildung in Deutschland der Anteil von Kindern aus Familien mit Hochschulabschluss immer noch größer als der der Kinder von Arbeiter*innen ist (vgl. Hadjar et al. 2006: 212). Zudem kann auch auf der sekundären Schulstufe ein Bestehen von Benachteiligungen erkannt werden, selbst wenn Becker schreibt, dass sich die Bedingungen auf der sekundären Schulstufe im Vergleich zur tertiären Stufe verbessern. Aus rezenten Forschungen geht hervor, dass in den Gymnasien eine neue Form sozialer Schließung beobachtet werden kann. Diese erfolgt laut Becker und Lautenbach zum einen nach dem Bildungsstatus der Eltern und zum anderen nach der Klassenlage. Die soziale Schließung ist dabei eine unbeabsichtigte Folge der vermehrten Bildungsaufstiege in mehreren Generationen (vgl. Becker & Lautenbach 2016: 7). Kinder aus Elternhäusern der Mittelschicht und mit mittlerer Bildung sind dabei zunehmend in Gymnasien vertreten. Hierdurch verlieren Gymnasialschulen an Exklusivität und die Homogenität in der Hauptschule steigt an (vgl. ebd.). Die Homogenität besteht laut Heike Solga und Sandra Wagner darin, dass Kinder aus sozial benachteiligten Familien in der Hauptschule überrepräsentiert sind und die Sozialkomposition höherer Schulen ungleicher wird (vgl. Solga & Wagner 2010: 207).

Vertreten bleiben folglich überproportional Kinder von Eltern, die einfachen Tätigkeiten nachgehen oder nicht berufstätig sind (vgl. Solga & Wagner 2001: 123). Der Anteil von Personen in der Hauptschule nimmt insbesondere dadurch ab, dass mehr Kinder von Eltern in qualifizierten Berufen sowie mehr Mädchen Gymnasien besuchen (vgl. Solga & Wagner 2001: 123). Sie beobachten dabei eine gewachsene soziale Distanz zwischen den höheren und niedrigeren Bildungsschichten nach dem Übergang in die Sekundarstufe (vgl. Solga & Wagner 2001: 123). Zudem weisen Becker und Lautenbach darauf hin, dass sich insbesondere Kinder mit Migrationshintergrund in einer benachteiligten Position befinden (vgl. Becker & Lautenbach 2016: 6).

Auch in Österreich können weiterhin Bildungsungleichheiten auf den einzelnen Bildungsebenen beobachtet werden (vgl. Bacher & Moosbrugger 2019: 144). Wie in Deutschland kann auch hier von einer Art sozialen Schließung gesprochen werden. Eine Zuspitzung der aktuellen Situation würde laut Bacher und Moosbrugger zur Herausbildung zweier Bildungsschichten führen (Akademiker*innen und Personen mit mittlerer Bildung). Für Personen mit hohem Abschluss würde relevanter werden, bei wem und an welcher Universität studiert wurde, anstatt der Tatsache, dass eine Person überhaupt ein Studium abgeschlossen hat (vgl. Bacher & Moosbrugger 2019: 144). Zusätzlich lässt sich in Europa der Trend beobachten, dass aufgrund der kürzeren Schuldauer und der höheren Erfolgswahrscheinlichkeit, Kinder von Arbeiter*innen eher Fachhochschulen besuchen, wogegen Kinder von Akademiker*innen häufiger an Universitäten studieren (vgl. Mayer et al. 2002: 38). Es zeigt sich somit, dass Bildungsabschlüsse weiterhin von sozialen Faktoren abhängig sind. Ein weiteres Beispiel dafür findet sich in der Dissertation von Steiner. Seinen Ergebnissen nach haben Personen, die aus niedrigqualifizierten Familienhäusern stammen eine dreimal geringere Chance auf eine Ausbildung im tertiären Bereich, als Kinder von Eltern mit hoher Bildung. Auch die zuhause gesprochene Sprache spielt weiterhin eine Rolle, indem Kinder ohne deutsche Umgangssprache seltener Gymnasien und häufiger Sonderschulen besuchen, als Kinder mit deutscher Muttersprache (vgl. Steiner 2017: 185). In seiner Analyse, mit einem Augenmerk auf die intergenerationale Bildungsmobilität von gering qualifizierten Personen, stellt er zudem im Einklang mit der „persistent inequality“-These fest, dass Kinder von Eltern mit einem Berufsbildungsabschluss in Österreich weiterhin geringere Chancen auf einen intergenerationalen Bildungsabschluss haben als Kinder von höher gebildeten Eltern (vgl. Steiner 2019: 69). Dies deutet ihm nach jedoch nicht darauf hin, dass es in Österreich bereits zu einer Sättigung hoher Bildungsabschlüsse kam (vgl. ebd.). Stattdessen erkennt er, dass insbesondere auf der Ebene von geringgebildeten Personen die Bildungsvererbung im Zeitverlauf ansteigt. Dabei steigt der Anteil an Männern, die wie ihre Eltern maximal einen Pflichtschulabschluss erreichen um fünf und bei Frauen sogar um acht Prozentpunkte. Er

schließt daraus, dass die Ausgleichfunktion der Bildungsexpansion im Verlauf der Zeit insbesondere bei benachteiligten Personen langsam abnimmt (vgl. Steiner 2019: 68).

In den bisherigen Schilderungen wird somit deutlich, dass sich die Ergebnisse in Bezug auf die Veränderungen von Bildungsungleichheiten und der Bildungsmobilität an unterschiedlichen Zeitpunkten differenzieren. Auch wenn einige Ergebnisse, insbesondere der Nachkriegszeit, auf höhere Aufstiegschancen hindeuten, gibt es weiterhin bestehende Ungleichheiten, und der Einfluss unterschiedlicher Determinanten bleibt weiterhin hoch. Insbesondere rezente Arbeiten, wie etwa die von Bacher und Moosbrugger oder Steiner deuten darauf hin, dass die Angleichungsprozesse seit der Bildungsexpansion in Österreich langsam abnehmen und die Bildungsmobilität in jüngeren Jahren sinkt. Im nächsten Schritt wird näher auf die verschiedenen sozialen Determinanten eingegangen, die sich auf Bildungsungleichheiten auswirken.

4.2. Determinanten der Bildungsungleichheiten

In Österreich lässt sich unter anderem beobachten, dass die intergenerationale Bildungsmobilität im internationalen Vergleich weiterhin gering ist (vgl. Leitner & Wroblewski 2019: 162). Haller untersucht in diesem Kontext die intergenerationale Transmission des Bildungsstatus des Vaters auf seine Kinder in den USA, Polen, Frankreich und Deutschland anhand der Sozialer Survey Daten von 2003. Er stellt fest, dass der Zusammenhang zwischen der Bildung des Vaters und seiner Kinder in Österreich am stärksten ist (vgl. Haller 2008: 210). Andrea Leitner und Angela Wroblewski schreiben in ihrer rezenten Analyse der Bildungsmobilität zudem, dass der Einfluss der Bildung der Eltern in Österreich so hoch ist, dass von einer Bildungsvererbung gesprochen werden kann (vgl. Leitner & Wroblewski 2019: 163). Insgesamt erreichen laut ihren Ergebnissen 42% der Kinder dieselbe Bildung, wie ihre Eltern (vgl. ebd.). Werden die weiteren Determinanten der Bildungsmobilität betrachtet, so können lediglich Abnahmen von Ungleichheiten in Bezug auf ökonomische und regionale Zugangsbarrieren beobachtet werden (vgl. ebd.). Wilfried Altzinger et al. beschreiben jedoch, dass auch wenn die ökonomische Situation des Haushalts weniger starke Auswirkungen auf die Bildungsabschlüsse hat, sie weiterhin ein relevanter Indikator für die Bildung der Kinder bleiben (vgl. Altzinger et al. 2011: 53). Sie stellen in ihren Ergebnissen anhand EU-SILC Daten von 2011 fest, dass Kinder aus Familien mit höheren finanziellen Mitteln kommen höhere Bildungsabschlüsse erreichen, als Kinder aus wirtschaftlich schlecht gestellten Familien (vgl. ebd.). In Bezug auf regional-territoriale Ungleichheiten erläutert Max Haller, dass, es trotz Verbesserung, immer noch Differenzen aufgrund der besseren Verfügbarkeit weiterführender Schulen in großen Gemeinden oder Städten gibt, dass, in Städten mit höherer Einwohnerzahl höher gebildete Eltern leben, die qualifizierte Berufe haben und deren Kinder weiterführende

Schulen besuchen und es in großen Städten zudem bessere Berufschancen in qualifizierten Berufen gibt (vgl. Haller 2008: 212).

Müller und Haun argumentieren zudem, dass der steigende Wohlstand der Gesellschaft und die geringeren Bildungskosten seit der Bildungsexpansion zu geringeren Bildungsungleichheiten aufgrund des sozioökonomischen Status führen. Auch sie beschreiben, dass das Bildungsniveau der Eltern dagegen in Bezug auf die Bildung der Kinder zunehmend an Bedeutung gewinnen (vgl. Müller & Haun 1994: 6-9).

Aus dem historischen Überblick zur Bildungsexpansion in Österreich (siehe Kapitel 2) ist bereits bekannt, dass die regionalen Differenzen abnehmen, da der regionale Zugang zu höheren Schulen geschaffen wurde. Zudem schreibt Haller (vgl. 2008: 209) in der Beschreibung der Bildungsexpansion in Österreich, dass Frauen aus der mittleren Schicht am meisten von der Bildungsexpansion profitieren, auch wenn Geschlechtsunterschiede weiterhin groß bleiben. Die größte Persistenz von Ungleichheiten sieht er bei Personen, die nicht in Österreich geboren sind (vgl. Hanisch 1994: 485). Um die Veränderung der Einflüsse der Determinanten Bildungsabschluss der Eltern, sozioökonomischer Status, Geschlecht und Migrationshintergrund besser zu verstehen, werden sie hier näher beleuchtet.

Wird der Einfluss der **Bildung der Eltern** über den Zeitraum hinweg betrachtet, bleibt dieser in Österreich weiterhin ein bedeutender Indikator für die Bildungsabschlüsse der Kinder. Bereits 1998 bestätigen sich diese Annahmen in den Untersuchungen von Mario Steiner zur Chancengleichheit im österreichischen Bildungssystem. Er vergleicht hier die Bildungsabschlüsse der Eltern von Studienanfänger*innen und stellt fest, dass im Vergleich der 40-64jährigen Personen der österreichischen Bevölkerung 1991 und 1996 ein überproportional hoher Anteil an Erstimmatrikulierenden Eltern mit einer hohen Bildung haben, welcher von 1991 auf 1996 sogar ansteigt (vgl. Steiner 1998: 8). Haller erläutert hierzu, in seiner Schlussfolgerung der Folgen der Bildungsexpansion, dass die Bildungschancen je nach Bildungsstatus der Eltern auch nach einem halben Jahrhundert nach der Bildungsexpansion hoch geblieben sind (vgl. Haller 2008: 211). Zudem beschreiben Steiner et al. in Ihrer Analyse unterschiedlicher Faktoren für Schulabbrüche in österreichischen Schulen, dass sich die Bildung der Eltern stark auf frühe Austritte aus dem Bildungssystem auswirkt. Ihren Ergebnissen nach haben Kinder von Eltern mit ausschließlich einer Lehre oder einer BMS ein 20,3% hohes Risiko für einen frühen Bildungsabbruch. Das Risiko verdoppelt sich dabei sogar, wenn die Eltern niedrig gebildet sind und liegt in dem Fall bei 44,2% (vgl. Steiner et al. 2015: 29). Auch in der rezenten Analyse von Bacher et al. wird die Relevanz der Bildung der Eltern für die Schulabschlüsse ihrer Kinder bestätigt. Laut Bacher et al. können in Bezug auf die Bildungsmobilität drei Trends beobachtet werden. Erstens nimmt die Bildungsimmobilität bei Kindern von Eltern mit einer mittleren Ausbildung zu, zweitens sind die Bildungsaufstiege von

Kindern von Eltern mit einer Matura oder einen Pflichtschulabschluss meist nur auf die nächstfolgende Stufe und drittens steigt die Bildungsimmobilität in Österreich insgesamt (vgl. Bacher & Moosbrugger 2019: 150f). In der Analyse von Moris Triventi et al. (in Bezug auf Italien) wird zudem deutlich, dass sowohl wenn Bildung als absoluter als auch, wenn sie als relativer Wert gesehen wird (hierzu näheres im Abschnitt 4.3.), der Einfluss der Bildung der Eltern, auf die der Kinder in allen Geburtskohorten (1940 bis 1980) hoch bleibt. In ihrer Analyse wird mittels multipler linearer Regressionen der Einfluss des sozioökonomischen Status und der, der Bildung der Eltern auf die Bildung der Kinder berechnet. Ihre Ergebnisse zeigen, dass der Einfluss der Bildung der Eltern über die Geburtskohorten hinweg weniger sinkt, als der Einfluss des sozioökonomischen Status (vgl. Triventi et al. 2015: 39).

Im Einklang mit diesen Ergebnissen stehen die Erkenntnisse von Becker. Ihm nach ist anzunehmen, dass es seit den 1980er Jahren eine Schließung der Gymnasien, nach der Bildung der Eltern statt nach den **sozioökonomischen Ressourcen** gibt (vgl. Becker 2006: 37). Blossfeld und Shavit vertreten eine ähnliche Sicht. Ihnen nach öffnet sich das Bildungssystem nach der Bildungsexpansion schrittweise von unten nach oben. Dadurch entstehen mit späteren Geburtsjahrgängen höhere Chancen, in der Bildungshierarchie aufzusteigen (vgl. Shavit & Blossfeld 1993: 70). Auch Shavit und Blossfeld schreiben, dass die hohen und höchsten Bildungsgewinne exklusiv bleiben, da die intergenerationale Bildung zu einer Schließung der Bildungschancen führt (vgl. Shavit & Blossfeld 1993:72).

Steiner et al. stellen zudem fest, dass das Risiko aus dem Bildungssystem auszutreten je nach Beruflicher Situation und Einkommen der Eltern geringer ist, als je nach ihrem Bildungsstatus (vgl. Steiner et al. 2015: 198). Trotzdem liegt das Risiko eines frühen Schulabbruchs bei Kindern deren Eltern arbeitslos sind immerhin bei 20,5% (vgl. ebd.). Hieran wird deutlich, dass der Einfluss des sozioökonomischen Status der Herkunftsfamilie auf die Bildung der Kinder weiterhin relevant bleibt, selbst wenn er im Vergleich zur Bildung der Eltern abnimmt. Auch Becker erläutert, dass obwohl sich die Bildungschancen der Kinder von Arbeiter*innen bis 1985 verbesserten, haben Kinder von Beamt*innen 1989 immer noch 11-mal bessere Chancen als Kinder von Arbeiter*innen, auf ein Gymnasium zu wechseln (vgl. Becker 2016: 4). In den 1990er Jahren haben Kinder aus höheren Sozialschichten gegenüber den Kindern von Arbeiter*innen eine 9-mal und im Jahre 2000 eine 7-mal bessere Chance, ein Gymnasium zu besuchen (vgl. Becker 2016: 4). Becker und Hadjar deuten zudem darauf hin, dass auch nach Kontrolle der Effekte des Geschlechts, der Geburtskohorte und des Bildungsniveaus der Eltern, Herkunftseffekte für die Bildungsaufstiege in der Generationenabfolge signifikant bleiben (vgl. Becker & Hadjar 2010: 58ff).

Wird das **Geschlecht** betrachtet, können die Ergebnisse von Haller erneut zitiert werden. Er schreibt in Bezug auf die Folgen der Erweiterung des Bildungssystems in Österreich, dass sich eine Verbesserung der Chancengleichheit im Bildungssystem bezüglich der Geschlechtsunterschiede um 1900 feststellen lässt. Im Jahr 1897 studierten noch lediglich drei Frauen an der Universität Wien, wogegen 1985 bereits mehr Frauen als Männer an der Universität registriert sind (vgl. Hanisch 1994: 485). Insbesondere Frauen und Mädchen aus den hohen und mittleren Sozialschichten (vgl. Haller 2008: 221) profitieren von den Bildungsreformen, auch wenn weiterhin Chancenungleichheiten zwischen den Geschlechtern bestehen bleiben (vgl. Hanisch 1994: 485). Haller stellt fest, dass bei Frauen die schichtspezifische Bildungsvererbung nach der Bildungsexpansion noch stärker wiederzufinden ist, als bei Männern (vgl. Haller 2008: 209). In seiner Dissertation erkennt Steiner (vgl. 2017: 143) Ähnliches. Er hebt hervor, dass in der jüngeren Geburtskohorte der Anteil von Frauen mit hoher Bildung deutlich über dem der Männer liegt. Zudem steigt der Anteil Hochgebildeter sowohl bei Töchtern aus gering gebildeten Familien, als auch bei Frauen aus Haushalten mit Berufsbildungen. In Letzterem ist ein deutlicher Anstieg der Bildungsaufstiege zu erkennen, in dem der Anteil der Aufstiege in der ältesten Geburtskohorte noch lediglich bei 13% lag, in der mittleren bei 29% und in der jüngsten schließlich schon bei 41% (vgl. ebd.). Obwohl die Bildungsqualifikationen der Frauen steigen, zeigen die rezenten Ergebnisse von Andrea Leitner und Angela Wroblewski, dass der intergenerationale Bildungsaufstieg in Österreich immer noch etwas häufiger bei Männern (44%) als bei Frauen (42%) zu beobachten ist. Der Anteil von Bildungsabstiegen ist dagegen bei Frauen höher (17% der Frauen und 13% der Männer). Insbesondere auf der Bildungsebene von Eltern mit Pflichtschulabschluss lässt sich erkennen, dass Frauen öfters von Bildungsabstiegen betroffen sind (41% der Frauen und 13% der Männer) (vgl. Leitner & Wroblewski 2019: 163). Hierbei ist zu beachten, dass auch Geburtskohorten vor der Bildungsexpansion mit in diese Berechnung einbezogen wurden. Das Ergebnis der geringeren Bildungsmobilität von Frauen ist somit durch den Einbezug der Bildungsabschlüsse von Frauen vor der Bildungsexpansion bedingt (vgl. Leitner & Wroblewski 2019: 165).

Die Auswirkung Bildungsexpansion widerspiegelt sich in den Geschlechtsunterschieden bezüglich der intergenerationalen Bildungsmobilität: Männer und Frauen, die in den 1980er Jahren geboren sind, übertreffen den Bildungsstatus ihrer Eltern seltener als die Personen aller anderen Geburtsjahrgänge (unter Einbezug der Jahrgänge 1930- 1980) (vgl. Leitner & Wroblewski 2019: 165). Bacher und Moosbrugger zeigen anhand eines Vergleichs unterschiedlicher Geburtskohorten, dass in Österreich bis 1993 die Weitergabe von Bildung bei Frauen noch größer war als bei Männern. Ab 2003 gab es ihnen nach keine Unterschiede mehr in der Transmission von Bildung je nach Geschlecht (vgl. Bacher & Moosbrugger 2019:

144). Der relative Anteil von Personen mit Pflichtschulabschluss oder weniger ist in Österreich sowohl bei Frauen wie bei Männern zurückgegangen und der Anteil mit Matura oder höher angestiegen (vgl. Bacher & Moosbrugger 2019: 140).

Laut dem OECD Bericht von 2018 haben im Tertiärbereich vor allem Frauen von der Ausweitung profitiert. In den OECD-Ländern ist das Verhältnis von Männern und Frauen, der zwischen 55 und 64 Jahren mit einem Abschluss im Tertiärbereich mit jeweils 27 Prozent ausgeglichen. In der jüngeren Generation (25- bis 34-Jährige) verfügen jedoch mehr Frauen als Männer über einen Abschluss im Tertiärbereich (vgl. OECD 2018: 59).

In Bezug auf Bildungsabbrüche finden Steiner et al. (vgl. 2015: 187) ebenfalls Ergebnisse, die für eine Angleichung von Geschlechtsunterschieden sprechen. Ihrem Beitrag im Bildungsbericht nach, treten Frauen etwas seltener im früheren Alter aus dem Bildungssystem als Männer. Der Anteil früher Austritte liegt bei Männern dabei 1,5 Prozentpunkten höher als bei der von Frauen. Deutlich größer fallen die Unterschiede je nach Migrationshintergrund aus (vgl. ebd.). Steiner et al. zeigen, dass dreimal so viele Jugendliche mit Migrationshintergrund früh aus dem Bildungssystem austreten, als ohne (vgl. ebd.). Die Konsequenz ist somit, dass sie öfters nur niedrige Bildungsabschlüsse erreichen. Diese Ergebnisse scheinen darauf hinzudeuten, dass bezüglich des Geschlechts die These, dass die Bildungsexpansion zu mehr Gleichheit führt, stimmt. Allerdings deuten Bacher und Moosbrugger darauf hin, dass hierbei die Geschlechtsunterschiede auf den einzelnen Bildungsebenen wie Pflichtschulabschluss oder Universitätsabschlüsse nicht mitbedacht werden (vgl. Bacher & Moosbrugger 2019: 140). Ungleichheiten je nach Migrationshintergrund scheinen dagegen jedoch noch stärker auszufallen.

Steiner et al. schreiben in einer rezenten Forschungsarbeit zu den Integrationschancen und Ausgrenzungsrisiken von gering Qualifizierten, dass Migrant*innen in diesem Zusammenhang mit Risiken im Bildungssystem konfrontiert sind. Ihren Ergebnissen nach sind Personen mit **Migrationshintergrund** einerseits im tertiären Bereich unterrepräsentiert und andererseits in Sonderschulen überrepräsentiert. Auch im Zugang zu Berufsausbildungen stellen sie Schwierigkeiten fest, indem insbesondere Hürden entstehen, wenn die Schüler*innen nicht Deutsch als Muttersprache haben (Steiner et al. 2019: 90). Adelheid Bauer beschreibt zudem die soziodemographischen Determinanten anhand der österreichischen Volkszählung von 2001. Schüler*innen mit Migrationshintergrund haben dabei eine geringere Beteiligung in höheren Schulen und einen leicht überdurchschnittlichen Anteil an Schüler*innen in Pflichtschulen. Hierbei fällt auf, dass sich die Bildungsungleichheiten je nach Migrationsgruppe unterschiedlich auswirken. Benachteiligt sind insbesondere Schüler*innen mit Migrationshintergrund aus der Türkei oder Nachfolgestaaten Jugoslawiens, welche haben einen hohen Anteil an Schüler*innen in Sonderschulen haben (vgl. Bauer 2005: 119).

Haller schließt an die Ergebnisse von Bauer an und zeigt die Relevanz der Staatsbürgerschaft für Bildungsungleichheiten in Österreich auf. Lediglich Migrant*innen aus anderen EU-Ländern hätten ähnliche Chancen wie österreichische Kinder, eine weiterführende Schule zu besuchen. Ihm nach bedeutet dies ein großer Verlust an Humankapital für Österreich (vgl. Haller 2005: 215). Zudem weist Diefenbach daraufhin, dass die Anzahl der Geschwister im Haushalt eine größere Rolle bei Personen mit Migrationshintergrund spielt und auch der Bildungsabschluss der Eltern einen stärkeren Effekt auf die Bildung von Personen mit Migrationshintergrund als ohne hat (vgl. Diefenbach 2009: 465).

Laut Geißler (vgl. 2005: 27) spielt insbesondere der Bildungsstatus der Eltern eine wesentliche Rolle für die Abschlüsse von Migrant*innen. Käthe Knittler untersucht diese Erkenntnis für Österreich und zeigt in einem kurzen Beitrag die intergenerationalen Transmissioneffekte für Personen mit Migrationshintergrund auf den unterschiedlichen Bildungsebenen auf. Auf der Ebene der Pflichtschule zeigt sich in Österreich, dass eine niedrige Bildung bei Eltern mit Migrationshintergrund häufiger dazu führt, dass ihre Kinder maximal die Pflichtschule abschließen als bei Kindern von Österreicher*innen. 14% der in Österreich lebenden Kinder zwischen 15 und 34 Jahren erreichen maximal einen Pflichtschulabschluss, wenn ihre Eltern höchstens einen Pflichtschulabschluss haben. Bei Kindern mit Migrationshintergrund erreichen im selben Fall 53% die Pflichtschule (vgl. Knittler 2011: 263). Der Bildungsabschluss der Eltern ist auf der unteren Bildungsebene somit ein wichtiger Indikator für den Bildungsabschluss der Kinder mit Migrationshintergrund. In Akademiker*innenfamilien spielt der Migrationshintergrund dagegen eine sehr geringe Rolle (vgl. Knittler 2011: 263).

Zusammenfassend gibt es mittlerweile im soziologischen Diskurs einen Konsens darüber, dass die Bildungsexpansion nicht, wie Dahrendorf es erhofft hatte, direkt zur sozialen Öffnung des Bildungswesens und zum Abbau bestehender Ungleichheiten führt (vgl. Becker 2006: 52). Im Gegenteil zu den erhofften Vorteilen bleiben viele Ungleichheiten unverändert oder tauchen erst seit der Bildungsexpansion auf (zum Beispiel die neue Form der sozialen Schließung). In Bezug auf die Frage, ob sich die Hoffnungen bestätigen kann somit festgehalten werden, dass laut bisheriger Ergebnisse sich das Bildungssystem zwar öffnet und insgesamt mehr Personen hohe Abschlüsse erreichen, jedoch nur ein Teil der sozialen Ungleichheiten abnehmen. Hierzu gehören beispielsweise die Abnahmen regionaler oder geschlechtsspezifischer Barrieren. Steiner stellte sich ebenfalls die Frage in seiner Dissertation, ob Bildungsungleichheiten über den Zeitverlauf in Summe zu oder abnehmen (vgl. Steiner 2017: 203). Er fasst zusammen, dass Chancengleichheiten für Frauen insgesamt steigen. Jedoch deutet auch er darauf hin, dass in Ungleichheiten je nach Migrationshintergrund oder dem sozioökonomischen Status noch lange nicht bewältigt wurden (vgl. ebd). Werden die Ergebnisse von Bacher et al.

betrachtet, ist der Einfluss der Bildung der Eltern sogar noch stärker und die Bildungsimmobilität nimmt im Zeitverlauf sogar zu (vgl. Bacher & Moosbrugger: 150f).

Bestätigt hat sich jedoch die Hoffnung, dass es allgemein zu höheren Bildungsqualifikationen in der Österreich kommt. Auch Steiner schreibt hierzu, dass die Bildungsarmut insgesamt abnimmt und das Bildungsniveau allgemein ansteigt (vgl. Steiner 2017: 203). Demgegenüber steht Steiner nach jedoch ein Rückgang in der Anerkennung von Bildungsabschlüssen (vgl. ebd.) Damit ist auch die Sorge verbunden, ob Bildung durch die allgemein steigende Anzahl hoher Abschlüsse an Wert verliert. Auch Leitner und Wroblewski (vgl. 2019: 161) schreiben, dass mit der Analyse der intergenerationalen Mobilität und Bildungsungleichheiten zu unterschiedlichen historischen Zeitpunkten die Herausforderung verbunden ist, dass sich die Bedeutung von Bildungsabschlüssen nach der Bildungsexpansion verändern. Wenn ein Abschluss der Sekundarbildung der Oberstufe vor einigen Jahrzehnten beispielsweise noch als Garantie für einen gesellschaftlichen Aufstieg gesehen wurde, ist dieser heute zu einer Mindestanforderung geworden (vgl. OECD 2018: 53). Erreicht eine Person 2018 keinen Abschluss im oberen Sekundarbereich, ergeben sich für sie schwerwiegende Nachteile auf dem Arbeitsmarkt (vgl. OECD 2018: 53). Demnach ist es im Zusammenhang der Analyse von Bildungsmobilität seit der Bildungsexpansion wichtig, die wandelnde Bedeutung von Bildungsabschlüssen mitzudenken und einen Maßstab für Bildungsabschlüsse zu finden. Im nächsten Kapitel wird daher näher auf bisherige Ergebnisse aus dem Forschungsstand zum sich wandelnden Wert von Bildungsabschlüssen eingegangen.

4.3. Der Wert der Bildungsabschlüsse

Die steigende Anzahl hoher Bildungsabschlüsse seit der Bildungsexpansion ruft die Sorge hervor, dass hohe Qualifikationen ihren Elitecharakter verlieren. Aus diesem Grund wird in der Soziologie versucht, den Wert der Bildung zu messen. Eine Herangehensweise, den Wert der Bildung zu analysieren ist es, die Verwertbarkeit von Bildung am Arbeitsmarkt zu betrachten.

Vogtenhuber et al. (vgl. 2017: 542) analysieren in Bezug auf Österreich ob eine Verdrängung am Arbeitsmarkt gering qualifizierter Personen in Folge der Bildungsexpansion stattfindet. Die Beschäftigungschancen junger Männer mit maximal einem Pflichtschulabschluss sind ihren Erkenntnissen nach im Zeitverlauf stark gesunken. Dies messen sie anhand der Arbeitslosenquote dieser Gruppe, die von 5,5% (1994) auf 19,1% (2015) gestiegen ist. Die steigende Anzahl an Personen mit hohen Bildungsabschlüssen hat dazu geführt, dass sich die Bildungs- und Berufsstrukturen verschoben haben. Hoch qualifizierte Personen müssen demnach in rezenteren Jahren häufiger auf Arbeitsstellen aus dem mittleren Segment zurückgreifen und Personen mit mittleren Schulabschlüssen auf Positionen aus dem niedrigen

Qualifikationssegment (vgl. ebd.). Am stärksten sind Personen mit maximal einem Pflichtschul- oder AHS-Abschluss von diesen Risiken am Arbeitsmarkt betroffen (vgl. ebd.). 54% der AHS-Absolvent*innen sind dabei überqualifiziert für die Stellen, in denen sie tätig sind. Frauen sind den Ergebnissen von Vogtenhuber et al. dabei häufiger von Überqualifizierung betroffen, als Männer (vgl. Vogtenhuber et al. 2017: 562). Doch auch Personen mit Hochschulabschlüssen werden im Zeitverlauf von Verdrängungsprozessen am Arbeitsmarkt beeinflusst. Auch wenn die Arbeitslosigkeit auf dieser Qualifikationsebene weiterhin gering ist, steigt sie in den letzten Jahren an (vgl. ebd.). Personen mit Lehrschul- oder berufsbildenden Abschlüssen sind insgesamt weniger Überqualifizierung betroffen, allerdings gibt es auch hier Benachteiligungen je nach Geschlecht und Fachgebiet (vgl. ebd.). Hierbei ist beispielsweise mehr als die Hälfte der BHS-Absolventinnen formal überqualifiziert, bei BHS-Absolventen beträgt dieser Anteil dagegen nur ein Drittel (vgl. ebd.). Vogtenhuber et al. stellen damit fest, dass die Bildungsexpansion in den letzten Jahrzehnten mit einer formalen Überqualifikation verbunden ist, welche sich stärker auf Frauen als auf Männer auswirkt (vgl. Vogtenhuber et al. 2017: 564f).

Ebenso setzen sich Andrea Leitner und Angela Wroblewski (vgl. 2019: 165) mit der Verwertbarkeit von Bildung am Arbeitsmarkt auseinander und gehen auf geschlechtsspezifische Unterschiede in diesem Zusammenhang ein. Sie stellen sich die Frage, wie sich der Aufholprozess von Frauen im Bildungssystem am Arbeitsmarkt widerspiegelt. Ihnen nach holen Frauen am Arbeitsmarkt zwar auf, jedoch ist ein Großteil dieser weiterhin nur Teilzeit beschäftigt (vgl. ebd.). In Bezug auf die Segregation am Arbeitsmarkt deuten sie an, dass Frauen weiterhin frauen-dominierten Berufen nachgehen und in Führungspositionen unterrepräsentiert sind (vgl. ebd.). Diese Differenzen schlagen sich auch im sozioökonomischen Status nieder. Insbesondere je nach Bildungsherkunft können große Unterschiede in den Verwertungschancen je nach Geschlecht gefunden werden (vgl. Leitner & Wroblewski 2019: 166). Frauen aus Familien mit niedriger Bildung, die selbst einen Lehrabschluss haben, erreichen laut Leitner und Wroblewski ein Berufsstatus von 32,8 Prozentpunkten, wogegen dieser bei Männern bei 36,3 Punkten liegt. Erreichen Frauen aus bildungsfremden Familien einen Hochschulabschluss, können noch etwas stärkere Unterschiede festgestellt werden. Frauen erlangen in diesem Fall einen Berufsstatus von 60,8 Prozentpunkten und Männer von 65,7. In Familien mit hohem Bildungsstatus können die Bildungsabschlüsse dagegen adäquater in einen sozioökonomischen Status umgesetzt werden (vgl. Leitner & Wroblewski 2019: 167). Bacher und Moosbrugger (vgl. 2019: 145) gehen in Ihrer rezenten Analyse der Bildungsmobilität ebenfalls auf die Bildungsrendite ein. Ihnen nach lohnen sich hohe Bildungsqualifikationen weiterhin, um ein höheres Einkommen am Arbeitsmarkt zu sichern. Wird die monetäre Auszahlung jedoch im Zeitverlauf betrachtet,

nimmt das Einkommen je nach Bildungszertifikat jedoch ab. Auch sie sehen wie Steiner et al. Verdrängungsprozesse am Arbeitsmarkt als Ursache (vgl. ebd).

Diese Ergebnisse zeigen, dass sich im bisherigen Forschungsstand häufig mit der Verwertbarkeit von Bildung beschäftigt wird. Auch Schneider schreibt, dass rezente Analysen der Bildungsmobilität sowie der Determinanten der Bildungsmobilität zunehmend der Wert von Bildungsabschlüssen einbeziehen (vgl. Schneider 2015: 8). Im folgenden Abschnitt werden Forschungsarbeiten dargestellt, welche einer solchen Herangehensweise folgen, und ihre Ergebnisse miteinander verglichen.

Erzébet Bukodi und John H. Goldthorpe befassen sich mit den Schulleistungen in Großbritannien. Sie wollen hierbei nicht, wie vorherige Arbeiten rein auf die OED- Beziehung unter Betracht absoluter Bildungsabschlüsse eingehen (social origin, educational attainment, social destination), sondern die relative Anzahl von Bildungsabschlüssen in ihre Analyse einbeziehen (vgl. Bukodi & Goldthorpe 2015: 5). Insbesondere schauen sie sich die Relation eines Bildungsabschlusses im Vergleich zur Anzahl derselben Bildungsabschlüsse an, da die Besitzer*innen derselben Bildungstitel im direkten Wettkampf am Arbeitsmarkt stehen. Hierfür betrachten sie Bildung als eine Summe von „consumption“ im absoluten Sinne und „investment of goods“ in Relation zu anderen Absolvent*innen (vgl. Bukodi & Goldthorpe 2015: 6).

In Ihrem Modell berechnen sie erst die Proportion von Kohortenmitglieder*innen, die einen bestimmten Bildungsabschluss besitzen. Anschließend bilden sie ein Index mit vier unterschiedlichen Bildungslevel. Je nach Anzahl an Bildungsabschlüssen in Relation zur Größe der Geburtskohorte, teilen sie die jeweiligen Bildungstitel dem gebildeten Index zu (vgl. Bukodi & Goldthorpe 2015: 8). Sie deuten hierbei darauf hin, dass in der Analyse von Bildung als relatives Maß immer ein bestimmter Grad an willkürlichen Entscheidungen bestehen bleibt (vgl. ebd.). Die auf diese Weise gebildeten relativen Bildungslevel analysieren sie anschließend in Hinsicht auf die Beziehung zur sozialen Herkunft, Bildung und soziale Position des Kindes (OED-Dreieck). Ihre Ergebnisse zeigen, dass, wenn Bildung als relativ zur Anzahl der Bildungsabschlüsse anderer gesehen wird, die OED- Beziehung über den Zeitverlauf hinweg stärker bleibt, als wenn der absolute Wert der Bildung in die Analyse einbezogen wird. Zu beachten ist hierbei, dass ihre Analyse sich auf die intergenerationale Bildungsmobilität von Männern beschränkt. Für Frauen könnten somit andere Ergebnisse gefunden werden (vgl. Bukodi & Goldthorpe 2015: 14).

Im Vergleich zu Bukodi und Goldthorpe finden Moris Triventi et al. keine großen Unterschiede zwischen den Ergebnissen der relativen und absoluten Messung der Determinanten von intergenerationalen Bildungsungleichheiten. Sie setzen sich hierbei mit

Bildungsungleichheiten im Zeitverlauf in Italien auseinander und benutzen dabei unterschiedliche Bildungsindikatoren. Sie wollen hierdurch die wandelnde Bedeutung von Bildungsabschlüssen seit der Bildungsexpansion mit in Betracht nehmen (vgl. Triventi et al. 2015: 41). Ihnen nach wurde dies in der bisherigen Forschung zu sozialen Ungleichheiten und der Kalkulation von Logit- oder loglinearen Regressionen nicht ausreichend behandelt (vgl. Triventi et al. 2015: 41). Anstelle dessen berechnen Triventi et al. drei verschiedene multiple Regressionen, bei denen sie die Bildung auf unterschiedliche Weise als abhängige Variable einsetzen.

In der ersten und zweiten Berechnung wird die Bildung als positionales Gut gesehen. Für die erste gehen sie davon aus, dass, je verbreiteter ein Abschluss ist, desto weniger Wert er besitzt (vgl. Triventi et al. 2015: 42). Zur Umsetzung dieser Annahme bilden sie die abhängige Variable „ECAS“ (educational competitive advantage score), bei der ein relativer Wert von Bildung anhand der durchschnittlich erreichten Bildungsabschlüsse pro Jahr gebildet wird (vgl. Triventi et al. 2015: 42). In der zweiten Berechnung wird der proportionale Effekt der Bildung auf die durchschnittliche berufliche Leistung, die Personen mit diesem Bildungsabschluss erreichen, kalkuliert. Sie beziehen sich hierbei unter anderem auf die Arbeiten von Treiman und Terrell. Sie gehen davon aus, dass jedem Bildungsabschluss ein bedingtes mittleres Berufsprestige zugewiesen werden kann (vgl. Treiman & Terrell 1975: 527). Die Bildungsabschlüsse und das Einkommen korrelieren dabei hoch mit ihrem Prestige (vgl. Treiman 1977: 113). Zur Integration dieser Überlegungen bilden Triventi et al. eine Skala anhand des durchschnittlichen Prestiges der ersten Berufe, die Personen je nach Bildungsabschluss erreichen (vgl. Triventi et al. 2015: 43).

Diese beiden abhängigen Variablen setzen sie in multiplen Regressionen ein und vergleichen sie anschließend mit denen, in der die abhängige Variable Bildung als Anzahl der geschätzten abgeschlossenen Bildungsjahre definiert wird (vgl. Triventi et al. 2015: 43).

In den Ergebnissen von Triventi et al. ist der Unterschied zwischen den Ergebnissen je nachdem, ob Bildung als absoluter oder relativer Indikator eingesetzt wurde am höchsten in der rezentesten Geburtskohorte.

Sie finden zwischen 1940-1949 und 1950-1959 Ungleichheitsreduzierungen der geschätzten Bildungsjahre von -7,00 Jahre auf -5,8 Jahre, wenn die Eltern einen primären Schulabschluss haben. Nach 1959 nahmen die Ungleichheiten weiterhin langsam ab. Wird die Veränderung des ECAS-Wertes statt die geschätzten Bildungsjahre untersucht, hat sich der Wert von der ersten auf die letzte Geburtskohorte sogar halbiert (vgl. Triventi et al. 35). Dies steht somit im Widerspruch zu den Ergebnissen von Bukodi und Goldthorpe, die eine größere Persistenz von Ungleichheiten beim Einsatz eines relativen Bildungsindikators feststellen. Allerdings bezieht sich dieses Ergebnis nur auch diese zwei Geburtskohorten. Insgesamt zeigen Triventi et al.,

dass es bei ihrem Datensatz von in Italien zwischen 1970-1980 geborenen Personen keine großen Unterschiede in den Ergebnissen gab, egal, wie Bildung definiert wurde (vgl. Triventi et al. 2015: 50). Sie weisen aber darauf hin, dass dies an Grenzen ihrer Datensätze, sowie an dem Bezug auf Italien liegen kann, wo es unter anderem einen hohen direkten Effekt des familiären Hintergrunds auf die intergenerationale Mobilität gibt und Bildung eine geringere Rolle spielt (vgl. Triventi et al. 2015: 50). Weitere Forschungsarbeiten in diese Richtung sind demnach sinnvoll.

Ein ähnliches Ziel verfolgen Assaf Rotman et al. (vgl. 2016: 17) in ihrer Analyse des Ungleichheitslevel IEO (inequality of educational opportunity) in Israel. Sie unterscheiden ebenfalls zwischen einer relativen und einer absoluten Betrachtung von Bildungsabschlüssen (vgl. ebd.). Einerseits beziehen sie sich auf Bildung als positionales Gut in Relation zu den Bildungsabschlüssen von anderen. Andererseits benutzen sie den ökonomischen Wert von Bildungsabschlüssen je nach Knappheit der unterschiedlichen Qualifikationen (vgl. ebd.). Sie finden im Gegensatz zu Triventi et al. wiederum Unterschiede in den Ergebnissen je nach Definition von Bildungsmaßen. Die Stellung des Ungleichheitslevels der Bildungsabschlüsse in Israel ist dabei im internationalen Vergleich einzigartig, da seit der Bildungsexpansion hier keine Abnahmen von Ungleichheiten festgestellt werden können (vgl. Rotman et al. 2016: 23). Ihre Ergebnisse zeigen, dass, wenn Bildung als absolutes Maß eingesetzt wird, wie erwartet kein Rückgang der Ungleichheiten festgestellt werden können. Auch wenn Bildung als relatives Maß eingesetzt wird, können keine Abnahmen festgestellt werden. Wird Bildung als relativer Indikator eingesetzt, können sogar Zunahmen in den Ungleichheiten festgestellt werden. In der letzten Geburtskohorte ist es für Kinder mit hoher Bildung und hohem Einkommen der Eltern wahrscheinlicher, Bildungsvorteile gegenüber Kindern aus benachteiligten Familien zu haben im Vergleich zu früheren Geburtskohorten (vgl. ebd.).

Aus dem hier geschilderten Forschungsstand zum Wert der Bildung können zwei Herangehensweisen festgehalten werden, um den Wert der Bildung zu untersuchen. Die Erste besteht darin, die Verwertbarkeit der Bildung am Arbeitsmarkt zu analysieren, die Zweite, den Wert der Bildung anhand der Anzahl der Absolvent*innen pro Bildungsabschluss zu kalkulieren. Zur ersten Vorgehensweise gibt es bereits mehrere Ergebnisse, die daraufhin deuten, dass die Bildungsrendite insgesamt in Österreich langsam sinkt. Zudem sind Frauen, obwohl sie ihre Bildungsabschlüsse im Zeitverlauf steigen immer noch häufiger in Positionen beschäftigt, für die sie überqualifiziert sind. In Bezug auf die zweite Art, den Wert der Bildung zu messen können dagegen für Österreich noch keine Erkenntnisse festgehalten werden. Aus den bisherigen Untersuchungen in anderen Ländern ergibt sich, dass es unterschiedliche Ergebnisse dazu gibt, ob die Messung von Bildungsabschlüssen in Relation zur Anzahl der

Gesamtabschlüsse zu neuen Erkenntnissen führt. In vielen der bisherigen Arbeiten kann jedoch eine stärkere Persistenz von Bildungsungleichheiten festgestellt werden, wenn Bildung als positionales Maß eingesetzt wird. Ein solche Herangehensweise bietet sich somit an, um zu untersuchen, ob sich die Sorge, dass Bildungstitel an Wert verlieren bestätigt und ob Bildungsungleichheiten in dem Fall stärker bestehen bleiben.

4.4. Zusammenfassung des Forschungsüberblicks

Die leichtere Zugänglichkeit von Bildung und die Erweiterung des tertiären Bildungssystems sollten zum Abbau sozialer Ungleichheiten führen. Im soziologischen Diskurs wird seit der Bildungsexpansion darüber diskutiert, ob dieses Ziel erreicht werden konnte oder nicht. Die Beantwortung dieser Frage stellt sich als zwiespältig heraus. Manche Ergebnisse, insbesondere die der Nachkriegszeit, deuten auf Ungleichheitsreduzierungen hin. Jedoch wird insgesamt deutlich, dass die Bildungsexpansion nicht wie erhofft zur direkten Reduzierung von Chancenungleichheiten führt, sondern lediglich die Bildungsarmut verringert. Stattdessen ist weiterhin eine Persistenz von Ungleichheiten im Bildungssystem zu beobachten. In der sekundären Bildungsstufe ist eine Abwanderung der Kinder der Mittelschicht und Mädchen in Gymnasien zu beobachten. Diese geht mit einer Homogenisierung der Pflichtschule einher, in welcher übermäßig Kinder aus sozial benachteiligten Familien und Migrant*innen vertreten sind. In Bezug auf die Determinanten der Bildungsungleichheiten kann festgestellt werden, dass die Bildung der Eltern weiterhin am relevantesten bleibt. Auch der sozioökonomische Status, die ökonomische Situation der Familie und der Wohnort sind weiterhin bedeutende Determinanten, nehmen jedoch stärker in ihren Effekten auf die Bildungsungleichheiten ab. Größere Veränderungen lassen sich in den Effekten des Geschlechts und des Migrationshintergrundes beobachten. Mädchen haben insgesamt höhere Aufstiegschancen seit der Bildungsexpansion, Bildungsmobilität von Personen mit Migrationshintergrund scheint sich dahingegen seither zu verschlechtern. Zudem spielen bei Personen mit Migrationshintergrund der Bildungsstatus der Eltern und die Anzahl der Geschwister eine größere Rolle für den eigenen Abschluss.

Wird auf die Hoffnungen und Sorgen in Bezug auf die Bildungsexpansion zurückgeschaut, kann somit festgehalten werden, dass Ungleichheiten nur teilweise abnehmen, die zunehmende Höherqualifikation der Gesellschaft jedoch stattfindet. Letztere ist jedoch auch mit der Bestätigung der Sorgen verbunden. Die hier dargestellten Ergebnisse zeigen, dass die Verwertbarkeit von Bildung am Arbeitsmarkt insgesamt sinkt und die Beschäftigung von überqualifizierten Personen ansteigt. Es wird zudem deutlich, dass es schwer zu definieren ist, welchen Wert Bildungstitel tatsächlich haben, da dies vom Prestige und Seltenheitsgrad der einzelnen Stufen abhängt, welcher sich über die Jahre hinweg verändert. Rezente

Analysen setzen Bildung als positionales Maß ein und versuchen so, den sich wandelnden Wert der Bildungsabschlüsse zu beachten. Die Idee ist es dabei, die Anzahl der Bildungsabschlüsse anderer oder den Wert von Bildungstiteln am Arbeitsmarkt in die Erstellung des Bildungsindikatoren zu integrieren. In den hier geschilderten Werken zu Bildungsungleichheiten gibt es keine einheitlichen Ergebnisse und keine einheitliche Methode in der Erhebung der Unterschiede zwischen relativen und absoluten Maßen von Bildung. Die Mehrheit der hier zitierten Arbeiten findet jedoch geringere Ungleichheitsabnahmen in den Analysen anhand von relativen Bildungsindikatoren. Diese Vorgehensweise bietet sich somit zur Untersuchung der Persistenz von Bildungsungleichheiten an, da sie den wandelnden Wert der Bildung miteinbezieht.

5. Soziologische Theorien zu Bildungsungleichheiten

In der Soziologie gibt es viele unterschiedliche Theorien zu Bildungsungleichheiten und zur Bildungsmobilität, welche versuchen, die dahinterstehenden Mechanismen zu erklären. In den 1960er und 1970er Jahren waren makrosoziologische Theorieansätze im Diskurs der Bildungsmobilität vorherrschend (vgl. Becker & Zangger 2013: 430). Modernisierungstheorien bestehen aus sehr unterschiedlichen theoretischen Konstrukten. Gemeinsam ist ihnen, dass sie die Gesellschaft in unterschiedliche Entwicklungsstadien teilen und im Zuge der des Übergangs in die unterschiedlichen Stadien Effekte und Probleme auftreten (vgl. Hüther & Krücken 2016: 69). Daneben gibt es strukturell-individualistische Erklärungsansätze, welche sich stark von Modernisierungstheorien unterscheiden und Bildungsungleichheiten insbesondere aus schichtspezifischem Bildungsverhalten heraus erklären (vgl. Becker 2009: 107).

Das folgende Kapitel beinhaltet eine Übersicht über die für diese Arbeit relevanten Theorien zu Bildungsungleichheiten und zur Bildungsmobilität. Zuerst werden makrosoziologische Theorien dargestellt, schließlich strukturell individualistische Erklärungen beschrieben. Hierbei werden Raymond Boudon's primäre und sekundäre Bildungseffekte geschildert und neuere individualistische Theorien zur Persistenz von Bildungsungleichheiten präsentiert. Daran anknüpfend wird Rolf Beckers Theorie zur Eigendynamik der Bildungsexpansion, sowie die Theorie der Bildung als positionales Gut erörtert. Die verschiedenen Theorien werden dabei miteinander verglichen, um schließlich eigene Hypothesen zu entwickeln und ein eigenes Modell zur Berechnung der intergenerationalen Bildungsmobilität aufzustellen.

5.1. Makrosoziologische Erklärungen

Wird über makrosoziologische Erklärungen im Zusammenhang mit Bildung gesprochen, ist es sinnvoll, Modernisierungstheorien zu erwähnen. Wie bereits in der Einleitung erläutert, gehen Modernisierungstheorien von unterschiedlichen Entwicklungsstadien einer Gesellschaft aus.

Ihnen nach entwickeln sich Gesellschaften dabei von einer vorindustriellen zu einer industriellen und schließlich zu einer modernen Gesellschaft (vgl. ebd.). Die Bildungsexpansion wird dabei als ein Effekt des Übergangs in eine moderne Gesellschaft gesehen (vgl. ebd.). Die Expansion ist demnach die Folge davon, dass immer mehr Teilnehmer*innen der Gesellschaft Hochschulen aufsuchen, da sich die Anforderungen am Arbeitsmarkt in modernen Gesellschaften verändern (vgl. ebd.). Auch Roland Verwiebe und Johann Bacher heben in ihrer rezenten Arbeit hervor, dass Modernisierungstheorien die Konflikte in einer Gesellschaft als Folge von Modernisierungsprozessen sehen (vgl. Verwiebe und Bacher 2019: 506). So sind auch die Ausdifferenzierungsprozesse im Bildungssystem eine unvermeidliche Folge der neuen Anforderungen an das Bildungssystem (vgl. ebd.). Zusätzlich werden im Zuge der Analyse von Bildungsungleichheiten Modernisierungstheorien zitiert, denen nach der Zugang zu höheren Bildungsabschlüssen aufgrund von Modernisierungsprozessen immer weniger von sozialen Faktoren, wie beispielsweise der sozialen Herkunft oder dem Geschlecht abhängt (vgl. Becker & Zangger 2013: 439). Im Zusammenhang mit Bildungsungleichheiten wird insbesondere der Modernisierungstheorie von Donald Treiman (1970) häufig Aufmerksamkeit geschenkt. Dieser nach nimmt Bildung im Laufe von Modernisierungsprozessen zunehmend Bedeutung an und führt somit zur Erweiterung des Bildungssystems, wie etwa der kostenlose Zugang zur Schule. Dies führt Treiman nach dazu, dass sich Bildungsungleichheiten abbauen und die soziale Herkunft oder das Geschlecht immer weniger relevant für Bildungserfolge sind (vgl. Treiman 1970: 217). Die Modernisierungstheorie von Treiman wird jedoch an diesem Punkt kritisiert, da mittlerweile, wie auch im Forschungsstand bereits gezeigt wurde, bekannt ist, dass Bildungsungleichheiten trotz Industrialisierung weiterhin bestehen.

Demgegenüber stehen Konflikttheorien. In diesen werden Konflikte eher als Ursache von Veränderungsprozessen gesehen werden (vgl. Verwiebe und Bacher 2019: 506). Zudem wird in Konflikttheorien festgestellt, dass Bildungsungleichheiten trotz der Bildungsexpansion bestehen bleiben (vgl. Becker & Zangger 2013: 430). Hierzu gehört eine der bekanntesten soziologischen Erklärungen von Bildungsungleichheiten: die Theorie der kulturellen Reproduktion von Pierre Bourdieu und seine Studien zum französischen Bildungssystem (gemeinsam mit Jean-Claude Passeron 1971). Sie gehen nicht davon aus, dass die Chancengleichheit im Bildungssystem hergestellt werden kann. Dies wird auch im folgenden Zitat aus ihrem gemeinsamen Werk „Die Illusion der Chancengleichheit“ deutlich.

„Zu meinen, wenn man allen gleiche wirtschaftliche Mittel bereitstelle, gäbe man auch allen, sofern sie die unerlässliche ›Begabung‹ mitbrächten, gleiche Chancen für den Aufstieg in die höchsten Stufen der Bildungshierarchie, hieße in der Analyse der Hindernisse auf halbem Wege stehen bleiben und übersehen, dass die an

Prüfungskriterien gemessenen 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.“ (Bourdieu & Passeron 1971: 40)

Bildungsungleichheiten können demnach nie vollständig überwunden werden, selbst wenn dieselben Voraussetzungen für alle geschaffen werden würden. Unterschiede je nach sozialer Klasse würden auch in diesem Fall bestehen bleiben, da es eine klassenspezifische Sozialisation gibt, in der die Kinder mit unterschiedlichem kulturellem Kapital ausgestattet werden. Der Besuch von Bildungseinrichtungen ist in dem Fall dann insbesondere für Kinder aus weniger privilegierten Klassen auch immer einer Akkulturation² (vgl. Bremer 2008: 1530). Hierdurch wird deutlich, dass das kulturelle Kapital eine bedeutende Rolle in der Übermittlung von Bildungsungleichheiten spielt und zur Entstehung einer Klassenfraktion im Rahmen einer Bildungsexpansion beiträgt. In weiterer Folge wird daher näher auf die Relevanz des kulturellen Kapitals eingegangen.

Zunächst wird erklärt, was unter dem Kapitalbegriff verstanden wird. Pierre Bourdieu unterscheidet zwischen verschiedenen Kapitalsorten, welchen nach die Mitglieder*innen einer Gesellschaft unterschiedliche Formen von Kapital akkumulieren (vgl. Bourdieu 1992: 49).

Laut Bourdieu gibt es drei Formen des Kapitals, über welche sich die Sozialstruktur der modernen Gesellschaft beschreiben lässt: das ökonomische; das soziale und das kulturelle Kapital (vgl. Bourdieu 1992: 52). Das Kapital kann entweder in objektiver oder inkorporierter Form angeeignet werden (vgl. Bourdieu 1992: 50). Das ökonomische Kapital kann direkt in Geld umgewandelt werden und wird insbesondere durch Eigentum institutionalisiert. Das soziale Kapital ist an Beziehungen und Verpflichtungen verknüpft, kann je nach Form auch in ökonomisches Kapital gewandelt werden und wird insbesondere über Adelstitel institutionalisiert (vgl. Bourdieu 1992: 53). Das kulturelle Kapital lässt sich ebenfalls unter bestimmten Konditionen in ökonomisches Kapital wandeln und wird insbesondere über Bildungstitel institutionalisiert (vgl. Bourdieu 1992: 52).

Aus diesem Grund ist es für die vorliegende Arbeit besonders relevant, das kulturelle Kapital zu betrachten.

² „Unter Akkulturation versteht man allgemein den Prozess der Übernahme von Elementen einer bis dahin fremden Kultur durch Einzelpersonen, Gruppen oder ganze Gesellschaften. Diese Übernahme betrifft Wissen und Werte, Normen und Institutionen, Fertigkeiten, Techniken und Gewohnheiten, Identifikationen und Überzeugungen, Handlungsbereitschaften und tatsächliches Verhalten, insbesondere aber auch die Sprache.“ (Kopp et al. 2018: 1)

Bourdieu unterscheidet drei Formen des kulturellen Kapitals. Erstens die inkorporierten, verinnerlichten Dispositionen im Organismus, zweitens die objektiven kulturellen Güter in Form von beispielsweise Büchern, Kunstwerken, Musikinstrumenten usw. und drittens institutionalisierte Objektivierungen wie insbesondere Titel (vgl. Bourdieu 1992: 53). Bildungstitel sind somit eine Beglaubigung der Zugehörigkeit zu einer bestimmten Statusklasse und zeigen, dass eine Person ein bestimmtes kulturelles Kapital besitzt. Wenn sie solche Titel besitzen legitimieren diese den Genuss der Rechte und Pflichten einer bestimmten Klasse (vgl. Bourdieu 1979: 48). Für Bourdieu ist das Bildungskapital das Resultat der Übermittlung des kulturellen Kapitals durch die Familie und die Schule (vgl. Bourdieu 1979: 47). Kinder aus höher gebildeten Familien befinden sich in einer privilegierten Position und haben bessere Chancen, hohe Bildungsabschlüsse zu erreichen. Die intergenerationale Weitergabe von kulturellem Kapital führt somit dazu, dass Ungleichheiten in der Gesellschaft reproduziert werden (vgl. Bourdieu 1983: 190).

Bourdieu beschäftigt sich außerdem mit den Folgen von Wandlungen im Bildungssystem. Diese lassen sich in seinem Werk, „Die feinen Unterschiede“ wiederfinden und können in Bezug auf die Folgen der Bildungsexpansion diskutiert werden. Er entwickelt hierbei den konflikttheoretischen Ansatz, welcher in weiterer Folge erklärt wird.

Bourdieu nach führen die Transformationen in der Sozialstruktur des Bildungssystems und der rasche Anstieg hoher Bildungsabschlüsse dazu, dass es eine steigende Konkurrenz zwischen den verschiedenen Akteur*innen geben wird (vgl. Bourdieu 1979: 221). Dies steht somit im Gegensatz zu den Ideen aus den Modernisierungstheorien, dass mehr Gleichberechtigung im Zuge von Modernisierungsprozessen entsteht. Es entsteht eine Klassenfraktion, bei der Personen aus hohen Sozialklassen stets versuchen müssen, die Exklusivität ihrer Abschlüsse zu bewahren (vgl. Bourdieu 1979: 222). Dies kann darauf zurückgeführt werden, dass die Anzahl höherer Bildungsabschlüsse allgemein ansteigt. Wenn immer mehr Personen einen bestimmten Titel erreichen, ist die Exklusivität dieses somit in Gefahr (vgl. Bourdieu 2005: 34). Vereinfacht ausgedrückt: Je mehr Absolvent*innen einen akademischen Titel erhalten, desto weniger Wert besitzt der Titel. Dadurch erfüllt sich auch die Hoffnung auf den gesellschaftlichen Aufstieg durch Bildung seltener (vgl. Bourdieu 1992: 34). Konkret lässt sich die Abwertung eines Bildungsabschlusses laut Bourdieu immer dann beobachten, wenn sich die Anzahl der entsprechenden Arbeitsstellen verändert. Wenn die Anzahl der ausgeschriebenen Stellen unter der der Personen mit entsprechendem Abschluss liegt, so verliert dieser laut Bourdieu an Wert (vgl. Bourdieu 1979: 224). Zudem beschreibt Bourdieu, dass Personen ohne Abschluss am negativsten von den Wandlungen betroffen sind. Stellen, die davor für sie reserviert waren, werden nun auch von Personen mit Bildungsabschlüssen aufgesucht, da es nicht mehr genug passende Stellen für sie gibt (vgl. Bourdieu 1979: 225).

Es kann festgehalten werden, dass Bourdieu erstens Erklärungen zur Bildungsmobilität liefert, indem die Mobilität von einer unterschiedlichen Ausstattung der Herkunftsfamilien mit kulturellem Kapital abhängt. Zweitens kann aus seinen Überlegungen geschlossen werden, dass höhere Bildungsabschlüsse zu Klassenfraktionen führen können, bei denen versucht wird, die Exklusivität von Bildungstiteln zu erhalten. Bereits hier wird deutlich, dass Bildungsabschlüsse einen bestimmten Wert besitzen, der je nach Anzahl an Absolvent*innen variiert. Insgesamt wird nicht wie bei den Modernisierungstheorien von einer Abnahme der Ungleichheiten ausgegangen, sondern von einer kulturellen Reproduktion, bei der versucht wird, das eigene Privileg zu erhalten.

Auf makrosoziologischer Ebene können neben den Modernisierungstheorien und den Konflikttheorien auch Rational-Choice Theorien angeführt werden. Diese betonen die Relevanz von klassenspezifischen Bildungsentscheidungen für die intergenerationale Weitergabe von Bildungsabschlüssen. Aus den Rational-Choice Theorien werden in der vorliegenden Arbeit die Ansätze von Adrian E. Raftery und Michael Hout und die daran anknüpfende Theorie von Samuel R. Lucas untersucht.

Adrian E. Raftery und Michael Hout gehen nicht wie Bourdieu davon aus, dass die höheren Sozialschichten in die Aufrechthaltung der Klassendifferenzen interessiert sind (vgl. Becker 2009: 102). Ihren Überlegungen nach liegt das Interesse darin, die eigenen Bildungschancen zu Maximieren und die bestmöglichen Bildungsabschlüsse zu erzielen. Das Verhalten wird rational danach gerichtet, dieses Ziel zu erreichen (vgl. Raftery & Hout 1993: 56). Dies hat zur Folge, dass Schüler*innen, Student*innen und ihre Familien ihre Entscheidungen je nach anstehenden Kosten und Nutzen ausrichten. Wenn in der Kontinuität der Bildung mehr Vorteile als Kosten gesehen werden, entscheidet sich die Person eher für den Verbleib im Bildungswesen. Wenn die Kosten den erwarteten Nutzen jedoch übertreffen ist ein Austritt aus dem Bildungssystem wahrscheinlicher (vgl. Raftery & Hout 1993: 58). Hierbei wird davon ausgegangen, dass Familien mit höherem Bildungsstatus mehr Vorteile mit hohen Bildungsabschlüssen verknüpfen und hoher Bildung mehr Wert zusprechen. Demzufolge gibt es mehr Kinder aus höheren Sozialschichten, die sich für einen längeren Verbleib im Bildungssystem entscheiden. Die Konsequenz wäre, dass Kinder aus solchen Familien höhere Bildungsabschlüsse erreichen (vgl. Raftery & Hout 1993: 58).

Der MMI-These zufolge wird der Zusammenhang zwischen sozialer Herkunft und Bildung geschwächt, wenn die Nachfrage der oberen Klassen für ein bestimmtes Bildungsniveau gesättigt ist (vgl. Raftery & Hout 1993: 56). Bis die Sättigung der Bildungsnachfrage der oberen Klassen einsetzt, bleibt die soziale Ungleichheit von Bildungschancen trotz mehr Bildungsgelegenheiten konstant und nimmt erst ab, nachdem nur noch sozial benachteiligte Gruppen in höhere Bildung investieren (vgl. Becker & Zangger 2013: 431). Dies bedeutet, dass

Bildungsungleichheiten so lange bestehen bleiben, bis alle Personen der oberen Sozialschicht hohe Bildungsabschlüsse erreicht haben (vgl. Becker 2006: 102). Die Persistenz von Bildungsungleichheiten erklärt sich somit dadurch, dass die Bildungssättigung der oberen Schicht noch nicht erreicht wurde (vgl. Becker 2006: 102).

Samuel R. Lucas entwickelt die MMI-These von Raftery und Hout weiter in die „effectively maintained inequality in education thesis“. Die EMI und die MMI unterscheiden sich in dem Sinne, dass, auch wenn beide den Klassenwettbewerb zwischen Familien verdeutlichen, in der EMI immer Ungleichheiten bestehen bleiben (vgl. Lucas 2001: 1653). Der Unterschied zur MMI besteht also darin, dass selbst wenn alle Personen der oberen Klassen hohe Bildungsabschlüsse erreichen, Bildungsungleichheiten bestehen bleiben.

Die Gründe für den Fortbestand von Bildungsungleichheiten sieht Lucas darin, dass Familien aus höheren Sozialschichten stets versuchen, sich einen Vorteil zu verschaffen. Wenn quantitative Vorteile im Bildungssystem nicht mehr möglich sind, da immer mehr Personen hohe Bildungsabschlüsse erreichen, geht Lucas davon aus, dass die höheren Klassen sich qualitative Vorteile erarbeiten (vgl. Lucas 2001: 1652). Demnach entstehen bei der Zunahme höherer Bildungsabschlüsse von Personen aus der Mittel- und unteren Schicht, Bildungsungleichheiten je nach Qualität der Auswahl von Bildungseinrichtungen, Studiengängen und Zertifikaten. Die Folge wären qualitative Ungleichheiten auf dem tertiären Bildungsniveau die sich vor allem auf die soziale Exklusivität von Universitäten beziehen (vgl. Becker & Zangger 2013: 431).

Zusammenfassend zeigen die hier dargestellten makrosoziologischen Erklärungen zur Bildungsmobilität, dass es unterschiedliche Erklärungen für Bildungsungleichheiten gibt. Aus Modernisierungstheorien geht hervor, dass neue Differenzierungen im Bildungssystem Folgen von sich wandelnden Entwicklungsstadien sind. Konflikttheorien, wie die Theorie der kulturellen Kultur sehen Differenzierungen dagegen eher als Ursache von Veränderungen. Die Theorie der kulturellen Reproduktion zeigt dabei, dass sich die soziale Herkunft auf die Bildungsabschlüsse auswirkt. Doch auch die Rational Choice Ansätze erkennen diesen Zusammenhang. Bei Bourdieu widerspiegelt sich dies im kulturellen Kapital, das zu unterschiedlichen Bildungschancen führt. Bei Raftery, Hout und Lucas spielt die soziale Herkunft eine Rolle in den Bildungsentscheidungen, die anschließend auch zu unterschiedlichen Abschlüssen je nach sozialer Schicht führen. Zudem setzen sich die genannten Autoren mit dem Erhalt von Ungleichheiten auseinander. Bourdieu spricht von einer Klassenfraktion, bei der die oberen Schichten versuchen, die Exklusivität ihrer Bildungsabschlüsse zu erhalten. Raftery, Hout gehen der Frage nach, wann soziale Ungleichheiten abnehmen und kommen zum Schluss, dass diese bestehen bleiben, bis alle

Personen der oberen Klasse die höchsten Bildungsabschlüsse erreicht haben. Lucas sieht, ähnlich wie Bourdieu, eine Persistenz der Ungleichheiten. Selbst wenn alle Personen der obersten Schicht die höchsten Bildungsabschlüsse besitzen, würden qualitative Bildungsungleichheiten entstehen.

5.2. Strukturell-individualistische Erklärungen

In weiterer Folge werden strukturell individualistische Ansätze zur Erklärung von Bildungsungleichheiten und der Bildungsmobilität angeführt. Sowohl makrosoziologischen als auch strukturell-individualistischen Erklärungen sehen die Aneignung von Bildung und das dazugehörige Entstehen von Wissen und Kompetenzen als Teil der Sozialisation die Personen verändern (vgl. Schneider 2015: 3). Strukturell-individualistische Ansätze bemühen sich zudem, das Bildungsverhalten seit der Bildungsexpansion nach sozialer Herkunft und Geschlecht zu analysieren (vgl. Becker und Zangger 2013: 431).

Die Humankapitaltheorie ist die Kerntheorie der Bildungsökonomie und wird somit hier nur kurz der Vollständigkeit halber erwähnt. Sie wurde von Mincer (1958), Schultz (1962), Denison (1962) und Becker (1964) entwickelt und greift, wie später auch der Soziologie Raymond Boudon, Kosten-Nutzen-Kalkulationen auf (vgl. Link 2011: 31). In der Humankapitaltheorie wird davon ausgegangen, dass Bildungs- und Leistungsprozesse das Arbeitsvermögen am Arbeitsplatz und somit das Humankapital erhöhen (vgl. Tippelt & Schmidt: 106). Für die vorliegende Arbeit interessant ist, dass in dieser Theorie die Anzahl der Kinder als eine wichtige Determinante für den Bildungserfolg gesehen werden. In Familien mit mehr Kindern würde die Zeit im Haushalt pro Kind verringert werden und dadurch würde jedes einzelne Kind weniger Unterstützung für Bildungsleistungen und somit auch für Humankapitalaufbau bekommen (vgl. Leibowitz 1974: 116).

Aus den soziologischen strukturindividualistischen Theorien werden diese von Boudon, Goldthorpe, Erikson und Jonsson und Esser erläutert. Diese Form von Theorien kritisiert den kultursoziologischen Ansatz von Pierre Bourdieu (vgl. Becker 2016: 195). Goldthorpe nach wird aus dem kultursoziologischen Ansatz nicht deutlich, wieso es doch Ungleichheiten gibt, die seit der Bildungsexpansion abnehmen (Goldthorpe 1996: 488). Erikson und Jonsson (1996: 488) kritisieren, dass es nicht ausreichend Belege für eine Korrelation zwischen dem kulturellen Kapital mit der sozialen Herkunft gibt und auch Boudon (1974) schreibt, dass nicht nachgewiesen wird, inwiefern das kulturelle Kapital Bildungschancen ausmacht. Im Gegensatz dazu sehen sie das kulturelle Kapital als einen von vielen Einflussfaktoren (vgl. Becker 2016: 195).

Die Grundlage der soziologischen strukturell-individualistischen Ansätze bietet die Unterscheidung von primären und sekundären Effekten von Raymond Boudon. Bei den primären Effekten geht **Raymond Boudon** davon aus, dass die Stratifizierung der Gesellschaft eine Reihe von Unterschieden zwischen den Menschen hervorruft und generiert. Je niedriger der soziale Status ist, desto geringer ist die Schulleistung (vgl. Boudon 1974: 29). Die primären Effekte beziehen sich somit auf die direkten Folgen der Klassenlage der Kinder auf ihre schulischen Leistungen (vgl. Jackson et al. 2007: 212). Diese hängen mit dem kulturellen Kapital der Familie zusammen. Je höher der soziale Status der Familie ist, desto mehr kulturelles Kapital besitzt sie. Dadurch können Kinder aus sozial privilegierten Klassen besser unterstützt werden, hohe Bildungsziele. Die Erziehungsweise von Familien mit hoher sozialer Position ist dabei öfters fördernd und motivierend. Zudem haben Familien mit einem hohen sozialen Status eher die Kapazität, ihre Kinder beim Lernen zu unterstützen (vgl. Boudon 1974: 29). Doch auch die ökonomischen und sozialen Vorteile führen dazu, dass Kinder aus höheren Sozialschichten bessere Schulleistungen erreichen als Kinder aus niedrigeren Sozialschichten (vgl. Becker 2013: 109).

Unter sekundären Effekten versteht Boudon Bildungsentscheidungen die Kinder entsprechend der sozialen Klasse und der bisherigen Schulleistung treffen (vgl. Jackson et al. 2007: 212). Es handelt sich dabei um eine Abwägung von Kosten und Nutzen in Bezug auf die soziale Klasse (vgl. Becker 2013: 111). Personen aus einer niedrigeren sozialen Schicht haben dabei eine größere Distanz zu hohen Bildungsabschlüssen und müssen daher mehr Aufwand aufbringen, einen solchen zu erreichen (vgl. ebd). Bei der Kosten-Nutzen-Kalkulation entsteht das Ziel, die soziale Schicht in der Generationenabfolge zu erhalten (vgl. ebd). Die Eltern treffen Bildungsentscheidungen für ihre Kinder demnach so, dass der eigene soziale Status mindestens erreicht wird (vgl. Boudon 1974: 51). Für Kinder aus unteren sozialen Klassen bedeutet dies, dass sie weniger hohe Bildungsabschlüsse erreichen müssen als die aus den oberen sozialen Schichten, um denselben Sozialstatus erhalten zu können (vgl. Becker 2013: 111). In Folge dessen sind die Bildungsaspirationen von Familien höher, je geringer die Distanz zwischen der eigenen sozialen Position und den hohen Bildungsabschlüssen ist und je weniger Ressourcen eingesetzt werden müssen, um diese zu erreichen (vgl. Becker 2013: 112).

Daneben widmet sich Boudon der Untersuchung des persönlichen Status innerhalb einer meritokratischen Gesellschaft. Unter Meritokratie wird verstanden, dass die gesellschaftliche Schichtung von der persönlichen Leistung, statt von der sozialen Herkunft abhängt (vgl. Becker und Hadjar 2010: 38). Boudon nach wird der Bildungsabschluss in einer solchen Gesellschaft zu einem der wichtigsten Determinanten für den persönlichen Status. Aus dieser Annahme heraus entwickelt er eine Erklärung der Bildungsmobilität. Wenn davon

ausgegangen wird, dass der Bildungsabschluss einer der wichtigsten Indikatoren für den sozialen Status ist, dann ist es wahrscheinlicher, dass ein Sohn den sozialen Status des Vaters übertrifft, wenn sein Bildungsabschluss hoch ist, als wenn er niedrig ist (vgl. Boudon 1974: 3). Infolgedessen sind Bildungsabschlüsse relevant für die soziale Mobilität (vgl. Boudon 1974: 3). Allerdings bedeutet der Bildungsaufstieg nicht sofort ein Aufstieg im sozialen Status (vgl. Boudon 1974: 3f). Da es mehr Personen gibt, die einen höheren Bildungsstatus als ihr Vater haben als Personen die einen höheren sozialen Status, folgt, dass es Personen geben muss deren Bildungsstatus zwar höher ist als der des Vaters, ihr sozialer Status jedoch maximal gleich hoch (vgl. Boudon 1974: 4). Personen mit demselben Bildungsabschluss einen somit einen unterschiedlichen sozialen Status erreichen (vgl. Boudon 1974: 14).

Zu berücksichtigen ist bei diesen Annahmen auch, dass Personen, die einen hohen Bildungsabschluss haben meist aus Familien mit ebenfalls hohen Bildungsabschlüssen stammen. Sie müssen daher noch höhere Bildungsabschlüsse erreichen, um sozial aufzusteigen (vgl. Boudon 1974: 14). Außerdem wählen Familien aus einer höheren Schicht eher einen höheren Lebenslauf für ihre Kinder, da niedrige Ziele bei ihnen oft mit einem sozialen Abstieg verbunden sind (vgl. Boudon 1974: 39). Boudon weist zudem auf den Aspekt hin, dass Individuen versuchen, sich durch höhere Bildung einen Wettbewerbsvorteil zu erschaffen. Infolge eines Überangebots kommt es jedoch zu einem Rückgang der Bildungsrenditen (vgl. Bacher und Moosbrugger 2019: 135).

Zusammenfassend gibt es einerseits direkte Folgen der Klassenlage auf die Bildungsabschlüsse und andererseits indirekte Auswirkungen in den schichtspezifischen Abwägungen von Kosten und Nutzen. Die Überlegungen von Boudon zeigen somit erneut, dass Bildungsentscheidungen von der sozialen Schicht abhängen. Allerdings sieht er hierbei, dass der persönliche Status innerhalb der Gesellschaft von der persönlichen Leistung und somit stark vom Bildungsabschluss der Personen abhängt. In allen Sozialschichten wird demnach versucht, Bildungsabschlüsse zu erreichen, die mindestens zum Erhalt des eigenen sozialen Status führen. Trotzdem garantiert ein Bildungsaufstieg seinen Überlegungen nach nicht den sozialen Aufstieg, da dieselben Bildungsabschlüsse zu unterschiedlichen Bildungsrenditen führen können.

Robert Erikson und Jan O. Jonsson entwickeln im Anschluss an Boudon's Überlegungen ein Modell zur Analyse von Bildungsentscheidungen. Das Modell beinhaltet erneut die Idee, dass die Entscheidungen der Eltern für die Bildung ihrer Kinder, von einer Abwägung der Kosten und Nutzen sowie der Wahrscheinlichkeit des Erfolges abhängen (vgl. Erikson & Jonsson 1996: 14). Sie führen diese Annahmen jedoch näher aus.

Als Nutzen der Bildungsabschlüsse sehen Eriksson und Jonsson neben Statusmerkmalen, wie höheres Einkommen oder soziales Prestige auch die Aufrechterhaltung der sozioökonomischen Position der Familie als Bildungsertrag (vgl. Becker 2009: 120). Um die Position der Familie in der Generationenabfolge zu erhalten werden unterschiedliche Handlungsmöglichkeiten miteinander verglichen und die jeweiligen Vorteile der Bildungsabschlüsse b (benefits) mit den Kosten c (costs) und der Erfolgswahrscheinlichkeit p (probability) verglichen, um ein Nutzen (utility) zu erschließen (vgl. Erikson und Jonsson 1996: 14).

In ihrem Modell ist eine starke Orientierung an den Überlegungen von Boudon zu erkennen. Zudem beziehen sie die primären und sekundären Effekte von Boudon mit ein. Für die primären Bildungseffekte beschreiben sie, dass Kinder von Arbeiter*innen oft kognitive Probleme haben, gleich hohe Schulleistungen wie Kinder aus hohen Sozialschichten zu erreichen (vgl. Becker 2009: 120). Die Erfolgswahrscheinlichkeit (p) hängt somit von der Sozialschicht der Kinder ab. Allerdings kommt bei Erikson und Jonsson hinzu, dass die Erfolgswahrscheinlichkeit steigt, je bessere Bildungsabschlüsse die Eltern, dadurch die kognitiven Voraussetzungen besitzen, ihre Kinder bei Schulaufgaben zu unterstützen (vgl. Becker 2009: 120). Des Weiteren wirken sich der ökonomische Status, das kulturelle Kapital und das soziale Kapital positiv auf die Erfolgswahrscheinlichkeit aus (vgl. Becker 2009: 120). Bei Personen aus niedrigeren Sozialschichten spielt zusätzlich der ökonomische Status eine Rolle bei der Bezahlung von Bildungskosten. Bildungskosten werden zudem insbesondere von Personen mit niedrigem Einkommen überschätzt und die daraus folgenden Bildungserträge unterschätzt. Dies führt dazu, dass die Erfolgswahrscheinlichkeit (p) insbesondere bei Kindern aus Arbeiter*innenfamilien sehr hoch sein muss, damit das Kind eine hohe Schule besucht (vgl. Becker 2009: 120).

Hieraus lässt sich schließen, dass zu den Mechanismen der sozialen Ungleichheit im Bildungszugang sowohl subjektiv wahrgenommene Bildungsrenditen als auch subjektiv erwartete Erfolgswahrscheinlichkeiten gehören (Becker 2009: 121). In Familien aus hohen sozialen Schichten spielt dagegen insbesondere der hohe Bildungsabschluss eine Rolle, da ein Statusabstieg in der Generationenabfolge vermieden werden soll (vgl. Becker 2009: 121). Dies kann als sekundärer Herkunftseffekt gesehen werden (vgl. Becker 2009: 121). Er führt dazu, dass bei Erikson und Jonsson die Werte der Bildungskosten (c) und der Bildungserträge (b) je nach sozialer Klasse variieren und die jeweils wichtigsten Punkte (Bildungserträge bei hoher Sozialschicht und Bildungskosten bei niedriger) dominieren (vgl. Becker 2009: 121). Obwohl das Modell dem von Boudon sehr ähnelt, liegt der Fokus von Erikson und Jonsson eher auf den primären Herkunftseffekten (vgl. Becker 2009: 121). Zudem werden die Erfolgswahrscheinlichkeiten bei Ihnen bedeutender als bei Boudon und Bildungserträge

rutschen etwas in den Hintergrund (vgl. Kristen 1999: 31f). Cornelia Kristen sieht in ihrem Forschungsüberblick zu Bildungsentscheidungen und Bildungsungleichheiten insbesondere die Übertragung der Hypothesen in ein Modell als Verdienst (vgl. 1999: 31).

Nahe an den Überlegungen von Erikson und Jonsson entwickeln **Richard Breen und John H. Goldthorpe** ein Modell, in dem Bildungsentscheidungen zu unterschiedlichen Übergängen im Bildungssystem getroffen werden. Sie setzen sich hierbei damit auseinander, wieso klassenspezifische Bildungsungleichheiten trotz der Bildungsexpansion bestehen bleiben (vgl. Breen & Goldthorpe 1999: 492). Sie unterscheiden in ihrem Modell zwischen dem Verbleib und dem Verlassen des Bildungssystems. An jeder Zweigstelle werden die Kosten des Verbleibs im Bildungssystem mit der Wahrscheinlichkeit eines schulischen Erfolgs oder Misserfolgs und dem Nutzen des Verlassens abgeglichen (vgl. Kristen 1999: 32).

Breen und Goldthorpe differieren in ihrem Modell zwischen drei Sozialschichten (Ober-, Mittel- und Unterschicht). Der Verbleib im Bildungssystem und die Erfolgchance beeinflussen dabei die Schichtplatzierung (vgl. Breen & Goldthorpe 1997: 294). Die Persistenz der Ungleichheiten liegt ihnen nach darin, dass die Kosten und Nutzenrechnungen nach sozialer Schicht auch nach der Bildungsexpansion unverändert blieben (vgl. Breen & Goldthorpe 1997: 294).

Das von Breen und Goldthorpe vorgeschlagene Modell erinnert stark an das von Eriksson und Jonsson. Der Unterschied liegt in den Gründen für den Verbleib im Bildungssystem. Wenn Erikson und Jonsson den Stuserhalt als einen der Einflüsse auf den Verbleib im Bildungssystem sehen, ist dies der maßgebliche Grund bei Breen und Goldthorpe (vgl. Kristen 1999). Zudem schließen sie an Boudon an, indem sie primäre und sekundäre Einflüsse in Ihre Analyse einbeziehen (vgl. Kristen 1999: 34).

Anknüpfend an Boudon, Erikson und Jonsson sowie Breen und Goldthorpe vertritt **Hartmut Esser** eine Werterwartungstheorie (vgl. Becker 2009: 121). Ihm nach finden Erikson und Jonsson keine klare Begründung für die Trennung erwarteter und tatsächlicher Erfolgswahrscheinlichkeiten, Kosten und Nutzen. Esser betont, dass trotz aller Bildungsreformen und Bemühungen, Bildung zugänglicher zu machen, sie auch 40 Jahre nach den Bildungsreformern fortan von der sozialen Schicht abhängt (vgl. Esser 1999: 265). Er sieht dieses Phänomen als durch die Entscheidungen der Familien bedingt, welche diese an ihre sozialen Umstände anpassen (vgl. Esser 1999: 266). Zur Messung dieser rationalen Entscheidungen setzt er die WE-Theorie ein (vgl. Esser 1999: 266) und beschäftigt sich mit subjektiv eingeschätzten Nutzen- und Kosteneinschätzungen (vgl. Becker 2009: 121). Zudem führt er neue Determinanten für die soziale Ungleichheit zwischen den unterschiedlichen Schichten ein (vgl. Becker 2009: 121).

Ihm nach gibt es zwischen den verschiedenen Sozialschichten insbesondere Unterschiede im Erwartungswert p (Erfolgswahrscheinlichkeit), welcher die Erwartung widerspiegelt, dass der Verbleib im Bildungssystem auch zum Erfolg führt (vgl. Esser 1999: 267ff). Die Bildungsmotivation ist umso höher, je höher der Wert der Bildung und je höher und je sicherer der Statusverlust ohne die Bildung eingeschätzt werden. Wenn der Status auch ohne die Bildung gehalten werden kann, ist die Bildungsmotivation gemindert. Das Verhältnis von Bildungskosten und Erfolgswahrscheinlichkeit kann als Investitionsrisiko verstanden werden. Bei gleichen Kosten ist das Investitionsrisiko höher, je geringer die Erfolgswahrscheinlichkeit ist. Eine Familie entscheidet sich diesen Annahmen nach erst dann für die Weiterführung der Bildung, wenn die Bildungsmotivation größer ist, als das Investitionsrisiko (vgl. Esser 1999: 270). Die bestehende Ungleichheit ergibt sich demnach im Bildungssystem daraus, dass wenn die Erfolgswahrscheinlichkeit p gering ist, die Motivation sehr hoch sein muss, damit das Investitionsrisiko überschritten wird (vgl. ebd.).

Neben der unterschiedlich erwarteten Erfolgswahrscheinlichkeit je nach sozialer Schicht, variiert auch die Bildungsmotivation und somit das Investitionsrisiko (vgl. ebd.). Da der Statusverlust bei den unteren Schichten nicht vorhanden ist, zählt hier nur der Wert der Bildung zugeschrieben wird und somit bleibt die Bildungsmotivation geringer (vgl. ebd.). Mit steigender sozialer Schicht wird auch der mögliche Statusabstieg größer, was sich auf das Motiv des Stuserhalts und somit auf die erhöhte Bildungsmotivation auswirkt (vgl. Esser 1999: 271). Hinzu kommt, dass Familien aus höheren Sozialschichten höhere Erfolgserwartungen p haben und somit ein geringeres Investitionsrisiko sehen (vgl. ebd.).

Esser geht davon aus, dass in den höchsten Sozialschichten Bildung nicht mehr den Stuserhalt sichert. Hier spielen andere Faktoren eine Rolle. Demnach müsste hier die Bildungsmotivation nicht mit dem drohenden Statusverlust steigen (vgl. Esser 1999: 272). Auf dieser Ebene gibt es andere Möglichkeiten, den Status zu sichern, wie etwa durch private Lehrer*innen, Bezahlung von Eliteeinrichtungen oder durch persönliche Beziehungen (vgl. Esser 1999: 272).

Das Modell von Esser zeigt zudem, aus welchem Grund die Bildungsungleichheit zwischen den Sozialschichten mit steigender Bildung abnimmt (vgl. Esser 1999: 273). Je höhere Bildungserträge Kinder erreichen werden, desto höher ist auch die Erfolgserwartung ihnen gegenüber. Es wird dabei die Begabung der Kinder anerkannt und gesehen, dass sie „gut mithalten“ können (vgl. Esser ebd.). Das Investitionsrisiko wird dadurch gesenkt, dass die Kinder bereits ausreichend gute Zeugnisse erhalten haben. Es wird im Modell folglich davon ausgegangen, dass, wenn der Erfolg sicherer wird, die Motivation für Bildungsziele nicht mehr so groß sein muss (vgl. Esser 1999: 274).

Insgesamt zeigen die struktur-individualistischen Theorien eine Auseinandersetzung mit schichtspezifischen Kosten-Nutzen-Abwägungen. Die Grundlage davon bietet Boudon, der in primäre und sekundäre Herkunftseffekte unterscheidet und sich mit der Relevanz des sozialen Auf- oder Abstiegs für unterschiedliche soziale Schichten auseinandersetzt. Hieraus erklärt er die Kosten-Nutzen-Abwägungen. Personen aus höheren Schichten erreichen demnach häufiger hohe Bildungsabschlüsse, da sie höhere Bildungsaspirationen haben, um einen sozialen Abstieg zu vermeiden. Erikson und Jonsson greifen seine Ideen auf und erstellen anhand dieser ein Kosten-Nutzen-Modell, welches die Ungleichheiten erklären soll. Im Unterschied zu Boudon gewinnen bei ihnen die primären Herkunftseffekte und die Erfolgswahrscheinlichkeit an Bedeutung. Bei Breen und Goldthorpe wird das Modell von Erikson und Jonsson noch erweitert, in dem sich noch spezifischer mit den Gründen für den Verbleib im Bildungssystem beschäftigt wird. Esser entwickelt das Modell schließlich weiter in seine Werterwartungstheorie. Eine wichtige Erkenntnis ist dabei, dass Bildung in den höchsten Sozialschichten nicht mehr ausreicht, um den sozialen Status zu sichern und zunehmend andere Maßnahmen getroffen werden, um diesen zu erhalten (z.B. Finanzierung von Eliteschulen). Der abnehmende Wert von Bildungsabschlüssen kann auch in dem neueren Ansatz von Rolf Becker wiedergefunden werden, welcher in Folge erläutert wird.

5.3. Die Eigendynamik der Bildungsexpansion

Rolf Becker setzt sich mit der Frage auseinander, ob die Bildungsexpansion seit den 1960er Jahren eine eigene Dynamik entwickelte, welche unabhängig der Politik und Wirtschaft beobachtet werden kann (vgl. Becker 2006: 35). Die eigene Dynamik würde dabei auf einer steigenden Konkurrenz bezüglich des sozialen Status sowie sukzessiven intergenerationalen Bildungsaufstiegen beruhen (vgl. Becker 2006: 35f).

Bezüglich der Statuskonkurrenz schreibt Becker, dass in Bildung investiert werden muss, um einen intergenerationalen Bildungsabstieg zu vermeiden (vgl. Becker 2003: 14). Wenn 1945 Bildung noch als ein Garant für einen intergenerationalen Stuserhalt gesehen wurde, muss nun explizit in Bildung investiert werden, um Bildungsabstiege zu vermeiden (vgl. Becker 2006: 35). Insbesondere Familien aus der Mittelschicht müssen somit größere Bildungsinvestitionen auf sich nehmen. Die Bildungsentscheidungen im Gymnasium sind dabei sehr relevant für die Bewahrung des sozialen Status in der Generationsabfolge (vgl. Becker 2006: 35). Grund dafür ist, dass hohe Bildungsabschlüsse immer bedeutender für Berufe werden, die mit Prestige und hohem Einkommen verbunden sind (vgl. ebd.).

Zusätzlich beruht die Eigendynamik wie erwähnt auf sukzessiven intergenerationalen Bildungsaufstiegen. Hierunter wird verstanden, dass höhere Bildungsabschlüsse allgemein öfters angestrebt werden, auch durch Sozialschichten, die bisher eine größere Distanz zu

hohen Bildungsabschlüssen aufwiesen (vgl. Becker 2006: 36). Eltern, die bereits selbst von der Bildungsexpansion profitiert haben, entwickeln höhere Bildungsaspirationen als ihre Eltern und geben diese wiederum an ihre Kinder weiter. Dies führt dazu, dass die Bildungsaspirationen allgemein in allen Sozialschichten ansteigen und ein sukzessiv steigender intergenerationaler Bildungsaufstieg beobachtet werden kann (vgl. Becker 2006: 36).

Zusammenfassend kann eine Entwertung von Bildungsabschlüssen festgestellt werden, da Bildung alleine nicht mehr als Garant für einen Bildungsaufstieg gesehen werden kann. Es muss zunehmend in Bildung investiert werden, um einen intergenerationalen Abstieg zu vermeiden. Daneben entstehen in allen Sozialschichten höhere Bildungsaspirationen, die zu mehr Bildungsmobilität führen. Diese Veränderung des Wertes der Bildung wird auch in der Theorie der Bildung als positionales Gut behandelt, welche im nächsten Abschnitt geschildert wird.

5.4. Bildung als positionales Gut

Um den Wert von Bildungsabschlüssen über unterschiedliche Zeitpunkte hinweg zu ermitteln, werden Bildungsabschlüsse im Verhältnis zur Bildung anderer betrachtet. Hierbei wird der soziale Kontext von Bildung hervorgehoben und das Verhältnis von Angebot und Nachfrage am Arbeitsmarkt miteinbezogen (vgl. Schneider 2015: 5).

Die Theorie der Bildung als positionales Gut stammt von **Lester C. Thurow** (1975) und **Aage B. Sørensen** (1979). Sørensen beschreibt, dass in den Sozialwissenschaften insbesondere der sozioökonomische Status und das Prestige der Arbeit als Maße einbezogen werden, um die Entstehung von Ungleichheiten zu beschreiben. Allerdings erfassen diese ordinalen Maße ihm nach nicht ausreichend die Statusverteilung innerhalb einer Gesellschaft (vgl. Sørensen 1979: 361). Dies versucht er in seinem Modell zur Erklärung der Berufs- und Bildungserfolge zu integrieren (vgl. Sørensen 1979: 381). Er schaut sich die Bildungsjahre unterschiedlicher Abschlusskohorten in Bezug auf die freien Arbeitsstellen an und möchte somit die Konkurrenz am Arbeitsmarkt und gleichzeitig ein Wert von Bildung festhalten (vgl. Sørensen 1979: 371). Thurow und Sørensen entwickeln somit Modelle, bei denen sie eine Rangfolge für die Bildungsabschlüsse von Absolvent*innen aufstellen (vgl. Triventi et al. 2015: 41). Die Idee dahinter ist, dass Arbeitsgeber*innen freie Stellen vorrangig an Personen vergeben, die in der Rangfolge die beste Position besetzen (vgl. Triventi et al. 2015: 41). Die am meisten angestrebten Arbeitsstellen werden folglich an die Personen mit den besten Bildungsabschlüssen vergeben und die Stellen, die weniger Zuspruch finden an Personen mit geringeren Bildungsabschlüssen (vgl. Triventi et al. 2015: 41). Dieses Modell nennt sich

„labour queue“ und führt dazu, dass Bildung zum positionalen oder relativen Gut wird (vgl. Schneider 2015: 5). Neben dem Ranking von Bildungsabschlüssen spielt hierbei auch der Arbeitsmarkt und die Auswahl an ausgeschriebenen freien Arbeitsstellen eine Rolle. Triventi et al. argumentieren jedoch, dass aufgrund der Bildungsexpansion mehr Personen hohe Bildungsabschlüsse besitzen als es entsprechende freie Stellen am Arbeitsmarkt gibt (vgl. Triventi et al. 2015: 41). Sie schließen aus der Theorie von Sorensen und Thurow, dass die Anzahl der verschiedenen Bildungsabschlüsse pro Jahr zur Berechnung des Werts der Bildung benutzt werden kann (vgl. ebd.). Die Theorie von Bildung als positionales Gut eignet sich somit insbesondere, wenn Bildungsungleichheiten im Rahmen der Bildungsexpansion analysiert werden.

5.5. Zusammenfassung der soziologischen Theorien

Der Theorieteil der vorliegenden Arbeit zeigt die Vielfalt der soziologischen Erklärungen von Bildungsungleichheiten und Bildungsmobilität. Auf makrosoziologischer Ebene zeigt sich bereits eine unterschiedliche Perspektive zwischen Modernisierungstheorien und Konflikttheorien. Die Unterschiede bestehen darin, ob Konflikte als Folge oder als Ursache von gesellschaftlichen Veränderungen gesehen werden. Zudem wird die Relevanz der sozialen Schicht deutlich. Sowohl die Theorie der kulturellen Reproduktion als auch die Rational Choice Ansätze erkennen diesen Zusammenhang an. Des Weiteren setzen sich Bourdieu, Lucas, Rafferty und Hout mit dem Erhalt von Ungleichheiten auseinander. Bourdieu spricht dabei von einer Klassenfraktion, in der Personen der oberen Schicht ihre privilegierte Position bewahren wollen. Rafferty und Hout nehmen Bildungsungleichheiten erst ab, wenn alle Personen der höchsten sozialen Schicht hohe Bildungsabschlüsse erreichen. Nach Lucas würden Bildungsungleichheiten selbst in diesem Fall bestehen bleiben und sich qualitative Unterschiede herausbilden. Auch in den struktur-individualistischen Theorien wird sich mit Differenzen je nach sozialer Schicht und dem Bestehen von Ungleichheiten beschäftigt. Hier beruhen die schichtspezifischen Unterschiede jedoch auf Kosten-Nutzen-Abwägungen. Boudon setzt sich mit primären und sekundären Herkunftseffekten auseinander und hebt die Relevanz des sozialen Auf- oder Abstiegs für unterschiedliche soziale Schichten hervor. Erikson und Jonsson bilden daran anknüpfend ein Kosten-Nutzen-Modell, das die Ungleichheiten erklären soll. Breen und Goldthorpe bauen das Modell von Erikson und Jonsson weiter aus, in dem sie sich noch spezifischer mit den Gründen für den Verbleib im Bildungssystem beschäftigen. In Bezug auf den Erhalt der Ungleichheiten schreibt Esser, dass Bildung in den höchsten Sozialschichten nicht mehr ausreicht, um den sozialen Status zu sichern und zunehmend andere Maßnahmen getroffen werden, um diesen zu erhalten (z.B. Finanzierung von Eliteschulen). Dies erinnert wiederum an die Überlegungen von Lucas. In dem neueren Ansatz der Eigendynamik der Bildungsexpansion von Becker wird die

abnehmende Bildungsmobilität genauer analysiert. Er stellt fest, dass höhere Bildungsinvestitionen verlangt werden, damit ein Bildungsaufstieg realisierbar ist. Es stellt sich in den bisherigen genannten Theorien immer wieder die Frage nach dem Wert der Bildung, in dem in Modernisierungsprozessen und der daraus entstehenden Bildungsexpansion die Anzahl hoher Bildungstitel steigt. Aus der Theorie der Bildung als positionales Gut entsteht schließlich unter Thurow, Sørensen und Triventi et al. die Idee, Bildung einen Wert zuzuordnen. Die theoretische Idee dahinter ist, dass Bildungstitel, die einen Wert am Markt haben an Wert verlieren, wenn sie häufiger erreicht werden. Sie eignet sich damit insbesondere für die vorliegende Arbeit.

6. Annahmen, Fragestellungen und Hypothesen

Im folgenden Abschnitt werden die wichtigsten Erkenntnisse aus dem Forschungsüberblick und den soziologischen Theorien festgehalten. Hieraus werden die Fragestellungen gebildet, die in der vorliegenden Arbeit anhand eigener Analysen beantwortet werden. Anschließend werden verschiedene Hypothesen gebildet, die durch die nachfolgenden Berechnungen überprüft werden.

6.1. Annahmen aus dem Forschungsstand

Aus dem aktuellen Forschungsstand werden folgende Schlüsselerkenntnisse festgehalten:

1. In jüngeren Erhebungsjahren kommt es im Vergleich zu älteren zu einer Höherqualifizierung der Respondent*innen (vgl. Steiner 2017: 185). Trotzdem bleiben Bildungsungleichheiten aufgrund unterschiedlicher Determinanten weiterhin bestehen (vgl. Becker 2006: 35).
2. Während die Bildungsvererbung seit der Bildungsexpansion in Österreich ansteigt (vgl. Leitner & Wroblewski 2019: 163), sinkt die Bildungsmobilität in jüngeren Erhebungsjahren (vgl. Bacher & Moosbrugger 2019: 150f).
3. Die Relevanz des sozioökonomischen Status für die Bildungsmobilität nimmt in den letzten Jahren ab (vgl. Becker 2016: 4), bleibt aber in Österreich weiterhin eine relevante Determinante für die Bildungschancen der Kinder (vgl. Altzinger et al. 2011: 53).
4. Frauen profitieren von der Bildungsexpansion und erreichen seither häufiger höhere Bildungsabschlüsse als davor. Es sind jedoch weiterhin Chancenungleichheiten zu erkennen, insbesondere ist die schichtspezifische Bildungsvererbung bei Frauen

stärker als bei Männern wiederzufinden (vgl. Haller 2008: 209 & Leitner & Wroblewski 2019: 165).

5. Der Bildungsstatus der Eltern spielt eine größere Rolle für die Bildung von Kindern mit Migrationshintergrund, als für die, die in Österreich geboren wurden. Die Bildungsvererbung ist in Familien mit Migrationshintergrund dabei insbesondere stärker auf der Ebene der Pflichtschulabschlüsse (vgl. Knittler 2011: 263). Zudem spielt die Anzahl der Geschwister eine wichtigere Rolle für die Bildungschancen bei Personen, die nicht in Österreich geboren sind (vgl. Diefenbach 2009: 465).
6. Die Bildungsmobilität hängt vom Wert der Bildung zu den jeweiligen Erhebungszeitpunkten ab. Mehrere Forschungsarbeiten haben gezeigt, dass es Unterschiede in den Ergebnissen gibt, je nachdem, ob Bildung als absoluter oder relativer Wert eingesetzt wird. Wird Bildung in der Analyse als positionales Gut eingesetzt, können größere soziale Ungleichheiten festgestellt werden (vgl. Rotman et al. 2016: 23).

6.2. Annahmen aus den soziologischen Theorien

Folgende Annahmen werden für die vorliegende Arbeit aus den soziologischen Theorien übernommen:

1. Je mehr Absolvent*innen einen akademischen Titel erhalten, desto weniger Wert besitzt der Titel. Dadurch erfüllt sich auch seltener die Hoffnung auf den gesellschaftlichen Aufstieg durch Bildung (vgl. Bourdieu 1992).
2. Bildungsaufstiege sind von sozialen Aufstiegen zu trennen. Ein Bildungsaufstieg bedeutet nicht, dass eine Person auch sozial aufsteigt. Daran geknüpft sind die Bildungsziele, welche den Erhalt des sozialen Status sichern sollen (vgl. Boudon 1974).
3. Die Kosten/Nutzenkalkulation ist verantwortlich für die Persistenz von Bildungsungleichheiten. Erst, wenn alle Personen der oberen Sozialschicht höhere Bildungsabschlüsse erreicht haben, nehmen Bildungsungleichheiten ab (vgl. Rafferty und Hout 1993).
4. Bildung kann als positionales Gut gesehen werden, der ein bestimmter Wert zugeordnet werden kann (vgl. Thurow 1975 und Sørensen 1979). Bildungstitel

verlieren an Exklusivität und somit an Wert, wenn sie häufiger erreicht werden (vgl. Triventi et al. 2015).

6.3. Forschungsfragen

Zunächst wird in der vorliegenden Arbeit die Bildungsmobilität in den EU-SILC Daten von 2005 und 2011 beschrieben. Das Ziel ist es dabei, zu überprüfen, ob anhand dieser Daten ähnliche Ergebnisse wie im bisherigen Forschungsstand gefunden werden können. Insbesondere wird dabei untersucht, ob sich in der intergenerationalen Weitergabe von Bildung tatsächlich erkennen lässt, dass Hochschulabschlüsse zu einem „Muss“ werden und die darunterliegenden Abschlüsse, insbesondere die Maturaabschlüsse, an Wert verlieren. Diese Annahme ergibt sich aus den soziologischen Theorien, unter anderem aus der Idee der Eigendynamik der Bildungsexpansion. In dieser wird, wie oben beschrieben, davon ausgegangen, dass es eine steigende Konkurrenz bezüglich des sozialen Status seit der Expansion gibt (vgl. Becker 2003: 14). Aus diesem Grund wird zunächst folgende Frage gestellt:

Wie lässt sich die Bildungs(im)mobilität seit der Bildungsexpansion in Österreich anhand der EU-SILC Datensätze von 2005 und 2011 beschreiben?

Bereits die Beantwortung dieser ersten Fragestellung beinhaltet ein Augenmerk auf die Veränderung des Wertes der Bildung, da aus der Theorie von Becker bekannt ist, dass immer mehr in Bildung investiert werden muss, damit ein sozialer Abstieg vermieden wird (vgl. ebd). Wenn nur wenige Personen eine Matura anstreben, kann daraus interpretiert werden, dass sie nicht mehr genug Wert besitzt, um einen gewissen sozialen Status zu garantieren.

Die vorliegende Arbeit möchte jedoch über die Betrachtung der Bildungsmobilität hinaus die Veränderung des Wertes der Bildung beleuchten. Wenn, wie bei Triventi et al. (2015) also davon ausgegangen wird, dass sich der Wert der Bildung je nach Anzahl der Absolvent*innen verändert und immer mehr Personen hohe Bildungsabschlüsse erreichen, stellt sich somit folgende Frage:

Wie verändert sich der Wert der unterschiedlichen Bildungsabschlüsse (Pflichtschule, Lehre/ mittlere Schule, Matura und Hochschulabschlüsse) nach der Bildungsexpansion, wenn Bildung als positionales Gut definiert wird?

Zudem soll der Einfluss der unterschiedlichen Determinanten der Bildungsungleichheiten analysiert werden, wenn der sich wandelnde Wert der Bildung mitbedacht wird. Hieraus entsteht die Hauptforschungsfrage der vorliegenden Arbeit:

Welchen Einfluss haben die Determinanten Bildung der Eltern, Migrationshintergrund, sozioökonomischer Status, Geschlecht, Einkommen und Anzahl der Geschwister auf die Bildung der Respondent*innen in den EU-SILC Datensätzen von 2005 und 2011, wenn Bildungsabschlüsse als positionales Gut definiert werden?

Die Frage ist dadurch geprägt, dass im Forschungsstand die Relevanz dieser Determinanten deutlich wird. In den bisherigen Forschungsarbeiten wird jedoch meistens nicht die relative Position innerhalb der Bildungsverteilung miteinbezogen. Insbesondere die Bildung der Eltern und der sozioökonomische Status spielen dabei eine bedeutende Rolle für die Bildungsabschlüsse der Kinder. Aus der Theorie von Bourdieu wurde unter den oben genannten Annahmen zudem festgehalten, dass der Wert der Bildung sinkt, je mehr Personen einen bestimmten Abschluss erreichen. Auch die Theorie von Sørensen zeigt, dass sich der Wert der Bildungsabschlüsse verändert. Aus diesem Grund wird in der vorliegenden Arbeit nicht nur der Einfluss dieser Variablen auf die absolute Bildung analysiert, sondern auch die Veränderung der Bildung betrachtet, wenn diese als relativer Wert gesehen wird. Um die Ergebnisse beider Berechnungen zu vergleichen, wird im Anschluss folgende Frage beantwortet:

Inwiefern unterscheiden sich diese Erkenntnisse von den Ergebnissen, wenn Bildung als absoluter Wert betrachtet wird?

An die Beantwortung der Fragen sind Hypothesen geknüpft, welche im nächsten Schritt erläutert werden.

6.4. Hypothesen

Aus den bisherigen Erkenntnissen werden drei Hypothesen gebildet, die in den eigenen Berechnungen überprüft werden. Wie bei den Forschungsfragen wird zuerst die intergenerationale Bildungsmobilität betrachtet, anschließend der wandelnde Wert der Bildung und schließlich der Einfluss der Determinanten der Bildungsungleichheiten auf die Bildung der Kinder. Die Hypothesen beruhen dabei auf den Annahmen aus den soziologischen Theorien und dem aktuellen Forschungsstand.

Die erste Hypothese stützt sich auf die Theorie der Bewahrung des Seltenheitsgrades, welche in den theoretischen Ideen von Bourdieu und Becker wiedergefunden werden kann. Unter dieser Annahme wird seit der Bildungsexpansion wie Bourdieu beschreibt ein Wettbewerb zwischen den Klassen in Gange gesetzt, welcher dazu führt, dass Personen aus der oberen sozialen Schicht versuchen, ihren Status zu erhalten. Wenn die Bildung insgesamt im Laufe der Bildungsexpansion ansteigt, verändert sich auch der Stuserhalt. Den Erkenntnissen von

Bacher und Moosbrugger nach werden Maturaabschlüsse nach der Expansion zunehmend nicht mehr als ausreichend gesehen, um einen gewissen sozialen Status zu erhalten. Dies steht im Einklang mit den Erkenntnissen von Solga und Wagner (Solga & Wagner 2010: 207), dass Gymnasien dadurch an Exklusivität verlieren, dass sie von immer mehr Schüler*innen der Mittelschicht besucht werden und auch mit den Ideen von Becker, der zunehmenden Konkurrenz bezüglich des sozialen Status (vgl. Becker 2003: 14). Anhand der ersten Hypothese soll somit überprüft werden, ob in der intergenerationalen Weitergabe von Bildung tatsächlich weniger Bildungsvererbung auf der Ebene der Maturaabschlüsse, statt auf der, der Hochschulabschlüsse festgestellt werden kann, da dies für eine Abnahme des Wertes von Maturaabschlüssen sprechen würde. Die erste Hypothese lautet somit:

H1: Die intergenerationale Weitergabe der Maturaabschlüsse nimmt 2005 und 2011 ab, wogegen die Vererbung von Hochschulabschlüssen in beiden Jahren ansteigt.

Die zweite Hypothese gehört zur Fragestellung des sich wandelnden Wertes von Bildungsabschlüssen. Sie greift die Idee von Triventi et al. auf, dass der Wert der Bildung sinkt, wenn es eine zunehmende Anzahl an Absolvent*innen gibt. Diese Annahme ist auch bereits in den soziologischen Theorien wiederzufinden. Bourdieu schrieb hierzu, dass, je mehr Absolvent*innen einen akademischen Titel erhalten, desto weniger Wert der Titel besitzt (vgl. Bourdieu 1992: 34). Seine Theorie knüpft auch erneut an die erste Hypothese an, da sich die Hoffnung auf den gesellschaftlichen Aufstieg durch Bildung seltener erfüllt, wenn der Wert von Bildung abnimmt. Die zweite Hypothese beruht zudem darauf, dass im Laufe der Bildungsexpansion zunehmend hohe Bildungsabschlüsse erreicht werden. Durch den Ausbau der Gymnasien und Hochschulen in den 1960er und 1970er erreichen somit immer mehr Personen Matura- und Hochschulabschlüsse. Zudem sprechen die Überlegungen von Becker für die Annahme dieser Hypothese. Er geht davon aus, dass durch die Bildungsexpansion in der gesamten Gesellschaft immer höhere Bildungsaspirationen entstehen und das Bildungsniveau allgemein ansteigt, in dem immer mehr in Bildung investiert wird (Becker 2006: 36). Hieraus entsteht folgende Hypothese:

H2: Der Wert der Matura- und Hochschulabschlüsse nimmt in den Abschlussjahren der Respondent*innen konstant ab.

Nachdem die zweite Hypothese sich mit dem wandelnden Wert von Bildungsabschlüssen beschäftigt, soll dieser schließlich auf seine erklärenden Determinanten hin analysiert werden. Damit schließt die dritte Hypothese an die Hauptforschungsfrage der vorliegenden Arbeit an. Es wird angenommen, dass, wenn Bildung auf verschiedene Weisen definiert wird, die Effekte der Determinanten der Bildungsungleichheiten unterschiedlich ausfallen. Triventi et al. (vgl. 2015: 50) widerlegen diese Annahme zwar für Italien, allerdings deuten sie auf die Grenzen

ihrer Analysen hin, indem in Italien der direkte Effekt des familiären Hintergrunds sich eher im Arbeitsmarkt und weniger in Bildungsungleichheiten widerspiegelt. Zudem haben alle weiteren hier dargestellten Studien mit einer Definierung von Bildung als positionales Gut, Unterschiede in den Ergebnissen gefunden. Die Hypothese beruht einerseits auf den Ergebnissen von Bukodi und Goldthorpe, die eine stärkere OED-Beziehung feststellen, wenn Bildung als relativer, statt als absoluter Wert betrachtet wird (vgl. Bukodi & Goldthorpe 2015: 14), andererseits auf den Erkenntnissen von Rotman et al., denen nach Bildungsungleichheiten sogar zunehmen, wenn Bildung als relativer Wert betrachtet wird, statt wie beim absoluten Wert abnehmen (vgl. Rotman et al. 2016: 23). Es entsteht somit folgende Hypothese:

H3: Wenn Bildung als relativer Wert definiert wird, bleiben Ungleichheiten zwischen den Erhebungsjahren 2005 und 2011 konstanter, als wenn Bildung als absoluter Wert eingesetzt wird.

Die Untersuchung der Hypothesen erfolgt im Ergebnisteil der vorliegenden Arbeit. Im nächsten Schritt wird die Vorgehensweise erläutert, die der Beantwortung der Forschungsfragen und der Hypothesentestung dient.

7. Datensatz und Methodik

7.1. Vorgehensweise

Um die Forschungsfragen zu bearbeiten und die Hypothesen zu testen werden folgende Schritte verfolgt:

a) Deskriptive Analyse der Bildungsmobilität

Zunächst wird eine erste Beschreibung der Variablen der EU-SILC Datensätze 2005 und 2011 geschildert und ihre Zusammenhänge in diversen Grafiken visualisiert. Hierbei wird insbesondere auf die Verteilung der Variablen eingegangen, die später in die linearen Regressionen miteinbezogen werden. Hierdurch können erste Erkenntnisse der Relevanz der einzelnen Determinanten der Bildungsungleichheiten geschildert werden. Anschließend wird die Bildungsmobilität in beiden Erhebungsjahren analysiert. Hierbei wird die Veränderung des Bildungsstandes gegenüber der der Eltern dargestellt und gezeigt, wieviel Prozent der Responden*innen in den unterschiedlichen Befragungsjahren den Bildungsabschluss der Eltern übertreffen. Der erste Teil dient somit der Beantwortung der Fragestellung: „Wie lässt sich die Bildungs(im)mobilität in Österreich anhand der EU-SILC Datensätze von 2005 und 2011 beschreiben?“ und ermöglicht es die erste Hypothese zu überprüfen.

b) Determinanten der Bildungsmobilität (Relativ vs. Absolut)

Im zweiten Schritt werden multiple Regressionen für die unterschiedlichen Bildungsindikatoren berechnet. Vor der Analyse der unterschiedlichen Indikatoren wird der ECAS-Wert gebildet, bei dem Bildung als relativer Wert gesehen wird. Hierdurch kann die Veränderung des Wertes der Bildung analysiert werden und die zweite Hypothese überprüft werden. Schließlich können die Unterschiede beziehungsweise Gemeinsamkeiten in den Ergebnissen je nach Definition von Bildung herausgearbeitet werden. Anhand der Analyse der unterschiedlichen Regressionen kann die dritte Hypothese überprüft und die leitende Forschungsfrage beantwortet werden.

7.2. Datensätze und Stichprobe

Die Analysen beruhen auf den österreichischen EU-SILC Datensätzen von 2005 und 2011. Die EU-SILC Erhebungen gibt es seit 2001. Sie werden jährlich innerhalb der europäischen Union in 4.500 Haushalten durchgeführt. Die Abkürzung "SILC" steht dabei für „Community Statistics on Income and Living Conditions“ (vgl. www.statistik.at). Es werden in etwa 10.000 Personen ihrer Einkommenssituation und ihren Lebensbedingungen befragt (vgl. Haller 2008: 19). In Österreich werden die EU-SILC Erhebungen von Statistik Austria durchgeführt. Die erste Erhebung fand in Österreich im Jahr 2003 statt, seitdem werden jährlich 6000 Haushalte in Österreich befragt. Die Auswahl der Haushalte erfolgt dabei durch die Ziehung einer Zufallsstichprobe aus dem zentralen Melderegister (ZMR). Die Befragung wird Face-to-Face mit Laptop (CAPI) oder telefonisch (CATI) durchgeführt (vgl. www.statistik.at). Sowohl der Datensatz von 2005 als auch der von 2011 hatten beide die intergenerationale Weitergabe von Armut als Schwerpunkt. Sie beinhalten alle Variablen, die für die geplante Berechnung notwendig sind. Im aktuellen Datensatz von 2018 wird dieser Schwerpunkt erneut verfolgt, allerdings steht er zum Zeitpunkt der vorliegenden Arbeit noch nicht zur Verfügung und kann somit nicht miteinbezogen werden.

Der erste Datensatz (2005) hat einen Stichprobenumfang von 13043, der Zweite (2011) von 13933. Einbezogen werden Personen ab 27 Jahren, da diese größtenteils das Studium bereits abgeschlossen haben. Des Weiteren wird das höchste Alter auf 46 Jahre festgelegt. Hierbei wird sich an Moosbrugger und Bacher (vgl. 2019: 136) orientiert, welche die gleichen Altersgruppen einbeziehen. Ihnen nach dient die Obergrenze dazu, Trends festzustellen (vgl. ebd.). Dies bedeutet, dass aus den Daten von 2005 nur Personen mit einbezogen werden, die zwischen 1959 und 1978 geboren wurden und aus den Daten von 2011 Personen, die zwischen 1965 und 1984 geboren wurden. Um sicherzustellen, dass die Respondent*innen den höchsten Bildungsstand bereits erreicht haben, werden zudem nur Personen integriert, die ihren höchsten Bildungsabschluss tatsächlich vor dem 28. Lebensjahr erreicht haben und

nicht mehr in Ausbildung sind. Das führt 2005 zu einer Stichprobengröße von 3719 im Erhebungsjahr 2005 und von 3678 im Jahr 2011.

Die Jahrgänge 2005 und 2011 liegen jedoch nahe aneinander, aus diesem Grund können Aussagen über zeitbezogene Veränderungen zwischen den Daten nur begrenzt getroffen werden. Dies ist eine Limitation der vorliegenden Arbeit, die dadurch entsteht, dass keine älteren oder neueren Datensätze mit den passenden Variablen vorliegen.

Im nächsten Schritt wird in Anlehnung an Bacher (vgl. Bacher & Moosbacher 2019: 137) und Moosbrugger eine erste Tabelle erstellt, die einen Überblick über die Merkmale der untersuchten Respondent*innen ermöglicht. Hierbei wird angenommen, dass die Einschulung mit 6 Jahren stattfindet und 9 Jahre bis zur Bildungswahl nach der Volksschule vergehen, da die Pflichtschule 9 Jahre dauert. Nach der Matura werden 4-5 Jahre für den Abschluss einer AHS (4 Jahre) oder BHS (5 Jahre) hinzugerechnet (vgl. ebd.). Hierbei wird deutlich, dass alle miteinbezogenen Personen bereits von der Bildungsexpansion in Österreich profitiert haben. In der Zeit in der sie ihren höchsten Bildungsabschluss absolviert haben, gab es weiterhin Diskussionen zu den negativen Folgen der Erweiterung des Bildungssystems. Kritisiert wurden zu diesem Zeitpunkt insbesondere die hohen Bildungskosten und die mangelnde Qualität des Unterrichts (vgl. Bacher und Moosbrugger 2019: 137). Diese Erkenntnisse sind relevant für die Beantwortung der Fragestellungen und der Hypothesen. Nachdem deutlich geworden ist, dass alle miteinbezogenen Personen bereits von der Bildungsexpansion profitiert haben, können Aussagen über die Folgen der steigenden Bildungsabschlüsse getroffen werden. Ein Vergleich zu früheren Zeitpunkten ist jedoch nicht möglich, wodurch keine Rückschlüsse auf die direkten Folgen der Bildungsexpansion getroffen werden können.

Tabelle 1: Merkmale der Respondent*innen

	Geburts- jahr	Ein- schulung	1. Bildungswahl nach der Volksschule	2. Bildungswahl nach HS/AHS- Unterstufe	3. Bildungswahl nach der Matura
2005					
Ältester Jahrgang	1959	1965	1968	1972	1976,5
Mittlerer Jahrgang	1968,5	1974,5	1977,5	1981,5	1986
Jüngster Jahrgang	1978	1984	1987	1991	1995,5
2011					
Ältester Jahrgang	1965	1971	1974	1978	1982,5
Mittlerer Jahrgang	1974,5	1980,5	1983,5	1987,5	1991,5
Jüngster Jahrgang	1984	1990	1993	1996	2000,5

Neben den EU-SILC Daten wird zudem der Mikrozensus Datensatz herangezogen. Dieser dient der Berechnung des relativen Bildungswertes (ECAS). Die Mikrozensus erhebungen sind flächendeckende statistische Erhebungen in Österreich, bei denen vierteljährlich in 22.500 Haushalten Erhebungen durchgeführt werden (vgl. Haller 2008: 81). Aufgrund der hohen Stichprobengröße eignet er sich in der vorliegenden Arbeit besonders zur Berechnung der erreichten Bildungsabschlüsse pro Bildungsjahr.

7.3. Operationalisierung der Variablen

Im folgenden Kapitel werden die ins Modell einbezogenen Variablen beschrieben und ihre Operationalisierung dargestellt. Die Auswahl der Variablen beruht dabei auf den theoretischen Erkenntnissen, sowie den Annahmen aus dem Forschungsstand. Zunächst werden die abhängigen Variablen beschrieben, bei denen Bildung auf unterschiedliche Weise definiert wird. Hierbei wird insbesondere auf die Berechnung der relativen Bildungsvariable eingegangen, die auf dem Rechenweg von Triventi et al. (2015) beruht. Im Anschluss werden die erklärenden Variablen und ihre Codierungen angeführt.

7.3.1. Abhängige Variablen

In der vorliegenden Arbeit werden multiple Regressionen berechnet, welche zu den linearen statistischen Verfahren gehören. Die kategoriale Variable „höchster Bildungsabschluss“ eignet

sich jedoch nicht für lineare Berechnungen (vgl. Schneider 2016: 11). Die abhängige Variable „Bildungsabschluss“ wird aus diesem Grund in metrische Werte umgewandelt. Alle abhängigen Variablen basieren dabei auf der Variablen höchster Bildungsabschluss der Respondent*innen.

Ursprünglich wurden in den EU-SILC Fragebogen von 2005 und 2011 die Kategorien „Kein Pflichtschulabschluss“, „Pflichtschulabschluss“, „Lehre“, „Meister-, Werkmeisterausbildung“, „Krankenpflegeschule“, „Andere berufsbildende höhere Schule-Normalform“, „AHS-Oberstufe“, „Berufsbildende, höhere Schule- Kolleg, Abiturientenlehrgang“, „Universität, Akademie, Fachhochschule: Erstabschluss“ und „Universität: Doktoratsstudium als Zweitabschluss“ erhoben. Diese werden zur Berechnung der abhängigen Variablen an die Klassifizierung von Statistik Austria angepasst, die sie für die Dokumentation der EU-SILC Ergebnisse benutzt haben. Zudem wird in der unteren Tabelle die Aufteilung nach der internationalen Standardklassifizierung (ISCED) aufgezeigt. Die ISCED-Klassifizierung ist ein statistisches Instrument, das dazu dient, Bildungsabschlüsse international miteinander zu vergleichen (vgl. www.bildungssystem.at). In der vorliegenden Arbeit wird aufgrund der leichteren Interpretierbarkeit jedoch die Klassifizierung nach Statistik Austria verwendet, auch wenn hierdurch an Granularität verloren geht.

*Tabelle 2: Bildungsabschlüsse der Respondent*innen*

Klassifizierung im Datensatz	Klassifizierung nach ISCED ³	Klassifizierung nach Statistik Austria ⁴
Kein Pflichtschulabschluss	0-1	Maximal Pflichtschulabschluss
Pflichtschule	1-2, 3C	
Lehre (Berufsschule)	3V	Lehre oder mittlere Schule
Meister-, Werkmeisterausbildung	5V	
Krankenpflegeschule	3V,4V	
Andere berufsbildende mittlere Schule	3V	
AHS-Oberstufe	3G	Matura
Berufsbildende höhere Schule - Normalform	3V/5V	
Berufsbildende höhere Schule - Kolleg, Abiturientenlehrgang	5V	
Universität, Akademie, Fachhochschule: Erstabschluss	6,7	Hochschulabschluss
Universität: Doktoratsstudium als Zweitabschluss	8	

³ V= berufsbildend G= Allgemeinbildend (vgl. www.bildung.bmbwf.av.at)

⁴ (vgl. www.sozialministerium.at)

Anschließend wird Bildung wie bei Triventi et al. 2016 als Maß geschätzter Bildungsjahre eingesetzt. Hierfür wird jeder Bildungsstufe die Zahl an Jahren zugeteilt, die mindestens notwendig sind, um diese Bildungsstufe abzuschließen. Es wird sich dabei an den Angaben von Euroguidance orientiert (vgl. www.bildungssystem.at). Der Unterschied zur ersten Variante, Bildung als absolutes Maß einzusetzen besteht darin, dass hierbei die Abstände zwischen den einzelnen Stufen nicht gleich sind.

Tabelle 3: Geschätzte Bildungsjahre

Maximal Pflichtschule	9 Jahre
Lehre oder mittlere Schule	11 Jahre
Hochschule	13 Jahre
Lehre	16 Jahre

In der zweiten Berechnung wird die abhängige Variable als relative Bildungsvariable integriert. Dies bedeutet, dass der höchste Bildungsabschluss der Respondent*innen in Relation zu den in ihrem Abschlussjahr insgesamt erreichten Abschlüsse pro Bildungsstufe gesehen wird. Zur Bildung dieser Variablen wird sich an der Erstellung der Variablen „ECAS“ (Educational Competitive Advantage Score) von Triventi et al. (vgl. 2016: 42) orientiert. Die Variable wird wie bei Triventi et al. in drei Schritten gebildet:

1. Zuerst wird die kumulative Verteilung der Bildungsabschlüsse der unterschiedlichen Bildungsstufen (absteigend) für jedes Abschlussjahr der Respondent*innen (zwischen 1956 und 2011) berechnet. Hierfür werden die Mikrozensus Datensätze von 2004 bis 2017 herangezogen, da diese Daten unabhängig vom EU-SILC Datensatz sind und somit Endogenität vermieden werden kann. Zudem weisen sie eine höhere Stichprobe auf als die EU-SILC Datensätze, was die Repräsentativität erhöht. Hierbei wird davon ausgegangen, dass die Bildungsstufe an Wert verliert, je häufiger sie erreicht wird (vgl. ebd).
2. Anschließend erfolgt ein natürlicher Logarithmus der abhängigen Variablen, für die schließlich ihr negativer Wert herangezogen wird. Dies führt zu einer exponentiellen Verteilung der Variablen (vgl. ebd.).
3. Zum Schluss wird diese Makrovariable mit den Respondent*innen aus den EU-SILC Daten verknüpft und als relativer Wert für den höchsten Bildungsabschluss eingesetzt (vgl. ebd.).

Die Berechnung erfolgt wie folgt:

$$-\ln (A / B)$$

Wobei:

A : Anzahl der Bildungsabschlüsse auf einer Bildungsstufe in einem Abschlussjahr

B : Anzahl der gesamten Bildungsabschlüsse in einem Abschlussjahr

Beide abhängige Variablen weisen dabei Charakteristiken auf, die zu Einschränkungen der vorliegenden Arbeit führen. Es konnte nur eine grobe Unterteilung der einzelnen Bildungsstufen vollzogen werden, was dazu führt, dass Ergebnisse für feinere Unterscheidungen, wie etwa der Master- oder PHD-Abschlüsse verloren gehen. Zusätzlich kann sich bei keiner der beiden Variablen direkt auf den höchsten Bildungsabschluss bezogen werden, da keine Linearität bei dem absoluten Wert „höchsten Bildungsabschlüsse“ angenommen werden kann (vgl. Schneider 2015: 4). Dies führt dazu, dass keine der beiden miteinbezogenen abhängigen Variablen auf direkten Werten aus dem Datensatz beruhen. Eine Einschränkung des ECAS-Wertes ist zudem, dass hier keine direkten Rückschlüsse auf die Bildungskategorie mehr getroffen werden können (vgl. Schneider 2015: 26). Der Wert Bildungsjahre werden zudem häufiger in ökonomischen Forschungsarbeiten eingesetzt und in soziologischen Forschungsanalysen seltener benutzt. Das Ziel der vorliegenden Arbeit ist es jedoch, wie Triventi et al. (2015) die Effekte der einzelnen Determinanten auf die Bildung zu untersuchen und Unterschiede zwischen absoluten und relativen Modellen festzustellen. Aus diesem Grund wurde sich bei der Erstellung der unabhängigen Variablen trotz der Einschränkungen an die Vorgehensweise von Triventi et al. gehalten.

7.3.2. Unabhängige Variablen

Höchster Bildungsabschluss der Eltern

Die erste unabhängige Variable ist der höchst erreichte Bildungsabschluss der Eltern. Sie gilt als Schlüsselvariable, da im Forschungsstand deutlich wurde, dass die Bildung der Eltern nach der Bildungsexpansion eine bedeutende Determinante von Bildungsungleichheiten bleibt. Ungleichheiten je nach Bildungsabschluss der Eltern nehmen dabei laut dem aktuellen Forschungsstand weniger ab als die, die vom sozioökonomischen Status der Eltern abhängen (z.B. Becker 2006). Die Variablen weisen in den Datensätzen die gleichen Ausprägungen auf, wie die abhängige Variable „höchster Bildungsabschluss“ und werden in die gleichen Kategorien zusammengefasst. In die Modelle wird schließlich jeweils der höchste der Bildungsabschlüsse der beiden Eltern eingesetzt.

Codierung der Variable höchster Bildungsabschluss der Eltern:

0 = Pflichtschule

1 = Lehre/mittlere Schule

2 = Matura

3 = Universitätsabschluss

Sozioökonomischer Status

Als zweite unabhängige Variable wird der sozioökonomische Status der Herkunftsfamilie herangezogen. Auch wenn Ungleichheiten aufgrund des sozioökonomischen Status stärker abnehmen als die, die durch die Bildung der Eltern bestimmt sind, bleiben sie weiterhin aufrecht (z.B. Altzinger et al. 2013). Sie kann als zweite Schlüsselvariable gesehen werden, da die Bildung und der sozioökonomische Status auch in der Arbeit von Triventi et al. untersucht werden und die Erkenntnisse der vorliegenden Arbeit mit deren Ergebnissen verglichen wird. In den EU-SILC Fragebögen wird der sozioökonomische Status anhand des ISCO-Schemas erhoben. 2005 beruht dieser auf ISCO 88, 2011 schließlich auf ISCO 08. Da die Variablen beider Jahre unterschiedliche Ausprägungen haben, müssen sie harmonisiert werden, bevor sie kombiniert werden können. Da die Kategorisierung von 2005 im Fragebogen von EU-SILC spezifischer ist als diese von 2011, werden beide auf die Kategorien von 2011 reduziert. Dies erfolgt am inhaltlichen Vergleich beider Kategorien.

Daraus folgt folgende Operationalisierung:

0 = Hilfsarbeitskräfte

1 = Bediener*innen von Anlagen und Maschinen und Montageberufe

2 = Handwerks- und verwandte Berufe

3 = Fachkräfte in Land- und Forstwirtschaft und Fischerei

4 = Büroangestellte

5 = Technische Fachkräfte

6 = Akademische Berufe

7 = Führungskräfte, Politiker*innen

In den Regressionen wird dabei immer der höchste Wert beider Eltern herangezogen.

Neben den Schlüsselvariablen sozioökonomischer Status und Bildungsstatus der Eltern werden zudem die finanzielle Situation, das Geschlecht, der Migrationshintergrund und die Anzahl der Geschwister ins Modell integriert.

Finanzielle Situation im Haushalt als Respondent*in 14 Jahre alt war

Obwohl die finanzielle Situation im Haushalt der Respondent*innen nicht direkt erhoben wird, gibt eine andere Variable Auskunft über diese Information. Es wird sich dabei an der Analyse von Wilfried Altzinger et al. (vgl. 2013: 49) orientiert. Sie benutzen in ihrer Analyse anhand der EU-SILC Daten von 2011 die Variable „Auskommen mit der finanziellen Situation im Haushalt, als die Respondent*in 14 war“. Diese Variable wurde jedoch 2005 nicht erhoben. Da sie stark mit der Variablen „Finanzielle Situation im Haushalt als Respondent*in 14 Jahre alt war“ korreliert und diese in beiden Datensätzen vorhanden ist, wird diese in der vorliegenden Arbeit herangezogen. Sie hat die 2005 die Ausprägungen „sehr schlecht“, „schlecht“, „mittelmäßig“, „gut“ und „sehr gut“. 2011 hatte sie statt der Ausprägung „mittelmäßig“ die Antwortmöglichkeiten „eher gut“ und „eher schlecht“. Zur Vergleichbarkeit beider Datensätze werden letztere zwei Ausprägungen von 2011 jedoch auf die Kategorie „mittelmäßig“ zusammengefasst. Diese Zusammenfassung führt dazu, dass 2011 viel häufiger die Antwort „mittelmäßig“ vorzufinden ist. Zudem ist bei der Verwendung dieser Variablen jedoch darauf zu achten, dass sie auf der subjektiven Einschätzung der Respondent*innen beruht und keiner soziologischen Definition eines sozioökonomischen Status entspricht.

Die Codierung der Variablen finanzielle Situation im Haushalt, als Respondent*in 14 Jahre alt war erfolgt wie folgt:

0 = Sehr schlecht

1 = Schlecht

2 = Mittelmäßig

3 = Gut

4 = Sehr gut

Migrationshintergrund

Der Migrationshintergrund wird in das Modell einbezogen, da laut voriger Ergebnisse nach der Bildungsexpansion weiterhin große Ungleichheiten in der Bildungsmobilität von Kindern mit Migrationshintergrund bestehen (vgl. Geißler 2005: 27). Zudem gibt es für Österreich noch wenige Analysen, die den Migrationshintergrund in die Analyse miteinbeziehen, da geringe Fallzahlen dies oft nicht ermöglichen (wie z.B. bei Bacher & Moosbrugger 2019). Der Migrationshintergrund wird in der vorliegenden Arbeit je nachdem definiert, ob die Respondent*in in Österreich geboren ist oder nicht. Diese enge Definition muss herangezogen werden, da das Geburtsland der Eltern nicht erhoben wird und da es schwer ist, eine wertende Zuteilung der einzelnen Kategorien zu erstellen.

Die Kategorie Migrationshintergrund umfasst somit Personen aus EU15/EFTA, Neue EU10/12, Restjugoslawien ohne Slowenien, aus der Türkei und Sonstige. Hierdurch können Fehler in der Analyse entstehen, da Personen aus unterschiedlichen Herkunftsländern auch unterschiedliche Bildungschancen haben. So zeigte beispielsweise Haller, dass lediglich Migrant*innen aus anderen EU-Ländern ähnliche Chancen wie österreichische Kinder haben, eine weiterführende Schule zu besuchen (vgl. Haller 2005: 215).

Die Operationalisierung des Migrationshintergrundes:

0 = Migrationshintergrund

1 = kein Migrationshintergrund

Geschlecht

Als fünfte erklärende Variable wird das Geschlecht in das Modell aufgenommen. Geschlechtsunterschiede nehmen seit der Bildungsexpansion zwar laut den bisherigen Ergebnissen ab, werden aber trotzdem weiterhin auch in aktuellen Forschungsarbeiten untersucht (wie beispielsweise von Leitner und Wroblewski 2019). Hierfür wird die Variable „sex“ der Datensätze 2005 und 2011 benutzt, mit der Codierung:

0 = weiblich

1 = männlich

Anzahl der Geschwister

Die letzte Variable im Modell ist die Anzahl der Geschwister. Aus der oben erwähnten Humankapitaltheorie geht hervor, dass sich eine größere Anzahl an Geschwister negativ auf die Bildung der Kinder auswirkt. Aus diesem Grund wird sie in das Modell aufgenommen. Sie besteht aus einer Anzahl von 0 bis 12 Geschwistern.

Im nächsten Kapitel wird erklärt, welche Methode in der vorliegenden Arbeit benutzt wird und wie das Modell, in das die Variablen eingesetzt werden, aufgebaut ist.

7.4. Methodik

Es werden multiple lineare Regressionen eingesetzt, mit deren Hilfe unterschiedliche Modelle berechnet werden. Das Ziel einer multiplen linearen Regression ist es, die Stärke des Einflusses unterschiedlicher unabhängiger Variablen X auf eine abhängige Variable Y zu schätzen (vgl. Fromm 2008: 345). In diesem Fall soll der höchste Bildungsabschluss der

Respondent*innen (gemessen in geschätzten Bildungsjahren oder dem ECAS-Wert) durch die unabhängigen Variablen Bildungsabschluss der Eltern, Migrationshintergrund, Geschlecht und Erwerbstätigkeit der Eltern erklärt werden. Das Modell der Berechnung basiert auf dem Grundmodell der einfachen linearen Regression:

$$Y = \beta_0 + \beta_1 X + U$$

Wobei:

β_0 : Regressionskonstante

β_1 : Regressionskoeffizient

U : Störvariable

X : Konstante

Hieraus wird für die vorliegende Arbeit folgendes Modell gebildet:

$$Y = \beta_0 + \beta_1 X + \beta_2 X + \beta_3 X + \beta_4 X + \beta_5 X + \beta_6 X + U$$

Bei dem:

β_1 : Höchster Bildungsabschluss der Eltern

β_2 : finanzielle Situation

β_3 : Geschlecht

β_4 : Migrationshintergrund

β_5 : Sozioökonomischer Status

β_6 : Anzahl der Geschwister

Zunächst wird anhand dieses Modells die Stärke des Einflusses der Regressionskoeffizienten auf die geschätzten Bildungsjahre der Respondent*innen berechnet. Anschließend wird der Einfluss der Regressionskoeffizienten auf die Bildung als relativer Wert berechnet. Hierbei besteht die abhängige Variable wie oben erwähnt, aus dem relativen Anteil der insgesamt abgeschlossenen Bildungsabschlüsse pro Bildungsstufe und Bildungsjahr. Beide Rechnungen werden sowohl für das Erhebungsjahr 2005 wie auch für das Erhebungsjahr 2011 durchgeführt.

8. Ergebnisse

8.1. Deskriptive Analyse der intergenerationalen Bildungsmobilität

Zu Beginn werden die Datensätze von 2005 und 2011 deskriptiv dargestellt. Hierfür wird zunächst die Verteilung der unterschiedlichen Bildungsabschlüsse auf die Respondent*innen in beiden Erhebungsjahren betrachtet. Anschließend wird sie je nach Geschlecht, Migrationshintergrund, finanzieller Situation, sozioökonomischem Status angeführt und Anzahl der Geschwister angeführt, um erste Aussagen über die Zusammenhänge der Variablen zu machen. Bei der Beschreibung der Verteilungen wird auch auf die Unterschiede zwischen den Erhebungsjahren 2005 und 2011 eingegangen. Hierbei ist zu erneut beachten, dass die Erhebungsjahre nahe beieinanderliegen.

Nach der Darstellung der unterschiedlichen Verteilungen wird schließlich auf die Bildungsmobilität der beiden Erhebungsjahre eingegangen. Hierfür wird zunächst eine Tabelle über die Prozentsätze der Bildungsaufstiege und – abstiege in beiden Datensätzen gebildet. Danach werden die Bildungsabschlüsse der Respondent*innen nach höchstem Bildungsabschluss der Eltern betrachtet, um detailliertere Aussagen über die Verteilung je nach Bildungsstufe zu ermöglichen. Im Anschluss werden die wichtigsten Erkenntnisse zusammengefasst und Bezüge zu den Forschungsfragen und Hypothesen hergestellt.

8.1.1. Die Verteilung der Bildungsabschlüsse

In der ersten Abbildung wird die Verteilung der Bildungsabschlüsse in beiden Erhebungsjahren dargestellt. Es fällt auf, dass der Anteil der Lehren und mittleren Schulabschlüsse in beiden Erhebungsjahren den größten Prozentsatz ausmacht, gefolgt von den Maturaabschlüssen. Wird die nächste Kategorie betrachtet, so lässt sich der erste Unterschied zwischen beiden Erhebungsjahren feststellen. Im Jahr 2005 steht der Anteil der Pflichtschulabschlüsse an dritter Stelle, 2011 sind Hochschul- und Pflichtschulabschlüsse dann mit 13,5% am drittstärksten vertreten.

Insgesamt lassen sich in den EU-SILC Datensätzen von 2005 und 2011 nur leichte Unterschiede in der Verteilung der Bildungsabschlüsse der Respondent*innen im Alter von 27 bis 46 Jahren erkennen. Der Anteil an Personen, die maximal einen Pflichtschulabschluss erreichen ist im Datensatz von 2011 um etwa 2% gefallen. Der Prozentsatz der mittleren Schulabschlüsse oder Lehren ist ebenso 2011 geringer als 2005. Im Jahr 2005 beträgt der Anteil noch 57,7%, im Jahr 2011 lag der Anteil dann nur noch bei 52,10%. Eine Zunahme ist dagegen in den Matura- und Hochschulabschlüssen zu erkennen. Der Prozentsatz an Personen mit Maturaabschluss ist 2011 2,4% höher als 2005, und der Anteil an Respondent*innen mit Hochschulabschlüssen hat sich 2011 um 4,1% gesteigert. Auch wenn

die Unterschiede zwischen 2005 und 2011 insgesamt nur mäßig ausfallen lässt sich erkennen, dass die höheren Abschlüsse zum späteren Erhebungszeitpunkt tendenziell zunehmen. Dies entspricht den Auswirkungen der Bildungsexpansion, die im Laufe der Zeit zu allgemein höheren Bildungsabschlüssen führen.

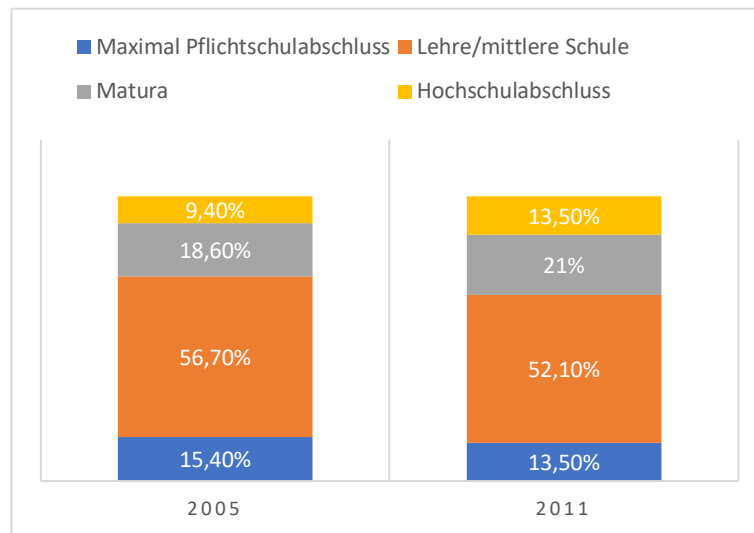


Abbildung 1: Höchster Bildungsabschluss der Respondent*innen nach Befragungsjahr

In den nächsten zwei Histogrammen (Abbildungen 2 und 3) wird die Verteilung der Bildungsabschlüsse der 27- bis 46-jährigen Respondent*innen je nach Geschlecht aufgeteilt. Auch hier sticht hervor, dass in den beiden Erhebungsjahren die Kategorie „Lehre oder mittlere Schule“ bei beiden Geschlechtern am häufigsten besetzt ist. Daneben lassen sich in diesem Schaubild größere Unterschiede zwischen beiden Erhebungsjahren feststellen. Bei den Frauen sinkt der Anteil an Pflichtschulabschlüssen um 3,70% und der Prozentsatz an Frauen mit einer Lehre oder mittleren Schule um 3,6%. In den Anteilen der Männer liegt der Unterschied zwischen den Erhebungsjahren 2005 und 2011 bei den Pflichtschulabschlüssen bei einer Abnahme von nur 0,2% und bei den Abschlüssen einer Lehre oder mittleren Schule bei einer Verringerung um 5,5%. Pflichtschulabschlüsse und Abschlüsse einer Lehre oder einer mittleren Schule nehmen als höchsten Bildungsabschluss somit für beide Geschlechter zwischen 2005 und 2011 ab.

Der Anteil an Absolvent*innen von Matura- und Hochschulabschlüssen nimmt im Unterschied dazu bei beiden Geschlechtern zu. Zudem lässt sich feststellen, dass sowohl 2005 als auch 2011 Frauen höhere Bildungsabschlüsse erreichen als Männer. Im Erhebungsjahr 2005 hatten 2,0% mehr Frauen als Männer einen Maturaabschluss und 2,4% mehr Frauen als Männer einen Hochschulabschluss. 2011 steigt der Unterschied zwischen den Geschlechtern auf der Bildungsstufe der Maturaabschlüsse: 3,9% mehr Frauen als Männer hatten im Datensatz von 2011 einen Maturaabschluss. Die Differenz zwischen den Frauen und Männern, die einen Hochschulabschluss erreichen liegt 2011 bei 2,1% und ist somit leicht gesunken.

Auffällig ist, dass obwohl der Anteil an Frauen, die eine Matura oder einen Hochschulabschluss haben, höher ist als der der Männer, Frauen immer noch häufiger maximal einen Pflichtschulabschluss absolvieren als Männer. 2005 ist der Unterschied auf der niedrigsten Bildungsstufe zwischen beiden Geschlechtern deutlich zu erkennen. Der Anteil an Frauen mit maximal einer Pflichtschule beträgt 20,20% und ist somit doppelt so hoch wie der der Männer. 2011 sinkt der Unterschied zwischen den Geschlechtern auf dieser Stufe, er liegt aber trotzdem weiterhin bei 6,6%.

Auf der Ebene der Abschlüsse von Lehren oder mittlerer Schule ist sowohl 2005 als auch 2011 der Männeranteil höher als der der Frauen. 14,5% mehr Männer als Frauen erreichten im Erhebungsjahr 2005 maximal diese Stufe. 2011 sinkt der Unterschied zwischen den Geschlechtern auf der Ebene der Lehren, beziehungsweise Abschlüsse einer mittleren Schule, und liegt schließlich bei 12,6%. Insgesamt hat sich der Bildungsstand der Frauen zwischen beiden Erhebungen etwas stärker verändert als der der Männer. Doch obwohl Unterschiede zwischen den beiden Geschlechtern festgestellt werden können, sind diese insgesamt nicht sehr groß und nehmen von 2005 auf 2011 eher ab. Es kann somit abschließend festgehalten werden, dass sich der Bildungsstand beider Geschlechter insgesamt aneinander anpasst.

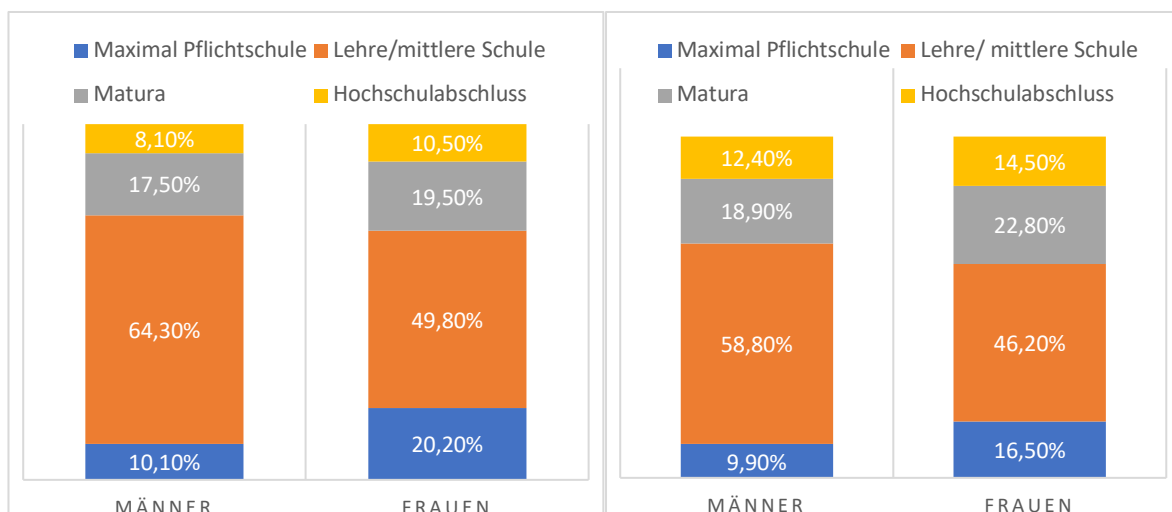


Abbildung 2: Höchster Bildungsabschluss der Respondent*innen nach Geschlecht (2005) - links

Abbildung 3: Höchster Bildungsabschluss der Respondent*innen nach Geschlecht (2011) - rechts

Die Abbildungen 4 und 5 zeigen die Verteilungen Bildungsabschlüsse der 27- bis 46-jährigen Respondent*innen je nachdem, ob sie in Österreich geboren sind oder nicht. Es handelt sich somit um Personen der ersten Migrationsgeneration. Hierbei ist anzuführen, dass der Datensatz von 2005 13,9% Personen mit Migrationshintergrund und 86,0% Personen ohne Migrationshintergrund enthält. Im Datensatz von 2011 haben 18,6% einen Migrationshintergrund und 81,4% sind in Österreich geboren. Zudem zählen hierzu auch Personen, welche zu Studienzwecken nach Österreich gekommen sind, was sich auf die Ergebnisse auswirken kann.

Werden die Histogramme betrachtet, fällt auf, dass der Unterschied zwischen Migrant*innen und in Österreich geborenen Personen auf der Stufe der Pflichtschulabschlüsse am größten ist. Personen mit Migrationshintergrund sind auf dieser Stufe im Vergleich zu Personen, die in Österreich geboren sind, deutlich überrepräsentiert. In den Erhebungsjahren 2011 und 2005 ist der Anteil an Personen mit Migrationshintergrund, die maximal einen Pflichtschulabschluss erreichen mehr als doppelt so hoch wie der der Personen ohne Migrationshintergrund. 2005 hatten 30,9% der Personen mit Migrationshintergrund einen Pflichtschulabschluss, 2011 immerhin noch 28,1%. Bei den Respondent*innen, die in Österreich geboren sind, sind es 2005 12,8% und 2011 10,10%. Der Anteil in der Kategorie maximal Pflichtschule hat somit bei Personen mit Migrationshintergrund und Personen ohne Migrationshintergrund von 2005 auf 2011 gleich stark abgenommen.

Auch die Verteilung der Personen mit Migrationshintergrund auf der Stufe der Personen mit einer Lehre oder einer mittleren Schule unterscheidet sich 2005 und 2011 stark zwischen beiden Gruppen. 60,2% der Personen ohne Migrationshintergrund haben 2005 maximal eine Lehre oder einen mittleren Schulabschluss, wogegen nur 35,9% der Personen mit Migrationshintergrund einen solchen Abschluss besitzen. 2011 sind es schließlich 55,20% bei den Personen ohne und 38,3% bei den Personen mit Migrationshintergrund. Der Anteil der Personen mit Lehre oder einem mittleren Schulabschluss nimmt somit bei den in Österreich geborenen Personen ab und bei den Personen der ersten Migrationsgeneration zu.

Auf allen anderen Schulstufen ist der Anteil an Personen mit Migrationshintergrund den EU-SILC Daten von 2005 und 2011 nach etwas größer als der der Personen ohne Migrationshintergrund. Die Unterschiede fallen auf diesen Stufen jedoch gering aus. 2005 hatten 20,5% der Personen mit Migrationshintergrund und 18,20% der in Österreich geborenen Personen eine Matura, 2011 sind es 21,5% der ersten Gruppe und 18,20% der Zweiten. In beiden Gruppen kann somit eine leichte Zunahme der Maturaabschlüsse festgestellt werden. Hochschulabschlüsse werden 2005 12,7% bei den Personen mit Migrationshintergrund erreicht, 2011 schließlich 11,8%. Bei den Personen ohne Migrationshintergrund sind es dagegen im Erhebungsjahr 2005 8,8% und 2011 13,9%. Der Prozentsatz der Personen mit Hochschulabschluss ist von 2005 auf 2011 bei den Personen

ohne Migrationshintergrund gestiegen, wogegen er bei den Personen mit Migrationshintergrund leicht gesunken ist. Dies führt dazu, dass 2005 zwar noch mehr Personen mit Migrationshintergrund einen Hochschulabschluss hatten als Personen ohne, 2011 die Personen, die in Österreich geboren sind, die Respondent*innen mit Migrationshintergrund jedoch leicht überholten.

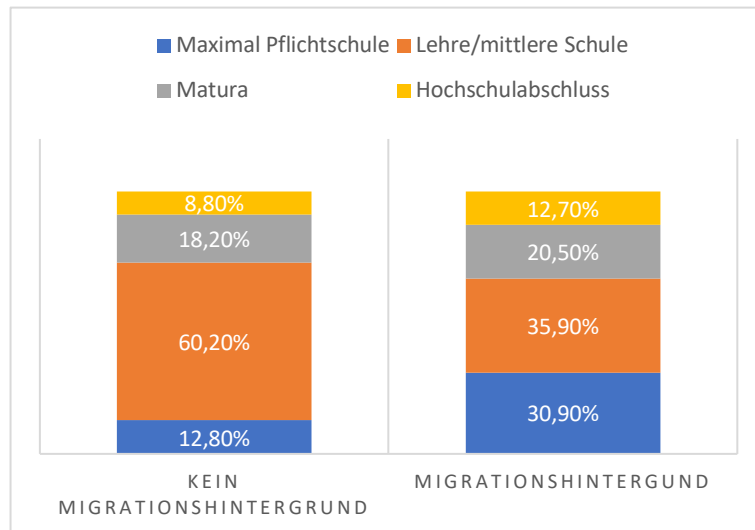


Abbildung 4: Höchster Bildungsabschluss der Respondent*innen und Migrationshintergrund (2005)

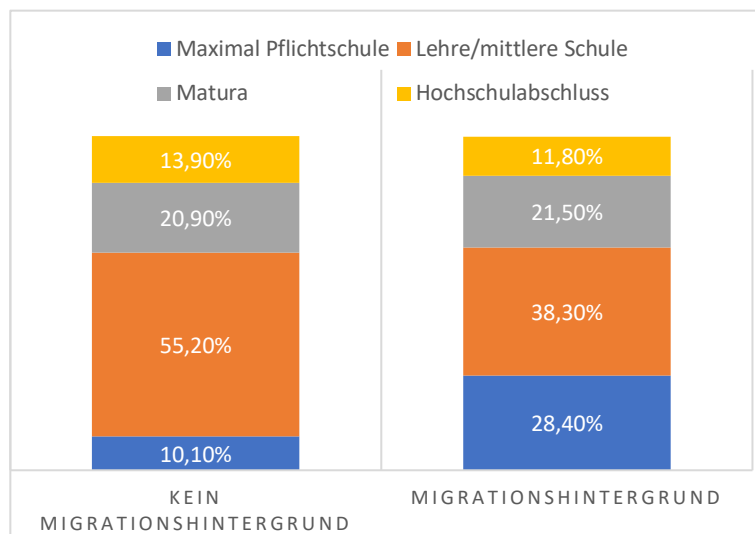


Abbildung 5: Höchster Bildungsabschluss der Respondent*innen und Migrationshintergrund (2005)

In den Abbildungen 6 und 7 wird der höchste Bildungsabschluss der Respondent*innen nach der finanziellen Situation im Haushalt dargestellt, als sie 14 Jahre alt waren. Tendenziell zeigt sich, dass Personen mit einer höheren Bildung die finanzielle Situation im Haushalt als besser wahrnehmen als Personen mit einem niedrigeren Bildungsabschluss. Wird die gesamte Abbildung betrachtet fällt auf, dass 2005 nur 2,6% der Respondent*innen mit Pflichtschulabschluss ihre finanzielle Situation als „sehr gut“ empfinden. Bei den Personen mit einer Lehre oder einem Pflichtschulabschluss sind es bereits über doppelt so viele, aber immer noch lediglich 6,20%. Auf der Stufe der Maturant*innen empfinden schließlich 10,9% ihre Situation als sehr gut und bei den Personen mit Hochschulabschluss schon 17,30%.

Stärker besetzt ist die Einschätzung der finanziellen Situation als „Gut“. Hier waren es bei den Hochschulabsolvent*innen 40,9% und bei den Maturant*innen sogar etwas mehr, nämlich 40,9%. Auf den beiden tieferen Stufen sinkt die Prozentzahl auf dieser Antwortkategorie jeweils um etwa 10%.

Die Antwortmöglichkeit „Mittelmäßig“ wird auf allen Bildungsebenen häufig gewählt. Bei den Pflichtschulabsolvent*innen und den Personen mit maximal einer Lehre oder einer mittleren Schule ist es die meist besetzte Antwortkategorie. In etwa 40% der Respondent*innen haben die Frage mit „mittelmäßig“ beantwortet. Bei den Maturant*innen und Hochschulabsolvent*innen sind es um die 30%. Bei der Einschätzung der finanziellen Situation im Alter von 14 Jahren fällt auf, dass Personen mit maximal einer Pflichtschule (24,3%) diese Einschätzung fast dreimal so oft fassen, als Personen mit einem Hochschulabschluss (7,8%). Doch auch die Respondent*innen mit einem Maturaabschluss (8,60%) schätzen die finanzielle Situation nur in etwa halb so oft als „schlecht“ ein als die mit einer Lehre oder einer mittleren Schule (16,20%).

Die Kategorie „sehr schlecht“ ist schließlich ebenfalls am häufigsten auf der Stufe der Pflichtschulabsolvent*innen besetzt (8,10%). Auf den beiden nächsten Stufen liegt der Prozentsatz um 3,5% und bei den Personen mit Hochschulabschluss waren es schließlich nur mehr 2,3%.

Auffällig ist, dass es große Unterschiede in der Verteilung der Antworten zwischen den Datensätzen von 2005 und 2011 gibt. Hierbei ist jedoch zu beachten, dass sich die Antwortkategorien in beiden Jahren leicht unterscheiden und durch eigene Umcodierungen aneinander angepasst wurden. Die Kategorie „mittelmäßig“ wurde hier aus den Antwortmöglichkeiten „eher gut“ und „eher schlecht“ zusammengefügt, was die höheren Antwortanteile erklärt. Dies ist bei dem Vergleich beider Jahre zu beachten.

In der Einschätzung der finanziellen Situation als „sehr gut“, gibt es 2011 weniger starke Unterschiede zwischen den Bildungsstufen als 2005. 5,8% der Personen mit maximal einem Pflichtschulabschluss schätzen die Situation als sehr gut ein, im Vergleich zu 12,6% der Hochschulabsolvent*innen. Dies spricht für eine Abnahme der Ungleichheiten, da der

Prozentsatz auf der Stufe der Pflichtschulabsolvent*innen ansteigt und auf der Stufe der Hochschulabsolvent*innen sinkt. Zu beachten ist, dass 2011 auch die Antwortmöglichkeit „sehr schlecht“ häufiger auf beiden Ebenen gewählt wurde (3,3% bei den Hochschulabsolvent*innen und 13,8% bei den Pflichtschulabsolvent*innen). Auffällig ist zudem, dass der Unterschied in den Prozentsätzen bei der Kategorie „schlecht“ viel höher zwischen Maturant*innen (7,0%) und Hochschulabsolvent*innen (2,3%) ist als 2005. Auch auf der Ebene „Gut“ sind es 2011 mehr Hochschulabsolvent*innen als Maturant*innen, im Vergleich zu 2005, wo beide Kategorien sich etwa gleich auf dieser Stufe verteilen. 2011 lässt sich somit deutlicher erkennen, dass Hochschulabsolvent*innen insgesamt aus Haushalten mit einer besseren Situation stammen, im Vergleich zu den anderen Absolvent*innen. Dies kann an den zusätzlichen Antwortmöglichkeiten „eher gut“ und „eher schlecht“ liegen, die häufiger von den Personen mit einem Maturaabschluss gewählt wurden. Geringer sind die Unterschiede in den Antworten „schlecht“ und „gut“ dagegen zwischen Personen mit einem Maturaabschluss und Personen mit einer mittleren Schule oder einem Pflichtschulabschluss.

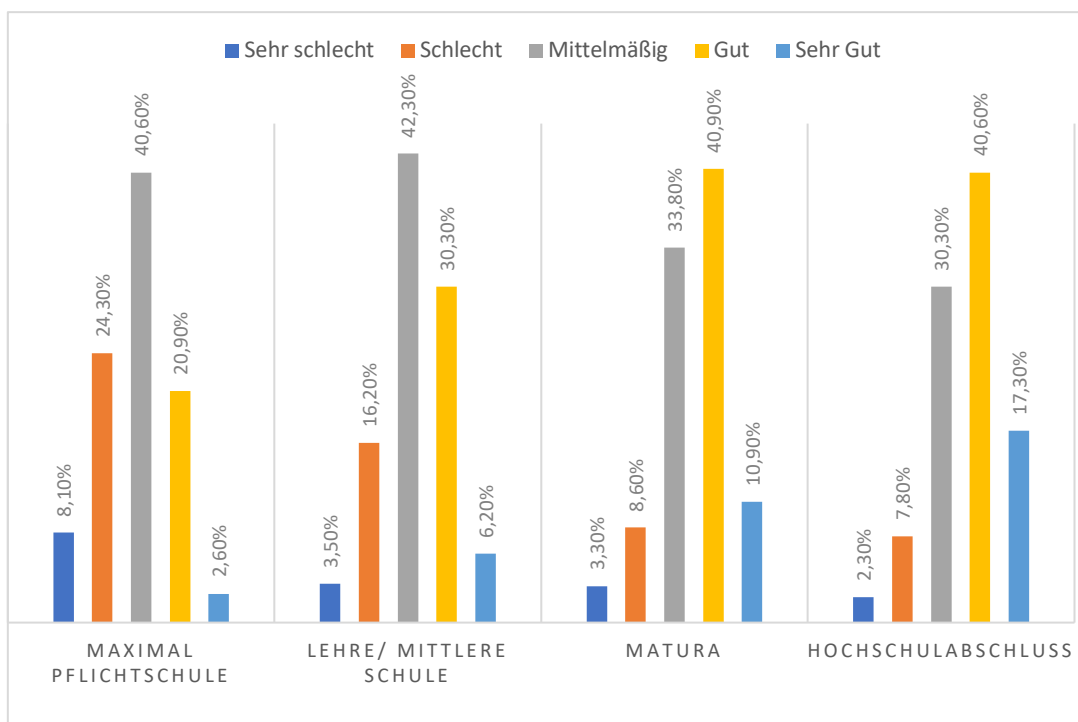


Abbildung 6: Höchster Bildungsabschluss je nach finanzieller Situation im Haushalt (2005)

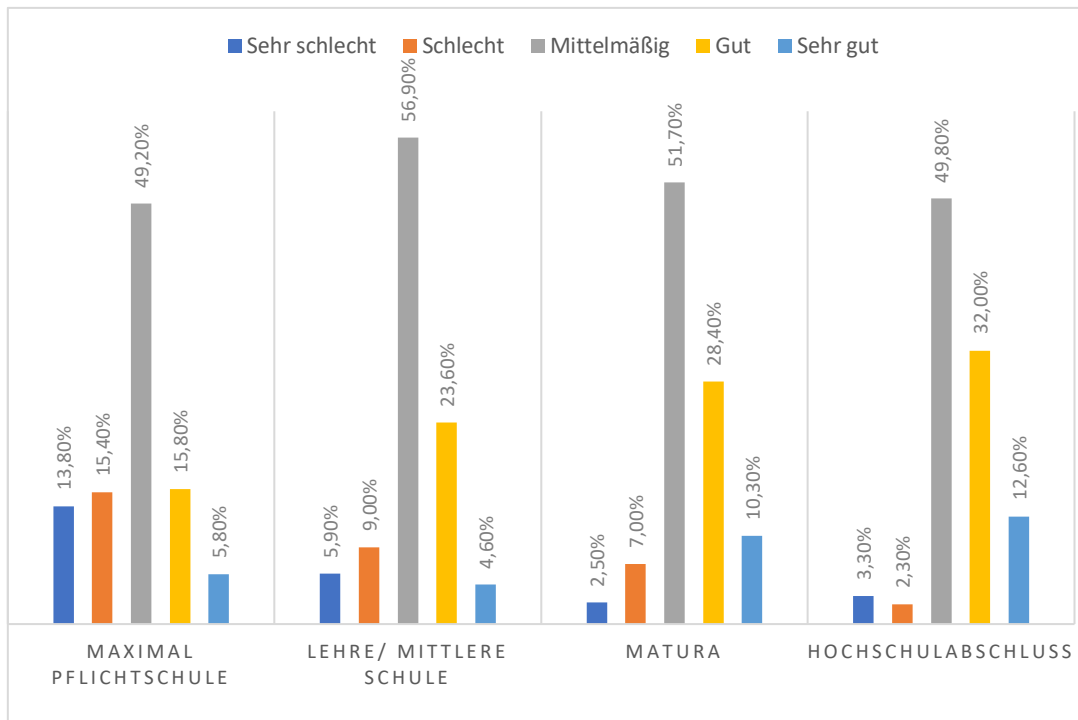


Abbildung 7: Höchster Bildungsabschluss je nach finanzieller Situation im Haushalt (2005)

Die Abbildungen 8 und 9 visualisieren die Verteilung der Bildungsabschlüsse der Kinder und dem sozioökonomischen Status ihrer Eltern. Hierfür wurde die ISCO-Codierung verwendet und jeweils der höchste Wert der beiden Eltern herangezogen. Es wird deutlich, dass Eltern von Kindern mit maximal einer Pflichtschule 2005 am häufigsten als Hilfsarbeitskräfte tätig sind (30,3%), gefolgt von Fachkräften in Land- und Forstwirtschaft und Fischerei (20,0%) und Handwerker*innen oder Personen in verwandten Berufen (18,8%). 2011 ist in diesem Fall die Kategorie Fachkräfte in Land- und Forstwirtschaft und Fischerei am häufigsten besetzt (27,7%) gefolgt von Dienstleistungsberufen und Verkäufer*innen (19,3%) und Handwerks- und verwandten Berufen (18,6%). Sowohl 2005 als 2011 haben die Eltern am seltensten akademische Berufe. 2005 gehen 2,5% der Eltern von Kindern mit maximal einer Pflichtschule einer akademischen Tätigkeit nach und 2011 sogar lediglich 0,9%. Es kann somit von einer rechtsschiefen Verteilung gesprochen werden.

Auch bei den Kindern mit einer Lehre oder einer mittleren Schule lässt sich feststellen, dass die Kategorie akademische Berufe in beiden Erhebungsjahren am seltensten besetzt ist. Am häufigsten sind auf dieser Ebene in beiden Jahren Eltern mit Handwerks- und verwandten Berufen vorzufinden. Hierbei sind es 2005 22,6% der Kinder mit mittlerer Schule oder einer Lehre und 2011 29,2%. Ebenfalls hoch sind 2005 die Prozentansätze von Eltern, die in der Land- und Forstwirtschaft und Fischerei, Dienstleistungsberufen oder als Verkäufer*innen tätig sind, sowie Hilfsarbeitskräfte (13,2%). Mit 7% liegt der Anteil von Eltern mit einem akademischen Abschluss bei Respondent*innen mit einem Maturabschluss 2005 7-mal höher, als bei denen, die eine Lehre oder eine mittlere Schulausbildung haben. 2011 ist der

Unterschied sogar noch deutlicher und der Anteil an Eltern in akademischen Berufen ist fast 9-mal größer. Interessant ist jedoch, dass in beiden Jahren die Eltern von Kindern mit einem Maturaabschluss am häufigsten aus technischen Fachkraftberufen stammen, gefolgt von Büroangestellten und an dritter Stelle Dienstleistungsberufen und Verkäufer*innen. Im Vergleich zu den vorigen Kategorien ist auch der Anteil der Eltern auf der höchsten ISCO-Ebene (Führungskräfte und Politiker*innen) auf dieser Stufe bereits deutlich stärker ausgeprägt. In beiden Jahren sind über doppelt so viele Eltern von Kindern mit einer Matura in Führungspositionen oder als Politiker*innen tätig, als die von Kindern mit einer Lehre oder einem mittleren Schulabschluss.

Kinder mit Hochschulabschlüssen weisen gegenüber den Respondent*innen mit maximal einer Pflichtschule eine konträre Verteilung der Anteile der Eltern auf. In diesem Fall ist die Verteilung der Anteile in beiden Erhebungsjahren linksschief. Am stärksten ausgeprägt ist in beiden Jahren der Anteil der Eltern mit einem akademischen Abschluss, gefolgt von Eltern in Führungspositionen oder Politiker*innen. 2011 überrascht, dass fast 60% der Eltern in akademischen Berufen tätig sind und die Anteile in den Berufskategorien Hilfsarbeitskräfte, Bediener*innen von Anlagen und Maschinen, sowie Montageberufen Fachkräfte in Land- und Forstwirtschaft und Fischerei unter 1% liegen und somit deutlich geringer ausfallen als 2005. Diese Diskrepanz kann allerdings an der Umcodierung der Kategorien von 2011 auf die von 2005 liegen und wird somit nicht näher analysiert.

Insgesamt kann festgehalten werden, dass in der Visualisierung des sozioökonomischen Status der Eltern, als die Respondent*innen 14 Jahre alt waren und den höchsten Bildungsabschlüssen der Respondent*innen in den zwei Erhebungsjahren ein Zusammenhang vermutet werden kann. Hohe Werte in den Bildungsabschlüssen scheinen mit hohen Werten im sozioökonomischen Status einherzugehen und niedrige mit niedrigen. Der genaue Einfluss des sozioökonomischen Status auf die Bildung wird später in den linearen Regressionen berechnet.

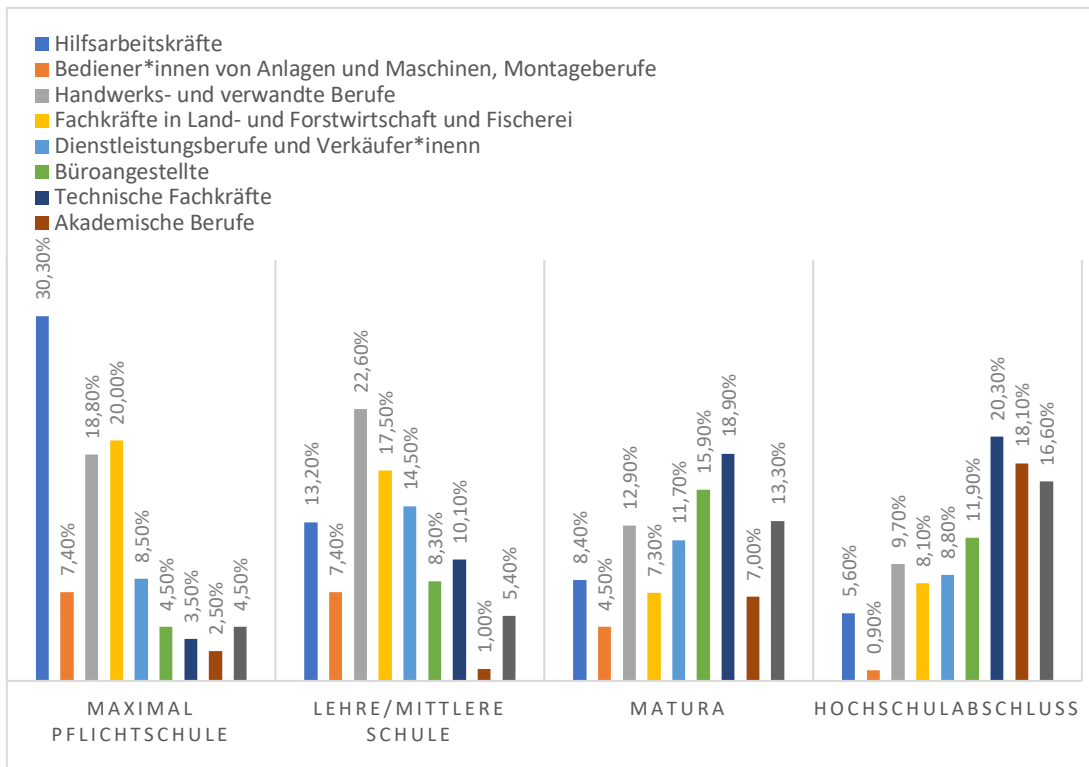


Abbildung 8: Bildungsabschluss je nach sozioökonomischem Status (2005)

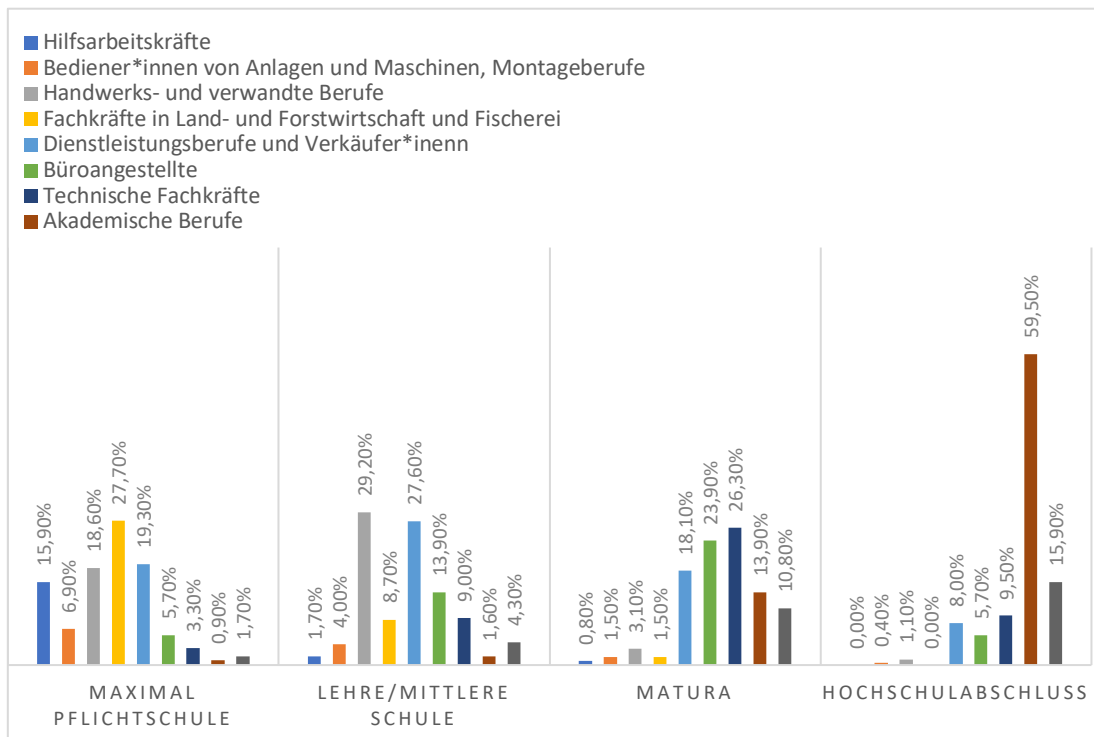


Abbildung 9: Bildungsabschluss je nach sozioökonomischem Status (2011)

Als letztes wird die Anzahl der Geschwister auf ihre Verteilung je nach Hochschulabschluss hin untersucht. In den folgenden Abbildungen (Abbildung 9 und 10) wird deutlich, dass eine höhere Anzahl an Geschwistern mit schlechteren Bildungsabschlüssen einhergeht. Dabei werden Hochschulabschlüsse am häufigsten von Kindern erreicht, die bis zu drei Geschwister haben. Der Anteil an Pflichtschulabschlüssen steigt dagegen mit der Anzahl der Geschwister.

Diese Erkenntnisse entsprechen den Annahmen aus dem Forschungsüberblick, dass sich eine höhere Anzahl der Geschwister negativ auf die Schulleistung auswirkt. Als Grund dafür wurde genannt, dass Eltern mit mehr Kindern weniger Zeit haben, jedes einzelne Kind bei Schulaufgaben zu unterstützen.

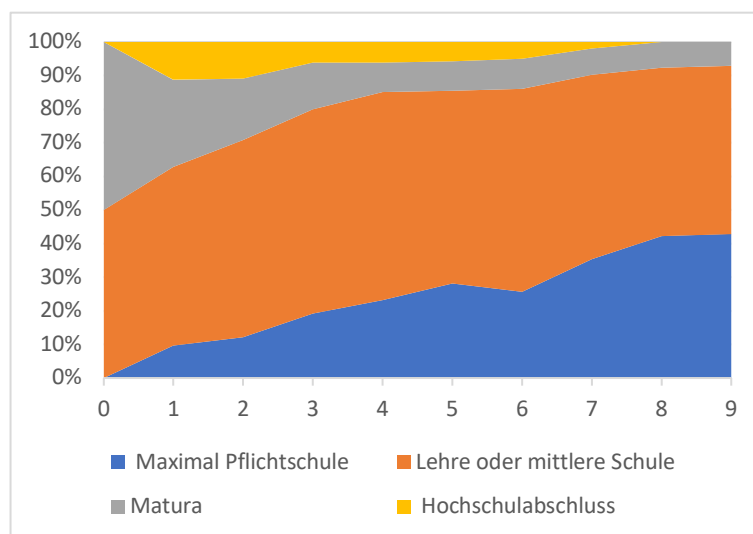


Abbildung 10: Bildungsabschluss je nach Anzahl der Geschwister (2005)

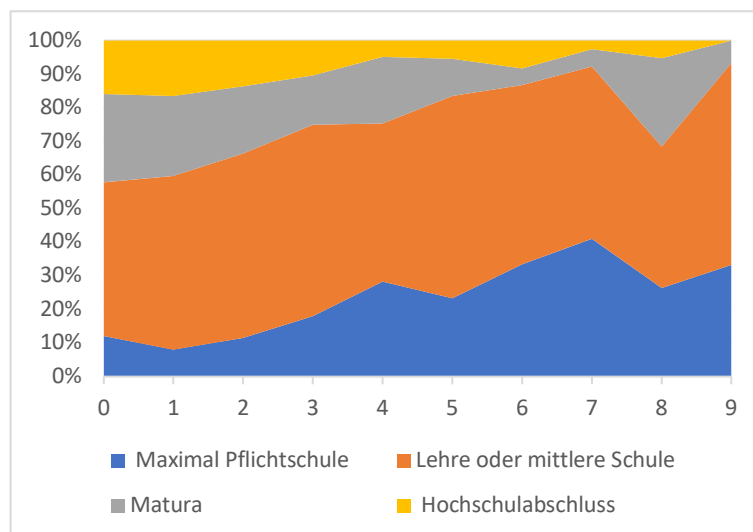


Abbildung 11: Bildungsabschluss je nach Anzahl der Geschwister (2011)

8.1.2. Beschreibung der Bildungsmobilität

Die untere Tabelle (Tabelle 4) beschreibt die Bildungsmobilität in den Datensätzen 2005 und 2011. Als Bildungsabstieg wird hierbei definiert, wenn der Bildungsabschluss der Respondent*innen geringer ist als der, der Mutter oder des Vaters. Bildungsaufstiege werden gezählt, sobald die Bildung der Respondent*innen höher als der Bildungsabschluss des Elternteils mit dem höchsten Abschluss ist. Als unveränderter Status gilt, wenn der Bildungsstatus der Kinder gleich wie der Bildungsabschluss des Elternteils mit dem höchsten Bildungsabschluss ist.

Es lässt sich feststellen, dass es in beiden Erhebungsjahren mehr Bildungsaufstiege als -abstiege gibt. 2005 erreichen 6,4% eine niedrigere Bildung als ihre Eltern, 37,9% verbleiben auf derselben Bildungsstufe wie die frühere Generation und 55,7% haben einen höheren Bildungsabschluss als ihre Eltern. 2011 können 11,4 Bildungsabstiege, 49,9% unveränderte Bildungsabschlüsse und 29,2% Bildungsaufstiege gezählt werden.

Bei den Bildungsabstiegen gibt es eine Zunahme vom Erhebungsjahr 2005 auf das Erhebungsjahr 2011. Bei den Aufstiegen kann eine Abnahme von 2005 auf 2011 festgestellt werden. Die Weitergabe der höchsten Bildungsabschlüsse der Eltern ist dagegen von 2005 auf 2011 gestiegen. Diese Ergebnisse deuten darauf hin, dass die Bildungsmobilität von 2005 auf 2011 gesunken ist und die Bildungsvererbung stärker wurde.

*Tabelle 4: Bildungsmobilität der Resopondent*innen nach Befragungsjahr*

Befragungsjahr	Abstieg	keine Änderung	Aufstieg	Gesamt	n
2005	6,4%	37,9%	55,7%	100%	3502
2011	11,4%	49,5%	39,2%	100%	3678

Tabelle 5 zeigt den Bildungsstatus der 27- bis 46-Jährigen nach Befragungsjahr und dem höchst erreichten Bildungsabschluss ihrer Eltern. Das Ziel der Tabelle ist es, die Bildungsaufstiege und -abstiege in den einzelnen Bildungsstufen nachzubilden.

Insgesamt liest sich aus den Tabellen, dass die höchste Bildungsmobilität bei Kindern von Eltern mit maximal einem Pflichtschulabschluss stattfindet. 2005 erreichten 24,2% und 2011 26,2% der Respondent*innen keinen höheren Abschluss als ihre Eltern, wenn diese einen Pflichtschulabschluss hatten. Im Befragungsjahr 2005 liegt der Anteil dieser Gruppe bei 75,8%, 2011 bei 73,8%. Die Bildungsmobilität ist auf dieser Bildungsstufe über beide Erhebungsjahre also tendenziell konstant geblieben, beziehungsweise leicht gesunken.

Die Bildungsvererbung ist am stärksten bei den Respondent*innen, deren Eltern maximal eine Lehre oder einen Schulabschluss in einer mittleren Schule haben. Im Befragungsjahr erreichen 56,7% der Kinder von Eltern mit maximal einem Abschluss in einer mittleren Schule

oder einer Lehre ebenfalls dieselbe. Im Befragungsjahr 2011 sind es 52,1%. Auf dieser Bildungsebene gibt es Bildungsabstiege von 15,4% (2005) und 13,5% (2011). Bildungsaufstiege sind dagegen 28% (2005) und 34,5% zu beobachten.

2005 übertreffen 28,4% der Kinder von Eltern mit einer Matura den Bildungsstatus ihrer Eltern, 2011 29,9%. Bildungsabstiege finden auf dieser Bildungsebene 24,3 (2005) und 29,6% (2011) statt. Die Bildungsvererbung sinkt hier von 47,3% auf 40,5%.

Bei den Respondent*innen, deren Eltern einen Hochschulabschluss haben, erreichen 2005 36,8% der Respondent*innen ebenfalls einen Hochschulabschluss, 2011 sind es bereits 44%. Auf dieser Ebene steigen 63,2% (2005) und 56% (2011) ab. Der Anteil der Bildungsvererbung steigt bei Hochschulabsolvent*innen von 2005 mit 36,8% auf 44% im Jahr 2011. Insgesamt kann festgestellt werden, dass die intergenerationalen Bildungsauf- und abstiege auf allen Ebenen vorwiegend auf die nächste Bildungsstufe stattfinden. Der Anteil an Bildungsaufstiegen ist in beiden am Höchsten auf der Ebene der Pflichtschulabschlüsse. Der Anteil an Bildungsabstiegen ist 2005 und 2011 am höchsten auf der Ebene der Eltern, die maximal einen Maturaabschluss haben.

Tabelle 5: Bildungsstatus der 27- bis 46- Jährigen nach Befragungsjahr und höchster Bildungsabschluss der Eltern

Abschluss der Respondent*in, wenn die Eltern maximal einen Pflichtschulabschluss haben						
Erhebungsjahr	2005			2011		
	n	%	Kumulierte %	n	%	Kumulierte %
Maximal Pflichtschule	264	24,2	24,2	266	26,2	26,2
Lehre oder mittlere Schule	677	61,9	86,1	567	55,9	82,1
Matura	110	10,1	96,2	128	12,6	94,8
Hochschulabschluss	42	3,8	100	53	5,2	100
Gesamt	1093	100		1014	100	

Abschluss der Respondent*in, wenn die Eltern maximal eine Lehre/mittlere Schule haben						
Erhebungsjahr	2005			2011		
	n	%	Kumulierte %	n	%	Kumulierte %
Maximal Pflichtschule	571	15,4	15,4	495	13,5	13,5
Lehre oder mittlere Schule	2110	56,7	72,1	1915	52,1	65,5
Matura	690	18,6	90,6	772	21	86,5
Hochschulabschluss	348	9,4	100	496	13,5	100
Gesamt	3719	100		3678	100	

Abschluss der Respondent*in, wenn die Eltern maximal eine Matura haben

Erhebungsjahr	2005			2011		
	n	%	Kumulierte %	n	%	Kumulierte %
Maximal Pflichtschule	2	2,7	2,7	17	4,7	4,7
Lehre oder mittlere Schule	16	21,6	24,3	89	24,9	29,6
Matura	35	47,3	71,6	145	40,5	70,1
Hochschulabschluss	21	28,4	100	107	29,9	100
Gesamt	74	100		358	100	

Abschluss der Respondent*in, wenn die Eltern einen Hochschulabschluss haben

Erhebungsjahr	2005			2011		
	n	%	Kumulierte %	n	%	Kumulierte %
Maximal Pflichtschule	11	9,6	9,6	9	5,7	5,7
Lehre oder mittlere Schule	22	19,3	28,9	26	16,4	22
Matura	39	34,2	63,2	54	34	56
Hochschulabschluss	42	36,8	100	70	44	100
Gesamt	114	100		159	100	

8.1.3. Erkenntnisse aus den deskriptiven Darstellungen

In einer ersten Betrachtung der Verteilung der Bildungsabschlüsse der Respondent*innen lässt sich feststellen, dass die Respondent*innen im Erhebungsjahr 2011 tendenziell höhere Bildungsabschlüsse erreichen, als die von 2005. Hierbei nehmen die Abschlüsse maximal einer Pflichtschule, sowie die einer Lehre oder einer mittleren Schule von 2005 auf 2011 ab. Diese Ergebnisse sind im Einklang mit der Annahme, dass die Bildungsexpansion zu höheren Bildungsabschlüssen führt. Sie entsprechen somit der Erkenntnis aus dem bisherigen Forschungsstand, dass sich die Hoffnung auf eine abnehmende Bildungsarmut im Zeitverlauf erfüllt (vgl. Steiner 2017: 203). Zu erkennen ist zudem, dass die Anteile an Maturaabschlüssen zwischen den beiden Erhebungsjahren abnehmen und die der Hochschulabschlüsse steigen. Dies spricht bereits für die Annahme der ersten Hypothese.

In der Verteilung der Anteile der höchsten Bildungsabschlüsse je nach Geschlecht fällt auf, dass die Abschlüsse maximal einer Pflichtschule, sowie die einer Lehre oder einer mittleren Schule von 2005 auf 2011 bei beiden Geschlechtern abnehmen. Die Abschlüsse einer Matura oder eines Hochschulabschlusses steigen dagegen bei beiden Geschlechtern leicht an. Diese Ergebnisse entsprechen den Erkenntnissen von Bacher und Moosbrugger (vgl. 2019: 140). Sie stellen ebenfalls für beide Geschlechter eine Abnahme im relativen Anteil der Pflichtschulabschlüsse seit der Bildungsexpansion fest, sowie einen Anstieg des Anteils von Personen mit Maturaabschlüssen (vgl. ebd). Es sticht zudem hervor, dass es bei den Frauen größere Unterschiede zwischen beiden Erhebungsjahren gibt, als bei männlichen

Respondenten. Insbesondere auf der Stufe der Pflichtschulabschlüsse lässt sich feststellen, dass 2005 noch doppelt so viele Frauen als Männer nur die erste Bildungsstufe erreichen. Die Verteilung beider Geschlechter auf dieser Bildungsebene gleicht sich 2011 schließlich stark aneinander an. Zudem nimmt der Anteil an Frauen, die eine Matura absolvieren zwischen beiden Erhebungsjahren stärker zu, als der der Männer.

Insgesamt erreichen Frauen in beiden Datensätzen höhere Bildungsabschlüsse als Männer, auch wenn der Anteil von maximal einem Pflichtschulabschluss bei Frauen in beiden Jahren größer war. Diese Ergebnisse deuten darauf hin, dass Frauen stärker von den Folgen der Bildungsexpansion betroffen sind als Männer. Sie entsprechen auch der Annahme aus dem Forschungsüberblick, dass insbesondere Frauen von der Bildungsexpansion profitieren und seither im Zeitverlauf häufiger höhere Bildungsabschlüsse erreichen. Sie stehen somit im Einklang mit den bisherigen Ergebnissen aus dem nationalen Forschungsstand für Österreich. Wie Solga und Wagner für Deutschland feststellen, deutet dies darauf hin, dass sich auch in Österreich der Anteil in den unteren Stufen insbesondere dadurch verringert, dass mehr Mädchen Gymnasien und höhere Schulen besuchen (vgl. Solga & Wagner 2010: 207). Es zeigt sich jedoch wie bei Haller (vgl. 2008: 209) und Leitner und Wroblewski (vgl. 2019: 165) auch hier, dass trotz Angleichung aneinander weiterhin Chancenungleichheiten zu erkennen sind. Zudem bleibt offen, wie stark sich die intergenerationale Weitergabe von Bildungsabschlüssen je nach Geschlecht unterscheidet. Die rezente Arbeit von Steiner deutet diesem Zusammenhang darauf hin, dass insbesondere bei den Kindern von Personen mit Pflichtschulabschluss Frauen weiterhin seltener die über diesen Bildungsgrad hinaus aufsteigen und die Bildungsvererbung in jüngeren Erhebungsjahren hier sogar ansteigt (vgl. Steiner 2019: 68). In den vorliegenden Ergebnissen können im Einklang mit diesem Befund auch hier die stärksten Geschlechtsungleichheiten auf der Ebene der Pflichtschulabschlüsse festgestellt werden. Wie stark die Bildungsvererbung je nach Geschlecht auf den einzelnen Schulebenen ist wird in der vorliegenden Arbeit jedoch nicht untersucht.

In der Grafik, in der die Anteile der Bildungsabschlüsse dahingehend dargestellt werden, ob die Respondent*innen in Österreich geboren sind oder nicht, lassen sich uneinheitliche Verteilungen der beiden Gruppen feststellen. Personen mit Migrationshintergrund erreichen viel häufiger nur maximal einen Pflichtschulabschluss als Personen ohne Migrationshintergrund. Dagegen ist der Anteil von Personen mit Migrationshintergrund geringer in den Abschlüssen einer Lehre oder einer mittleren Schule als der Anteil von Personen, die in Österreich geboren sind.

Auf den Stufen der Maturaabschlüsse und Hochschulabschlüsse lassen sich jedoch nur geringe Unterschiede zwischen beiden Gruppen feststellen. Dies entspricht dem bisherigen Forschungsstand, dass obwohl der Migrationshintergrund in Österreich eine bedeutende Rolle

auf den unteren Bildungsstufen spielt, er bei Akademiker*innen kaum relevant ist (vgl. Knittler 2010: 263). 2005 erreichen Personen mit Migrationshintergrund sogar etwas häufiger einen Hochschulabschluss als Personen, die in Österreich geboren sind. Allerdings ist hierbei zu beachten, dass die Definition von Personen mit Migrationshintergrund sehr breit gefasst wurde. Sie enthält alle Personen, die nicht in Österreich geboren sind; sowohl EU-Bürger*innen, als auch Personen aus Drittstaaten. Des Weiteren umfasst sie Personen, die für ihr Studium nach Österreich ziehen. Diese Einschränkungen können zu verzerrten Ergebnissen führen, da aus dem Forschungsüberblick bereits bekannt ist, dass lediglich Migrant*innen aus anderen EU-Ländern ähnliche Chancen wie österreichische Kinder haben (vgl. Haller 2005: 215).

Wird der höchste Bildungsabschluss je nach der Einschätzung der Respondent*innen der finanziellen Situation als sie 14 Jahre alt waren aufgeteilt, wird deutlich, dass die finanziellen Mittel der Herkunftsfamilie mit den Bildungsabschlüssen zusammenhängen. Insgesamt haben sowohl 2005 als auch 2011 mehr Kinder mit einer hohen Einschätzung des Haushaltseinkommens hohe Bildungsabschlüsse erreicht. Respondent*innen mit niedriger Bildung stammen dagegen eher aus Familien mit einem niedrigen sozioökonomischen Status. Werden die Ergebnisse beider Jahre miteinander verglichen, so kann festgehalten werden, dass die Unterschiede zwischen Hochschulabsolvent*innen und Maturant*innen, je nach finanzieller Situation bedeutender werden. Dies spricht gegen die Ergebnisse von Leitner und Wroblewski (vgl. 2019: 163), die Ungleichheitsabnahmen in Bezug auf ökonomische Zugangsbarrieren finden. Allerdings handelt es sich hier erst um eine deskriptive Beschreibung der Verteilung und der Einfluss der finanziellen Situation auf die Bildung der Kinder wird konkreter in den anschließenden linearen Regressionen analysiert. Zudem kann das Ergebnis an dem geringen Abstand zwischen 2005 und 2011 liegen.

In der Verteilung des sozioökonomischen Status der Eltern innerhalb der Bildungsabschlüsse ihrer Kinder fällt auf, dass hohe Abschlüsse mit einem hohen sozioökonomischen Status und niedrige Abschlüsse mit geringen sozioökonomischen Status einhergehen. Diese deskriptive Verteilung steht im Einklang mit der Theorie von Pierre Bourdieu, dass Familien mit einem höheren sozioökonomischen Status stets versuchen, ihren Status zu erhalten, indem ihre Kinder die höchst möglichen Bildungsabschlüsse erreichen (vgl. Bourdieu 1979: 222). Außerdem spricht es dafür, dass die Matura von Familien mit hohem sozioökonomischem Status nicht mehr als ausreichend gesehen wird, was für die Abnahme des Wertes von Maturaabschlüssen spricht (vgl. Bacher und Moosbrugger 2019: 144). Es kann somit durch die vorliegenden Ergebnisse Ähnliches angenommen werden, wie Solga und Wagner (vgl. 2001: 123) es für Deutschland feststellen. Auch in Österreich verlieren Bildungseinrichtungen,

die zu Maturaabschlüssen führen einerseits an Exklusivität, da sie zunehmend von Kinder der Mittelschicht besucht werden und andererseits, steigt die Homogenität der Sozialkomposition in den unteren Bildungsstufen an (vgl. ebd.). Auf der Ebene der Pflichtschule bleiben somit insbesondere Kinder von Eltern vertreten, die einfachen Tätigkeiten nachgehen oder nicht berufstätig sind (vgl. ebd).

In Bezug auf die Bildungsmobilität wird in der Tabelle der Prozentsätze (Tabelle 4) deutlich, dass es in beiden Erhebungsjahren zwar mehr Bildungsaufstiege als -abstiege gibt, die Bildungsaufstiege von 2005 auf 2011 jedoch ab- und die Bildungsabstiege zunehmen. Auffällig ist zudem, dass 2011 häufiger ein unveränderter Bildungsabschluss gegenüber dem höchsten Bildungsabschluss der Eltern erreicht wird. Diese Tendenz entspricht der Erkenntnis aus dem Forschungsüberblick dass, während die Bildungsvererbung seit der Bildungsexpansion in Österreich ansteigt (vgl. Leitner & Wroblewski 2019: 163), die Bildungsmobilität in jüngeren Erhebungsjahren sinkt (vgl. Bacher & Moosbrugger 2019: 150f). Des Weiteren zeigen die vorliegenden Ergebnisse, dass die Bildungsmobilität vorrangig auf die nächst höhere oder niedrigere Bildungsstufe stattfindet und stehen somit im Einklang mit Bacher und Moosbrugger (vgl. 2019: 139) und Steiner (vgl. 2017: 185). Dies entspricht zudem der theoretischen Annahme von Boudon, dass Eltern Bildungsentscheidungen für ihre Kinder so treffen, dass der eigene soziale Status mindestens erreicht wird (vgl. Boudon 1974: 51).

In Bezug auf die Beschreibung der Mobilität auf den einzelnen Bildungsebenen kann näher nachvollzogen werden, wie sich die Bildungsvererbung auf die einzelnen Bildungsabschlüsse verteilt. Wenn die Eltern maximal einen Pflichtschulabschluss haben, nimmt die Vererbung von 2005 auf 2011 leicht ab, bleibt in Summe aber konstant. Auf der Ebene der Lehren oder mittleren Schulen nimmt sie dagegen leicht zu. Diese Ergebnisse unterscheiden sich von denen von Bacher und Moosbrugger, (vgl. 2019: 142) bei denen mit späteren Erhebungsjahren eine Abnahme der Vererbung auf der Ebene der Pflichtschulabschlüsse und eine konstant bleibende Vererbung auf der Ebene der Lehre beziehungsweise BMS Abschlüsse festgestellt wurde. Trotzdem ist sowohl in den vorliegenden Ergebnissen als auch in den Ergebnissen von Bacher und Moosbrugger die Bildungsvererbung am höchsten auf der Ebene der Eltern mit einer Lehre oder eines Abschlusses einer mittleren Schule. Im Einklang mit den Ergebnissen von Bacher und Moosbrugger sind auch die Abnahme der Bildungsvererbung bei Eltern mit Maturaabschluss, sowie die Zunahme der Vererbung auf der Ebene der Hochschulabschlüsse (vgl. Bacher & Moosbrugger 2019: 139). Die Zunahme der Vererbung in Akademikerfamilien und der Anstieg mittlerer Schulabschlüsse stehen im Einklang mit der Annahme von Bacher und Moosbrugger, dass es zur Entstehung zweier Bildungsschichten kommt, mit Akademiker*innen einerseits und Personen mit mittlerer Bildung andererseits (vgl. Bacher & Moosbrugger 2019: 144).

Diese Erkenntnisse führen dazu, dass die Forschungsfrage „Wie lässt sich die Bildungs(im)mobilität seit der Bildungsexpansion in Österreich anhand der EU-SILC Datensätze von 2005 und 2011 beschreiben?“ beantwortet werden kann. Zusammenfassend gibt es in Österreich laut den EU-SILC Datensätzen von 2005 auf 2011 immer höhere Bildungsabschlüsse. Insgesamt nimmt die Bildungsmobilität in Österreich zwischen beiden Datensätzen in Österreich zwar ab, trotzdem gibt es in beiden Jahren mehr Bildungsaufstiege als -abstiege. Auffällig ist zudem, dass die Bedeutung der Matura scheinbar abnimmt, indem die Bildungsvererbung auf dieser Stufe sinkt, auf den mittleren Stufen gleichbleibt und auf der Ebene der Hochschulabsolvent*innen steigt. Dies spricht somit für die Annahme der ersten Hypothese, dass die intergenerationale Weitergabe der Maturaabschlüsse zwischen 2005 und 2011 abnimmt, wogegen die Vererbung von Hochschulabschlüssen in beiden Jahren ansteigt. Wie bei Bacher und Moosbrugger deuten diese Ergebnisse auch hier darauf hin, dass die Matura im Laufe der Zeit seit der Bildungsexpansion nicht mehr ausreichend den Status der Familien sichern kann und ein Hochschulabschluss zunehmend zu einem „Muss“ wird (vgl. Bacher & Moosbrugger 2019: 144). Des Weiteren kann sich in diesem Zusammenhang in Bezug auf Boudon (vgl. 1974: 3f) die Frage gestellt werden, ob ein Aufstieg zu einem Maturaabschluss unter diesen Bedingungen wirklich als Aufstieg gesehen werden kann. Im Einklang mit seiner theoretischen Annahme, dass Bildungsaufstiege von sozialen Aufstiegen zu trennen sind, kann davon ausgegangen werden, dass in diesem Fall trotz Bildungsaufstieg ein sozialer Aufstieg nicht mehr gesichert wäre.

In weiterer Folge wird der Einfluss der Determinanten der Bildungsmobilität auf die Bildungsabschlüsse der Respondent*innen in multivariaten Verfahren berechnet, um genauere Aussagen über ihren Einfluss zu ermöglichen. Hierbei wird zwischen absoluten und relativen Bildungsindikatoren unterschieden, um den Wert der Bildung miteinzubeziehen.

8.2. Determinanten der Bildungsungleichheiten

In den weiterführenden Analysen werden multiple Regressionen berechnet, bei denen der Einfluss der unabhängigen Variablen auf die Bildung der Kinder untersucht wird. Es wird hierbei überprüft, ob es unterschiedliche Ergebnisse gibt, je nachdem ob das Modell des absoluten oder des relativen Bildungswertes berechnet wird. Als abhängige Variable wird somit zunächst der Indikator geschätzte Bildungsjahre und schließlich der relative Wert der Bildung anhand des davor kalkulierten ECAS-Werts eingesetzt. Zudem werden die Veränderungen der Einflüsse von 2005 auf 2011 der einzelnen Determinanten auf die Bildung analysiert und untersucht, ob sich die Ergebnisse je nach Bildungsindikator unterscheiden.

Eine mögliche Einschränkung dieser Berechnungen liegt darin, dass in multiplen Regressionsmodellen von einer Linearität ausgegangen wird. Dies bedeutet, dass

angenommen wird, dass es keine Unterschiede in den Effekten der unterschiedlichen Bildungsstufen gibt und ein Jahr im primären Schulbereich denselben Effekt wie ein Jahr im sekundären oder tertiären Bildungssystem hat (vgl. Schneider 2015: 4).

8.2.1. Höchster Bildungsabschluss als absoluter Wert

Im ersten Modell wird der Einfluss des höchsten Bildungsabschlusses der Eltern, der finanziellen Situation, des Geschlechts, des Migrationshintergrundes, des sozioökonomischen Status und der Anzahl der Geschwister auf die geschätzten Bildungsjahre der Respondent*innen untersucht. Die Ergebnisse dieser Berechnungen sind in den Tabellen 7 und 8 vorzufinden.

Vor der Interpretation der Ergebnisse werden die Signifikanz des Regressionsmodells, die Modellgüte und die Effektstärke des Modells festgestellt. Die Erstere lässt sich in der ANOVA-Tabelle ablesen (siehe Anhang). Die Modelle der Erhebungsjahre 2005 und 2011 haben einen p -Wert von $p = 0,000$ und sind somit signifikant. Die Modellgüte lässt sich anhand von R^2 – Wert feststellen, welches dabei zeigt, wie gut das Modell zu den miteinfließenden Daten passt. Es wird korrigiert, um auszuschließen, dass das Modell automatisch besser geschätzt wird, wenn mehr erklärende Variablen einbezogen werden. Das Modell zum höchsten Bildungsabschluss der Respondent*innen hat bei den Daten von 2005 ein korrigiertes R^2 von 0,187. Dies bedeutet, dass 18,7% der Gesamtstreuung der geschätzten Bildungsjahre der Respondent*innen erklärt werden. 2011 liegt das korrigierte R^2 bei 0,253. Im Jahr 2011 wird demnach ein größerer Teil der Gesamtstreuung durch das Modell erklärt.

Anschließend wird die Effektstärke zur Beurteilung der Bedeutsamkeit kalkuliert. Die Effektstärke wird dabei nach Cohen (1992) berechnet und entspricht folgender Formel:

$$f^2 = \sqrt{\frac{R^2}{1 - R^2}}$$

Wobei f^2 die Effektstärke und R^2 das korrigierte R-Quadrat sind. In den vorliegenden Berechnungen liegt f^2 für das Modell von 2005 bei 0,489, und 2011 bei 0,583, was nach Cohen jeweils einem starken Effekt entspricht ($\geq 0,35$) (vgl. www.methodenberatung.uzh.ch).

Nach der Feststellung der Modellgüte und der starken Bedeutsamkeit werden die signifikanten Koeffizienten der Analyse interpretiert. Die Konstante gibt die geschätzten Bildungsjahre von Frauen wieder, deren Eltern maximal einen Pflichtschulabschluss haben, die die finanzielle Situation im Haushalt als sie 14 waren als sehr schlecht einschätzen, einen Migrationshintergrund haben, deren Eltern maximal eine Erwerbstätigkeit als Hilfskraft haben und die keine Geschwister haben. 2005 hat die Konstante einen Wert von 10,566 Jahren.

2011 liegt die Konstante nur noch bei 9,998 Jahren. Eine Person mit denselben Merkmalen ist diesen Ergebnissen nach 2011 weniger lange im Bildungssystem und erreicht einen niedrigeren Bildungsabschluss als Respondent*innen aus dem Erhebungsjahr 2005. Der Wert der Konstanten wird dabei jeweils als Vergleichswert für die Regressionskoeffizienten gesehen.

Die Regressionskoeffizienten werden vor der Interpretation auf deren Signifikanz überprüft. 2005 sind die erklärenden Variablen Migrationshintergrund und Geschlecht nicht signifikant ($p > 0,05$). Letzterer ist auch 2011 nicht signifikant. Die Einflüsse dieser Variablen können somit nicht interpretiert werden.

Bei der Beschreibung der Regressionskoeffizienten wird deutlich, dass sowohl 2005 als auch 2011 die Bildungsjahre der Respondent*innen steigen, je höher der Abschluss ihrer Eltern ist. 2005 steigen die geschätzten Bildungsjahre der Respondent*innen mit jeder zunehmenden Einheit der Bildungsabschlüsse der Eltern um 0,470 Jahre. 2011 ist der Effekt des höchsten Bildungsabschlusses der Eltern sogar größer, hier steigen die Bildungsjahre der Respondent*innen mit jedem höheren Bildungsabschluss der Eltern um 0,717 Jahre. Der Einfluss der finanziellen Situation nimmt dagegen von 2005 auf 2011 ab. 2005 steigt die Anzahl der Bildungsjahre der Respondent*innen mit steigender Einschätzung der finanziellen Situation um 0,205 Jahre und 2011 um 0,11 Jahre. Der Einfluss des Migrationshintergrundes kann nur 2011 interpretiert werden. Hier wird deutlich, dass Personen mit Migrationshintergrund einen Nachteil gegenüber in Österreich geborenen Personen haben. Der Regressionskoeffizient steigt dabei um 0,255 Bildungsjahre, wenn eine Person in Österreich geboren ist. In Bezug auf den sozioökonomischen Status lässt sich feststellen, dass die Bildungsjahre 2005 um 0,149 Jahre und 2011 um 0,201 Jahre ansteigen. Dieser geringe Anstieg des Einflusses des sozioökonomischen Status kann jedoch auch durch die Umcodierung entstanden sein. Die letzte Variable des Modells ist der Einfluss der Anzahl der Geschwister. Hier lässt sich (wie bereits in der Beschreibung der Verteilung im deskriptiven Teil) feststellen, dass die Bildung der Respondent*innen in beiden Jahren mit einer höheren Geschwisteranzahl sinkt. 2005 sinken die Bildungsjahre mit jedem weiteren Geschwister um 0,132 Jahre und 2011 um 0,086 Jahre. Im nächsten Schritt werden statt der geschätzten Bildungsjahre die relativen Bildungsjahre eingesetzt, um anschließend beide Ergebnisse miteinander zu diskutieren. Hierfür wird die Variable „ECAS“ gebildet.

Tabelle 6: Abhängige Variable: Geschätzte Bildungsjahre, Erhebungsjahr 2005

Koeffizienten					
Modell	Nicht standardisierte Koeffizienten		Standardisierte Koeffizienten		
	Regressionskoeffizient	Standardfehler	Beta	T	Sig.
(Konstante)	10,566	0,142		74,398	0,000
Höchster Bildungsabschluss der Eltern	0,470	0,051	0,195	9,275	0,000
Finanzielle Situation	0,205	0,035	0,105	5,792	0,000
Geschlecht	0,085	0,062	0,023	1,371	0,170
Migrationshintergrund	-0,001	0,092	0,000	-0,011	0,991
Sozioökonomischer Status	0,149	0,016	0,194	9,17	0,000
Anzahl der Geschwister	-0,132	0,019	-0,125	-7,002	0,000

Tabelle 7: Abhängige Variable: Geschätzte Bildungsjahre, Erhebungsjahr 2011

Koeffizienten					
Modell	Nicht standardisierte Koeffizienten		Standardisierte Koeffizienten		
	Regressionskoeffizient	Standardfehler	Beta	T	Sig.
(Konstante)	9,998	0,125		80,235	0,000
Höchster Bildungsabschluss der Eltern	0,717	0,042	0,307	17,055	0,000
Finanzielle Situation	0,111	0,025	0,068	4,399	0,000
Geschlecht	0,096	0,060	0,024	1,617	0,106
Migrationshintergrund	0,255	0,078	0,048	3,256	0,001
Sozioökonomischer Status	0,201	0,018	0,202	11,176	0,000
Anzahl der Geschwister	-0,086	0,019	-0,069	-4,495	0,000

8.2.2. Höchster Bildungsabschluss als positionaler Wert

Um den Bildungsabschluss als positionalen Wert einsetzen zu können wurde erst, wie oben beschrieben, der ECAS-Wert berechnet. Die Berechnung dieses Wertes entspricht zudem der Annahme von Bourdieu, dass je mehr Personen einen gewissen Bildungstitel erhalten, desto stärker er an Wert verliert (vgl. Bourdieu 1992). Im Kurvendiagramm (Abbildung 12) wird der relative Bildungsindikator (ECAS) je nach Jahr und Bildungsabschluss dargestellt. Die Kategorie Pflichtschule dient bei der Berechnung als Nullpunkt und bleibt somit über die Jahre hinweg konstant bei null. Das hier erstellte Kurvendiagramm dient zudem der Beantwortung der Forschungsfrage: „Wie verändert sich der Wert der Bildungsabschlüsse in den Abschlussjahren der Respondent*innen (zwischen 1957 und 2011), wenn Bildung als positionales Gut definiert wird?“ und der Hypothese, dass der Wert der Bildung seit der Bildungsexpansion konstant abnimmt.

Das Kurvendiagramm zeigt eine deutliche Tendenz in Richtung Verringerung der ECAS-Werte seit 1956. Dies bedeutet, dass immer mehr Menschen hohe Bildungsabschlüsse erreichen und der Wert der Bildungsqualifikationen dadurch insgesamt sinkt. Insbesondere die Matura- und Hochschulabschlüsse folgen demselben Trend. Bei beiden Abschlüssen kann eine mehr oder weniger konstante Abnahme zwischen 1957 und 2011 festgestellt werden. Während der ECAS-Wert der Hochschulabschlüsse 1957 noch fast bei vier lag, liegt er 2011 nur noch bei 1,75 und ist somit um über 50% gesunken. Der Wert der Maturabschlüsse ist sogar noch deutlicher gesunken. 1995 war der ECAS-Wert von Maturabschlüssen noch 66% höher als 2011. Ein Unterschied zwischen der Veränderung der Werte der Hochschulabschlüsse und Maturabschlüsse liegt zudem darin, dass der Wert der Hochschulabschlüsse zwischen 1957 und 1959 stark angestiegen ist und der der Maturaabschlüsse im selben Zeitraum stark abgenommen hat. Der Grund dafür könnte sein, dass die Gymnasien in Österreich vor den Hochschulen erweitert wurden und somit an einem früheren Zeitpunkt bereits mehr Schüler*innen diese Stufe erreichen konnten. Hochschulabschlüsse sind dagegen länger exklusiv geblieben und haben erst mit dem Ausbau des tertiären Schulsystems konstant an Wert verloren, da immer mehr Personen Hochschulabschlüsse absolvieren konnten.

Der Wert der Lehr- und mittleren Schulabschlüssen hat sich gegenüber den höheren Abschlüssen deutlich weniger stark verändert. Bis 1999 ist der Wert leicht gesunken, ab 2000 gab es dann wieder einen leichten Anstieg. Insgesamt ist der ECAS-Wert der Lehr- und mittleren Schulabschlüsse jedoch mehr oder weniger stabil geblieben. Während der Wert 1957 0,368 betrug, liegt er 2011 bei 0,384 und ist somit ganz leicht angestiegen.

Bemerkbar sind auch die Abstände der Werte zwischen den einzelnen Bildungsstufen. 1975 lag der Abstand zwischen Hochschulabschlüssen und Maturabschlüssen noch bei 1,629. 2011 liegt er nur mehr bei 0,823. Dies bedeutet, dass obwohl Maturaabschlüsse stärker an Wert verlieren als Hochschulabschlüsse, der Abstand zwischen den beiden Abschlüssen sinkt. Auffällender ist die Veränderung des Abstandes zwischen Lehren, mittleren Schulabschlüssen und Maturaabschlüssen. Dieser ist 2011 mit 0,543 deutlich geringer als 1957, wo der Abstand noch 2,23 betrug.

Diese Erkenntnisse sprechen dafür, dass es seit der Bildungsexpansion eine Abwertung der Bildungsabschlüsse gibt, die dadurch bedingt ist, dass immer mehr Personen hohe Bildungsabschlüsse erreichen. Anhand der hier dargestellten Ergebnisse wird die zweite Hypothese somit bestätigt, da sowohl die Matura- als auch die Hochschulabschlüsse in den Abschlussjahren der Respondent*innen, also zwischen 1957 und 2011 abnehmen. Die Ergebnisse entsprechen denen aus dem aktuellen Forschungsstand, welche die Verwertbarkeit von Bildung am Arbeitsmarkt analysiert wurde. Dort wurde ebenfalls erkannt, dass es zu einer Wertabnahme von Bildungsqualifikationen kommt, die daran festgestellt

wurde, dass in Österreich vermehrt Positionen aus einem niedrigeren Qualifikationssegment angenommen werden müssen (vgl. Vogtenhuber et al. 2017: 542) und die monetäre Vergütung nach Bildungsqualifikation im Zeitverlauf abnimmt (vgl. Bacher & Moosbrugger 2019: 145).

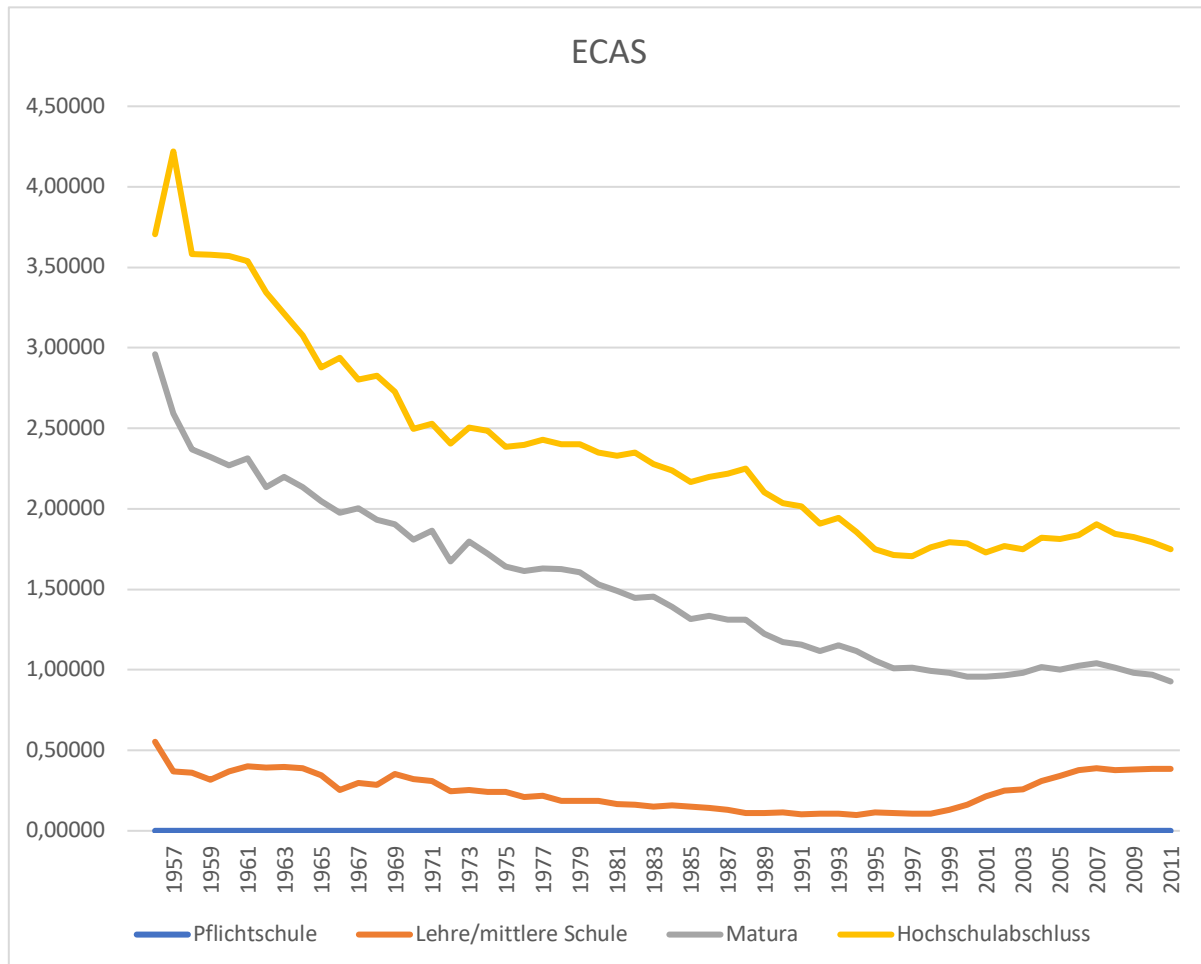


Abbildung 12: ECAS-Wert je nach Abschlussjahr und Bildungsabschluss

Im nächsten Schritt werden lineare Regressionen anhand des positionalen ECAS-Wertes berechnet. Hiermit soll auch die Forschungsfrage beantwortet werden:

„Welchen Einfluss haben die unterschiedlichen Determinanten (Bildung der Eltern, Migrationshintergrund, sozioökonomischer Status, Geschlecht, Einkommen und Anzahl der Geschwister) auf die Bildung der Respondent*innen in den EU-SILC Datensätzen von 2005 und 2011, wenn Bildungsabschlüsse als positionales Gut definiert werden?“

Zunächst werden erneut die Signifikanz, die Güte und die Stärke der Berechnungen für 2005 und 2011 überprüft. In der ANOVA-Tabelle (siehe Anhang) ist abzulesen, dass beide berechnete Modelle signifikant ($p = 0,000$) und somit interpretierbar sind. In Bezug auf die Modellgüte beträgt das korrigierte R^2 0,168 im Jahr 2005 und 0,218 im Erhebungsjahr 2011. Dies bedeutet, dass auch hier mehr Prozente der Gesamtstreuung der abhängigen Variablen

im Modell von 2011 erklärt werden. Allerdings erklären die einbezogenen Variablen in diesem Modell etwas weniger der Gesamtstreuung, als in den Modellen, in denen ein absoluter Bildungswert eingesetzt wurde. Die Effektstärke f^2 liegt jedoch 2005 bei 0,449 und 2011 bei 0,531 und ist somit in beiden Jahren weiterhin stark.

Bei der Überprüfung der Signifikanz lässt sich feststellen, dass im Modell von 2005 alle Regressionskoeffizienten bis auf die Variable „Geschlecht“ einen p -Wert über 0,05 aufweisen. Es können somit alle Ergebnisse dieses Modells, bis auf den Einfluss des Geschlechts, interpretiert werden. Der Einfluss des Geschlechts ist dabei jedoch beinahe signifikant, ihr p -Wert liegt bei 0,058. Aus diesem Grund wird der Einfluss des Geschlechts auf den ECAS-Wert im Jahr 2005 hier trotzdem angedeutet, obwohl es sich um ein schwaches Signifikanzniveau handelt. 2011 lässt sich das Ergebnis des Koeffizienten Migrationshintergrund nicht interpretieren, da dieser einen Signifikanzniveau über $p = 0,05$ aufweist. Zudem ist zu beachten, dass im Modell von 2011 die Konstante nur schwach signifikante Werte aufweist, was bedeutet, dass ihre Ergebnisse nicht verschieden von null sind. Das Signifikanzniveau der Konstante liegt dabei mit $p = 0,051$ sehr knapp über $p = 0,050$. Dies bedeutet, dass für Frauen, deren Eltern maximal einen Pflichtschulabschluss haben, die die finanzielle Situation im Haushalt als sie 14 waren als sehr schlecht einschätzen, einen Migrationshintergrund haben, deren Eltern maximal eine Erwerbstätigkeit als Hilfskraft haben und die keine Geschwister haben schwache signifikante Aussagen getroffen werden können. Dies hat jedoch keinen Einfluss auf die Interpretierbarkeit der einzelnen Regressionskoeffizienten.

Werden die Regressionskoeffizienten betrachtet, so lässt sich feststellen, dass hier auf den ersten Blick ähnliche Ergebnisse festgestellt werden können, wie wenn die Bildung der Respondent*innen als absoluter Wert eingesetzt wird. Auch hier steigt die Bildung der Kinder mit zunehmendem Bildungsstatus der Eltern. 2005 steigt ECAS mit jeder zunehmenden Bildungskategorie der Eltern um 0,169, im Erhebungsjahr 2011 sogar um 0,222. Hier lässt sich somit wie bei den ersten Ergebnissen feststellen, dass der Einfluss der Bildung der Eltern 2011 stärker ist als im Jahr 2005. Auch in Bezug auf die finanzielle Situation lässt sich Ähnliches wie bei den ersten Analysen feststellen. 2005 steigt der ECAS-Wert der Respondent*innen mit jeder weiteren Stufe der finanziellen Situation um 0,049, 2011 um 0,026. Der Einfluss der finanziellen Situation ist somit auch hier 2005 stärker als 2011. Unterschiedlich fallen jedoch die Ergebnisse für die Koeffizienten Migrationshintergrund und Geschlecht aus. Im Erhebungsjahr 2005 reduziert sich ECAS um 0,053, wenn die befragte Person männlich, statt weiblich ist. Dieses Ergebnis ist jedoch wie oben beschrieben nur schwach signifikant. 2011 kippt dies jedoch, die Ergebnisse der Variable „Geschlecht“ sind signifikant und ECAS sinkt um 0,076, wenn die befragte Person weiblich ist. Der Koeffizient Migrationshintergrund lässt sich dagegen bei der abhängigen Variable ECAS nur 2005 und bei der abhängigen Variablen

geschätzte Bildungsjahre nur 2011 interpretieren. 2005 war der Effekt des Koeffizienten Migrationshintergrund auf die Variable ECAS -0,103. Dieses Ergebnis überrascht, da dies bedeutet, dass Personen mit einem Migrationshintergrund im Erhebungsjahr 2005 einen höheren ECAS-Wert erzielten, als in Österreich geborene Personen. Im Unterschied dazu hatte 2011 bei der abhängigen Variablen geschätzte Bildungsjahre der Koeffizient Migrationshintergrund einen positiven Einfluss, wenn die Person in Österreich geboren war. Dies deutet darauf hin, dass es Unterschiede in den Ergebnissen gibt, je nachdem ob Bildung als absoluter oder relativer Wert in das Modell integriert wurde. Im Interpretationsteil werden die Ergebnisse beider Rechnungen näher miteinander verglichen.

Tabelle 8: Abhängige Variable: ECAS, Erhebungsjahr 2005

Koeffizienten					
Modell	Nicht standardisierte Koeffizienten		Standardisierte Koeffizienten		
	Regressionskoeffizient	Standardfehler	Beta	T	Sig.
(Konstante)	0,326	0,053		6,215	0,000
Höchster Bildungsabschluss der Eltern	0,169	0,019	0,191	9,004	0,000
Finanzielle Situation	0,049	0,013	0,069	3,725	0,000
Geschlecht	-0,044	0,023	-0,033	-1,898	0,058
Migrationshintergrund	-0,103	0,034	-0,053	-3,025	0,003
Sozioökonomischer Status	0,055	0,006	0,198	9,243	0,000
Anzahl der Geschwister	-0,042	0,007	-0,109	-6,061	0,000

Tabelle 9: Abhängige Variable: ECAS, Erhebungsjahr 2011

Koeffizienten					
Modell	Nicht standardisierte Koeffizienten		Standardisierte Koeffizienten		
	Regressionskoeffizient	Standardfehler	Beta	T	Sig.
(Konstante)	0,084	0,043		1,956	0,051
Höchster Bildungsabschluss der Eltern	0,222	0,015	0,281	15,293	0,000
Finanzielle Situation	0,024	0,009	0,044	2,761	0,006
Geschlecht	0,076	0,021	0,055	3,673	0,000
Migrationshintergrund	-0,026	0,027	-0,014	-0,95	0,342
Sozioökonomischer Status	0,07	0,006	0,208	11,261	0,000
Anzahl der Geschwister	-0,025	0,007	-0,06	-3,837	0,000

8.2.3. Korrelation zwischen den abhängigen Variablen

Bevor die Ergebnisse der Modelle der beiden abhängigen Variablen miteinander verglichen werden, wird die Korrelation zwischen ihnen betrachtet. Hierdurch kann der Zusammenhang

zwischen den geschätzten Bildungsjahren und dem relativen ECAS-Wert festgestellt werden. Aus Tabelle 10 liest sich, dass die Variablen stark miteinander korrelieren. Der r-Wert 2005 liegt dabei bei 0,922 und weist ein Signifikanzniveau von $p = 0,000$ auf. 2011 beträgt $r = 0,892$ und ist ebenfalls hochsignifikant ($p = 0,000$). Da die unabhängigen Variablen positiv miteinander korrelieren bedeutet dies, dass wenn der ECAS-Wert hohe Werte annimmt, auch hohe Bildungsjahre vorliegen. Dieses Ergebnis ist nicht verwunderlich, da beide abhängigen Variablen den Bildungsstatus der Respondent*innen messen. Das Ergebnis entspricht somit der Annahme, dass beide Variablen dasselbe Konstrukt messen. Dies spricht für die Konstruktvalidität der beiden abhängigen Variablen.

Tabelle 10: Korrelation zwischen ECAS und geschätzte Bildungsjahre

Korrelation zwischen den abhängigen Variablen 2005			
		ECAS	Geschätzte Jahre
ECAS	Korrelation nach Pearson	1	0,922**
	Signifikanz (2-seitig)		0,000
	N	3719	3719
Geschätzte Jahre	Korrelation nach Pearson	0,922**	1
	Signifikanz (2-seitig)	0	
	N	3719	3719

** Die Korrelation ist auf dem Niveau von 0,01 (2-seitig) signifikant.

Korrelation zwischen den abhängigen Variablen 2011			
		ECAS	Geschätzte Jahre
ECAS	Korrelation nach Pearson	1	0,892**
	Signifikanz (2-seitig)		0,000
	N	3678	3678
Geschätzte Jahre	Korrelation nach Pearson	0,892**	1
	Signifikanz (2-seitig)	0	
	N	3678	3678

** Die Korrelation ist auf dem Niveau von 0,01 (2-seitig) signifikant.

Trotz hoher Korrelation der beiden abhängigen Variablen, korrelieren sie nicht perfekt (zu 100%) miteinander und messen somit teilweise etwas Unterschiedliches. Die Unterschiede zwischen den Ergebnissen der verschiedenen Rechnungen werden im Interpretationsteil untersucht und dienen der Beantwortung der Hauptforschungsfrage und der Überprüfung der dritten Hypothese.

8.3. Interpretation der Ergebnisse

In diesem Teil werden die Ergebnisse der linearen Regressionen interpretiert und auf die Fragestellungen „**Welchen Einfluss haben die unterschiedlichen Determinanten (Bildung der Eltern, Migrationshintergrund, sozioökonomischer Status, Geschlecht, Einkommen und Anzahl der Geschwister) auf die Bildung der Respondent*innen in den EU-SILC Datensätzen von 2005 und 2011, wenn Bildungsabschlüsse als positionales Gut definiert werden?**“ und „**Inwiefern unterscheiden sich diese Erkenntnisse von den Ergebnissen, wenn Bildung als absoluter Wert betrachtet wird?**“, eingegangen. Des Weiteren wird die Hypothese überprüft, dass, wenn Bildung als relativer Wert definiert wird, Ungleichheiten zwischen den Erhebungsjahren 2005 und 2011 konstanter bleiben, als wenn Bildung als absoluter Wert eingesetzt wird.

Im ersten Schritt wird dafür auf die Ergebnisse der bisherigen Analyse der einzelnen Regressionskoeffizienten eingegangen. In Folge dessen wird die Veränderung der Regressionskoeffizienten von 2005 auf 2011 betrachtet und die Ergebnisse der Modelle der relativen und absoluten Bildungsvariablen miteinander verglichen. Im Anschluss werden die standardisierten Koeffizienten betrachtet und die Stärke der unabhängigen Variablen analysiert.

Die bisherige Interpretation der Regressionskoeffizienten zeigt, dass es Unterschiede in den Ergebnissen der unabhängigen Variablen Migrationshintergrund und Geschlecht gibt. Im ECAS-Modell von 2005 gibt es keine signifikanten Ergebnisse für die Variable Geschlecht. Im selben Modell für 2011 ist der Einfluss der erklärenden Variable Geschlecht auf die ECAS-Werte der Respondent*innen schließlich signifikant. Hier steigt der ECAS-Wert um 0,076 an, wenn eine Person weiblich statt männlich ist. Im Unterschied zum aktuellen Forschungsstand bezüglich des Einflusses des Geschlechts können hier keine Aussagen über die Veränderung des Einflusses dieser Determinante zwischen zwei unterschiedlichen Zeitpunkten getroffen werden, da sie 2005 nicht signifikant sind. Es kann somit nur festgehalten werden, dass Frauen 2005 einen leichten Vorteil gegenüber Männern haben, hohe Abschlüsse zu erreichen. Dies steht im Einklang mit den theoretischen Annahmen, dass sich die Bildungsexpansion positiv auf die Bildungschancen von Frauen auswirkt und der Idee aus der Modernisierungstheorie von Treiman (vgl. Treiman 1970: 217), dass aufgrund von Modernisierungsprozessen soziale Faktoren, wie das Geschlecht, immer weniger relevant für Bildungserfolge sind. Das Ergebnis zu den Geschlechtsunterschieden entspricht zudem den bisherigen Erkenntnissen aus dem Forschungsstand, dass die Bildungsqualifikationen der Frauen seit der Bildungsexpansion angestiegen sind und der Anteil an Frauen mit hohen Bildungsabschlüssen in jüngeren Geburtsjahren über dem der Männer liegt (vgl. Steiner 2017: 143, Leitner & Wroblewski 2019: 165). Der Einfluss des Geschlechts auf die geschätzten

Bildungsjahre ist dahingegen in keinem der beiden Jahre signifikant. Dies deutet darauf hin, dass in Bezug auf die Bildungschancen je Geschlecht unterschiedliche Ergebnisse gefunden werden, je nachdem, ob Bildung als absoluter oder relativer Wert betrachtet wird.

Beim Einfluss der erklärenden Variable Migrationshintergrund lässt sich Ähnliches feststellen. Der Migrationshintergrund hat 2005 einen signifikanten Einfluss auf die ECAS-Werte. Personen mit Migrationshintergrund haben in dem Fall einen leichten Vorteil gegenüber Personen, die in Österreich geboren sind. 2011 ist der Einfluss derselben Variablen jedoch nicht mehr signifikant. Dies entspricht den Erkenntnissen aus dem deskriptiven Teil der vorliegenden Arbeit, dass 2005 mehr Personen mit Migrationshintergrund hohe Bildungsabschlüsse erreichen als Personen, die in Österreich geboren sind, sich dies 2011 jedoch wieder ausgleicht. Im Modell der geschätzten Bildungsjahre können konträre Ergebnisse festgestellt werden. 2005 wird kein signifikantes Ergebnis für Personen mit Migrationshintergrund gefunden und 2011 hat der Migrationshintergrund einen negativen Einfluss auf die Bildungsjahre der Respondent*innen. Auch hier unterscheiden sich die Ergebnisse also, je nach Definition der abhängigen Bildungsvariable. Für den aktuellen Forschungsstand würde dies bedeuten, dass der Migrationshintergrund mit späteren Geburtsjahren wieder eine stärkere Rolle für Bildungsungleichheiten spielt. Dies steht im Einklang mit der rezenten Erkenntnis von Steiner, dass Personen mit Migrationshintergrund im tertiären Bereich unter- und in Sonderschulen überrepräsentiert sind (vgl. Steiner 2019: 90). Hierbei ist jedoch darauf zu achten, dass die Definition von Migrationshintergrund in der vorliegenden sehr breit gefasst wurde und dadurch Fehler entstehen können. Knittler fand in einer älteren Studie Ergebnisse, die zeigen, dass der Migrationshintergrund zwar ein wichtiger Indikator auf den unteren Bildungsebenen spielt, in Akademikerfamilien dagegen nur eine sehr geringe Rolle spielt (vgl. Knittler 2011: 263). Eine solch präzise Analyse war in der vorliegenden Arbeit nicht möglich. Es kann daraus geschlossen werden, dass es zusätzlichen Forschungsbedarf in diesem Bereich gibt.

In weiterer Folge werden, um die Unterschiede zwischen den Ergebnissen der geschätzten Bildungsjahre und des ECAS-Wertes zu verdeutlichen, die Veränderungen der Regressionskoeffizienten von 2005 auf 2011 betrachtet. Hierfür wird sich auf die eigenhändig kalkulierten Deltawerte der Koeffizienten bezogen.

Wurden die geschätzten Bildungsjahre als abhängige Variablen eingesetzt, hat sich der Regressionskoeffizient der Bildung der Eltern zwischen 2005 und 2011 um 52,5% erhöht. Im Unterschied dazu hat der Einfluss der Eltern bei der Variante mit ECAS nur um 31,5% zugenommen. Insgesamt war der Einfluss des Bildungsstatus der Eltern in beiden Jahren hoch und hat in beiden Modellen zugenommen. Dieses Ergebnis stimmt mit den Erkenntnissen aus dem nationalen Forschungsstand für Österreich überein, in dem ebenfalls davon

ausgegangen wird, dass die Bildung der Eltern weiterhin ein relevanter Einflussfaktor für die Bildung der Kinder bleibt (vgl. Haller 2008, Steiner 2015, Bacher & Moosbrugger 2019). Zudem entspricht es der Schlussfolgerung von Triventi et al., dass der Bildungsstatus der Eltern sowohl im absoluten als auch im relativen Regressionsmodell weiterhin hoch bleibt (vgl. Triventi et al. 2015: 39). Im Unterschied zu Triventi et al. werden hier jedoch keine Abnahmen in den Einflüssen der Bildung der Eltern über die zwei Jahre hinweg festgestellt, sondern sogar eine Zunahme. Dieses Ergebnis steht eher im Einklang mit dem von Rotman et al. (vgl. 2016: 23) die für Israel ebenfalls Ungleichheitszunahmen in den Effekten der Bildung der Eltern auf die Bildung ihrer Kinder feststellen, wenn Bildung als relativer Wert modelliert wird. Im Unterschied zu Rotman et al. nehmen die Effekte der Bildung der Eltern in der vorliegenden Arbeit jedoch sowohl beim absoluten als auch beim relativen Bildungsindikatoren zu. Auffällig ist zudem, dass die Ungleichheiten sogar stärker ausgeprägt sind, wenn Bildung als absoluter Wert eingesetzt wird, als wenn der relative Wert modelliert wird. Dies spricht gegen die Hypothese, dass die Persistenz von Bildungsungleichheiten stärker im ECAS-Modell bestehen bleibt.

Der Regressionskoeffizient der finanziellen Situation im Haushalt ist dagegen in beiden Modellen gesunken. Im Modell der geschätzten Bildungsjahre hat sich der Einfluss der finanziellen Situation um 45,8% verringert, im ECAS-Modell um 51,3%. Auch hier kann somit ein stärkeres Bestehen von Ungleichheiten im Modell der geschätzten Bildungsjahre festgestellt werden.

Wird die Veränderung des Regressionskoeffizienten des sozioökonomischen Status betrachtet, wird festgestellt, dass dieser im ECAS-Modell um 27,3% ansteigt und im Modell der geschätzten Bildungsjahren sogar um 34,9%. Noch stärker unterscheiden sich die Ergebnisse der Variable „Anzahl der Geschwister“. Bei ECAS erhöht sich der Regressionskoeffizient der Variablen zwischen beiden Erhebungsjahren um 48,47%, während er sich beim Indikator „geschätzte Bildungsjahre“ um nur 34,98% verändert. Die Veränderung der Variablen Migrationshintergrund und Geschlecht können hierbei aufgrund der zu schwachen Signifikanz nicht interpretiert werden. Diese Ergebnisse zeigen, dass für die Variablen „Bildungsabschluss der Eltern“, „finanzielle Situation im Haushalt“ und „Sozioökonomischer Status“ die Hypothese nicht stimmt, dass Ungleichheiten im ECAS-Modell konstanter bleiben als in der Berechnung, in der der absolute Bildungswert modelliert wurde. Diese Ergebnisse sprechen somit gegen die dritte Hypothese. Alleine bei der Veränderung des Regressionskoeffizienten „Anzahl der Geschwister“ steigt dieser zwischen beiden Jahren stärker im ECAS-Modell. Allerdings bringt die Interpretation der nicht-standardisierten Koeffizienten den Nachteil mit sich, dass die Werte der unterschiedlichen unabhängigen Variablen schwer miteinander verglichen werden können, da sie nicht standardisiert sind. Aus diesem Grund wird im nächsten Schritt statt der Veränderung der

erklärenden Variablen die Stärke des Einflusses der einzelnen unabhängigen Variablen auf die Bildung der Kinder in beiden Modellen miteinander verglichen und die Veränderung dieser Stärke zwischen den beiden Erhebungsjahren geschildert.

Um die Stärke des Einflusses der einzelnen Koeffizienten miteinander vergleichen zu können, wird der standardisierte Koeffizient (Beta) betrachtet. Der Vorteil der Interpretation der standardisierten Koeffizienten liegt in der besseren Vergleichbarkeit der Einflüsse der einzelnen unabhängigen Variablen. Bei den Bildungsjahren lässt sich erkennen, dass 2005 der standardisierte Koeffizient für die Bildung der Eltern 0,195 beträgt und der sozioökonomische Status 0,194. Beide Variablen haben damit im Modell einen in etwa gleich starken Einfluss auf die Bildung der Kinder und einen stärkeren Einfluss als die restlichen Variablen des Modells. 2011 ist schließlich zu erkennen, dass, wenn sich die Bildung der Eltern um eine Einheit erhöht, die Bildungsjahre der Kinder um 0,307 Standardabweichungen ansteigen. Der beta-Wert des sozioökonomischen Status beträgt 2011 bei den geschätzten Bildungsjahren 0,202. Somit lässt sich erkennen, dass die Stärke des Einflusses des sozioökonomischen Status weniger als der Einfluss der Bildung der Eltern steigt. Dies steht im Einklang mit den theoretischen Annahmen und dem bisherigen Forschungsstand, aus denen hervorgeht, dass der sozioökonomische Status im Verlauf der Zeit an Relevanz verliert und die Bildung der Eltern ein wichtigerer Faktor für die Bildung der Kinder wird. Auch Triventi et al. stellen fest, dass der Einfluss der Bildung der Eltern über die Geburtskohorten hinweg weniger als der Einfluss des sozioökonomischen Status sinkt (vgl. Triventi et al. 2015: 39). Beide Variablen bleiben im Vergleich zu den restlichen jedoch weiterhin die stärksten Einflüsse im hier kalkulierten Modell.

Wird statt der Bildungsjahre der ECAS-Wert modelliert, beträgt der Wert des standardisierten Koeffizienten der Bildung der Eltern im Jahr 2005 0,191 und der standardisierte Koeffizient des sozioökonomischen Status 0,198.

Es lässt sich also feststellen, dass die Werte der standardisierten Koeffizienten des Modells der abhängigen Variable ECAS ähnlich sind wie die des Modells der Bildungsjahre. Bei der abhängigen Variable ECAS wird erkenntlich 2005, dass der Unterschied zwischen dem beta-Wert der Bildung und dem des sozioökonomischen Status etwas stärker ist, als bei den geschätzten Bildungsjahren. 2011 erhöht sich die Standardabweichung des ECAS-Wertes um 0,281, wenn sich die Bildung der Eltern um eine Standardabweichung erhöht. Der standardisierte Koeffizient des sozioökonomischen Status der Eltern beträgt 2011 0,208. Auch hier wird 2011 der Einfluss der Variablen höchster Bildungsabschluss der Eltern stärker zunimmt als der Einfluss des sozioökonomischen Status. Allerdings sind die Unterschiede der Stärke des Bildungseinflusses der Eltern zwischen beiden Jahren im ECAS-Modell geringer

als bei dem Modell mit den geschätzten Bildungsjahren. Auch in diesem Fall beeinflussen die Bildung der Eltern und der sozioökonomische Status die Bildungsindikatoren am stärksten. Es lässt sich somit feststellen, dass der sozioökonomische Status und der höchste Bildungsabschluss einen ähnlich starken Effekt auf die Bildung der Respondent*innen hat, egal, ob dieser als absoluter oder relativer Wert gemessen wurde. Dieses Ergebnis steht im Einklang mit den Erkenntnissen von Triventi et al. Auch sie haben nur geringe Unterschiede in den Effekten der Variablen sozioökonomischer Status und höchster Bildungsabschluss gefunden, je nachdem ob die abhängige Variable der ECAS-Wert oder die geschätzten Bildungsjahre waren.

Um konkretere Aussagen über die Veränderung wird die prozentuale Veränderung der beta-Werte beider Erhebungsjahre miteinander verglichen. Bei den geschätzten Bildungsjahren steigt der Einfluss der Bildung der Eltern 2011 um 57,4 %. Im Modell von ECAS beträgt der Anstieg des Einflusses der Bildung der Eltern dagegen nur 47,1%. Auch der Einfluss sozioökonomischen Status auf die jeweiligen Bildungsindikatoren steigt in beiden Modellen an. Im ECAS-Modell erhöht er sich um 5,1% und im Modell der geschätzten Bildungsjahre um 4,1%. Hierbei wird deutlich, dass der Einfluss der Bildung der Eltern stärker zunimmt als der, des sozioökonomischen Status. Diese Ergebnisse entsprechen den Erkenntnissen aus dem Forschungsstand insofern, dass es im Verlauf der Zeit seit der Bildungsexpansion zunehmend eine soziale Schließung nach der Bildung der Eltern, statt nach dem sozioökonomischen Status gibt (vgl. Becker 2006: 37). Wird die finanzielle Situation im Haushalt betrachtet, so ändert sich der Stärke des Einflusses dieser Variablen im Modell der Bildungsjahre um -35,3%, im ECAS-Modell um -36,2%. Eine große Abnahme ist in beiden Modellen auch im Einfluss der Anzahl der Geschwister zu erkennen. Im Modell der geschätzten Bildungsjahre sinkt dieser um 44,8% und im ECAS-Modell um etwa 45%. Der Einfluss der Anzahl der Geschwister scheint somit stark abzunehmen. Die Relevanz der Humankapitaltheorie, die besagt, dass Familien mit mehr Kindern weniger Unterstützung im Humankapitalaufbau (vgl. Leibowitz 1974: 116) leisten können und sie dadurch weniger hohe Bildungsabschlüsse erreichen können scheint somit abzunehmen.

In Bezug auf die Fragestellung lässt sich zusammenfassen, dass sich insgesamt geringe Unterschiede zwischen den kalkulierten Modellen mit der abhängigen Variablen „geschätzte Bildungsjahre“ und der Variablen „ECAS“ feststellen lassen. Zunächst sind die Ergebnisse zum Einfluss des Migrationshintergrundes und des Geschlechts in den verschiedenen Modellen zu unterschiedlichen Zeitpunkten signifikant. Wird die Stärke der Einflüsse der einzelnen Variablen anhand ihrer beta-Werte miteinander verglichen, so lässt sich feststellen, dass die einzelnen Einflüsse in beiden Modellen ähnlich stark sind. In beiden Fällen haben die

Bildungsabschlüsse der Eltern den stärksten Einfluss auf die Bildung der Kinder, gefolgt von dem sozioökonomischen Status der Eltern, als die Respondent*innen 14 Jahre alt waren.

Zudem gibt es geringe Unterschiede in der Veränderung der Koeffizienten von 2005 auf 2011. Mit zunehmendem Bildungsstatus der Eltern und sozioökonomischem Status steigen die abhängigen Variablen in beiden Modellen 2011 stärker, als 2005. Dabei ist der Unterschied im Modell der geschätzten Bildungsjahre größer, als im Modell des ECAS-Wertes. Wird die finanzielle Situation im Haushalt betrachtet, so steigen ECAS und die geschätzten Bildungsjahre 2011 im Vergleich zu 2005 mit jeder zusätzlichen Einheit weniger stark. Bei den Geschwistern erhöht sich der Regressionskoeffizient schließlich in beiden Fällen, jedoch bei dem Modell der geschätzten Bildungsjahre weniger stark als im ECAS-Modell. Bereits diese Ergebnisse sprechen gegen die Annahme der dritten Hypothese, da sich die Regressionskoeffizienten im ECAS-Modell stärker verändern, als in die der geschätzten Bildungsjahre. Allerdings wurde dabei noch nicht die Veränderung der Stärke der Einflüsse der Variablen auf die Bildung der Respondent*innen untersucht. Diese wurde in den Veränderungen des standardisierten Koeffizienten berechnet. Anhand dieser Ergebnisse wird die dritte Hypothese, dass Ungleichheiten im ECAS-Modell stärker bestehen bleiben als im Modell mit den geschätzten Bildungsjahren, schließlich näher analysiert. Die hier dargestellten Ergebnisse widersprechen dieser Hypothese und deuten eher auf konträre Effekte hin, indem Ungleichheiten stärker zunehmen, wenn die geschätzten Bildungsjahre betrachtet werden. Dies lässt sich daran feststellen, dass der Einfluss des Abschlusses der Eltern beim Indikator der geschätzten Bildungsjahre stärker ansteigt als im ECAS-Modell. Auch der Einfluss des sozioökonomischen Status steigt im Modell der geschätzten Bildungsjahre stärker an. An der Veränderung der finanziellen Situation im Haushalt und der Anzahl der Geschwister wird zudem deutlich, dass ihr Effekt bei den geschätzten Bildungsjahren stärker abnimmt, als im ECAS-Modell. Diese Ergebnisse sprechen somit gegen die Annahme, der dritten Hypothese. Die Idee, dass Bildungsungleichheiten bei einem relativen Bildungsindikatoren stärker bestehen bleiben wird somit verworfen. Damit stehen die vorliegenden Ergebnisse im Widerspruch mit den Ergebnissen von Rotman et al. (2006) und Bukodi und Goldthorpe (2015). Sie entsprechen eher den Erkenntnissen von Triventi et al., welche geringe Unterschiede zwischen beiden Modellen feststellen konnten. Allerdings ist hierbei zu beachten, dass diese Ergebnisse dadurch zustande gekommen sein konnten, dass zwischen den Erhebungen nur sechs Jahre liegen. Dies kann insbesondere die Unterschiede zwischen den Ergebnissen der ECAS-Modelle beeinflussen. Insbesondere in diesen wurde sich auf ähnliche Abschlussjahre bezogen. Dies kann zur Folge haben, dass die Stärke dieses Indikators, den Wert der Bildung zu unterschiedlichen Zeitpunkten zu erheben, nicht richtig zur Geltung kommen konnte. Wäre es möglich gewesen, weiter auseinanderliegende

Geburtskohorten in die Analyse zu integrieren, hätte es möglicherweise Größere Unterschiede zwischen beiden Modellen gegeben.

Wird insgesamt Rückschluss auf den aktuellen Forschungsstand genommen, so lässt sich anhand der empirischen Untersuchungen zudem feststellen, dass im Einklang mit den bisherigen Erkenntnissen auch hier Bildungsungleichheiten weiterhin bestehen bleiben. Obwohl einige Indikatoren an Relevanz verlieren oder nur leicht zunehmen (Anzahl der Geschwister, sozioökonomischer Status), nehmen andere Effekte zu (Bildungsabschluss der Eltern). Im Einklang mit den Erkenntnissen aus dem Forschungsstand wie beispielsweise von Becker (vgl. 2006: 52) oder Steiner (vgl. 2017: 203) kommt es also nicht direkt wie durch die Eröffnung des Bildungssystems zu einer Schließung sozialer Ungleichheiten. Stattdessen können auch hier, unter Einbezug von Respondent*innen, die alle bereits von den Erweiterungen profitiert haben, weiterhin Chancenungleichheiten beobachtet werden. Dies deutet daraufhin, dass sich die im Forschungsstand genannten Hoffnungen im Zuge der Bildungsexpansion auf mehr Chancengleichheit nicht erfüllen konnten.

In Bezug auf die hier verwendeten soziologischen Theorien deutet das Bestehen von sozialen Ungleichheiten im Bildungssystem nach der MMI-Theorie von Raftery und Hout daraufhin, dass noch nicht alle Personen der oberen Sozialschicht höhere Bildungsabschlüsse erreicht haben (vgl. Raftery & Hout 1993: 56). Dies stimmt auch mit dem Ergebnis der Analyse von Steiner überein, dass das Bildungsniveau der österreichischen Gesellschaft noch nicht gesättigt ist (vgl. Steiner 2019: 69). Dementsprechend kann davon ausgegangen werden, dass Kosten-Nutzen-Rechnungen weiterhin die Bildungsentscheidungen in Österreich regulieren. In Bezug auf die Persistenz von Ungleichheiten lässt sich auch im Einklang mit der Konflikttheorie von Pierre Bourdieu (1971) annehmen, dass die Chancengleichheit im Bildungssystem nie vollständig hergestellt werden kann, selbst wenn sich die Zugangschancen angleichen. Dies kann in der vorliegenden Arbeit daran erkannt werden, dass obwohl die Zugangsbedingungen zum Bildungssystem sich in Österreich seit 1950 stark verbessert haben, Bildungsabschlüsse weiterhin über soziale Faktoren bestimmt werden. Auch das kulturelle Kapital kann dieser Idee nach somit weiterhin eine relevante Rolle für Bildungsungleichheiten je nach sozialer Herkunft spielen (vgl. Bourdieu 1979: 47). Es wurden hier jedoch keine Variablen eingesetzt, die das kulturelle Kapital konkret gemessen haben, da diese nicht in den Datensätzen enthalten waren.

Wenn nach der Theorie von Lucas (vgl. 2001: 1652) argumentiert wird, kann zudem als Grund für die niedrige Abnahme von Ungleichheiten gesehen werden, dass Familien aus höheren Sozialschichten stets versuchen, sich einen Vorteil gegenüber den restlichen Gesellschaftsmitglieder*innen zu verschaffen. Es wurde in der vorliegenden Arbeit gezeigt,

dass die quantitativen Vorteile im Bildungssystem noch nicht völlig ausgeschöpft sind, indem noch nicht alle Kinder von Eltern mit Abschlüssen im tertiären Bildungssystem solche ebenfalls erreichen. Trotzdem kann aufgrund der hohen Bildungsvererbung auf dieser Stufe davon ausgegangen werden, dass höhere Klassen bereits beginnen, sich qualitative Vorteile zu erarbeiten (vgl. ebd), da hohe Bildungsabschlüsse insgesamt an Wert verlieren. Dies könnte in weiteren Forschungsarbeiten geklärt werden, in denen sich näher mit Qualitätsunterschieden im Bildungssystem auseinandergesetzt werden würde. Die Abnahme des Prestiges der Bildungsabschlüsse wurde anhand des hier kalkulierten ECAS-Wertes gezeigt. Insbesondere Maturaabschlüsse sind von einer starken Wertabnahme betroffen. Dies deutet daraufhin, dass sich die Sorge bestätigt, dass Bildungsabschlüsse zunehmend an Exklusivität verlieren. Die Abnahme des Bildungswertes entspricht zudem den Erkenntnissen aus dem Forschungsstand, dass die Bildungsrendite am Arbeitsmarkt langsam sinkt (vgl. Leitner & Wroblewski 2019: 167) und immer mehr Personen Arbeitsstellen annehmen müssen, für die sie überqualifiziert sind (vgl. Vogtenhuber et al. 2017: 562). Die steigende Anzahl hoher Bildungsabschlüsse und der Anstieg von Personen, die in überqualifizierten Arbeitsverhältnissen angestellt sind, bedeutet somit aus Sicht von Bourdieu dass es in Österreich insgesamt zu einer Abwertung von Bildungsabschlüssen kommt (vgl. Bourdieu 1979: 224). Ein neuer Beitrag der vorliegenden Arbeit ist dabei die Idee, dass je nach Definition von Bildung größere Ungleichheiten festgestellt werden können. Obwohl die hier vorliegenden Ergebnisse gegen diese Annahme sprechen, konnte in anderen Analysen aus dem bisherigen Forschungsstand festgestellt werden, dass sich die Resultate je nach Bildungsindikator unterscheiden. Sowohl bei Bukodi und Goldthorpe für Großbritannien (vgl. 2015: 14), als auch bei Rotman et al. (vgl. 2016:17) für Israel kann eine stärkere Persistenz von Ungleichheiten festgestellt werden, wenn Bildung als relativer Wert modelliert wird. Aufgrund der Grenzen der vorliegenden Arbeit wäre es daher sinnvoll, eine solche Vorgehensweise in weiteren Forschungsarbeiten zu Bildungsungleichheiten in Österreich zu verfolgen.

9. Zusammenfassung

Die Eröffnung des Bildungssystems um 1945 setzte in Europa eine Bildungsexpansion in Gange, die zu einheitlicheren Bildungschancen führen sollte. In Österreich wurden dabei insbesondere neue Gymnasialschulen und Hochschulen errichtet und die Studiengebühren abgeschafft. Die Folge davon waren insbesondere Abnahmen in den Bildungsungleichheiten von Frauen aus der mittleren Sozialschicht, sowie eine Reduzierung von territorialen Einschränkungen im Zugang zu Bildung. Im soziologischen Diskurs blieb die Analyse der Folgen der Bildungsexpansion auf die Bildungsungleichheiten und Bildungs(im)mobilität jedoch bis heute aufrecht. Im aktuellen Forschungsüberblick wurde gezeigt, dass die Ergebnisse der Nachkriegszeit noch auf Reduzierungen von Ungleichheiten hindeuteten,

heute jedoch von einer Persistenz vieler Bildungsungleichheiten gesprochen werden kann. Die Hoffnungen der Bildungsexpansion erfüllen sich somit lediglich in Bezug auf die Reduzierung der Bildungsarmut. Zu den weiterhin bestehenden Determinanten der Bildungsungleichheiten gehört laut der Ergebnisse aus rezenten Forschungsarbeiten weiterhin an erster Stelle die Bildung der Eltern der Absolvent*innen. Auch der sozioökonomische Status der Eltern spielt weiterhin eine Rolle, verliert aber stärker an Relevanz als ersterer. Zudem wurde auch gezeigt, dass das Geschlecht, der Migrationshintergrund, die finanzielle Situation im Haushalt, sowie die Anzahl der Geschwister sich auf die Bildungsabschlüsse auswirken. Sie führen dazu, dass trotz der Bildungsexpansion nicht alle die gleiche Chance auf hohe Bildungstitel haben. Insbesondere in Pflichtschulen finden Homogenisierungsprozesse statt, in dem immer mehr Kinder aus sozial benachteiligten Familien und Kinder mit Migrationshintergrund vertreten sind. Dies führt auch dazu, dass Jugendliche zunehmend Maturaabschlüsse erreichen und diese folglich an Exklusivität verliert. Hierbei stellt sich somit die Frage, welchen Wert Maturaabschlüsse in dem Fall noch besitzen. Mit dem Wert von Bildungsabschlüssen wird sich auch in rezenten Analysen auseinandergesetzt, in denen der Einfluss der Determinanten auf die Bildung von Kindern betrachtet wird. Hierbei zeigen die meisten Analysen, dass eine größere Persistenz von Ungleichheiten festgestellt werden kann, wenn der sich wandelnde Wert von Bildung in ihre Untersuchung miteinbezogen wird.

Die Idee, dass Bildungsabschlüsse einen bestimmten Wert annehmen können, ist auch in diversen soziologischen Theorien zu Bildungsungleichheiten wiederzufinden. Zudem wird sich auch hier mit der Relevanz der verschiedenen Determinanten von Bildungsungleichheiten beschäftigt. In der Schilderung der soziologischen Theorien wurde in der vorliegenden Arbeit insbesondere zwischen makrosoziologischen und mikrosoziologischen Erklärungsansätzen unterschieden. Auf der Ebene der makrosoziologischen Erklärungen wurde eine Trennung von Modernisierungs- und Konflikttheorien vorgenommen, in denen Konflikte innerhalb der Gesellschaft entweder als Ursache oder Folge von gesellschaftlichen Veränderungen gesehen werden. Der Idee aus der Modernisierungstheorie von Treiman, dass Bildungsungleichheiten im Laufe von Modernisierungsprozessen abnehmen, wurde jedoch im Forschungsstand bereits weitgehend widersprochen. Eher relevant war der konflikttheoretische Ansatz von Bourdieu, in dem davon ausgegangen wird, dass Bildungsungleichheiten auch nach der Bildungsexpansion bestehen bleiben. Bei Bourdieu kann auch bereits die Idee wiedergefunden werden, dass Abschlüsse an Exklusivität verlieren, wenn die Zahl der Absolventinnen ansteigt. Bourdieu ging dabei davon aus, dass Bildungsungleichheiten fortan bestehen bleiben, da Personen der höheren sozialen Schicht immer neue Wege finden, ihren privilegierten Status zu bewahren. Dem widerspricht die Theorie von Raftery und Hout, die davon ausgehen, dass Bildungsungleichheiten abnehmen, wenn alle Personen der höchsten sozialen Schicht hohe Bildungsabschlüsse erreichen. Lucas

nach würden jedoch selbst in diesem Fall Ungleichheiten bestehen bleiben und sich qualitative Bildungsunterschiede herausbilden.

Aus diesen Ansätzen sticht insbesondere der Einfluss der sozialen Schicht der Kinder auf ihren Bildungsabschluss hervor. Dieser Einfluss wird auch in den struktur-individualistischen Theorien analysiert. Hier beruhen die schichtspezifischen Unterschiede jedoch auf Kosten-Nutzen-Abwägungen. Solche Ansätze können bei Boudon, Erikson und Jonsson, Breen und Goldthorpe, sowie bei Esser wiedergefunden werden. Auch in Bezug auf den Wert von Bildungsabschlüssen können hier relevante Ansätze erwähnt werden. Bei Boudon's Überlegungen ist dabei insbesondere die Idee hervorzuheben, dass Personen stets versuchen, den sozialen Status der Eltern mindestens zu erhalten. Bei Esser wird zudem hervorgehoben, dass Bildung in den höchsten Sozialschichten nicht mehr ausreicht, um den sozialen Status zu sichern und zunehmend andere Maßnahmen getroffen werden, um diesen zu erhalten (z.B. Finanzierung von Eliteschulen).

Auch in dem neueren Ansatz der Eigendynamik der Bildungsexpansion von Becker wird deutlich, dass die Bildungsmobilität abnimmt und immer höhere Bildungsinvestitionen notwendig sind. Aus der Theorie der Bildung als positionales Gut entsteht schließlich unter Thurow, Sørensen und Triventi et al. die Idee, Bildung einen Wert zuzuordnen.

Aus den Erkenntnissen aus dem Forschungsüberblick und den soziologischen Theorien entstanden schließlich die Forschungsfragen, die in der vorliegenden Arbeit analysiert wurden. Die leitende Forschungsfrage der vorliegenden Arbeit war dabei die folgende:

„Welchen Einfluss haben die Determinanten Bildung der Eltern, Migrationshintergrund, sozioökonomischer Status, Geschlecht, Einkommen und Anzahl der Geschwister auf die Bildung der Respondent*innen in den EU-SILC Datensätzen von 2005 und 2011, wenn Bildungsabschlüsse als positionales Gut definiert werden?“

Dazu gehörte die Frage: „Inwiefern unterscheiden sich diese Erkenntnisse von den Ergebnissen, wenn Bildung als absoluter Wert betrachtet wird?“

Bevor diese Fragestellungen anhand eigener Analysen beantwortet wurden, wurden jedoch erst die hier verwendeten Daten deskriptiv untersucht. Hierbei wurde insbesondere auf die Verteilung je nach Geschlecht, Migrationshintergrund, Einkommen, sozioökonomischem Status und Anzahl der Geschwister eingegangen. Die Haupterkenntnisse entsprachen dabei den Annahmen aus den soziologischen Theorien und dem aktuellen Forschungsstand. Es ließ sich feststellen, dass es insgesamt tendenziell zu einer Höherbildung vom Erhebungsjahr 2005 auf das Erhebungsjahr 2011 kam. Zudem gab es insbesondere bei Frauen größere Unterschiede zwischen beiden Erhebungsjahren. Frauen erreichten dabei in beiden Datensätzen insgesamt höhere Bildungsabschlüsse als Männer, auch wenn der Anteil von

maximal einem Pflichtschulabschluss bei Frauen in beiden Jahren größer war. Bei Personen mit Migrationshintergrund wurde festgestellt, dass sie häufiger nur maximal einen Pflichtschulabschluss erreichen als Personen ohne Migrationshintergrund. Auf den Stufen der Maturaabschlüsse und Hochschulabschlüsse ließen sich jedoch nur geringe Unterschiede zwischen beiden Gruppen feststellen. Auch die Verteilung je nach finanzieller Situation war nicht überraschend. Es wurde deutlich, dass die finanziellen Mittel der Herkunftsfamilie mit den Bildungsabschlüssen so zusammenhängen, dass Kinder aus Familien mit mehr finanziellen Möglichkeiten häufiger hohe Abschlüsse erreichen. Ähnliche Ergebnisse gab es in der Verteilung je nach sozioökonomischem Status der Eltern. Hohe Abschlüsse mit hohem sozioökonomischem Status und niedrige Abschlüsse gingen mit einem geringen sozioökonomischen Status einher. Auch in der Verteilung je nach Anzahl der Geschwister ließ sich erkennen, dass sich die Annahmen aus dem Forschungsüberblick bestätigen. In beiden Erhebungsjahren erreichte ein höherer Anteil der Respondent*innen Hochschul- oder Maturaabschlüsse, wenn sie nur wenige Geschwister hatten. Dagegen waren Pflichtschulabschlüsse häufiger bei Respondent*innen mit mehr als drei Geschwistern wiederzufinden.

An diese Ergebnisse knüpfte die Fragestellung an, wie sich die Bildungs(im)mobilität seit der Bildungsexpansion in Österreich anhand der EU-SILC Datensätze von 2005 und 2011 beschreiben lässt. In Bezug auf die Bildungsmobilität wurde deutlich, dass es in beiden Erhebungsjahren zwar mehr Bildungsauf- als abstiege gab, die Bildungsaufstiege von 2005 auf 2011 jedoch ab- und die Bildungsabstiege zunahmen. Auffällig war zudem, dass 2011 häufiger ein unveränderter Bildungsabschluss gegenüber dem höchsten Bildungsabschluss der Eltern erreicht wurde und die Bildungsvererbung somit anzusteigen scheint. Am stärksten war die Bildungsvererbung auf der Ebene der Eltern mit einer Lehre oder eines Abschlusses einer mittleren Schule. Auch bei den Eltern mit Hochschulabschlüssen nahm die Vererbung innerhalb der zwei Erhebungsjahre zu. Bei Eltern mit Maturaabschlüssen nahm sie dagegen ab. Dies sprach somit für die Annahme der ersten Hypothese, dass die intergenerationale Weitergabe der Maturaabschlüsse 2005 und 2011 abnimmt, wogegen die Vererbung von Hochschulabschlüssen in beiden Jahren ansteigt. Es wurde damit aber auch deutlich, dass die Matura nicht mehr ausreicht, um den Status der Familien zu sichern. Sie scheint somit an Wert zu verlieren. Hieran knüpfte schließlich die Forschungsfrage, wie sich der Wert der unterschiedlichen Bildungsabschlüsse nach der Bildungsexpansion verändert. Hierfür wurde in Anlehnung an Triventi et al. (2015) der ECAS-Wert erstellt, der Bildung einen Wert zuordnet, der im Zusammenhang mit der Anzahl der erreichten Abschlüsse pro Jahr steht. Bei der Analyse der hier entstandenen Werte wurde eine Tendenz in Richtung Abnahme der ECAS-Werte seit 1956 deutlich. Dies bedeutet, dass immer mehr Menschen hohe Bildungsabschlüsse erreichen und der Wert der Bildung dadurch insgesamt sinkt.

Insbesondere die Maturabschlüsse und Hochschulabschlüsse folgen demselben Trend. Diese Erkenntnisse sprachen dafür, dass es seit der Bildungsexpansion eine Abwertung der Bildungsabschlüsse gibt, die dadurch bedingt ist, dass immer mehr Personen hohe Bildungsabschlüsse erreichen. Die zweite Hypothese wurde somit bestätigt, da sowohl die Matura- als auch die Hochschulabschlüsse in den Abschlussjahren der Respondent*innen, also zwischen 1957 und 2011 mehr oder weniger konstant abnahmen.

Schließlich wurden aus multiplen Regressionen Ergebnisse gewonnen, die eine Beantwortung der leitenden Forschungsfrage und eine Überprüfung der daran angeknüpften Hypothese ermöglichten. Es wurde deutlich, dass insgesamt Unterschiede in den Ergebnissen festgestellt werden konnten, je nachdem, ob Bildung als geschätzte Bildungsjahre oder als ECAS-Wert in die Analyse miteinbezogen wurden. Die ersten Unterschiede bestanden darin, dass die Ergebnisse zum Einfluss des Migrationshintergrundes und des Geschlechts in den verschiedenen Modellen zu unterschiedlichen Zeitpunkten signifikant waren. Zweitens war die Veränderung der Regressionskoeffizienten in beiden Modellen unterschiedlich stark. Bereits diese Ergebnisse sprachen gegen die Annahme der dritten Hypothese, da sich die Regressionskoeffizienten im ECAS-Modell stärker veränderten, als die der geschätzten Bildungsjahre. Wurden die beta-Werte miteinander verglichen, so ließ sich zudem feststellen, dass die einzelnen Einflüsse in beiden Modellen ähnlich stark waren. In allen hier berechneten Modellen war der Einfluss des Bildungsstatus der Eltern auf die Bildung der Kinder am stärksten, gefolgt von dem sozioökonomischen Status der Eltern. Als schließlich die Veränderung der Stärke der Einflüsse der Variablen auf die Bildung der Respondent*innen untersucht wurde, wurde deutlich, dass die dritte Hypothese, dass Ungleichheiten im ECAS-Modell stärker bestehen bleiben, verworfen werden konnte. Die Ergebnisse deuteten eher auf konträre Effekte hin, indem Ungleichheiten stärker zunahmen, wenn die geschätzten Bildungsjahre betrachtet wurden.

Insgesamt konnten somit zwar geringe Unterschiede in den Ergebnissen festgestellt werden, je nachdem, wie Bildung analysiert wurde, allerdings konnte die Hypothese nicht bestätigt werden, dass die Analyse des ECAS-Wertes zu einer größeren Persistenz von Ungleichheiten führt. Allerdings ist hierbei zu beachten, dass diese Ergebnisse dadurch zustande gekommen sein konnten, da die Erhebungszeitpunkte sehr nahe beieinanderliegen und es somit auch nur geringe Unterschiede in den ECAS-Werten je nach Erhebungsjahr gab. Ob es sinnvoll ist, eine solche Untersuchung von Bildung durchzuführen, müsste somit in weiterführenden Forschungsarbeiten geklärt werden. Es wäre in dem Zusammenhang beispielsweise sinnvoll, dieselbe Untersuchung anhand des neuesten EU-SILC Datensatzes von 2018 durchzuführen und diese Ergebnisse mit den hier vorliegenden zu vergleichen. Im Fazit und Ausblick wird

abschließend auf weitere Einschränkungen und Anknüpfungsmöglichkeiten eingegangen und der Beitrag zum aktuellen Forschungsstand hervorgehoben.

10. Fazit und Ausblick

Im aktuellen Forschungsstand zur Entwicklung der Bildungsungleichheiten in Österreich wird die Bedeutung von Bildungsabschlüssen im Zeitverlauf vermehrt analysiert. Im Einklang mit den bisherigen nationalen und internationalen Erkenntnissen, zeigt auch die vorliegende Arbeit, dass höhere Bildungsabschlüsse zwar im Zeitverlauf ansteigen, Bildungsungleichheiten jedoch weiterhin bestehen bleiben. Wie es bereits unterschiedliche Studien gezeigt haben, wird auch hier deutlich, dass der Bildungsstatus der Eltern weiterhin eine bedeutende Rolle für die Bildungsabschlüsse ihrer Kinder spielt. Im Vergleich zum sozioökonomischen Status, der seit der Bildungsexpansion weniger stark an Einfluss zunimmt, steigt die Bedeutung der Determinante Bildungsabschluss der Eltern im Zeitverlauf stark an. Auch in Bezug auf die Bildungsmobilität reiht sich die vorliegende Arbeit in den bisherigen österreichischen Forschungsstand ein. Hier nimmt die Mobilität insbesondere auf der Ebene der mittleren und tertiären Bildungsabschlüsse zu, auf der Ebene der Maturaabschlüsse dagegen ab. Die Annahme aus dem Forschungsstand, dass Maturaabschlüsse an Exklusivität verlieren und zunehmend zwei Bildungsschichten (Akademiker*innen und Personen mit mittlerem Schulabschluss) wird somit auch hier weiterhin verfolgt.

Im Einklang mit dem aktuellen Trend im aktuellen nationalen und internationalen Forschungsstand wird in der vorliegenden Arbeit der sich verändernde Wert der Bildung näher aufgegriffen. Die bisherigen Untersuchungen fokussieren sich jedoch meistens auf die Verwertbarkeit von Bildungsqualifikationen am Arbeitsmarkt. Die vorliegende Arbeit knüpfte mit ihren Analysen an rezente europäische Forschungsarbeiten an, die sich mit Bildungsungleichheiten auseinandersetzen und den sich wandelnden Wert der Bildung anhand neuer Messungen von Qualifikationstiteln betrachten. Die Erstellung eines neuen Wertes (ECAS) als Indikator, für den sich wandelnden Bildungswert wurde in der vorliegenden Arbeit zum ersten Mal für österreichische Bildungstitel durchgeführt und trägt somit zum aktuellen Forschungsstand bei. Im Gegensatz zu den bisherigen Ergebnissen für Großbritannien und Israel konnte hier jedoch nicht bestätigt werden, dass Bildungsungleichheiten konstanter bleiben, wenn sie als positionales Gut betrachtet werden. Die Ergebnisse schließen somit eher an die Ergebnisse von Triventi et al. an, die in einer ähnlichen Analyse für Italien auch nur geringe Unterschiede je nach Messung der Bildung gefunden haben. Es muss jedoch daraufhin gedeutet werden, dass die vorliegende Arbeit einige Begrenzungen hatte.

Zuerst liegen die hier bearbeiteten Erhebungsjahre mit 2005 und 2011 nahe aneinander und es ist somit schwer, tatsächliche Veränderungen fehlerfrei zu beschreiben. In weiterführenden Analysen könnten somit mehrere Erhebungsjahre in die Analyse miteinbezogen werden, die nähere Aussagen über die Veränderungen der Einflüsse der Determinanten ermöglichen würden. Zudem sollte in dem Fall genauer überprüft werden, welche Unterschiede es tatsächlich gibt, je nachdem, ob Bildung als absolutes oder relatives Maß definiert wird. Hierdurch könnten genauere Erkenntnisse darüber gewonnen werden, ob es sinnvoll ist, ein solches Maß für Bildungsabschlüsse zu benutzen. Falls ja, wäre es in weiterführenden Forschungsarbeiten auch relevant, nicht nur den direkten Einfluss auf die Bildungsabschlüsse zu untersuchen, sondern auch den Effekt auf die Bildungsmobilität. Hierdurch würde der sich wandelnde Wert der Bildung in die Analyse der Bildungsmobilität miteinbezogen werden. Als eine weitere Einschränkung der vorliegenden Arbeit kann gesehen werden, dass hier lineare Analysen durchgeführt wurden, bei denen angenommen wurde, dass die abhängigen Variablen sich mit jeder weiteren Stufe der unabhängigen Variable linear verändern. Es wurde dabei also angenommen, dass sich die Effekte der verschiedenen Bildungsniveaus nicht unterscheiden. Hierbei kann es insbesondere bei den geschätzten Bildungsjahren zu Verzerrungen kommen, da nicht jede Bildungsstufe gleich leicht oder schwer zu erreichen ist. Aus diesem Grund wäre es in weiterführenden Arbeiten sinnvoll, eine Art und Weise zu finden, den sich wandelnden Wert von Bildungsabschlüssen in logistische Verfahren miteinzubeziehen. Zudem ist die Unterscheidung der einzelnen Bildungsabschlüsse in der vorliegenden Arbeit sehr grob, da die Daten eine feinere Unterteilung nicht zulassen. Hierbei wäre es in weiterer Folge insbesondere interessant zu untersuchen, ob die Abwertung der Bildungsabschlüsse auch bereits auf der höchsten Bildungsebene, also bei Doktorsabschlüssen stattfindet.

Neben den Einschränkungen der Ergebnisse sollen jedoch auch inhaltliche Erkenntnisse in Bezug auf weiteren Forschungsbedarf hin diskutiert werden. Die vorliegende Arbeit zeigt, dass die Bildungsvererbung auf der Ebene der Maturaabschlüsse abnehmen und Hochschulabschlüsse zunehmend zu einer Notwendigkeit werden, insbesondere, wenn ein sozialer Abstieg verhindert werden soll. Daran anknüpfend wurde anhand des erstellten ECAS-Wertes deutlich, dass Maturaabschlüsse zwischen 1956 und 2011 konstant an Wert verlieren. Es stellt sich in diesem Zusammenhang die Frage, was passiert, wenn zunehmend viele Menschen hohe Bildungsabschlüsse erreichen und der Wert der Bildung immer weiter sinkt. In weiterführenden Forschungsarbeiten könnte untersucht werden, welche neuen Differenzierungsprozesse entstehen, um den sozialen Status der eigenen Schicht zu erhalten. Es wurde in der vorliegenden Arbeit bereits darauf eingegangen, dass hierbei qualitative Unterschiede relevanter werden könnten, wie etwa, ob an einer Eliteuniversität oder unter der Betreuung besonders renommierter Professor*innen studiert wurde. Jedoch könne auf solche

neu entstehenden Differenzierungsprozesse näher eingegangen werden. Auch in Hinblick auf die Rentabilität von Bildungsabschlüssen entstehen aus diesen Erkenntnissen weitere Forschungsfragen. Es stellt sich zum Beispiel die Frage, wie sich die Rendite von Bildungsabschlüssen am Arbeitsmarkt verändert, wenn Bildung zunehmend an Wert verliert. Hier könnte genauer untersucht werden, ob Bildungsabschlüsse weiterhin relevant für das Gehalt bleiben oder ob hier neue Anforderungen gestellt werden, die eine bessere Bezahlung ermöglichen. Im letzteren Fall würde sich dann auch die Frage stellen, ob hohe Bildungsabschlüsse dann weiterhin ein angestrebtes Gut innerhalb der Gesellschaft bleiben oder ob Bildung entgegen der Annahmen aus der Modernisierungstheorie von Treiman an Bedeutung verlieren wird.

Insgesamt kann festgehalten werden, dass obwohl Bildung in der Soziologie seit Jahrzehnten analysiert wird und es auch in Österreich sehr viele Forschungen zu Bildungsungleichheiten und zur -mobilität gibt, der Forschungsbedarf weiterhin bestehen bleibt. Zu Untersuchen wäre zusammenfassend insbesondere die konstante Abnahme des Wertes der Bildungstitel, sowie die daraus entstehenden Folgen.

Literaturverzeichnis

- Altzinger, Wilfried, Lamei Nadja, Bernhard Rumpplmaier et al. 2013. Intergenerationelle soziale Mobilität in Österreich. *Statistische Nachrichten* 68: 48-62.
- Bauer, Adelheid. 2001. Volkszählung 2001: Soziodemographische Determinanten der Bildungsbeteiligung. *Statistische Nachrichten* 2: 2005.
- Baur, Nina und Sabine Fromm. 2008. Datenanalyse mit SPSS für Fortgeschrittene: ein Arbeitsbuch. Wiesbaden: Springer.
- Bacher, Johann. 2005. Bildungsungleichheit und Bildungsbenachteiligung im weiterführenden Schulsystem Österreichs: Eine Sekundäranalyse der PISA 2000-Erhebung. *SWS-Rundschau* 45: 37-62.
- Bacher, Johann. 2009. Soziale Ungleichheit, Schullaufbahn und Testleistungen. In *PIRLS 2006. Die Lesekompetenz am Ende der Volksschule – Österreichischer Expertenbericht*. Hrsg. Birgit Suchan, Christina Wallner-Paschon und Claudia Schreiner. Graz: Leykam.
- Bacher, Johann, Alfred Grausgruber, Max Haller et al. (2019) *Sozialstruktur und Wertewandel in Österreich: Trends 1986-2016*, Wiesbaden: Springer-Verlag.
- Becker, Rolf. 2000. Klassenlage und Bildungsentscheidungen. *KZfSS Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie* 52: 450-474.
- Becker, Rolf. 2006. Dauerhafte Bildungsungleichheiten als unerwartete Folge der Bildungsexpansion? In *Die Bildungsexpansion*. Hrsg. Andreas Hajdar und Rolf Becker, 27-61. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Becker, Rolf. 2007. Wie nachhaltig sind die Bildungsaufstiege wirklich? *KZfSS Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie* 59: 512-523.
- Becker, Rolf und Andreas Hadjar. 2010. Das Ende von Stand und Klasse? In *Individualisierungen*. Hrsg. Peter Berger und Roland Hitzler, 51-72. Wiesbaden: Springer.
- Becker, Rolf und Andreas Hadjar. 2011. Meritokratie–Zur gesellschaftlichen Legitimation ungleicher Bildungs-, Erwerbs- und Einkommenschancen in modernen Gesellschaften. In *Lehrbuch der Bildungssoziologie*. Hrsg. Rolf Becker, 37-62. Wiesbaden: Springer.
- Becker, Rolf und Wolfgang Lauterbach. 2016. *Bildung als Privileg—Ursachen, Mechanismen, Prozesse und Wirkungen*, Wiesbaden: Springer.
- Becker, Rolf und Heike Solga. 2012. *Soziologische Bildungsforschung*, Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Becker, Rolf und Zangger Christoph. 2013. Die Bildungsexpansion in der Schweiz und ihre Folgen. *KZfSS Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie* 65: 423-449.
- Berger, Peter A. 2005 et al. Institutionalisierte Ungleichheiten: Wie das Bildungswesen Chancen blockiert. München/ Weinheim: Juventa Verlag.
- Boudon, Raymond. 1974. *Education, opportunity, and social inequality: Changing prospects in western society*, New York: John Wiley & Sons Inc.

- Bourdieu, Pierre. 1979. *Die feinen Unterschiede. Kritik der gesellschaftlichen Urteilskraft*, Frankfurt: Suhrkamp.
- Bourdieu, Pierre. 1983. Ökonomisches Kapital, kulturelles Kapital, soziales Kapital. In *Soziale Ungleichheiten Soziale Welt. Sonderband 2*. Hrsg. Reinhard Kreckel, 183-198. Göttingen: Schwartz.
- Bourdieu, Pierre. 2005. *Die verborgenen Mechanismen der Macht*, Hamburg: VSA-Verlag.
- Bourdieu, Pierre und Jean-Claude Passeron. 1971. *Die Illusion der Chancengleichheit: Untersuchungen zur Soziologie des Bildungswesens am Beispiel Frankreichs*. Stuttgart: Klett-Cota.
- Breen, Richard. 2010. Educational expansion and social mobility in the 20th century. *Social Forces* 89: 365-388.
- Breen, Richard und John H Goldthorpe. 1997. Explaining educational differentials: Towards a formal rational action theory. *Rationality and society* 9: 275-305.
- Breen, Richard und Jan O Jonsson. 2005. Inequality of opportunity in comparative perspective: Recent research on educational attainment and social mobility. *Annual Review of Sociology* 31: 223-243.
- Bremer, Helmut. 2008. Die Möglichkeit von Chancengleichheit: Pierre Bourdieus Entzauberung der Natürlichkeit von Bildung und Erziehung- und deren ungebrochene Aktualität. In *Die Natur der Gesellschaft: Verhandlungen des 33. Kongresses der deutschen Gesellschaft für Soziologie in Kassel 2006*. Hrsg. Karl-Siegbert Rehberg, 1528-2539. Frankfurt am Main: Campus Verl.
- Bruneforth, Michael, Christoph Weber und Johann Bacher. 2012. Chancengleichheit und garantiertes Bildungsminimum in Österreich. *Nationaler Bildungsbericht Österreich 2*: 189-227.
- Michael Bruneforth, Lorenz Lassnigg et al. *Nationaler Bildungsbericht Österreich 2*. Salzburg: Bifie.
- Bukodi, Erzsébet und John H Goldthorpe. 2016. Educational attainment-relative or absolute-as a mediator of intergenerational class mobility in Britain. *Research in Social Stratification and Mobility* 43: 5-15.
- Bundesministerium für Bildung. Österreichisches Bildungssystem.
https://bildung.bmbwf.gv.at/schulen/bw/ueberblick/bildungssystemgrafik_2017.pdf?655il6
 (Zugegriffen : 01.03. 2019).
- Dahrendorf, Ralf. 1965. *Bildung ist Bürgerrecht: Plädoyer für eine aktive Bildungspolitik*, Hamburg Nannen: Nannen-Verlag.
- Diefenbach, Heike. 2011. Der Bildungserfolg von Schülern mit Migrationshintergrund im Vergleich zu Schülern ohne Migrationshintergrund. In *Lehrbuch der Bildungssoziologie*. Hrsg. Rolf Becker, 449-473. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Erikson, Robert und Jan O Jonsson. 1996. Explaining class inequality in education: The Swedish test case. Can education be equalized. *Social Inequality Series* 1996, 8: 1-63.

- Esser, Hartmut. 1999. *Soziologie. Spezielle Grundlagen. Band 1: Situationslogik und Handeln*, Frankfurt/New York: Campus Verlag.
- Fromm, Sabine. 2008. Multiple lineare Regressionsanalyse. In *Datenanalyse mit SPSS für Fortgeschrittene*. Hrsg. Sabine Fromm und Nina Baur, 345-369. Wiesbaden: Springer.
- Geißler, Rainer. 2005. 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. Peter A Berger und Heike Kahlert, 71-100. München/ Weinheim: Juventa Verlag.
- Goldthorpe, John H. 1996. Class analysis and the reorientation of class theory: the case of persisting differentials in educational attainment. *British journal of Sociology*: 481-505.
- Gramlinger, Franz, et al. *Bildung= Berufsbildung?!. Beiträge zur 6. Berufsbildungsforschungskonferenz (BBFK)*. Bielefeld: wbv.
- Hadjar, Andreas und Rolf Becker. 2006. Bildungsexpansion und Wandel des politischen Interesses in Westdeutschland zwischen 1980 und 2002. *Politische Vierteljahresschrift* 47: 12-34.
- Haller, Max. 2008. *Die österreichische Gesellschaft: Sozialstruktur und sozialer Wandel*, Frankfurt/New York: Campus Verlag.
- Hanisch, Ernst. 1994. *Österreichische Geschichte 1890-1990: Der Lange Schatten des Staates, Österreichische Gesellschaftsgeschichte im 20. Jahrhundert*, Wien: Ueberreuter.
- Henz, Ursula. 1996. *Intergenerationale Mobilität: methodische und empirische Untersuchungen*. Berlin: Max-Planck-Institut für Bildungsforschung.
- Henz, Ursula und Ineke Maas. 1995. Chancengleichheit durch die Bildungsexpansion. In *27. Kongreß der Deutschen Gesellschaft für Soziologie "Gesellschaften im Umbruch"*. Hrsg. Heinz Sahner und Stefan Schwendtner, 389-393. Opladen: Westdt. Verl.
- Hüther, Otto und Georg Krücken. 2016. *Die thematische Perspektive. Hochschulen*. Wiesbaden: Springer VS.
- Jackson, Michelle, Robert Erikson und John H Goldthorpe et al. 2007. Primary and secondary effects in class differentials in educational attainment: The transition to A-level courses in England and Wales. *Acta Sociologica* 50: 211-229.
- Kopp, Johannes und Anja Steinbach. 2018. *Grundbegriffe der Soziologie*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Kreckel, Reinhard, 1983. *Soziale Ungleichheiten*. Göttingen: Schwartz.
- Kristen, Cornelia. 1999. Bildungsentscheidungen und Bildungsungleichheit: Ein Überblick über den Forschungsstand. *Mannheimer Zentrum für Europäische Sozialforschung: Arbeitspapier 5*.
- Lassnigg, Lorenz. 1995. Bildungsreform gescheitert. Gegenreform? 50 Jahre Schul- und Hochschulpolitik. In *Österreich 1945-1995. Gesellschaft Politik, Kultur*. Hrsg. Reinhard Sieder, Heinz Steinert und Emmerich Talos, 458-484. Wien: Verlag für Gesellschaftskritik.

- Leibowitz, Arleen. 1974. Home investments in children. *Journal of Political Economy* 82: 111-131.
- Leitner, Andrea und Angela Wroblewski. 2019. Soziale Mobilität von Frauen und Männern. In *Sozialstruktur und Wertewandel in Österreich*. Hrsg. Johann Bacher et al., 159-176. Wiesbaden: Springer.
- Link, Judith Maria. 2011. *Schichttypische Benachteiligung im allgemeinen Bildungswesen: Ein Vergleich zwischen Kanada und Deutschland*, Siegen: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Littig, Beate. 2019: IHS Working Paper 3. Wien: IHS.
- Lucas, Samuel R. 2001. Effectively maintained inequality: Education transitions, track mobility, and social background effects. *American journal of sociology* 106: 1642-1690.
- Mayer, Karl Ulrich, Walter Müller und Reinhard Pollak. 2002. Institutional change and inequalities of access in German higher education. *Stratification in Higher Education: A Comparative Study* 240-265.
- Müller, Walter und Dietmar Haun. 1994. Bildungsungleichheit im sozialen Wandel. *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie* 46: 1-43.
- Müller, Walter, Reinhard Pollak und David Reimer et al. Hrsg. 2009. Hochschulbildung und soziale Ungleichheit. In *Lehrbuch der Bildungssoziologie*, Hrsg. Rolf Becker, 281-319. Wiesbaden: Springer.
- Müller, Walter, Susanne Steinmann und Reinhart Schneider. 1997. *Bildung in Europa. Die westeuropäischen Gesellschaften im Vergleich*. Wiesbaden: Springer.
- Pechar, Hans. 2010. Österreichische Bildungspolitik seit den 1990er Jahren. *Tschechien und Österreich nach dem Ende des kalten Krieges*. Radebeul: Albis International: 155-178.
- Picht, Georg. 1964. *Die deutsche Bildungskatastrophe*, Olten: Walter-Verlag.
- Raftery, Adrian E und Michael Hout. 1993. Maximally maintained inequality: Expansion, reform, and opportunity in Irish education, 1921-75. *Sociology of education* 41-62.
- Rotman, Assaf, Yossi Shavit und Michael Shalev. 2016. Nominal and positional perspectives on educational stratification in Israel. *Research in Social Stratification and Mobility* 43: 17-24.
- Sahner, Heinz. 2013. *27. Kongreß der Deutschen Gesellschaft für Soziologie. Gesellschaften im Umbruch: Sektionen und Arbeitsgruppen*. Wiesbaden: Springer.
- Shavit, Yossi und Hans-Peter Blossfeld, Hrsg. 1993. *Persistent Inequality: Changing Educational Attainment in Thirteen Countries. Social Inequality Series*, Boulder: Westview Press.
- Sieder, Reinhard, Heinz Steinert und Emmerich Tálos. 1995. *Österreich 1945-1995: Gesellschaft, Politik, Kultur*. Wien: Verlag für Gesellschaftskritik.
- Solga, Heike und Rolf Becker, Hrsg. 2012. Soziologische Bildungsforschung—eine kritische Bestandsaufnahme. In *Soziologische Bildungsforschung*. Hrsg. Rolf Becker und Heike Solga, 7-43. Wiesbaden: Springer.
- Solga, Heike und Sandra Wagner. 2001. Paradoxie der Bildungsexpansion. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* 4: 107-127.

- Solga, Heike und Sandra Wagner, Hrsg. 2010. Die Zurückgelassenen– die soziale Verarmung der Lernumwelt von Hauptschülerinnen und Hauptschülern. In *Bildung als Privileg*. Hrsg. Rolf Becker und Wolfgang Lauterbach, 191-219. Wiesbaden: Springer.
- Sørensen Aage B. 1979. A model and a metric for the analysis of the intragenerational status attainment process. *American journal of sociology* 85: 361-384.
- Sørensen, Aage B. 1975. Models of social mobility. *Social Science Research* 4: 65-92.
- Steiner, Mario, Gabriele Pessl und Michael Bruneforth. 2015. Früher Bildungsabbruch–Neue Erkenntnisse zu Ausmaß und Ursachen. In *Nationaler Bildungsbericht Österreich 2*. Hrsg. Michael Bruneforth, Lorenz Lassnigg et al., 175-220. Salzburg: Bifie.
- Steiner, Mario. 2017. *Von der Chancengleichheit zur Ausgrenzung: Ein sozialer Fortschritt im Bildungssystem?* Dissertation Universität Wien.
- Steiner, Mario, Gabriele Pessl und Andrea Kulhanek. 2019 Under Pressure!? Integrationschancen und Ausgrenzungsrisiken formal gering Qualifizierter. In *IHS Working Paper Series 3*. Hrsg. Beate Littig, 97. Wien: Institute for Advanced Studies.
- Steiner, Mario. 2019. Aufstieg durch (Berufs-) Bildung? In *Bildung = Berufsbildung?! Beiträge zur 6. Berufsbildungsforschungskonferenz (BBFK)*. Hrsg. Franz Gramlinger, 59-72. Bielefeld: wbv.
- Suchan, Birgit, Christina Wallner-Paschon und Claudia Schreiner 2007. *PIRLS 2006. Die Lesekompetenz am Ende der Volksschule – Österreichischer Expertenbericht*. Hrsg. Graz: Leykam.
- Treiman, Donald J. 1970. Industrialization and social stratification. *Sociological inquiry* 40: 207-234.
- Treiman, Donald J und Kermit Terrell. 1975. The process of status attainment in the United States and Great Britain. *American journal of sociology* 81: 563-583.
- Triventi, Moris, Nazareno Panichella, Gabriele Ballarino und Carlo Barone. 2015. Education as a positional good: Implications for social inequalities in educational attainment in Italy. *Research in Social Stratification and Mobility* 43: 39-52.
- Verwiebe, Roland und Johann Bacher. Hrsg. 2019. Gesellschaftlicher Wandel, Werte und ihre soziologische Deutung. In *Sozialstruktur und Wertewandel in Österreich*. Hrsg. Johann Bacher et al., 485-511. Wiesbaden: Springer.
- Vogtenhuber, Stefan, David Baumegger und Lorenz Lassnigg. 2017. *Arbeitskräfteangebot und Nachfrage: Verdrängung durch Bildungsexpansion?* Working Paper Reihe der AK Wien – Materialien zu Wirtschaft und Gesellschaft 173. Wien: Kammer für Arbeiter und Angestellte für Wien, Abteilung Wirtschaftswissenschaft und Statistik.
- Hadjar, Andreas und Rolf Becker. Hrsg. 2009. Erwartete und unerwartete Folgen der Bildungsexpansion in Deutschland. In *Lehrbuch der Bildungssoziologie*. Hrsg. Rolf Becker, 195-213. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Tippelt, Rudolf und Bernhard Schmidt-Hertha. Hrsg. 2010. *Handbuch Bildungsforschung*. 3. Auflage. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Knittler, Käthe. 2011. Intergenerationale Bildungsmobilität. *Statistische Nachrichten* 4: 252-266.
Statistik Austria. EU-SILC.

http://www.statistik.at/web_de/frageboegen/private_haushalte/eu_silc/index.html
(Zugegriffen: 15.03.2019).

Statistik Austria. 2010. *Bildung in Zahlen. Schlüsselindikatoren und Analysen*. Wien: Statistik Austria.

Statistik Austria. 2015. Tabellenband EU-SILC 2014: Einkommen, Armut und Lebensbedingungen.

https://www.sozialministerium.at/cms/site/attachments/8/6/7/CH3434/CMS1526286650148/tabellenband_eusilc_2017_20180426.pdf (Zugegriffen: 01.04.2019).

Universität Zürich. Multiple Regressionsanalyse.

https://www.methodenberatung.uzh.ch/de/datenanalyse_spss/zusammenhaenge/mreg.html#46
(Zugegriffen: 08.04.2019).

Anhang

Im Anhang befinden sich die Modellzusammenfassungen und ANOVA-Tabellen der multiplen Regressionen der Modelle der geschätzten Bildungsjahre und ECAS.

Modellzusammenfassung

R	R-Quadrat	Korrigiertes R-Quadrat	Standardfehler des Schätzers
0,434	0,188	0,187	1,635455

ANOVA

	Quadratsumme	df	Mittel der Quadrate	F	Sig.
Regression	1727,45	6	287,908	107,641	0,000
Nicht standardisierte Residuen	7443,727	2783	2,675		
Gesamt	9171,177	2789			

Abhängige Variable: geschätzte Bildungsjahre 2005

Modellzusammenfassung

R	R-Quadrat	Korrigiertes R-Quadrat	Standardfehler des Schätzers
0,504	0,254	0,253	1,744944

ANOVA

	Quadratsumme	df	Mittel der Quadrate	F	Sig.
Regression	3575,791	6	595,965	195,73	0,000
Nicht standardisierte Residuen	10501,615	3449	3,045		
Gesamt	14077,406	3455			

Abhängige Variable: geschätzte Bildungsjahre 2011

Modellzusammenfassung

R	R-Quadrat	Korrigiertes R-Quadrat	Standardfehler des Schätzers
0,412	0,170	0,168	0,60462

ANOVA

	Quadratsumme	df	Mittel der Quadrate	F	Sig.
Regression	207,872	6	34,645	94,772	,000
Nicht standardisierte Residuen	1017,369	2783	0,366		
Gesamt	1225,242	2789			

Abhängige Variable: ECAS 2005

Modellzusammenfassung

R	R-Quadrat	Korrigiertes R-Quadrat	Standardfehler des Schätzers
0,469	0,22	0,218	0,602078

ANOVA

	Quadratsumme	df	Mittel der Quadrate	F	Sig.
Regression	351,809	6	58,635	161,752	0,000
Nicht standardisierte Residuen	1250,255	3449	0,362		
Gesamt	1602,064	3455			

Abhängige Variable ECAS 2011

Zusammenfassung

Die Bildungsexpansion nach 1945 führt dazu, dass Personen in Österreich höhere Bildungsabschlüsse erreichen. Die Hoffnung war es, dass die Bildungsungleichheiten dadurch abnehmen. Allerdings wurde bereits vielfach empirisch belegt, dass Bildungsungleichheiten auch nach der Bildungsexpansion weiterhin bestehen bleiben. Mit der steigenden Anzahl hoher Bildungsabschlüsse in einer Gesellschaft entsteht auch die Frage, was diese dann noch wert sind. Forschungsarbeiten, die den Wert der Bildung aufgreifen zeigen, dass noch größere Ungleichheiten bestehen bleiben, wenn dieser in die Analyse miteinbezogen wird. Im bisherigen Forschungsstand zu den Bildungsungleichheiten in Österreich wird Bildung jedoch meist nur als absoluter Wert gemessen. Es wird hier versucht, ein neuer Blickwinkel auf die Analyse von Bildungsungleichheiten in Österreich zu werfen, indem ein Bildungsindikator gebildet wird, der von der Anzahl der Abschlüsse pro Jahr abhängt. Dieser Wert wird schließlich in multiplen Regressionen anhand der EU-SILC Daten von 2005 und 2011 auf seine Determinanten hin analysiert. Im Vergleich mit den Ergebnissen der Regressionen zu absoluten Bildungswerten kann schließlich geklärt werden, dass in den hier benutzten Daten Bildungsungleichheiten nicht stärker bestehen bleiben, wenn ein relativer Indikator benutzt wird.

Abstract

The result of the educational expansion after 1945 shows an increase in the number of people in Austria who achieve higher educational qualifications. The hope was that educational inequalities would decrease. However, studies have empirically demonstrated that educational inequalities persist even after the expansion. As the number of high-school graduates in a society increases, a question arises: what are education degrees worth? Research that includes the value of education shows that even greater inequalities persist if the value is used in the analysis. In the current state of research on educational inequalities in Austria, however, education is usually measured only as an absolute value. This thesis tries to provide a new perspective on the analysis of educational inequalities in Austria by creating an education indicator that depends on the number of attained degrees per year. This value is finally analyzed in multiple regressions using the EU-SILC data of 2005 and 2011 for its determinants. Finally, in comparison with the results of regressions to absolute values of education, it can be clarified that in this case, educational inequalities do not persist more strongly when a relative indicator is used.