

Oberwimmer, Konrad; Lachmayr, Norbert; Luttenberger, Silke

## Bildungsaspiration und Berufsberatungsmaßnahmen

George, Ann Cathrice [Hrsg.]; Schreiner, Claudia [Hrsg.]; Wiesner, Christian [Hrsg.]; Pointinger, Martin [Hrsg.]; Pacher, Katrin [Hrsg.]: *Kompetenzmessungen im österreichischen Schulsystem: Analysen, Methoden & Perspektiven*. [1. Auflage]. Münster ; New York : Waxmann 2019, S. 199-222. - (Kompetenzmessungen im österreichischen Schulsystem: Analysen, Methoden & Perspektiven; 1)



Quellenangabe/ Reference:

Oberwimmer, Konrad; Lachmayr, Norbert; Luttenberger, Silke: Bildungsaspiration und Berufsberatungsmaßnahmen - In: George, Ann Cathrice [Hrsg.]; Schreiner, Claudia [Hrsg.]; Wiesner, Christian [Hrsg.]; Pointinger, Martin [Hrsg.]; Pacher, Katrin [Hrsg.]: *Kompetenzmessungen im österreichischen Schulsystem: Analysen, Methoden & Perspektiven*. [1. Auflage]. Münster ; New York : Waxmann 2019, S. 199-222 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-178091 - DOI: 10.25656/01:17809

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-178091>

<https://doi.org/10.25656/01:17809>

in Kooperation mit / in cooperation with:



**WAXMANN**  
[www.waxmann.com](http://www.waxmann.com)

<http://www.waxmann.com>

### Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.  
Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

### Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.  
This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

### Kontakt / Contact:

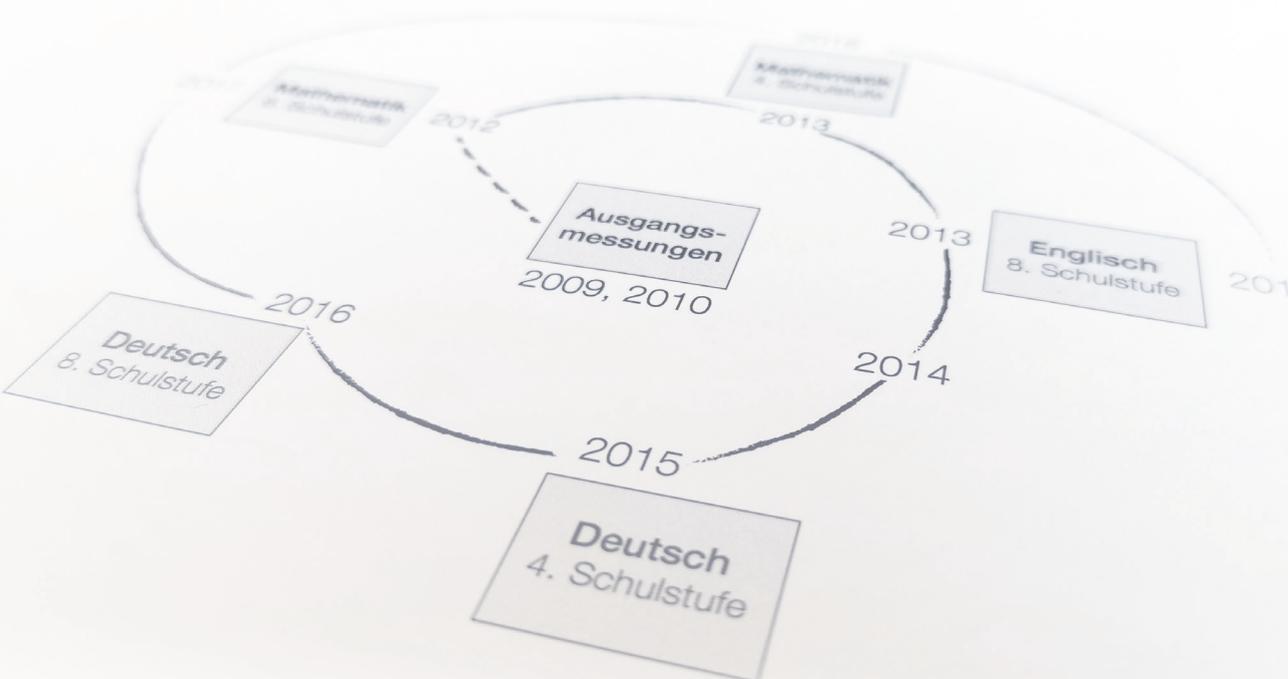
peDOCS  
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation  
Informationszentrum (IZ) Bildung  
E-Mail: [pedocs@dipf.de](mailto:pedocs@dipf.de)  
Internet: [www.pedocs.de](http://www.pedocs.de)



Ann Cathrice George, Claudia Schreiner, Christian Wiesner,  
Martin Pointinger, Katrin Pacher (Hrsg.)

# Fünf Jahre flächendeckende Bildungsstandardüberprüfungen in Österreich

Vertiefende Analysen zum Zyklus 2012 bis 2016



# Kompetenzmessungen im österreichischen Schulsystem: Analysen, Methoden & Perspektiven

herausgegeben vom  
Bundesinstitut für Bildungsforschung,  
Innovation und Entwicklung des  
österreichischen Schulwesens (BIFIE)

Band 1

Ann Cathrice George, Claudia Schreiner,  
Christian Wiesner, Martin Pointinger, Katrin Pacher (Hrsg.)

# Fünf Jahre flächendeckende Bildungsstandardüberprüfungen in Österreich

Vertiefende Analysen zum Zyklus 2012 bis 2016



Waxmann 2019  
Münster • New York

### **Bibliografische Informationen der Deutschen Nationalbibliothek**

Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <http://dnb.dnb.de> abrufbar.

### **Kompetenzmessungen im österreichischen Schulsystem: Analysen, Methoden & Perspektiven, Bd. 1**

ISSN 2628-9598

Print-ISBN 978-3-8309-3925-2

© Waxmann Verlag GmbH, 2019

[www.waxmann.com](http://www.waxmann.com)

[info@waxmann.com](mailto:info@waxmann.com)

Umschlaggestaltung: Hannes Kaschnig-Löbel, Salzburg

Satz: Stoddart Satz- und Layoutservice, Münster

Druck: CPI books GmbH, Leck

Gedruckt auf alterungsbeständigem Papier,  
säurefrei gemäß ISO 9706



Printed in Germany

Alle Rechte vorbehalten. Nachdruck, auch auszugsweise, verboten.

Kein Teil dieses Werkes darf ohne schriftliche Genehmigung des Verlages in irgendeiner Form reproduziert oder unter Verwendung elektronischer Systeme verarbeitet, vervielfältigt oder verbreitet werden.

# Inhalt

Vorwort der Direktorin des BIFIE .....	7
----------------------------------------	---

## Einleitung

<i>Claudia Schreiner und Christian Wiesner</i>	
<b>1</b> Die Überprüfung der Bildungsstandards in Österreich: der erste Zyklus als Meilenstein für die Schul- und Unterrichtsentwicklung – eine gelungene Innovation im österreichischen Schulsystem .....	13
<i>Maria Neubacher, Michael Ober, Christian Wimmer und Martina Hartl</i>	
<b>2</b> Die Kompetenzen der Schüler/innen in der Zusammenschau aller Standardüberprüfungen des ersten Zyklus .....	55

## Fokussierte Analysen auf Ebene der Schulen und Klassen

<i>Roman Freunberger, Lisa Mayrhofer und Judith Sauerwein</i>	
<b>3</b> Die Situation von Klein- und Kleinstschulen in der Volksschule.....	89
<i>Ann Cathrice George und Susanne Schwab</i>	
<b>4</b> Österreichs Integrationsklassen: Kompetenzdefizite durch soziale Benachteiligung? Ein Vergleich zwischen Integrations- und Regelklassen .....	103
<i>Claudia Schreiner, Christian Wiesner, Thomas Kiefer, Christoph Helm, Mishela Ivanova, David Kemethofer, Marcel Illetschko, Margit Freller-Töglhofer und Daniel Paasch</i>	
<b>5</b> Merkmale des fachlichen Unterrichts und Schülerkompetenzen .....	115

## Fokussierte Analysen auf Ebene der Schüler/innen

<i>Claudia Schreiner, Burkhard Gniewosz, Christian Wiesner, Alexander Steiger, Andrea Kulmhofer-Bommer und Maximilian Egger</i>	
<b>6</b> Einstellung der Schüler/innen zum Fach und zum Lernen: Freude am Fach, fachbezogenes Selbstkonzept und ihr Zusammenhang mit den fachlichen Leistungen .....	139

	<i>Daniel Paasch, Christine Schmid, Andrea Kallinger-Aufner und Robert Knollmüller</i>	
<b>7</b>	Noten und Kompetenzen in verschiedenen Fächern, Schulstufen und Schulformen.....	161
	<i>Simone Breit, Barbara Herzog-Punzenberger, Silvia Salchegger und Philipp Schnell</i>	
<b>8</b>	Mehrsprachige Schüler/innen am Ende der 8. Schulstufe: Kompetenzen und familiäres Sprachumfeld .....	179
	<i>Konrad Oberwimmer, Norbert Lachmayr und Silke Luttenberger</i>	
<b>9</b>	Bildungsaspiration und Berufsberatungsmaßnahmen.....	199

### **Ausblick und Diskussion von Ergebnissen aus dem ersten Zyklus**

	<i>Ann Cathrice George, Alexander Robitzsch und Claudia Schreiner</i>	
<b>10</b>	Eine Diskussionsgrundlage zur Weiterentwicklung von Rückmeldungen aus standardisierten Kompetenzmessungen am Beispiel Mathematik.....	225
	<i>Christian Wiesner, Claudia Schreiner, Daniel Paasch, Simone Breit und Roman Freunberger</i>	
<b>11</b>	Der kompetenzorientierte Unterricht in Mathematik in der österreichischen Volksschule aus Sicht der Schüler/innen: Impulse für eine reflexive Unterrichtsentwicklung und -forschung.....	239
	Autorinnen und Autoren.....	259

Die Analysen im vorliegenden Bericht wurden an Daten durchgeführt, die weitestgehend in der Forschungsdatenbibliothek (FDB) des BIFIE dokumentiert, archiviert und Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftlern über ein Antragsverfahren zugänglich gemacht werden.

Neben Beschreibungen zum Antragsverfahren werden auf der Webseite der FDB (<https://www.bifie.at/fdb>) die Daten zur Vorbereitung von Forschungsanträgen transparent gemacht. Für jeden Forschungsdatensatz finden sich dort Kontextfragebögen, Codebücher und Almanache (univariate deskriptive Statistiken der verfügbaren Variablen).

Die Wahrung der Anonymität der Untersuchungseinheiten und der Grundsatz der Datenminimierung sind im BIFIE-Gesetz<sup>1</sup> bzw. in der DSGVO<sup>2</sup> einerseits gesetzlich verankert und tragen andererseits einen wesentlichen Anteil zur Akzeptanz der Erhebungen bei. Die Weiterverarbeitung der BIST-Daten im Rahmen wissenschaftlicher Fragestellungen ist unter Einhaltung dieser Bedingungen nicht nur gestattet,<sup>3</sup> sondern sogar gewünscht.

Die FDB gewährleistet die Anonymität der Untersuchungseinheiten durch ihr Sicherheitskonzept, indem klare Verantwortlichkeiten festgelegt werden, sowie durch die Bereitstellung von technisch anonymisierten Forschungsdaten.

Mit dem R-Paket BIFIEsurvey (BIFIE, 2018; siehe auch Bruneforth, Oberwimmer & Robitzsch, 2016) und den BIFIE-SPSS-Makros stellt die FDB Werkzeuge zur Verfügung, die speziell für die Analysen von FDB-Forschungsdaten entwickelt wurden.

<sup>1</sup>BGBl. I Nr. 25/2008 i.d.F. I 32/2018, § 3 Abs. 1 Z. 5, § 6 Abs. 3 bzw. § 7b Abs. 1.

<sup>2</sup>Art. 5 lit c VO (EU) 2016/679

<sup>3</sup>Art. 5 lit b und 89 VO (EU) 2016/679 sowie § 2d Abs 4 FOG

#### Literatur

BIFIE (2018). BIFIEsurvey: Tools for survey statistics in educational assessment. R package version 3.0-14 [Software]. Verfügbar unter <https://CRAN.R-project.org/package=BIFIEsurvey>

BIFIE (2017). SPSS-Makros. Version v1.6 [Software]. Verfügbar unter <https://www.bifie.at/fdb>

Bruneforth, M., Oberwimmer, K. & Robitzsch, A. (2016). Reporting und Analysen. In S. Breit & C. Schreiner (Hrsg.), *Large-Scale Assessment mit R. Methodische Grundlagen der österreichischen Bildungsstandardüberprüfungen*. (S. 333–362). Wien: facultas.

Abbildung 1: Informationen zur Forschungsdatenbibliothek des BIFIE.

#### Information für in Grafiken dargestellte Ergebnisse:

In der Regel wurden die angegebenen Kennwerte (Punktwerte, Prozentangaben etc.) in diesem Bericht unter Berücksichtigung entsprechender Nachkommastellen berechnet und dann auf ganze Zahlen gerundet. Daher kann es vorkommen, dass die Summe der gerundeten Prozentangaben nicht exakt 100 ergibt oder Summen von Werten inkonsistent erscheinen mögen.

## **9 Bildungsaspiration und Berufsberatungsmaßnahmen**

### **Zusammenfassung**

Im vorliegenden Kapitel wird das Thema von geplanten Schulwegentscheidungen und Bildungsaspiration nach regionalen Merkmalen von Schulen und sozialen Merkmalen von Schülerinnen und Schülern betrachtet. Auch Maßnahmen der Bildungs- und Berufsberatung in der 8. Schulstufe werden behandelt. Übereinstimmend mit bisherigen Forschungsbefunden können dabei starke sekundäre Herkunftseffekte, geschlechtsstereotypes Schulwahlverhalten und bundeslandspezifische Unterschiede nachgewiesen werden. Zum Ausmaß der Bildungs- und Berufsberatungsaktivitäten wird die große Diskrepanz zwischen den Schulsparten allgemeinbildende Pflichtschulen (APS) und allgemeinbildende höhere Schulen (AHS) dargestellt.

### **9.1 Einleitung und Problemstellung: Relevanz des Themenbereichs**

Differenzierte Schulwegentscheidungen im österreichischen Bildungssystem und die damit verbundenen weiterführenden Bildungs- und Ausbildungswege sind komplex. Das vorliegende Kapitel beleuchtet das Thema von geplanten Schulwegentscheidungen unter dem Aspekt der elterlichen Bildung am Übergang von der Volksschule in die Sekundarstufe 1 bzw. am Übergang von der Sekundarstufe 1 in die Sekundarstufe 2. Auch die von den Schülerinnen bzw. Schülern wahrgenommenen Berufsberatungsmaßnahmen in der 8. Schulstufe werden in diesem Kapitel betrachtet.

Differenzierte Schulwegentscheidungen sind häufig durch Bildungsungleichheiten gekennzeichnet. Erklärungsansätze und Befunde zu möglichen Ursachen von Bildungsungleichheiten bei schulischen Bildungskarrieren werden in zahlreichen Sammelbänden dargestellt (z. B. Becker & Lauterbach, 2016; Diekmann, Eichner, Schmidt & Voss, 2013; Gerhartz-Reiter, 2017; Hurrelmann & Quenzel, 2010; Krüger, Rabe-Kleberg, Kramer & Budde, 2011; Quenzel & Hurrelmann, 2018). Zimmermann (2018, S. 357) zeigt für Deutschland anhand der Daten aus dem Nationalen Bildungspanel (NEPS) die zentrale Rolle der elterlichen Bezugspersonen im Sozialisierungsprozess der Schüler/innen und hebt die hohe Bedeutung der elterlichen Aspiration im Prozess der „intergenerationalen Statustransmission“ hervor. „Die sozialschichtspezifischen Bildungsaspirationen der Schüler/innen lassen sich partiell durch Unterschiede in der schulischen Leistung und vollständig durch die im sozialen Umfeld bestehenden Aspirationen und Erwartungen, insbesondere die der Eltern, erklären“ (Zimmermann,

2018, S. 339). Auch Lindner (2016) sieht beispielsweise die familiäre Sozialisation, das kulturelle Kapital und die elterliche Bildungsaspiration als zentrale Determinanten für die schulische Bildungslaufbahn.

Eine kompakte Übersicht über den Forschungsstand in Österreich liefern beispielsweise Bacher, Bruneforth und Weber (2012, S. 194f.). Sie skizzieren einen gut dokumentierten Forschungsstand zu Bildungsungleichheiten (v. a. die Wahl der Schullaufbahn betreffend), identifizieren aber auch entsprechende Forschungslücken, z. B. hinsichtlich der Verfügbarkeit von Längsschnittdaten, der Bedeutung von Kompositionseffekten (soziale Zusammensetzung der Klasse oder Schule) und der intervenierenden Variablen, die den Einfluss der sozialen Ungleichheitsmerkmale auf die Schullaufbahn erklären können. Ausgehend von diesen Überlegungen stehen im aktuellen Kapitel individuelle Faktoren der schulischen Leistung (Erreichen der Bildungsstandards, Noten) sowie soziale Faktoren wie die elterliche Bildung im Vordergrund. Es wird erwartet, dass die elterliche Bildung deren Bildungsaspiration für das Kind im Sinn der Verhinderung eines sozialen Abstiegs weitgehend vermittelt. Damit schließt das Kapitel auch eine Lücke in der Auswertung von Daten zu den Bildungsstandards oder aus den Bildungsstandardüberprüfungen. So wurde bislang der Zusammenhang zwischen Bildungsaspiration und Freizeitverhalten der Schüler/innen beleuchtet (Neubacher & Haberfellner, 2016), oder aber die elterliche Aspiration unter dem Gesichtspunkt der subjektiven Einstellung zu den Bildungsstandards (Benischek & Reisinger, 2014) erfasst, nicht aber mit den Leistungsdaten der Schüler/innen verknüpft. Weitere relevante Faktoren für die Schulwahl sind die Angebotsstruktur und Schulform sowie Differenzierungen nach Geschlecht und Migrationshintergrund (sekundäre Ungleichheitseffekte).

Der zweite Auswertungsschwerpunkt widmet sich den von den Schülerinnen und Schülern wahrgenommenen Aktivitäten der Berufsberatung/-orientierung. Begriffe wie Berufsorientierung, Berufs- und Bildungsinformation sowie Bildungs- und Berufsberatung wurden noch vor einiger Zeit im Schulbereich vielfach synonym, manchmal aber auch konkurrierend verwendet und erleben einen Bedeutungswandel hin zum Konzept der *Lifelong Guidance* (vgl. Krötzl & Langer, 2016, S. 609). Konkrete Vorschläge für die schulische Berufsorientierung, die geschlechtsunabhängige Berufsentscheidungen durch eine verstärkte Individualisierung fördern kann, zeigen beispielsweise Luttenberger, Ertl und Paechter (2016).

Im aktuellen Kapitel ist die Operationalisierung der Berufsberatung/-orientierung im Erhebungsinstrument deutlich eingeschränkt. Die vorliegenden Datensätze aus den Bildungsstandardüberprüfungen (BIST-Ü) werden maßgeblich als evidenzbasiertes Steuerungsmittel der Bildungspolitik bzw. als Hilfsmittel zur Unterstützung von Schulentwicklungsprozessen verstanden. Für Details zu den Überprüfungen siehe Schreiner und Breit (2012, 2014a, 2014b), Breit, Bruneforth und Schreiner (2016, 2017) sowie Kapitel 1 des vorliegenden Bandes. Erst in weiterer Folge dienen sie als sozialwissenschaftliche Datensätze etwa zur Erfassung von Schulwahlmotiven (wie z. B. Lachmayr & Rothmüller, 2009) oder zu Analysen zur Berufsberatung. Damit können „per se“ nicht alle Determinanten von Bildungsentscheidungen oder der Berufsberatung und den dahinterliegenden Prozessen berücksichtigt werden. Die Größe und Robustheit

des Datensatzes sowie die ausführlichen Leistungsdaten der Jugendlichen rechtfertigen dennoch unzweifelhaft die blitzlichtartige Darstellung.

## 9.2 Ergebnisse

### 9.2.1 Bildungsaspiration nach regionalen und sozialen Merkmalen

#### *Unmittelbare Bildungsaspiration nach Bundesländern und Urbanisierungsgrad*

Die Schüler/innen wurden in allen Erhebungen des 1. Zyklus befragt, welche Schulform sie auf der nächsten Stufe (4. Schulstufe: Schulformen der Sekundarstufe 1; 8. Schulstufe: Schulformen der Sekundarstufe 2) besuchen werden.<sup>1</sup> Dies wird im Folgenden als unmittelbare Aspiration bezeichnet. Zum Zeitpunkt der Erhebungen in der Mitte des zweiten Halbjahrs (April/Mai) stellen diese Auskünfte noch Erwartungen dar, da für einige Schüler/innen nicht endgültig feststeht, ob sie die gewünschte Schulform tatsächlich besuchen können (ungenügende Noten für höhere Schulen, Wiederholung der aktuellen Schulstufe etc.). Die Aspiration für den nachfolgenden Schulbesuch an den Nahtstellen ist unweigerlich durch das Angebot an – mit vertretbarem Aufwand – erreichbaren Schulen eingeschränkt. Höhere Schulen sind in größerer Dichte in Städten und regionalen Zentren vorzufinden.

Zunächst wird die unmittelbare Aspiration gesamt sowie getrennt nach Bundesland und/oder Urbanisierungsgrad des Schulstandorts deskriptiv dargestellt. Dafür wird auf die letzten beiden Erhebungen des 1. Zyklus zurückgegriffen: Deutsch, 4. Schulstufe, 2015 (BIST-Ü D4 2015) und Deutsch, 8. Schulstufe, 2016 (BIST-Ü D8 2016). Auf der 4. Schulstufe kann die unmittelbare Aspiration auf eine dichotome Entscheidung für oder gegen die AHS-Unterstufe reduziert werden, da die Schulformen der nächstgelegenen Pflichtschulen (Hauptschule, Neue Mittelschule) in den betroffenen Schuljahren stark regional variieren und die für die Bildungsstandardüberprüfung testrelevanten Schüler/innen im Allgemeinen nicht für die Sonderschule in Frage kommen.

Tabelle 1 schlüsselt die unmittelbare Aspiration der Schüler/innen am Ende der Volksschule nach Bundesland und innerhalb derer nach Urbanisierungsgrad auf. Die Anteilswerte geben die Erwartung des Besuchs der AHS-Unterstufe in der 5. Schulstufe an. Österreichweit sind dies 38,8 %, was zwei Prozentpunkte über dem Anteilswert tatsächlich realisierter AHS-Übertritte nach dem Schuljahr 2014/15 liegt (36,9 %).<sup>2</sup> Erwartungsgemäß liegen die Anteilswerte sowohl gesamt als auch in allen Bundesländern in dicht besiedelten Gebieten<sup>3</sup> am höchsten und in dünn besiedelten Gebieten am niedrigsten.

- 
- 1 Auf der 4. Schulstufe wurden auch die Eltern dazu befragt. Die Erwartungen unterscheiden sich kaum zwischen Schüler/innen und Eltern (Korrelation  $r = 0,872$ ), sodass im Folgenden stets auf die Schülerangaben zurückgegriffen wird. Deren Missing-Anteil liegt mit 3 % deutlich niedriger als jener bei den Eltern (8 %).
  - 2 Quelle: Gesamtevidenz der Schüler/innen 2014/15 und 2015/16 lt. Bildungsdokumentationsgesetz 2002 (Statistik Austria, 2014; eigene Berechnung).
  - 3 Es sind dies vor allem die Landeshauptstädte. Siehe zum Urbanisierungsgrad Statistik Austria (o.J.).

Bemerkenswert sind die Unterschiede nach Bundesländern. So zeigen sich die niedrigen Anteilswerte von Tirol (gesamt 28,9%) und Oberösterreich (gesamt 31,3%) auch in den jeweiligen Landeshauptstädten, welche mit 49,7% (Innsbruck) bzw. 50,9% (Linz) deutlich hinter die Quoten in Graz (62,5%) oder Klagenfurt (62,1%) zurückfallen. Gleiches gilt für Vorarlberg (gesamt 26,2%) in Hinblick auf mittel besiedelte Gemeinden, zu denen etwa Bregenz zählt (29,1% vs. 54,3% im Burgenland). Die Attraktivität der AHS-Unterstufe scheint sich somit grundsätzlich nach Bundesland zu unterscheiden, unabhängig davon, wie urban die jeweiligen Gemeinden sind. Die Anteile der Schüler/innen der 4. Klasse Volksschule, welche sich einen weiterführenden Schulbesuch in der AHS-Unterstufe erwarten, stehen mit den tatsächlich realisierten AHS-Unterstufenklassen nach Bundesland (äußerste Spalte in Tabelle 1; dargestellt pro 25 Schüler/innen im Bundesland) in einem beinahe perfekten Zusammenhang.

Tabelle 1: Aspiration für die AHS Unterstufe in der BIST-Ü D4 2015 nach Bundesland und Urbanisierungsgrad.

	Erwartung AHS-U	Erwartung AHS-U nach Urbanisierungsgrad am Schulstandort			AHS-U Klassen / 25 S/S*
		Dicht besiedelt (überwiegend städtisch)	Mittel besiedelt	Dünn besiedelt (überwiegend ländlich)	
<b>Österreich</b>	<b>38,8 %</b>	<b>56,2 %</b>	<b>40,5 %</b>	<b>25,7 %</b>	<b>0,35</b>
Burgenland	37,7 %	---	54,3 %	32,9 %	0,36
Kärnten	42,3 %	62,1 %	42,2 %	36,7 %	0,36
Niederösterreich	37,8 %	---	47,7 %	29,4 %	0,36
Oberösterreich	31,3 %	50,9 %	37,5 %	22,9 %	0,29
Salzburg	34,5 %	54,1 %	40,6 %	19,2 %	0,35
Steiermark	36,9 %	62,5 %	43,3 %	23,6 %	0,33
Tirol	28,9 %	49,7 %	33,7 %	18,9 %	0,27
Vorarlberg	26,2 %	---	29,1 %	13,3 %	0,23
Wien	56,2 %	56,2 %	---	---	0,47

*Anmerkungen.* AHS-U = AHS Unterstufe; \*Quelle: Gesamtevidenz der Schüler/innen (5. Schulstufe im Schuljahr 2014/15).

Für die Schüler/innen der 8. Schulstufe stehen – je nach Region – vielfältige Angebote an weiterführenden Schulen zur Verfügung. Diese können in fünf Kategorien klassifiziert werden, welche in Abbildung 1 dargestellt sind.<sup>4</sup> Österreichweit streben 68% der (testrelevanten) Schüler/innen am Ende der Sekundarstufe 1 den Besuch einer maturaführenden Schule auf der 9. Schulstufe an.

4 Dabei wurden die Angaben „Polytechnische Schule“ und „Berufsschule“ aus dem Kontextfragebogen zusammengenommen, zumal Letztere sehr selten vorkommen (< 1%), wenn Schüler/innen bereits ihr neuntes Schuljahr auf der Sekundarstufe 1 absolvieren.

Wiederum lassen sich Unterschiede nach Bundesland und Urbanisierungsgrad feststellen: Die höchsten Anteile für Berufsbildung über Polytechnische Schulen, Lehre oder BMS zeigen Vorarlberg (29% PTS/Lehre und 9% BMS), Tirol (24% PTS/Lehre und 9% BMS) und Oberösterreich (25% PTS/Lehre und 8% BMS), sowie allgemein dünn besiedelte Gemeinden mit 26% PTS/Lehre und 13% BMS gegenüber mittel und dicht besiedelten Gebieten. Die sehr viel geringere Dichte an AHS wird in den dünn (und auch mittel) besiedelten Gebieten allerdings durch vermehrte Aspiration für den BHS-Besuch ein Stück weit kompensiert. Einen interessanten Sonderfall bildet das Burgenland, welches wohl aufgrund der Nähe seiner am stärksten besiedelten Gebiete zu Wien einen hohen Anteil an Schülerinnen und Schülern, welche eine maturaführende Schule besuchen wollen, aufweist (AHS: 27%, BHS: 51%).

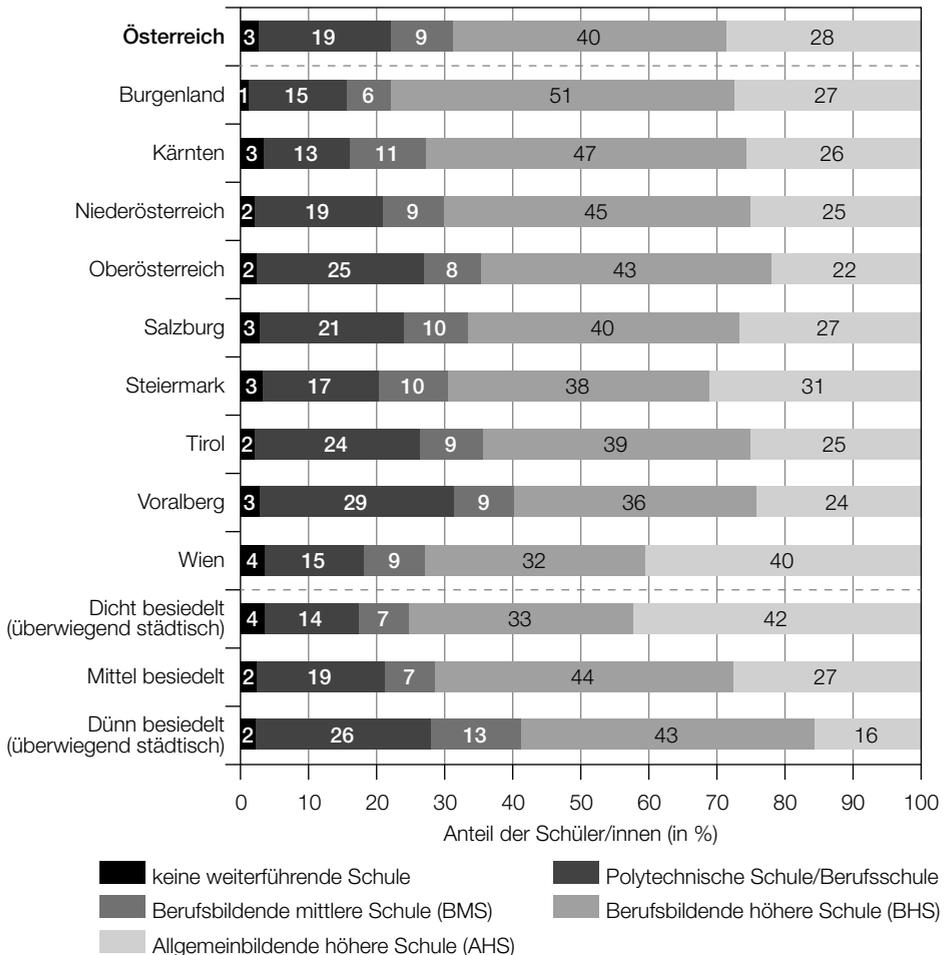


Abbildung 1: Unmittelbare Aspiration in der BIST-Ü D8 2016 nach Bundesland und nach Urbanisierungsgrad.

*Unmittelbare Bildungsaspiration im Zusammenhang mit Leistung und Noten*

Über das regionale Angebot hinaus bestimmen die Schülerleistungen, ausgedrückt in den Ergebnissen der Bildungsstandardüberprüfung und in den Fachnoten, die unmittelbare Aspiration. Die Schulnoten haben dabei eine manifeste Bedeutung: Der Zugang zur AHS-Unterstufe ist durch die Mindestanforderung geregelt, dass im Abschlusszeugnis der Volksschule die Gegenstände Deutsch, Lesen, Schreiben und Mathematik mit Sehr gut oder Gut beurteilt wurden.<sup>5</sup> Ähnlich verhält es sich beim Zugang zur AHS-Oberstufe, der für Übertretende aus Hauptschulen und Neuen Mittelschulen durch Anforderungen an die Noten in Pflichtgegenständen reglementiert ist.<sup>6</sup> Die Schüler/innen sollten zum Zeitpunkt der Bildungsstandardüberprüfung über die Zulassungsvoraussetzungen informiert sein und ihre unmittelbare Aspiration rational auf Basis des „Machbaren“ ausbilden.

In den Kontextbefragungen der Bildungsstandardüberprüfungen werden lediglich die Fachnoten aus dem vorangehenden Halbjahreszeugnis – und damit nicht das ausschlaggebende Kriterium zur Aufnahme an einer höheren Schule – erfragt. Diese Note kann jedoch bereits ein Indikator dafür sein, ob der Übertritt in die gewünschte weiterführende Schule prinzipiell möglich ist, zumal sie auch für eine vorläufige Zulassung in höhere Schulen herangezogen wird.

Um den Zusammenhang zwischen Leistung, Note und unmittelbarer Aspiration auf der 4. Schulstufe aufzeigen zu können, werden drei logistische Modelle verglichen, in denen die beiden Prädiktoren jeweils für sich und dann gesammelt mit der Aspiration für den angestrebten Übertritt in die AHS-Unterstufe in Beziehung gesetzt werden. Während die Kompetenzwerte (Plausible Values in Lesen und Verfassen von Texten<sup>7</sup>) als stetige, z-standardisierte Variablen eingehen, wurden für die Deutschnote im Halbjahreszeugnis Dummyvariablen gebildet, welche in den Parametern die Abweichung von der Referenzkategorie „Sehr gut“ (35 % der Schüler/innen) anzeigen. Der Intercept gibt die Wahrscheinlichkeit für die Aspiration der AHS-Unterstufe für eine Schülerin/einen Schüler an, auf die/den die Referenzkategorie(n) zutreffen: Durchschnittliche Leistungen in den beiden Kompetenzbereichen (Modell 1 und 3) sowie Note „Sehr gut“ (Modell 2 und 3).

---

5 Die Regelung wird durch die Möglichkeiten der a) Feststellung der AHS-Reife durch die Schulkonferenz bei einem Befriedigend in diesen Fächern oder b) einer Aufnahmeprüfung aufgeweicht.

6 Auch hier mit alternativen Zugangsmöglichkeiten, siehe § 40 Schulorganisationsgesetz (SchOG). Etwas geringer sind die Anforderungen beim Zugang zur BHS, zumal der Übertritt auch nach positiver Absolvierung der 9. Schulstufe in einer anderen Schulform (Polytechnische Schule, BMS) prinzipiell möglich ist (§ 68 SchOG).

7 Weil für Deutsch keine Gesamtkompetenzwerte sinnvoll gebildet werden können, bezieht sich die Darstellung auf diese beiden Dimensionen, welche vermutlich den stärksten Einfluss auf die Deutschnote haben. Sie bilden nur einen Teil der schulischen Leistungsfähigkeit der Schüler/innen ab, was die Erklärungskraft für die Aspiration in dieser und folgenden Analysen mindert. Eine Berechnung anhand der früheren Erhebungen in Mathematik und Englisch trägt ebenfalls dieses Manko. Die wesentlichen Aussagen lassen sich aber in allen Erhebungen replizieren.

Tabelle 2: Logistische Regressionen auf die unmittelbare Aspiration durch Leistung und Note in der BIST-Ü D4 2015.

	Modell 1: nur Plausible Values	Modell 2: nur Deutschnote zum Halbjahr	Modell 3: Plausible Values & Note
% AHS-Unterstufe am Intercept	36,2 %	67,5 %	60,2 %
$b$ ( $e^b$ ) PV Lesen	0,990 (2,69)	---	0,572 (1,77)
$b$ ( $e^b$ ) PV Verfassen von Texten	0,082 (1,09)	---	-0,074 (0,93)
$b$ ( $e^b$ ) Note Gut (36 % der S/S)	---	-1,267 (0,28)	-0,966 (0,38)
$b$ ( $e^b$ ) Note Befriedigend (22 % der S/S)	---	-3,302 (0,04)	-2,711 (0,07)
$b$ ( $e^b$ ) Note Genügend (6 % der S/S)	---	-4,571 (0,01)	-3,710 (0,02)
$b$ ( $e^b$ ) Note Nicht Genügend (0,4 % der S/S)	---	-4,393 (0,01)	-3,337 (0,04)
McFadden $R^2$	.145	.216	.239
<i>Anmerkungen.</i> Alle Koeffizienten sind (zweiseitig) signifikant bei $p < 0,01$ .			

Im Vergleich der Koeffizienten in Tabelle 2 fällt auf, dass die Wahrscheinlichkeit für die Aspiration der AHS-Unterstufe wesentlich stärker durch die Note als durch die in der Bildungsstandard-Testung gezeigten Leistungen determiniert wird ( $R^2_{PV} = .145$ ,  $R^2_{Note} = .216$ ). Auch die Wahrscheinlichkeit am Intercept ändert sich von 36,2% bei mittleren Kompetenzen in Lesen und Verfassen von Texten (unabhängig von der Note) zu 60,2%, wenn zusätzlich die Note „Sehr gut“ im Halbjahreszeugnis vorliegt. Das dritte Modell hat aufgrund des Zusammenhangs zwischen den Prädiktoren Kompetenzwerte und Note nur mehr einen geringfügig höheren Erklärungsgrad ( $R^2_{PV \& Note} = .239$ ). Während die Koeffizienten der Notenstufen etwa gleich bleiben, sinkt der individuelle Einfluss der Kompetenzwerte (hier vor allem in Lesen) deutlich ab.<sup>8</sup> Dies zeigt einen Vorrang der Noten vor von außen gemessenen Schulleistungen im Hinblick auf die Ausbildung von Aspiration.

Auf der 8. Schulstufe hat bereits eine Segregation der Schüler/innen nach Leistung (und Volksschulnoten) in die allgemeinbildenden Pflichtschulen (APS) und die AHS-Unterstufe stattgefunden. Dies führt zu deutlichen Unterschieden in der unmittelbaren Aspiration (Abbildung 2). Während von den APS-Schülerinnen und Schülern (HS/NMS) 56% eine maturaführende Schule besuchen wollen und darunter drei von vier ihre Zukunft in der BHS sehen, sind es von den AHS-Unterstufenschülerinnen und -schülern 94%, die im maturaführenden Zweig verbleiben wollen und darunter zwei Drittel in der AHS-Langform.

8 Der minimal negative Effekt des PV Verfassen von Texten in Modell 3 lässt sich durch die positive Korrelation mit dem PV in Lesen erklären, die hier nicht modelliert wurde: Schüler/innen, die besser Texte verfassen können, können im Allgemeinen auch besser lesen, sodass sie in Summe eine höhere Wahrscheinlichkeit für die Aspiration AHS-Unterstufe haben.

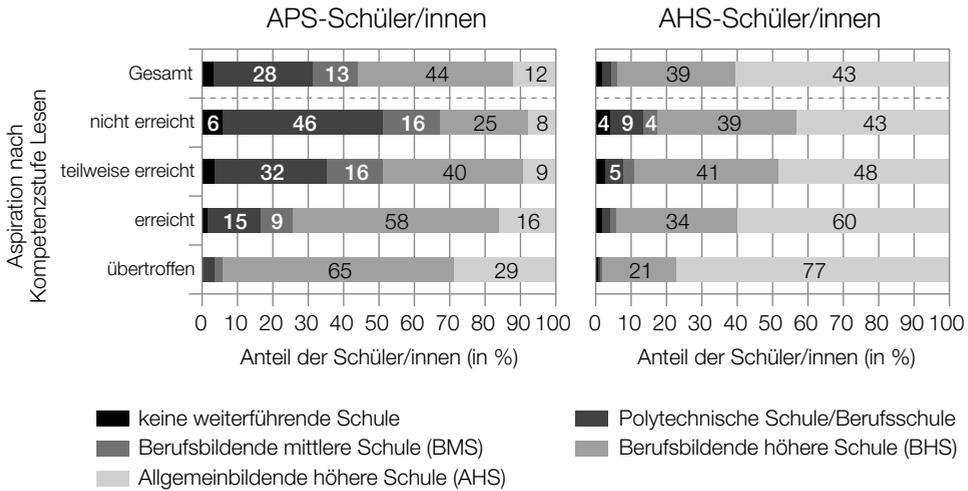


Abbildung 2: Unmittelbare Aspiration der Schüler/innen in der BIST-Ü D8 2016.

Diese Präferenzen lassen sich nicht ausschließlich durch unterschiedliche Fähigkeiten der beiden Schülergruppen erklären, wie Abbildung 2 verdeutlicht: Zwar gilt im Allgemeinen der Befund, dass mit höheren Kompetenzstufen bei den Bildungsstandardüberprüfungen eher der Übergang in höhere Schulen (bzw. Verbleib in der AHS-Langform) erwartet wird, doch ist dieser Zusammenhang in der AHS-Unterstufe weniger deutlich. Auch unter den Schülerinnen und Schülern der AHS-Unterstufe, welche die Bildungsstandards in Lesen nicht erreichen (ca. 560 Schüler/innen), erwarten noch 82% einen Verbleib in höheren Schulen, wenngleich innerhalb dieser Gruppe die BHS an Bedeutung gewinnt. Auffällig ist die geringe Bedeutung der berufsbildenden mittleren Schulen für die Schüler/innen der AHS-Unterstufe. Selbst bei schlechten Leistungsergebnissen wird diese Schulform nur selten angestrebt (4% in der Gruppe „Lesen – nicht erreicht“), während die wenigen „Drop-outs“ aus den höheren Schulen ihre Zukunft eher in der dualen beruflichen Ausbildung über die Schiene Polytechnische Schule/Berufsschule sehen (9% in der Gruppe „Lesen – nicht erreicht“).<sup>9</sup>

#### Längerfristige Bildungsaspiration im Zusammenhang mit Leistungen

Die Eltern der Schüler/innen auf der 4. Schulstufe sowie die Schüler/innen der 8. Schulstufe wurden in allen Erhebungen des 1. Zyklus nach der höchsten erwarteten (formalen) Ausbildung für das Kind bzw. nach den erwarteten (formalen) Abschlüssen befragt. Die Schüler/innen der 8. Schulstufe wurden gebeten, alle Ausbildungen anzukreuzen, die sie voraussichtlich abschließen werden. Ihre Mehrfachantworten

9 Aus Platzgründen wird der Zusammenhang mit der Fachnote hier nicht dargestellt. Der Vorrang der Fachnoten gegenüber der externen Leistungsmessung lässt sich analog zu Tabelle 2 bei APS-Schülerinnen und Schülern für den Übertritt in höhere Schulen der Sekundarstufe 2 replizieren.

werden für die folgenden Analysen zu einer höchsten erwarteten Ausbildung zusammengefasst, um Vergleichbarkeit zu ermöglichen.<sup>10</sup>

Abbildung 3 zeigt in Bezug auf die Schulstufe, dass sich 37 % der Eltern für ihr Kind einen tertiären Abschluss erwarten, weitere 31 % die Matura als höchsten Abschluss. Für die Berufsausbildung über Lehre oder BMS verbleiben 26 % und nur 5 % der Eltern rechnen damit, dass ihr Kind max. einen Pflichtschulabschluss erreichen wird. Vergleicht man diese Aspiration mit den höchsten abgeschlossenen Ausbildungen der Eltern (letzte Zeile), so wird deutlich, dass sie sich für ihre Kinder in Summe höhere Ausbildungen erwarten.

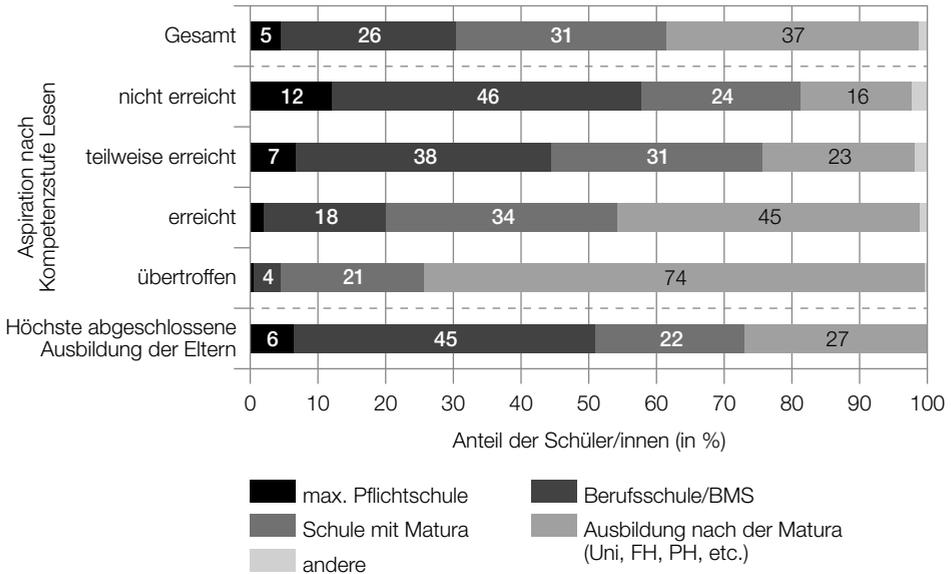


Abbildung 3: Längerfristige Bildungsaspiration der Eltern der Schüler/innen aus der BIST-Ü D4 2015.

Analog zur unmittelbaren Aspiration zeigen sich auch in der längerfristigen Aspiration Zusammenhänge mit den in der Bildungsstandardüberprüfung gemessenen Kompetenzen. Erstaunlich ist, dass auch 16 % der Eltern von Schülerinnen und Schülern (APS und AHS gesamt), welche die Standards in Lesen nicht erreichen, sich einen tertiären Abschluss für ihr Kind erwarten. Bei Eltern von Kindern, welche die Standards übertreffen, ist hingegen die Erwartung einer reinen Berufsausbildung ohne Matura kaum mehr gegeben.

<sup>10</sup> Kodierungsvorschrift: 1 = Schüler/innen, die keinen oder nur den Pflichtschulabschluss angegeben haben; 2 = Schüler/innen, die Berufsschule, BMS oder Meisterausbildung angegeben haben, aber nicht Schulen mit Matura, Universität, FH oder PH; 3 = Schüler/innen, die Schule mit Matura (inkl. Schule für Gesundheits- und Krankenpflege), aber nicht Universität, FH oder PH angegeben haben; 4 = Schüler/innen, die Universität, FH oder PH angegeben haben; 5 = Schüler/innen, die eine andere Ausbildung angegeben haben und ansonsten lediglich den Pflichtschulabschluss.

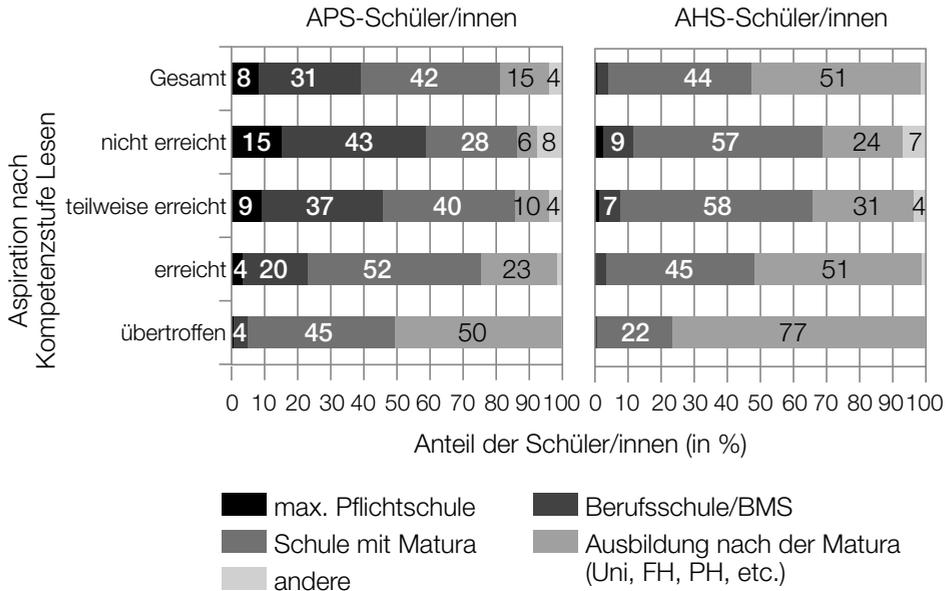


Abbildung 4: Längerfristige Aspiration der Schüler/innen in der BIST-Ü D8 2016.

Auf der 8. Schulstufe (Abbildung 4) liegen die Erwartungen der Schüler/innen in Bezug auf tertiäre Abschlüsse nicht ganz so hoch wie bei den Eltern der Schüler/innen der 4. Schulstufe (15 % in APS und 51 % in AHS; zusammen 27 %). Dafür liegt der Anteilswert für Schule mit Matura deutlich höher (42 % in APS und 44 % in AHS; zusammen 43 %).

Im Vergleich der Schulformen der 8. Schulstufe entspricht das Bild der unmittelbaren Aspiration, das im vorangegangenen Abschnitt aufgezeigt wurde: (Ausschließlich) Berufsschule, Lehre und BMS sind für die Schüler/innen der AHS-Unterstufe mit 3 % kaum eine Option. Die hohe Aspiration in der AHS ist robust gegenüber schulischen Leistungen: Auch in der Gruppe der Schüler/innen, welche die Bildungsstandards in Lesen nicht erreichen, erwarten noch 81 % einen Abschluss mit wenigstens Matura. In dieser Gruppe kommt die Erwartung von Abschlüssen in „anderen Ausbildungen“ mit 7 % überdurchschnittlich häufig vor. Diese „anderen Ausbildungen“ werden in der Befragung nicht weiter spezifiziert. Mangels naheliegender Alternativen zu den anderen vier Kategorien formaler Bildung drückt sich in diesem Prozentsatz wohl eine Unsicherheit im Hinblick auf die eigene Zukunft aus, die aus der Diskrepanz zwischen dem Besuch einer höheren Schulform und schlechten schulischen Leistungen entsteht. „Andere Ausbildungen“ sind zudem für die Schüler/innen in APS, welche die Standards in Lesen nicht erreichen, mit 8 % eine relativ häufige Option. Sie scheinen sich in der (mittleren) Berufsbildung nicht zu sehen, welche ansonsten für die APS-Schüler/innen mit 31 % eine bedeutsame Option darstellt.

#### Geschlechterunterschiede bei der Bildungsaspiration

Bereits in der 4. Schulstufe unterscheidet sich die unmittelbare Aspiration zwischen Buben und Mädchen. So wollen 2015 (BIST-Ü D4) 37,1 % der Buben und 40,6 % der

Mädchen (+3,5 Prozentpunkte) auf der 5. Schulstufe die AHS-Unterstufe besuchen. 2013 (BIST-Ü M4, Schreiner & Breit, 2014b) lag die Differenz bei einem niedrigeren Gesamtwert ähnlich: Buben 35,4%; Mädchen 38,7% (+3,3 Prozentpunkte). Zwar passt 2015 die geringere Prävalenz für Deutschnoten schlechter als Gut (lt. Halbjahreszeugnis) bei Mädchen (23,3% vs. 33,8%) zu diesem Unterschied, nicht aber deren höhere Prävalenz für Mathematiknoten schlechter als Gut im Jahr 2013 (24,9% vs. 22,4%). Dieser Widerspruch mag mit einer geringeren Bedeutung des Faches Mathematik für die Erwartung der AHS-Reife und/oder mit einem tatsächlich geschlechtsbezogenen Unterschied in der Aspiration zu tun haben.

Wie Geschlecht, Leistung und Noten mit unmittelbarer Aspiration auf der 4. Schulstufe in Zusammenhang stehen, wird mittels logistischen Regressionen nachgegangen. In der ersten Zeile sind die nach Modell erwarteten Wahrscheinlichkeiten für die Aspiration „AHS-Unterstufe“ für die Referenzgruppe am Intercept eingetragen. Da die Kompetenzwerte z-standardisiert in die Schätzung eingeflossen sind, handelt es sich um Buben bzw. Mädchen, die in der Domäne durchschnittliche Leistungen bei der Testung erbracht haben und im Halbjahreszeugnis mit Sehr gut im jeweiligen Fach beurteilt wurden. An diesen Wahrscheinlichkeiten ist ersichtlich, dass die Aspiration der geschlechterstereotypen Erwartung bezüglich Fachleistungen entgegenläuft: Während Buben mit mittleren Kompetenzen in Mathematik (und Sehr gut im Halbjahreszeugnis) einen Erwartungswert von 48,8% für die AHS-Aspiration aufweisen, sind es bei den Mädchen mit mittleren Kompetenzen in Mathematik 58,6% (+9,8 Prozentpunkte). Buben mit mittleren Kompetenzen in Lesen weisen hingegen mit 63,3% den höheren Erwartungswert auf als Mädchen (57,4%; +5,9 Prozentpunkte). Anders ausgedrückt: Spricht man Buben im Allgemeinen bessere Leistungen oder eine höhere Affinität für Mathematik zu und Mädchen für Lesen, so steigt die individuelle Chance auf höhere Aspiration mit dem Übertreffen des geschlechtsspezifischen Anspruchs. Die weiteren Koeffizienten unterscheiden sich pro Fach und Geschlechtergruppe unwesentlich. In Summe zeigen sich Lesekompetenz und Deutschnote für Burschen etwas prädiktiver ( $R^2 = .257$ ) als für Mädchen ( $R^2 = .224$ ).

Tabelle 3: Logistische Regressionen auf die unmittelbare Aspiration in den BIST-Ü M4 2013 und BIST-Ü D4 2015 nach Geschlecht, Leistung und Noten.

	M4 2013		D4-Lesen 2015	
	Buben	Mädchen	Buben	Mädchen
% AHS-Unterstufe am Intercept	48,8 %	58,6 %	63,3 %	57,4 %
$b$ ( $e^b$ ) PV Mathematik/Lesen	0,594 (1,81)	0,476 (1,61)	0,564 (1,76)	0,513 (1,67)
$b$ ( $e^b$ ) Note Gut	-1,032 (0,36)	-1,027 (0,36)	-0,945 (0,39)	-1,018 (0,36)
$b$ ( $e^b$ ) Note Befriedigend	-2,560 (0,08)	-2,796 (0,06)	-2,681 (0,07)	-2,799 (0,06)
$b$ ( $e^b$ ) Note Genügend	-2,886 (0,06)	-3,341 (0,04)	-3,759 (0,02)	-3,640 (0,03)
$b$ ( $e^b$ ) Note Nicht genügend	-1,785 (0,17)	-2,274 (0,10)	-3,368 (0,03)	-3,250 (0,04)
McFadden $R^2$	.213	.222	.257	.224
<i>Anmerkungen.</i> Alle Koeffizienten sind (zweiseitig) signifikant bei $p < 0,01$ .				

Am Übergang zur Sekundarstufe 2 kann sich geschlechtsspezifische Aspiration sowohl vertikal an der Wahl von Bildungsniveaus als auch horizontal zwischen Fachrichtungen der Ausbildungsgänge manifestieren. Die Erhebungsform in den Kontextfragebögen der Bildungsstandardüberprüfungen lässt allerdings nur die Betrachtung der vertikalen Dimension zu. In Abbildung 5 wird die unmittelbare Aspiration der Schüler/innen der 8. Schulstufe dargestellt. Neben der Trennung nach Schulsparte und Geschlecht wurden für diese Darstellung auch Gruppen von Herkunftsländern der Schüler/innen unterschieden. Dabei wurden auch Migrantinnen und Migranten der 2. Generation, welche also selbst bereits in Österreich geboren sind, einer Gruppe außerhalb Österreichs zugeordnet, je nachdem, aus welchem Land ihre Mutter stammt (= Familienherkunft).

Mädchen in der APS (linke Seite) tendieren stärker zu weiterführenden höheren Schulen (63%) als Buben (49%). Innerhalb jeder Gruppe bestehen Unterschiede nach Herkunftsland. So streben Mädchen und Burschen mit Herkunft der Familie aus der Türkei seltener eine höhere Schule ab der 9. Schulstufe an (54% bzw. 49%); ebenso Buben mit Herkunft der Familie aus dem ehemaligen Jugoslawien (48%). Hingegen ist für viele Mädchen mit dieser Herkunft die BHS eine Option (51%), sodass ihre Aspiration für höhere Schulen in Summe mit 59% vergleichsweise hoch liegt.

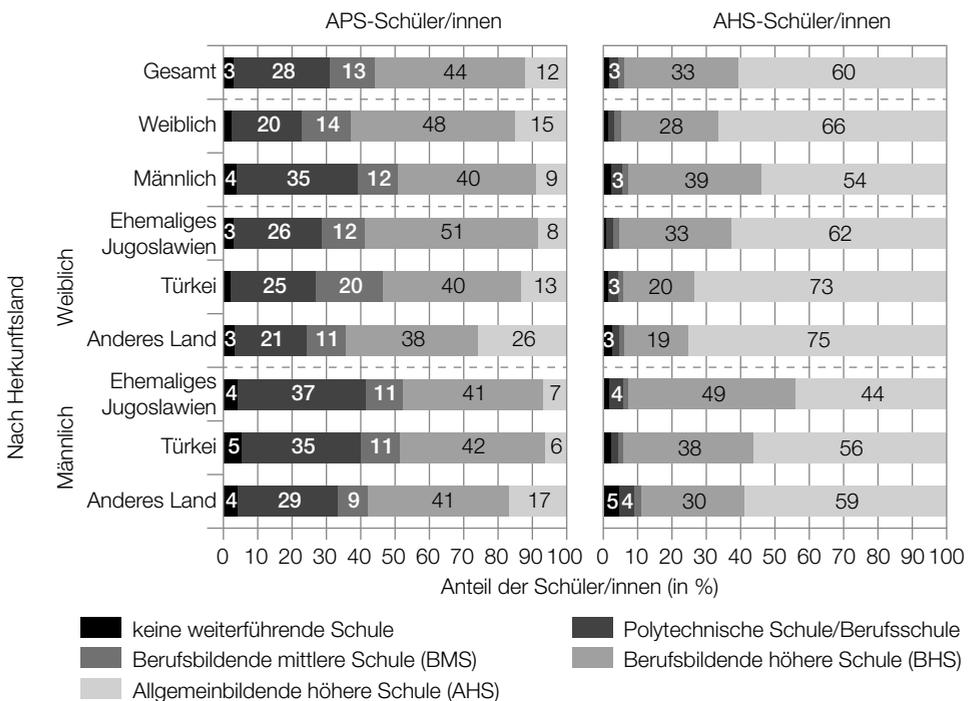


Abbildung 5: Unmittelbare Aspiration in der BIST-Ü D8 2016 nach Geschlecht und Herkunftsland von Migrantinnen bzw. Migranten.

Bei den Schülerinnen und Schülern der AHS-Unterstufe sind die Unterschiede nach Geschlecht und Herkunftslandgruppe weitgehend nivelliert (Abbildung 5, rechte Seite). Allerdings zeigen sich unterschiedliche Präferenzen für die BHS, welche insgesamt bei Buben mit 39% beliebter ist als bei den Mädchen mit 29%.<sup>11</sup> Besonders auffällig ist in diesem Zusammenhang der hohe Anteil bei den Buben mit einer Familienherkunft aus dem ehemaligen Jugoslawien (49%). Vermutlich handelt es sich dabei um klassisch männlich assoziierte Bildungsverläufe in technisch-gewerblichen höheren Schulen.

*Sekundäre Herkunftseffekte: Aspiration nach Bildung der Eltern und Migrationsstatus*

Die Kontexterhebungen zu den Bildungsstandards beinhalten viele Fragen zur sozialen Herkunft der Schüler/innen, welche mit ihrer Bildungsaspiration in Zusammenhang stehen. Im direkten Vergleich von sozialen Gruppen stellt sich häufig die Frage, ob Unterschiede aufgrund unterschiedlicher Voraussetzungen dieser Gruppen (etwa im Hinblick auf erreichte Noten oder Leistungen) erwartungsgemäß gegeben sind oder ob es sich um distinkte Milieus handelt, die eine gewisse Aspiration habituell ausbilden. Die zweite Lesart wird als sekundäre Herkunftseffekte bezeichnet und lässt sich in den Bildungsstandard-Erhebungen durch Einbezug der Kompetenzwerte (Lesen) belegen.

In Abbildung 6 sind die Anteilswerte für die Aspiration der Volksschüler/innen, auf der 5. Schulstufe eine AHS zu besuchen, gegen die Kompetenzwerte in Lesen aufgetragen. Die diskreten Datenpunkte beziehen sich dabei auf jene Schüler/innen, die mit ihren Kompetenzwerten +/- 10 Punkte um ein bestimmtes Perzentil ihrer jeweiligen Gruppe liegen. Es ist ersichtlich, dass die Anteilswerte mit höheren Kompetenzwerten steigen. Der Anstieg verläuft in den Untergruppen nach höchster Bildung der Eltern (linke Seite) und nach Migrationsstatus (rechte Seite) einigermaßen parallel; ein gewisser Sättigungseffekt ist in der Gruppe der Schüler/innen mit mindestens einem Elternteil mit tertiärem Abschluss gegeben.

Beim vertikalen Vergleich an einem bestimmten Punkt der x-Achse (d.h. bei einem bestimmten Kompetenzwert aus dem Lese-Test) zeigen sich deutliche Unterschiede nach Bildungsgrad der Eltern. Während bei mittlerer Kompetenz von 500 die Aspiration für den AHS-Besuch bei den Kindern von Eltern mit maximal Pflichtschulabschluss oder Berufsbildung um 20–25% liegt, haben Kinder von Eltern mit einem tertiären Abschluss (Uni, FH, PH) einen mehr als doppelt so hohen Anteilswert (ca. 53%). Auch im höheren Kompetenzspektrum von 600 Punkten differenziert die höchste Bildung der Eltern noch wesentlich zuungunsten von Kindern, deren Eltern keine Matura haben. Lediglich im unteren Kompetenzspektrum (450 Punkte oder weniger) nähern sich die Linien der betroffenen Gruppen an, vermutlich vermittelt über unzureichende Noten für den AHS-Besuch.

<sup>11</sup> Einflüsse der Zusammensetzung von Klassen nach Geschlecht wurden in diesem Zusammenhang geprüft, fallen allerdings sehr niedrig aus. Zusammenfassend kann gezeigt werden, dass die geschlechtsstereotype Aspiration abnimmt, wenn die überwiegende Mehrheit der Klasse dem anderen Geschlecht angehört. Dies mag auch mit Schwerpunktsetzungen von Klassen und der daraus resultierenden A-priori-Zusammensetzung zu tun haben.

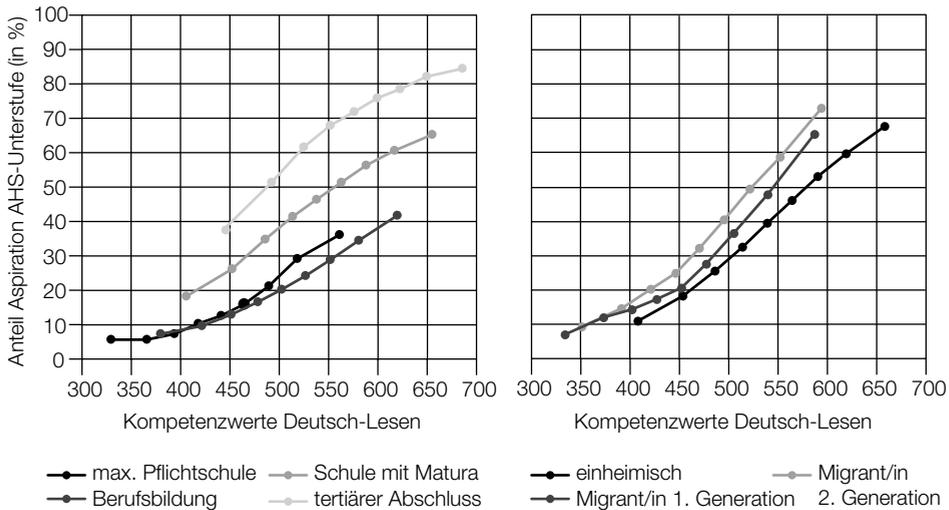


Abbildung 6: Aspiration für die AHS-Unterstufe in der BIST-Ü D4 2015 nach Bildung der Eltern und Migrationsstatus.

Weniger separiert sind die Linien in der Differenzierung nach Migrationsstatus (rechte Seite der Abbildung 6). Dennoch überrascht, dass bei gegebener Kompetenz die mittlere Aspiration der Schüler/innen mit Migrationshintergrund (vor allem in 2. Generation) über jener der einheimischen Schüler/innen liegt. Dieser Umstand ergibt sich aus der höheren Anzahl von Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund in Städten, in denen das Angebot an AHS-Unterstufenklassen größer ist (vgl. Abschnitt Unmittelbare Bildungsaspiration nach Bundesländern und Urbanisierungsgrad): Wird die Wahrscheinlichkeit für die Aspiration der AHS-Unterstufe in einer logistischen Regression mit dem Kompetenzwert, dem Migrationsstatus und dem Urbanisierungsgrad modelliert, so entfällt der Effekt für die Migrantinnen und Migranten der 2. Generation und ist leicht negativ für die Migrantinnen und Migranten der 1. Generation ( $\beta_{\text{gen1}} = -0,2416$ ;  $p < 0,001$  bzw.  $\beta_{\text{gen2}} = -0,0470$ ;  $p < 0,001$ ).

Die Aspiration, eine höhere Schule ab der 9. Schulstufe zu besuchen (gegenüber Berufsausbildung durch Polytechnische Schulen, Lehre oder BMS), lässt sich nur für die Schüler/innen der 8. Schulstufe der allgemeinbildenden Pflichtschulen sinnvoll differenzieren. Das Resultat in analoger Darstellungsform ist in Abbildung 7 verzeichnet. Durch die Selektion am Ende der Volksschule wird ein Teil der Differenzen nach Bildungsherkunft bereits in einer konkreten Schulwahl manifestiert. Daher ist verständlich, dass die Gruppen nach Bildung der Eltern innerhalb der APS-Schülerschaft nicht mehr so deutlich differenzieren. Dennoch zeigt sich ein klar hierarchisches Muster: Schüler/innen, deren Eltern zumindest Matura haben, setzen sich in ihrer Aspiration für höhere Schulen von den Schülerinnen und Schülern mit Eltern mit Berufsausbildung bei gleicher Kompetenz um bis zu 20 Prozentpunkte ab. Das Merkmal, dass Eltern auch einen tertiären Abschluss haben, differenziert noch ein wenig nach oben. Erstaunlich ist die Lage der Schüler/innen, deren Eltern maximal einen Pflichtschulabschluss aufweisen. Sie haben (bei gleicher Kompetenz) eine leicht höhere mitt-

lere Aspiration als die Schüler/innen mit Eltern mit Berufsbildung. Unter Umständen nehmen sie den Besuch höherer Schulen als Aufstiegsmöglichkeit wahr, während den Kindern von Eltern mit Berufsbildung der Wert einer ebensolchen Laufbahn stärker vermittelt wird.

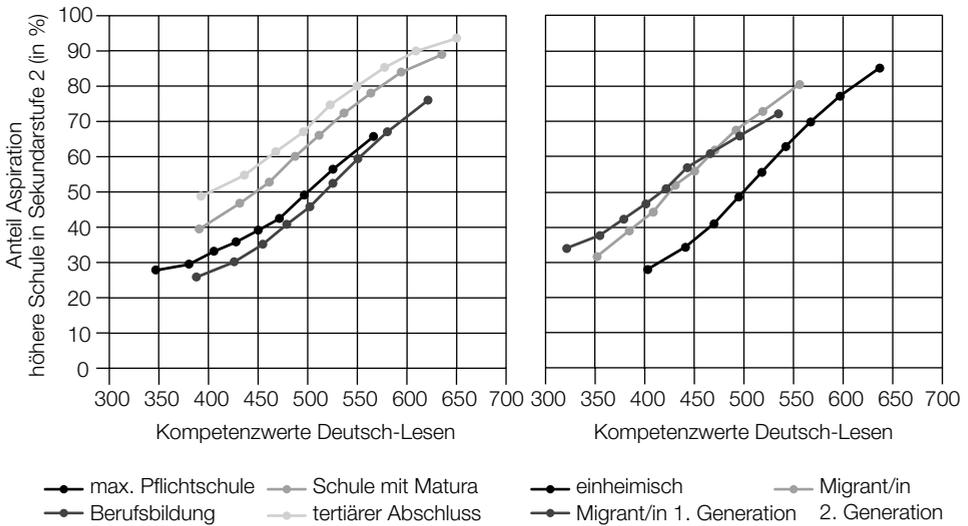


Abbildung 7: Aspiration für eine höhere Schule bei APS-Schülerinnen und Schülern in der BIST-Ü D8 2016 nach Bildung der Eltern und Migrationsstatus.

Unter den APS-Schülerinnen und Schülern auf der 8. Schulstufe separiert der Migrationsstatus deutlicher als in der Volksschule die Aspiration für höhere Schulen (rechte Seite der Abbildung 7). Wiederum zeigen Schüler/innen mit Migrationshintergrund bei gleicher Kompetenz die höheren Anteilswerte. Im Gegensatz zum Befund für die Volksschule bleibt diese Differenz auch unter Beachtung des Urbanisierungsgrads am Schulstandort bestehen ( $\beta_{gen1} = 0,6850$ ;  $p < 0,001$  bzw.  $\beta_{gen2} = 0,5783$ ;  $p < 0,001$ ). Der Besuch höherer Schulen scheint von den Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund als Aufstiegsmöglichkeit wahrgenommen zu werden.

### 9.2.2 Bildungsaspiration im Zeitverlauf

Die früheste Erhebung zu den Bildungsstandards, in welcher in den Kontextfragebögen für Schüler/innen bzw. Eltern zu Bildungsaspiration gefragt wurde, war die Baseline-Testung für die 4. Schulstufe 2010 (vgl. Schreiner & Breit, 2014b). Die Stichprobe von 9478 Schülerinnen und Schülern wurde als repräsentatives Abbild der damaligen (testrelevanten) Kohorte von ca. 80.000 Schülerinnen und Schülern gezogen und erlaubt somit verlässliche Populationsschätzungen mit nur geringen Standardfehlern. Als weiterer Messzeitpunkt auf der 4. Schulstufe steht die Bildungsstandardüberprüfung Mathematik im Jahr 2013 (BIST-Ü M4) zur Verfügung.

Im Herbst 2010 (also dem ersten Schuljahr nach der Baseline-Testung) waren erst 304 Schulen der Sekundarstufe 1 auf NMS umgestellt (gegenüber etwa 850 Hauptschulen). Es handelt sich somit zwar nicht um einen Zeitpunkt „vor der NMS“, jedoch in der frühen Umsetzungsphase, sodass anhand der Veränderung in der Aspiration seit damals überprüft werden kann, ob es mit Einführung der NMS gelungen ist, den häufig kolportierten „Trend zum Gymnasium“ zu durchbrechen. Ein Blick auf Abbildung 8 muss zu einer Verneinung dieser Vermutung führen. Sowohl gesamt als auch nach Urbanisierungsgrad der Schulstandorte (linkes Diagramm) ist der Anteil der Schüler/innen, welche für sich die AHS-Unterstufe nach der vierten Klasse der Volksschule erwarten, zwischen 2010 und 2015 angestiegen. Gesamt sind es +5,0 Prozentpunkte, besonders deutlich ist der Anstieg dabei in den ländlichen Volksschulen (+4,1 Prozentpunkte).<sup>12</sup>

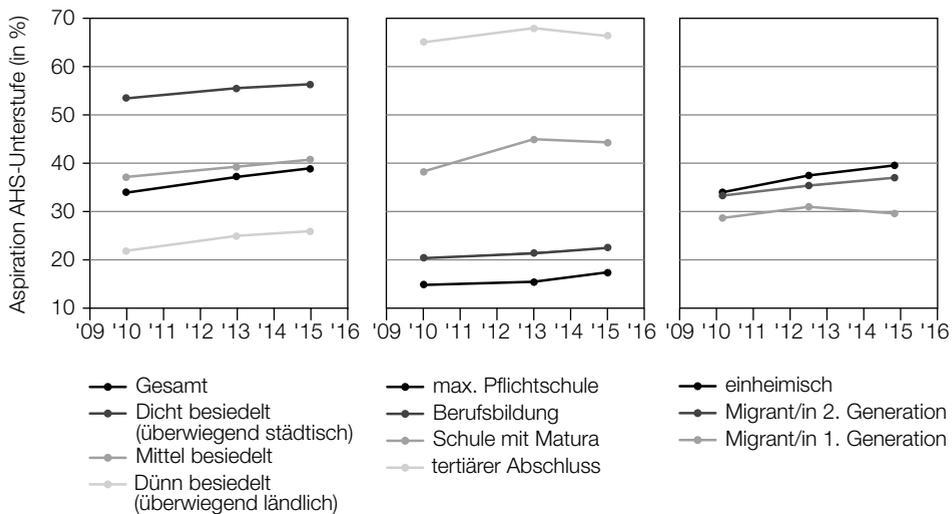


Abbildung 8: Aspiration für die AHS-Unterstufe bei Schülerinnen und Schülern im Trend von BIST-Baseline 2010, BIST-Ü M4 2013 und BIST-Ü D4 2015 nach Urbanisierungsgrad, Bildung der Eltern und Migrationsstatus.<sup>13</sup>

Nach Bildung der Eltern betrachtet (mittleres Diagramm in Abbildung 8) zeigt sich die deutlichste Zunahme für die Kinder von Eltern mit Matura zwischen 2010 und 2013. Dies liegt unter Umständen an einer Skepsis dieser Gruppe gegenüber dem Konzept der NMS (v.a. den nicht vorhandenen 1. Leistungsgruppen mit ihrem Image der AHS-Äquivalenz). Nach Migrationsstatus (rechtes Diagramm) deutet sich eine stärkere Segregation als in der Vergangenheit an, da einheimische Schüler/innen dem

12 Dass der Anstieg in keiner der drei Gruppen nach Urbanisierungsgrad so deutlich ausfällt wie gesamt, liegt an einer Verschiebung der Schülerschaft hin zu den dicht besiedelten Gebieten, welche allgemein höhere Übertrittsquoten in die AHS-Unterstufe aufweisen (Simpson-Paradoxon).

13 Die Standardfehler in der Baseline 2010 liegen hier bei maximal 0,65% für die kleinste Subgruppe der Migrantinnen und Migranten der 1. Generation. Das heißt, dass Abweichungen von den wahren Werten der Population über 1,5 Prozentpunkte hinaus sehr unwahrscheinlich sind.

allgemeinen Trend zum Gymnasium folgen (+5,6 Prozentpunkte über die gesamte Zeitspanne), Schüler/innen mit Migrationshintergrund in 1. Generation hingegen kaum (+1,0 Prozentpunkte).

In der Baseline-Erhebung zu den Bildungsstandards der 8. Schulstufe im Jahr 2009 (vgl. Schreiner & Breit, 2012) wurden keine Fragen nach der Bildungsaspiration gestellt. Somit verbleibt als frühester Zeitpunkt für einen Trend die Erhebung in Mathematik 2012 (BIST-Ü M8), als letzter Zeitpunkt (aus dem ersten Überprüfungszyklus) die BIST-Ü D8 2016. Als weiterer Messzeitpunkt auf der 8. Schulstufe steht die Bildungsstandardüberprüfung Englisch im Jahr 2013 (BIST-Ü E8) zur Verfügung. Die enge zeitliche Abfolge schränkt die Bedeutung der nachfolgenden Darstellungen und die Interpretation eines Trends unweigerlich ein.

Betrachtet man die unmittelbare Aspiration für den weiterführenden Schulbesuch am Ende der Sekundarstufe 1 (Abbildung 9), so zeigt sich diese für die Schüler/innen der AHS-Unterstufe weitgehend stabil über die Jahre. Einen Trend zu höherer Bildung kann man für die Schüler/innen in Haupt- und Neuen Mittelschulen ablesen: Waren es 2012 noch 51 %, die eine AHS oder BHS nach der 8. Schulstufe besuchen wollten, ist dieser Anteil 2016 auf 56 % gestiegen. Der Anstieg betrifft AHS und BHS gleichermaßen, ebenso ist die Aspiration für Polytechnische und Berufsschulen wie auch BMS gesunken. Vom Trend zu höherer Bildung profitieren die BMS (gegenüber PTS/Berufsschule) nicht, er realisiert sich an der Aspiration von höheren Schulen gegenüber den Varianten der beruflichen Bildung ohne Matura.

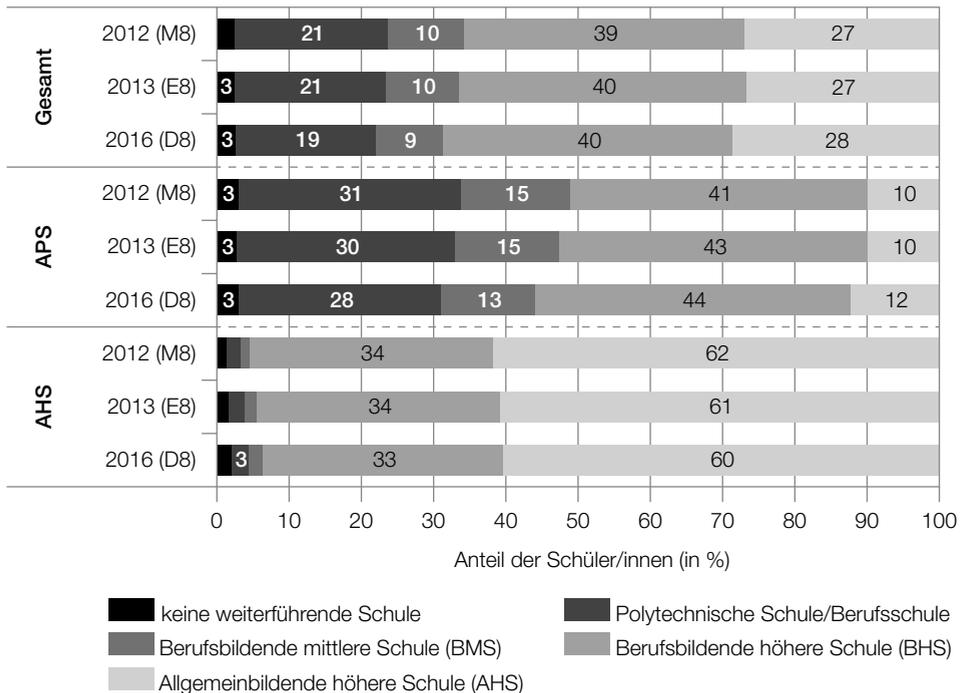


Abbildung 9: Unmittelbare Aspiration bei Schülerinnen und Schülern im Trend von BIST-Ü M8 2012, BIST-Ü E8 2013 und BIST-Ü D8 2016.

Fokussiert auf die APS-Schüler/innen und auf das dichotome Merkmal, ob der Besuch einer höheren Schule auf der 9. Schulstufe erwartet wird, sind differenzielle Entwicklungen im Trend in Abbildung 10 zu sehen. Am stärksten fiel der Anstieg der Anteilswerte über den Zeitraum von vier Jahren in dicht besiedelten Gemeinden (+10,1 Prozentpunkte), bei Schülerinnen und Schülern mit maximal Pflichtschulabschluss (+9,1 Prozentpunkte) und bei Migrantinnen und Migranten der 1. Generation (+10,4 Prozentpunkte) aus. Dies führt bei allen Merkmalen zu einer relativen Verminderung der Unterschiede, wobei die Spanne der Anteilswerte nach Bildung der Eltern auch 2016 noch knapp 30 Prozentpunkte beträgt.

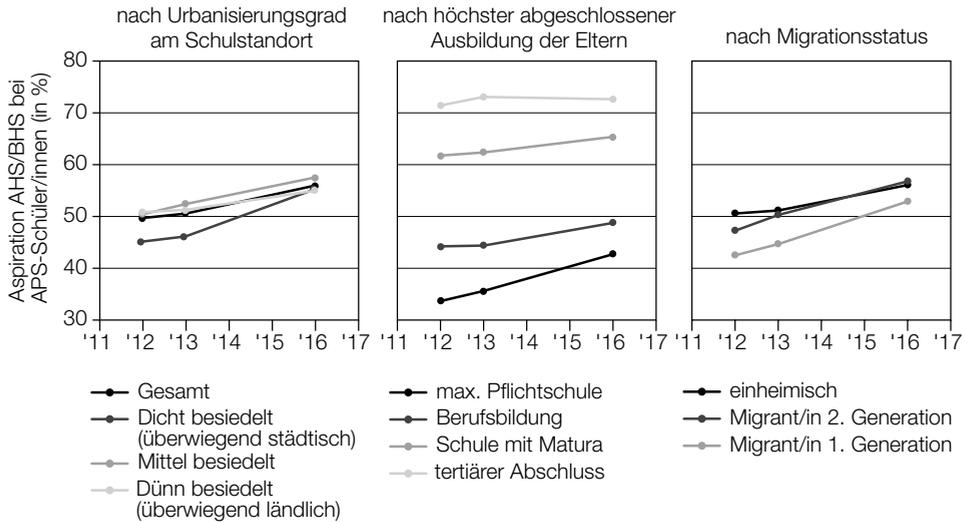


Abbildung 10: Aspiration für die AHS/BHS bei APS-Schülerinnen und -Schülern im Trend von BIST-Ü M8 2012, BIST-Ü E8 2013, und BIST-Ü D8 2016.

### 9.2.3 Berufsberatungsmaßnahmen auf der 8. Schulstufe

Berufsorientierung ist ab der 7. Schulstufe als verbindliche Übung sowohl für Hauptschulen und Neue Mittelschulen als auch für allgemeinbildende höhere Schulen vorgesehen (§ 16 Abs. 1 Z 2, § 21b Abs. 1 Z 2, § 39 Abs. 1a SchOG), wobei die Umsetzungsform (z. B. als eigenes Fach, integrativ, projektorientiert) von den Schulen selbst zu bestimmen ist. Schulen ergänzen dieses verpflichtende Basisangebot durch die unverbindliche Übung/den Freigegegenstand „Berufsorientierung“, Projekte und Realbegnungen oder Schüler- bzw. Bildungsberatung.

Im Kontextfragebogen zur Bildungsstandardüberprüfung Deutsch 2016 wurde der Ausgestaltung der verbindlichen Übung sowie den flankierenden Berufsberatungsmaßnahmen nachgegangen. Die Frage nach der Ausgestaltung wurde den Schülerinnen und Schülern gestellt, bezog sich aber auf die Schule im Allgemeinen. Die Antwortmöglichkeiten auf „Berufs- und Bildungsorientierung gibt es an meiner Schule ...“ waren „als eigenes Fach“ und „wird von mehreren Fächern abgedeckt“.

Auffällig ist der vergleichsweise hohe Anteil von fehlenden Werten bei dieser Frage – ca. 7 % bei den APS-Schülerinnen und Schülern, ca. 9 % bei den AHS-Schülerinnen und Schülern – gegenüber 2 % fehlender Angaben bei der nachfolgenden Frage. Dies deutet darauf hin, dass viele Schüler/innen die Art der Ausgestaltung für die Schule pauschal nicht beurteilen konnten. Dazu kommt, dass die Antworten innerhalb einer Klasse nicht streuen sollten, da nur eine Klasse als Ganzes ein eigenes Fach „Berufs- und Bildungsorientierung“ haben kann. In 1027 von 3842 Klassen (= 27 %) liegen die Anteilswerte der Schüler/innen, die angeben, dass es ein eigenes Fach gibt, zwischen 20 und 80 Prozent, was auf eine weitere Unsicherheit hindeutet, wie die Frage gemeint sein könnte.

Die Angaben werden daher im Folgenden wie ein Schülermerkmal behandelt, das die „wahrgenommene Form der Ausgestaltung“ beschreibt (Tabelle 4). Während „Bildungs- und Berufsorientierung“ an den APS vorwiegend als eigenes Fach vertreten ist (71,5 % der Schüler/innen), ist diese Variante an den AHS eher selten (8,6 % der Schüler/innen). Es zeigen sich innerhalb der AHS weitere Unterschiede nach Urbanisierungsgrad: In dicht besiedelten Gebieten liegt der Anteilswert bei 10,0 %, in dünn besiedelten Gebieten bei nur 5,7 %. Es kann vermutet werden, dass dies mit der klareren Ausrichtung auf die gymnasiale Langform in den ländlichen Gemeinden einhergeht.

Tabelle 4: Anteil der Schüler/innen in der BIST-Ü D8 2016 mit Berufsorientierung als eigenes Fach nach Schulsparte und Urbanisierungsgrad.

	Gesamt	Dicht besiedelt (überwiegend städtisch)	Mittel besiedelt	Dünn besiedelt (überwiegend ländlich)
APS	71,5 %	71,2 %	72,6 %	70,8 %
AHS	8,6 %	10,0 %	7,5 %	5,7 %
<i>Anmerkungen.</i> * Angaben auf Schülerebene.				

Ergänzend zur schulischen Bildungs- und Berufsberatung durch Lehrer/innen sollten Schulen zur Auseinandersetzung mit Laufbahnentscheidungen in vielfältiger Form anregen. Die Anteilswerte der Schüler/innen, die an bestimmten Maßnahmen der Bildungs- und Berufsorientierung teilgenommen haben, sind in Tabelle 5 nach Schulsparte und innerhalb derer nach Urbanisierungsgrad verzeichnet. Mit wenigen Ausnahmen kommen alle Maßnahmen bei den Schülerinnen und Schülern an AHS substanziell seltener vor. Am eklatantesten ist der Unterschied im Hinblick auf die Absolvierung eines Berufspraktikums, das fast zwei Drittel der APS-Schüler/innen und weniger als ein Drittel der AHS-Schüler/innen durchlaufen. Innerhalb der APS weisen die Schulstandorte in dünn besiedelten, überwiegend ländlichen Gebieten höhere Anteilswerte auf, vor allem im Hinblick auf den Besuch von Betrieben und Schnuppertagen. An den AHS ist der Zusammenhang mit dem Urbanisierungsgrad differenzierter, Realkontakte mit der Wirtschaft kommen hier eher in dicht besiedelten, überwiegend städtischen Gebieten vor.

Tabelle 5: Anteil der Schüler/innen in der BIST-Ü D8 2016, die an Maßnahmen der Berufs- und Bildungsorientierung teilgenommen haben nach Schulsparte und Urbanisierungsgrad.

	APS				AHS			
	Gesamt	Dicht	Mittel	Dünn	Gesamt	Dicht	Mittel	Dünn
Berufspraktikum absolviert	63,3 %	78,2 %	59,2 %	59,0 %	29,7 %	48,5 %	11,8 %	12,7 %
Betriebe besucht und in verschiedene Jobs hineingeschnuppert	48,0 %	30,3 %	50,9 %	54,7 %	20,8 %	23,5 %	18,5 %	17,4 %
Berufsinformationsmesse besucht	68,8 %	54,8 %	71,0 %	74,2 %	39,8 %	40,6 %	38,9 %	39,3 %
An Schule ein Gespräch mit Schülerberater/in, Berufs- und Bildungsberater/in geführt	45,3 %	43,2 %	44,3 %	47,1 %	29,9 %	21,7 %	37,3 %	39,7 %
Außerhalb Schule ein Gespräch mit Schülerberater/in, Berufs- und Bildungsberater/in geführt	22,3 %	25,0 %	23,8 %	19,6 %	21,4 %	20,1 %	23,2 %	19,8 %
Fragebogen ausgefüllt, um meine Interessen und Fähigkeiten herauszufinden	76,9 %	72,5 %	75,9 %	80,1 %	74,5 %	75,7 %	73,3 %	73,8 %
Im Internet nach Informationen über weiterführende Schulen gesucht	70,8 %	73,7 %	70,6 %	69,4 %	62,9 %	60,8 %	64,8 %	65,0 %
Im Internet nach Informationen über Berufe und Ausbildungen gesucht	64,2 %	66,4 %	63,1 %	64,1 %	56,3 %	59,0 %	53,4 %	54,5 %
An der Informationsveranstaltung einer weiterführenden Schule o. ä. teilgenommen	48,6 %	37,7 %	50,1 %	53,1 %	37,7 %	31,1 %	44,1 %	43,2 %

Die Fragestellung zu den Maßnahmen der Bildungs- und Berufsberatung bezog sich nicht dezidiert auf die Schule als Initiatorin der Teilnahme. Das unterschiedliche Ausmaß kann somit auch ein Ergebnis der Initiative von den Elternhäusern oder den Schülerinnen und Schülern selbst aufgrund ihrer Einstellungen und Fähigkeiten zur Laufbahnextploration sein. Um Effekte besser dem schulischen Handeln zuschreiben zu können, wurde ein gewichteter Summenindex der Teilnahme berechnet. Die Gewichtung ergibt sich aus dem Intraklassenkorrelationskoeffizienten der einzelnen Maßnahmen, welcher ausdrückt, wie stark die Antworten innerhalb von Klassen gebündelt sind.<sup>14</sup> Der so gebildete und z-standardisierte Summenindex differenziert plausibel, etwa zwischen APS-Schülerinnen und -Schülern, welche als nächste Schule

14 Dies lässt Maßnahmen, die wahrscheinlicher durch die Schule/Klasse initiiert wurden (Praktikum absolviert:  $ICC = 0,541$ ; Berufsinformationsmesse besucht:  $ICC = 0,296$ ; Schnupperrn:  $ICC = 0,228$ ), stärker in die Summe einfließen als Maßnahmen, die eher zuhause oder auf Eigeninitiative gesetzt wurden (Gespräche mit schulexternen Beraterinnen bzw. Beratern:

eine BMS besuchen möchten ( $M = 0,32$ ) und AHS-Schülerinnen und -Schülern, welche im Gymnasium verbleiben wollen ( $M = -0,64$ ) und dadurch u. U. weniger Beratung benötigen bzw. diese Wahl mangels ihnen bekannter Alternativen treffen.

Abbildung 11 schlüsselt den mittleren Index zur Teilnahme an Bildungs- und Berufsberatungsmaßnahmen nach Urbanisierungsgrad, Schulsparte und für drei soziale Herkunftsmerkmale auf. Dabei liegen generell die Werte der AHS-Schüler/innen im negativen Bereich und jene der APS-Schüler/innen im positiven Bereich,<sup>15</sup> die Unterschiede sind aber in mittel und dünn besiedelten Gebieten besonders hoch, wo die AHS-Schüler/innen an besonders wenigen Aktivitäten teilnehmen. In diesen Gebieten zeigen sich auch die deutlicheren Unterschiede nach sozialen Herkunftsmerkmalen, die darauf hinweisen, dass Schüler/innen, deren Eltern maximal einen Pflichtschulabschluss haben, Schüler/innen ohne deutsche Muttersprache und tendenziell Buben weniger Angebote der Bildungs- und Berufsberatung über die Schule vorfinden.

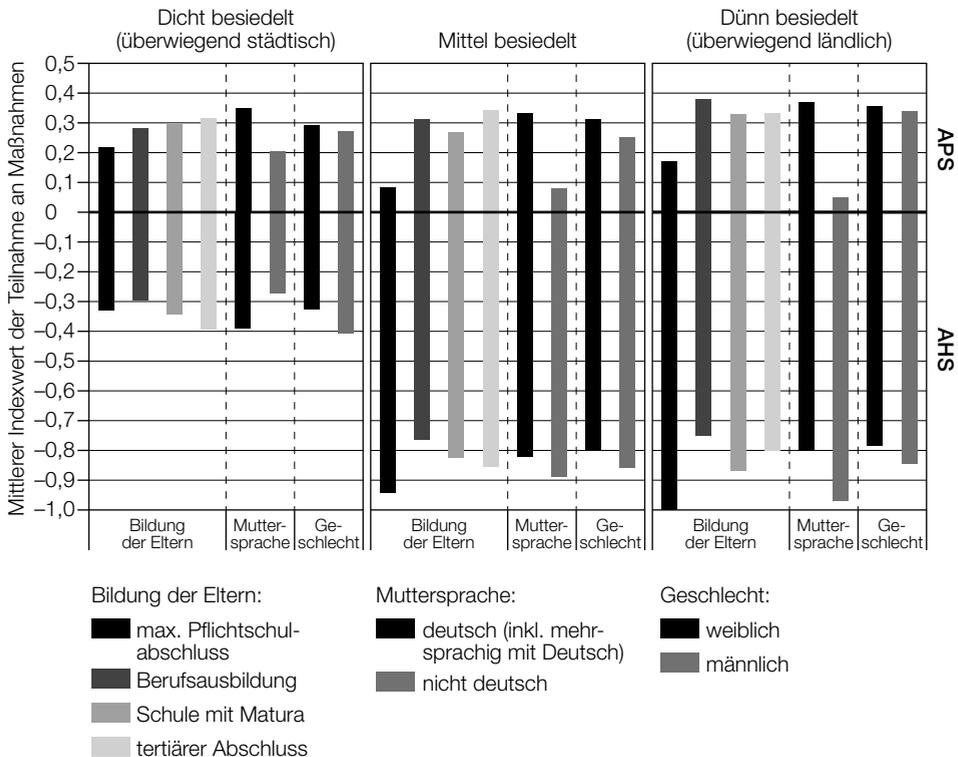


Abbildung 11: Ausmaß von Berufsberatungsmaßnahmen in der BIST-Ü D8 2016 nach Urbanisierungsgrad, Schulsparte und sozialen Merkmalen der Schüler/innen.

ICC = 0,030; Internetrecherche [beide Items]: ICC = 0,040; Veranstaltungen weiterführender Schulen besucht: ICC = 0,054).

15 Auf eine farbliche Trennung von APS und AHS konnte somit verzichtet werden. Die Balken über null betreffen die APS, die Balken unter null die AHS. Wobei auch hier gilt, dass ein numerisch höherer (weniger negativer) mittlerer Indexwert ein höheres Ausmaß an Bildungs- und Berufsberatungsmaßnahmen ausdrückt.

### 9.3 Analyse der Befundlage und Schlussfolgerungen

Das differenzierte österreichische Schulsystem und die damit verbundenen Herausforderungen im Hinblick auf die Chancengerechtigkeit wurden im vorliegenden Kapitel unter dem Aspekt von Bildungsaspiration am Übergang in die Sekundarstufe 1 bzw. am Übergang in die Sekundarstufe 2 beleuchtet. Der Fokus lag dabei auf den jüngsten Daten der Bildungsstandardüberprüfungen im Zyklus 1 (Deutsch 4. Schulstufe, 2015; Deutsch 8. Schulstufe, 2016) und den Kompetenzen in den Dimensionen Lesen bzw. Verfassen von Texten. Eine Limitation in der Interpretation der Ergebnisse ergibt sich durch die eingeschränkte Darstellung schulischer Leistungsfähigkeit durch die ausschließliche Betrachtung der Deutschleistungen sowie der damit verbundenen Fachnote Deutsch.

Die unmittelbare Aspiration am Übergang Sekundarstufe 1 bzw. Sekundarstufe 2 zeigt insgesamt Unterschiede nach Region sowie Urbanisierungsgrad. Neben regionalen Unterschieden hängt das Ziel der Chancengerechtigkeit stark mit weiteren Faktoren der Diversität der Gesellschaft zusammen. Bereits bekannte Ergebnisse zu sekundären Ungleichheitseffekten für Österreich werden auch in diesem Kapitel bestätigt (vgl. Bacher et al., 2012).

Die Ergebnisse zeigen für den Übertritt in die Sekundarstufe 1 und 2 einen Effekt der Elternaspiration. So liegen bei gleicher Kompetenz die Aspiration für den AHS-Besuch bei Kindern von Eltern mit maximal Pflichtschulabschluss wesentlich niedriger als bei Kindern von Eltern mit Matura oder tertiärem Abschluss. Der Trend dieser Ergebnisse der Elternaspiration setzt sich in der Aspiration der Schüler/innen am Übertritt in die Sekundarstufe 2 fort. Auffallend ist dabei, dass auch die Mehrheit der Schüler/innen, welche die Bildungsstandards in Lesen nicht oder nur teilweise erreichen, einen Wechsel bzw. Verbleib in höheren Schulen erwarten. Unter dieser Gruppe wird jedoch die BHS wichtiger.

Neben der Bildungsherkunft zeigt sich in Bezug auf Geschlecht, dass Schüler/innen besonders dann eine höhere Aspiration haben, wenn sie die geschlechtstypischen Erwartungen übertreffen (Buben, die in Lesen gut sind, und Mädchen, die in Mathematik gut sind). Es bleibt für das vorliegende Kapitel allerdings offen, ob dieses Übertreffen der geschlechtstypischen Erwartungen mit einem höheren Fähigkeitsselbstkonzept einhergeht. Ein hohes, aber realistisches Fähigkeitsselbstkonzept stellt eine zentrale Variable für Studien- und Berufsentscheidungen dar (Ertl, Luttenberger & Paechter, 2017) und sollte auch im Unterricht gefördert werden (Simpkins, Davis-Kean & Eccles, 2006).

Die Ergebnisse im vorliegenden Kapitel zeigen weiters, dass es bei der Teilnahme an Bildungs- und Berufsberatungsmaßnahmen nach Schulsparte, Urbanisierungsgrad und sozialen Herkunftsmerkmalen Unterschiede gibt. Wie in bestehenden Ergebnissen zeigt sich auch hier generell eine niedrigere Anzahl an Maßnahmen für AHS-Schüler/innen im Vergleich zu APS-Schülerinnen und -schülern, diese Unterschiede sind aber in mittel und dünn besiedelten Gebieten besonders hoch. In diesen Gebieten zeigen sich auch deutlichere Unterschiede nach sozialer Herkunft: Weniger Angebote der Bildungs- und Berufsberatung finden dabei Schüler/innen von Eltern

mit niedrigem Schulabschluss, ohne deutsche Muttersprache und tendenziell Buben vor.

Schlussfolgerungen betreffen Maßnahmen auf struktureller Ebene. Aus der Perspektive dieses Kapitels wären ein späteres Erstselektionsalter und eine Verlängerung der Sekundarstufe 1 sowie die Erhöhung der Durchlässigkeit des Schulsystems angezeigt, um das Ausmaß sekundärer Herkunftseffekte zu vermindern.

Eine konkrete Handlungsoption ergibt sich für den Bereich der Bildungs- und Berufsorientierung: Diese sollte verstärkt auch in der AHS-Unterstufe angeboten werden. Generell empfiehlt es sich, Bildungs- und Berufsorientierung auch vor dem Hintergrund der frühen Selektion (vgl. Luttenberger, et al., 2016; Luttenberger, Steinlechner & Paechter, 2018) bereits frühzeitig, d. h. vor dem Übertritt in die Sekundarstufe 1 anzusetzen. Das muss allerdings vor dem Hintergrund von Individualisierung und vor dem Hintergrund bestehender wissenschaftlicher Theorien passieren.

## Literatur

- Bacher, J., Bruneforth, M. & Weber, C. (2012). Chancengleichheit und garantiertes Bildungsminimum in Österreich. In B. Herzog-Punzenberger (Hrsg.), *Nationaler Bildungsbericht Österreich 2012, Band 2: Fokussierte Analysen bildungspolitischer Schwerpunktthemen* (S. 189–227). Graz: Leykam.
- Becker, R. & Lauterbach, W. (Hrsg.). (2016). *Bildung als Privileg: Erklärungen und Befunde zu den Ursachen der Bildungsungleichheit*. Wiesbaden: Springer.
- Benischek, I. & Reisinger, C. M. (2014). Bildungsstand der Eltern und Einstellungen zu Bildungsstandards sowie Bildungswünsche für ihre Kinder. *Erziehung und Unterricht, 7–8/2014*, 575–582.
- Breit, S., Bruneforth, M. & Schreiner, C. (Hrsg.) (2016). *Standardüberprüfung 2015. Deutsch, 4. Schulstufe. Bundesergebnisbericht*. Salzburg: Bundesinstitut für Bildungsforschung, Innovation und Entwicklung des österreichischen Schulwesens. Verfügbar unter [https://www.bifie.at/wp-content/uploads/2017/05/BiSt\\_UE\\_D4\\_2015\\_Bundesergebnisbericht.pdf](https://www.bifie.at/wp-content/uploads/2017/05/BiSt_UE_D4_2015_Bundesergebnisbericht.pdf)
- Breit, S., Bruneforth, M. & Schreiner, C. (Hrsg.) (2017). *Standardüberprüfung 2016. Deutsch, 8. Schulstufe. Bundesergebnisbericht*. Salzburg: Bundesinstitut für Bildungsforschung, Innovation und Entwicklung des österreichischen Schulwesens. Verfügbar unter [https://www.bifie.at/wp-content/uploads/2017/04/BiSt\\_UE\\_D8\\_2016\\_Bundesergebnisbericht.pdf](https://www.bifie.at/wp-content/uploads/2017/04/BiSt_UE_D8_2016_Bundesergebnisbericht.pdf)
- Diekmann, A., Eichner, K., Schmidt, P. & Voss, T. (Hrsg.). (2013). *Rational Choice: Theoretische Analysen und Empirische Resultate*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Ertl, B., Luttenberger, S. & Paechter, M. (2017). The impact of gender stereotypes on the self-concept of female students in STEM subjects with an under-representation of females. *Frontiers in Psychology – Educational Psychology*, 8, 703.
- Gerhartz-Reiter, S. (2017). *Erklärungsmuster für Bildungsaufstieg und Bildungsausstieg. Wie Bildungskarrieren gelingen*. Wiesbaden: Springer VS.
- Hurrelmann, K. & Quenzel, G. (2010). *Bildungsverlierer: Neue Ungleichheiten*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Krötzel, G. & Langer, R. (2016). Von BO zu ibobb – ein Bedeutungswandel. *Erziehung und Unterricht, 7–8/2016*, 609–616.

- Krüger, H.-H., Rabe-Kleberg, U., Kramer, R.-T. & Budde, J. (Hrsg.). (2011). *Bildungsungleichheit Revisited: Bildung und soziale Ungleichheit vom Kindergarten bis zur Hochschule (Studien zur Schul- und Bildungsforschung)*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Lachmayr, N. & Rothmüller, B. (2009). *Bundesweite Erhebung zur sozialen Situation von Bildungswegentscheidungen. Follow-Up-Erhebung 2008*. Wien: öibf. Verfügbar unter <http://www.oebf.at/db/calimero/tools/proxy.php?id=14663>
- Lindner, D. (2016). Familiäre Sozialisation, kulturelles Kapital und elterliche Bildungsaspiration – zentrale Determinanten schulischer Bildung(serfolge). *Erziehung und Unterricht*, 7–8, 554–561.
- Luttenberger, S., Ertl, B. & Paechter, M. (2016). Vorschläge für eine schulische Berufsorientierung, die geschlechtsunabhängige Berufentscheidungen fördert. *Erziehung und Unterricht*, 7–8, 662–670.
- Luttenberger, S., Steinlechner, P. & Paechter, M. (2018). Der Stellenwert von personen- und umweltbezogenen Faktoren bei Berufentscheidungen: Implikationen für die Berufsorientierung aus Berufswahltheorien. In K. Allabauer, A. Forstner-Eberhart, N. Kraker & H. Schwetz (Hrsg.). *Masterarbeiten in pädagogischen Berufsfeldern. Pädagogischen Situationen theoriegeleitet begegnen*. Wien: facultas.
- Neubacher, M. & Haberfellner, C. (2016). Bildungsaspiration und Freizeitverhalten in seiner Wirkung auf Schülerkompetenz. *Erziehung und Unterricht*, 7–8, 583–592.
- Quenzel, G. & Hurrelmann, K. (Hrsg.). (2018). *Handbuch Bildungsarmut*. Wiesbaden: Springer VS.
- Schreiner, C. & Breit, S. (Hrsg.). (2012). *Standardüberprüfung 2012. Mathematik, 8. Schulstufe. Bundesergebnisbericht*. Salzburg: Bundesinstitut für Bildungsforschung, Innovation und Entwicklung des österreichischen Schulwesens. Verfügbar unter [https://www.bifie.at/wp-content/uploads/2017/05/BiSt-UE\\_M8\\_2012\\_Bundesergebnisbericht.pdf](https://www.bifie.at/wp-content/uploads/2017/05/BiSt-UE_M8_2012_Bundesergebnisbericht.pdf)
- Schreiner, C. & Breit, S. (Hrsg.). (2014a). *Standardüberprüfung 2013. Englisch, 8. Schulstufe. Bundesergebnisbericht*. Salzburg: Bundesinstitut für Bildungsforschung, Innovation und Entwicklung des österreichischen Schulwesens. Verfügbar unter [https://www.bifie.at/wp-content/uploads/2017/05/BiSt-UE\\_E8\\_2013\\_Bundesergebnisbericht\\_gesamt.pdf](https://www.bifie.at/wp-content/uploads/2017/05/BiSt-UE_E8_2013_Bundesergebnisbericht_gesamt.pdf)
- Schreiner, C. & Breit, S. (Hrsg.). (2014b). *Standardüberprüfung 2013. Mathematik, 4. Schulstufe. Bundesergebnisbericht*. Salzburg: Bundesinstitut für Bildungsforschung, Innovation und Entwicklung des österreichischen Schulwesens. Verfügbar unter [https://www.bifie.at/wp-content/uploads/2017/05/BiSt-UE\\_M4\\_2013\\_Bundesergebnisbericht.pdf](https://www.bifie.at/wp-content/uploads/2017/05/BiSt-UE_M4_2013_Bundesergebnisbericht.pdf)
- Simpkins, S. D., Davis-Kean, P. E. & Eccles, J. S. (2006). Math and science motivation: A longitudinal examination of the links between choices and beliefs. *Developmental Psychology*, 42, 70–83.
- Statistik Austria (o. J.). Gliederungen nach städtischen und ländlichen Gebieten. Verfügbar unter [https://www.statistik.at/web\\_de/klassifikationen/regionale\\_gliederungen/stadt\\_land/index.html](https://www.statistik.at/web_de/klassifikationen/regionale_gliederungen/stadt_land/index.html)
- Statistik Austria (Hrsg.). (2014). *Standard-Dokumentation Metainformationen (Definitionen, Erläuterungen, Methoden, Qualität) zur Schulstatistik*. Wien: Statistik Austria. Verfügbar unter <http://www.statistik.at/wcmsprod/groups/gd/documents/stdok/030946.pdf>
- Zimmermann, T. (2018). Die Bedeutung signifikanter Anderer für eine Erklärung sozial differenzierter Bildungsaspirationen. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 21, 339–360.