

Kinder: Söhne folgen in dieser Hinsicht eher den Vätern, Töchter eher den Müttern.

Um Aussagen über die längerfristigen Entwicklungstendenzen der intergenerationellen Bildungspersistenz treffen zu können, wurde die Analyse auf die Gesamtheit der Respondenten (= Nachkommen) im Alter zwischen 25 und 90 Jahren ausgeweitet. Ermittelt wird folglich der längerfristige Trend der intergenerationellen Bildungskorrelation zwischen Eltern und ihren Nachkommen im Alter zwischen 25 und 90 Jahren, und zwar für alle Eltern und alle Kinder, also jeweils unabhängig vom Geschlecht. Für die meisten der 20 untersuchten europäischen Länder ist eine über die Zeit abnehmende intergenerationelle Bildungspersistenz festzustellen, in einigen, bspw. in Deutschland und der Schweiz, bleibt sie konstant, und in wenigen Fällen ist eine Zunahme zu beobachten, am stärksten in Bulgarien. Österreich zählt zu den Ländern mit sinkender Bildungspersistenz zwischen den Generationen: Die intergenerationelle Bildungskorrelation verringert sich von über 0,6 bei den 80- bis 90-jährigen Respondenten auf 0,4 bei den 25- bis 30-jährigen Respondenten.⁸

2.3 Theorie: Erklärungsansätze für intergenerationelle Bildungspersistenz

Welche Faktoren sind für die beobachtete Bildungspersistenz zwischen den Generationen ausschlaggebend? Um diese Frage beantworten zu können, ist es zunächst notwendig, jene Einflüsse zu identifizieren, welche für den Bildungserfolg von Kindern wesentlich sind.

Der Bildungserfolg eines Kindes hängt – abgesehen von den ererbten Begabungen (die in allen sozialen Schichten relativ gleichartig unter den Individuen verteilt sind), von der individuellen Motivation und von den individuellen Bildungsanstrengungen – von den materiellen und immateriellen Ressourcen des Elternhauses und deren Qualität sowie den öffentlichen und privaten Bildungsinvestitionen und deren Qualität ab.⁹ Je nach sozialer Herkunft und sozioökonomischem Status verfügen Eltern über mehr oder weniger materielle und immaterielle Ressourcen unterschiedlicher Qualität – Bourdieu (1983) nennt diese Ressourcen „Kapitalien“ –, die sie für Erziehung und Bildung (im weiteren Sinne) ihrer Kinder einsetzen können. Bourdieu unterscheidet vier Kapitalsorten: ökonomisches, kulturelles, soziales und symbolisches Kapital (siehe unten 2.3.1 bis 2.3.3).

Die neoklassischen Ansätze zur Erklärung von Bildungserfolgen sind die Humankapitaltheorien (moderne Schlüsselbeiträge von Theodore Schultz [1963] und Gary Becker [1964], beide anknüpfend an Überlegungen von Adam Smith [1776]). Diese fußen auf der These, dass Bildungsaktivitäten das Arbeitspotenzial von Erwerbspersonen so verändern, dass deren Arbeitsqualität und -leistung steigen (Produktivitätsthese). Weiters liegt den

Humankapitaltheorien die Hypothese zugrunde, wonach Bildungsaktivitäten Investitionen sind, die gegenwärtig Bildungskosten verursachen und zukünftig Bildungserträge und -nutzen abwerfen. Schließlich behaupten diese Humankapitaltheorien, die neoklassische Grenzproduktivitätstheorie aufgreifend, eine kausale Wirkungskette, die sich von Bildungsinvestitionen über bildungsbedingt höhere Arbeitsproduktivität zu höheren Arbeitseinkommen erstreckt. Bildungserfolge und demnach auch Lohnunterschiede erklären sich folglich neben unterschiedlichen geerbten Begabungen vor allem aus den unterschiedlichen individuellen Bildungsinvestitionen. Einbezogen werden dabei nur jene Investitionen, die sich in Geld ausdrücken oder direkt konvertieren lassen, wie Studienkosten und das finanzielle Äquivalent für die zum Studium verwendete Zeit.

Der Soziologe Pierre Bourdieu (1983, S. 185f) übt umfassende Kritik an den neoklassischen Humankapitaltheorien:

- Deren Investitionsbegriff ist viel zu eng, wodurch für die Bildungserfolge von Kindern wesentliche Einflussfaktoren und Zusammenhänge völlig außer Betracht bleiben.
- Die Bildungsinvestitionsstrategien werden nicht in einen Zusammenhang mit anderen Erziehungsstrategien und dem System der sozialen Reproduktionsstrategien gestellt. Daraus resultiert das Paradoxon, dass die Humankapitaltheorien die am besten verborgenen und sozial wirksamsten Bildungs- und Erziehungsinvestitionen unberücksichtigt lassen, nämlich die Weitergabe kulturellen Kapitals in der Familie.
- Die unterschiedliche Fähigkeit von Kindern, aus den Bildungsangeboten öffentlicher oder privater Schulen hohen Nutzen zu ziehen, ist also in hohem Maße durch den jeweiligen sozialen Hintergrund determiniert, konkret durch das Niveau und die Qualität der familiären Investitionen in kulturelles und soziales Kapital, welche wiederum stark vom Umfang des ökonomischen Kapitals der Familie abhängen.
- Der Beitrag des Erziehungs- und Bildungssystems zur Reproduktion der Sozialstruktur wird ignoriert.

2.3.1 Ressourcen des Elternhaushalts (1): ökonomisches Kapital

Zum ökonomischen Kapital zählt Bourdieu alle Formen des materiellen Besitzes, die in und mittels Geld getauscht werden können. Seine Institutionalisierung erfolgt in der Form des Eigentumsrechts. Das ökonomische Kapital eines Haushalts besteht folglich aus den laufenden Einkommen der Eltern und dem Vermögen, d. h. dem Finanzvermögen (Barvermögen, Sparbücher, Anleihen, Aktien etc.), dem Immobilienvermögen und gegebenenfalls dem Eigentum an Produktionsmitteln.

Altzinger et al. (2013) belegen den theoretisch vermuteten Zusammenhang zwischen ökonomischem Kapital der Eltern und dem Bildungserfolg

der Kinder anhand empirischer Befunde für Österreich aus dem EU-SILC-2011-Datenfundus. Die Untersuchung bestätigt den Zusammenhang zwischen dem finanziellen Auskommen im Elternhaus (mit 14 Jahren) und dem Bildungsniveau der Kinder, und zwar über alle Altersgrenzen und sowohl für Frauen als auch für Männer.¹⁰

2.3.2 Ressourcen des Elternhauses (2): kulturelles Kapital (Bildungskapital)

Bourdieu (1983, S. 185) unterscheidet drei Erscheinungsformen von kulturellem Kapital: objektiviertes, inkorporiertes und institutionalisiertes kulturelles Kapital.

1.) In seiner objektivierten Form besteht kulturelles Kapital aus Büchern, Lexika, Gemälden, Tonträger-Sammlungen, anderen Kunstwerken, digitalen Bildungsprogrammen, technischen Instrumenten usw. Die Ausstattung eines Haushalts mit objektiviertem kulturellem Kapital ist stark vom ökonomischen Kapital abhängig, über das dieser Haushalt verfügt.

Zahlreiche empirische Studien belegen den Zusammenhang zwischen der Ausstattung des elterlichen Haushalts mit Büchern und der Schulwahl der Kinder (für Österreich siehe Netter, Schweitzer und Völkerer [2008]), dem Bildungserfolg der Kinder bzw. dem Einkommen der Kinder.

Brunello, Weber und Weiss (2015) schätzen erstens den Zusammenhang zwischen der Zahl der Bücher im elterlichen Haushalt und den Testergebnissen von 8- bis 11-Jährigen bzw. 15-Jährigen bezüglich Lesen und Mathematik auf der Grundlage von PIRLS-, TIMSS- und PISA-Tests. Sie ermitteln einen statistisch signifikanten Konnex zwischen der Verfügbarkeit von Büchern und den kognitiven Leistungen, und dies auch bei Berücksichtigung der Ausbildung und des Berufs der Eltern.¹¹ Wie ist die Bedeutung von Büchern zu erklären? Die Verfügbarkeit von Büchern kann für Kinder einen Anreiz darstellen, mehr zu lesen, und gute Lesefähigkeiten können, und dies ist empirisch erhärtet, den Bildungserfolg positiv beeinflussen.

Doch ein derartiger Erklärungsversuch wird der Breite und der Komplexität der Wirkungszusammenhänge wohl nicht gerecht. Die Erklärung für den starken Zusammenhang zwischen der Verfügbarkeit von Büchern im Elternhaus und den kognitiven Leistungen der Kinder liegt vermutlich darin, dass Bücher (oder, allgemeiner formuliert: objektiviertes kulturelles Kapital), der Bildungsstand (bzw. das inkorporierte kulturelle Kapital) der Eltern und das soziale Kapital im Elternhaus (d. h. vor allem die Erziehungs- und Bildungszeit, welche Eltern mit ihren Kindern verbringen) – beides Merkmale der Eltern, die durch formale Bildungsabschlüsse und die Berufsausübung nicht adäquat gemessen werden können – komplementär sind und gemeinsam wichtige Voraussetzungen für die frühe Aneignung von Kenntnissen, Fähigkeiten und Fertigkeiten durch die Kinder sind.

Zweitens schätzen Brunello, Weber und Weiss (2015) den Effekt schulischer Ausbildung auf das Lebenseinkommen, wobei sie zwischen Personen, die in ihrer Kindheit in der Stadt bzw. auf dem Land (mit ebendort höheren Grenzkosten des täglichen Schulbesuchs) lebten, unterscheiden und zwischen Personen mit wenigen oder vielen Büchern im elterlichen Haushalt. Ihre Analyse stützt sich auf die Daten für neun europäische Länder (darunter auch Österreich) aus den drei Wellen des „Survey of Health, Ageing and Retirement in Europe“ (SHARE). Ihre Stichprobe besteht aus Männern der Geburtsjahrgänge 1920 bis 1956.

Die Studie führt zu dem Ergebnis, dass ein zusätzliches Schuljahr im Gefolge von Reformen des öffentlichen Schulwesens, die eine Verlängerung des verpflichtenden Schulbesuchs beinhalteten, das Lebenseinkommen im Durchschnitt um 9% erhöhte. Diese Bildungserträge variieren allerdings sehr stark je nach dem sozioökonomischen Hintergrund der Kinder im Alter von zehn Jahren und sind signifikant geringer für diejenigen mit nur wenigen Büchern (≤ 10) im Elternhaus in diesem Alter.

Diese rezente Untersuchung reiht sich ein in eine stetig länger werdende Liste derselben, welche die langfristigen Effekte der Erziehungs- und Bildungsbemühungen sowie die diesbezüglichen Ausstattungen und Bedingungen im Elternhaus in den frühen Lebensjahren auf Bildungs-, Berufs- und Einkommenserfolg der Kinder belegen.¹² Diese Studien zeigen, dass sich sowohl bezüglich kognitiver als auch bezüglich nicht-kognitiver – sozialer – Fähigkeiten sehr früh Unterschiede zwischen Individuen und zwischen sozioökonomischen Gruppen auftun.¹³

2.) In inkorporiertem Zustand besteht kulturelles Kapital aus den Kenntnissen, Fähigkeiten und Fertigkeiten einer Person, also aus der „Bildung“ eines Individuums.¹⁴ Inkorporiertes kulturelles Kapital ist demnach an den Körper gebunden, bildet einen Teil der Persönlichkeit eines Individuums.

Erworben wird inkorporiertes kulturelles Kapital durch persönliche Bildungsanstrengungen. Diese Aneignung ist überaus zeitintensiv (Unterrichts- und Lernzeiten etc.). Die Zeit muss vom Investor persönlich investiert werden, Delegation ist ausgeschlossen. Die Einverleibung von inkorporiertem kulturellem Kapital erfolgt ab dem ersten Lebenstag im Zuge der familiären Primärerziehung eines Kindes. Die für den weiteren Bildungserfolg von Kindern außerordentlich wichtige Zeit der Sozialisation, Erziehung und Bildung in den ersten sechs Lebensjahren stellt mithin eine Schlüsselphase der Akkumulation von inkorporiertem kulturellem Kapital im Leben einer Person dar.

Inkorporiertes kulturelles Kapital ist jenes persönliche Merkmal, das die effektive Nutzung bzw. den Genuss von objektiviertem kulturellem Kapital erst ermöglicht.

Die soziale Herkunft, d. h. insbesondere die Erziehung in der Familie und

das Aufwachsen in einem bestimmten Milieu, bspw. die Gemeinschaft mit Gleichaltrigen aus einer sozialen Schicht, entscheiden mit darüber, ob das Erlernen entsprechender Kenntnisse, Fähigkeiten und Fertigkeiten leicht gemacht wird, etwa weil qualitativ hochwertiges objektiviertes kulturelles Kapital verfügbar ist, hoch gebildete Eltern und Verwandte viel Erziehungs- und Bildungszeit mit ihren Kindern verbringen und entsprechende Anreize verschiedenster Art geboten werden, oder schwer oder nahezu unmöglich gemacht wird.¹⁵

Die erfolgreiche Aneignung von Wissen, Fähigkeiten und Fertigkeiten begünstigt den weiteren Aufbau von Wissen und die Verfeinerung und Erweiterung der Fähigkeiten und Fertigkeiten durch individuelle Bildungsanstrengungen („*skill begets skill*“, „*learning begets learning*“¹⁶). Die Verinnerlichung von inkorporiertem kulturellem Kapital hat also dynamische Auswirkungen. Diese Selbstverstärkungseffekte können allerdings in beide Richtungen wirken: Erfolge bzw. Misserfolge insbesondere in den ersten Lebensjahren beeinflussen stark den weiteren Verlauf der individuellen Lernkurven.¹⁷

3.) Institutionalisiert wird kulturelles Kapital in Form von Zeugnissen, Bildungsabschlüssen, damit verbundenen akademischen Titeln, Zertifikaten öffentlicher oder staatlich konzessionierter privater Bildungseinrichtungen. Durch Zertifikate etc. bestätigt und damit auch in institutionalisiertes kulturelles Kapital transformiert wird freilich zumeist nur ein kleiner Teil des von einer Person in den ersten fünfzehn bis dreißig Lebensjahren in der Familie, in den Bildungseinrichtungen, durch Selbststudium etc. inkorporiertes kulturelles Kapital.

Die entscheidende Bedeutung von institutionalisiertem kulturellem Kapital liegt darin, dass die Zulassung zu Berufsausbildungen und zur Ausübung von Berufen und somit die Möglichkeit, kulturelles Kapital in finanzielles Einkommen, d. h. ökonomisches Kapital, umzuwandeln, i. d. R. vom Vorliegen entsprechender Legitimationen, d. h. rechtlich garantierter Schul-, Hochschul-, Bildungs- bzw. Berufsabschlüsse abhängt.

2.3.3 Ressourcen des Elternhauses (3): soziales Kapital

Soziales Kapital ist laut Bourdieu das Netz der sozialen Beziehungen einer Person einschließlich der Mitgliedschaften in Vereinen etc. sowie die erworbene Kompetenz, diese Beziehungen aufrechtzuerhalten und sich diese nutzbar zu machen.¹⁸ Die Errichtung und Aufrechterhaltung dieses Beziehungsgeflechts sind zeitintensiv und aufwendig, d. h. mit der Verausgabung von ökonomischem Kapital verbunden. Soziales Kapital bedarf also der ständigen Reproduktion in Form unaufhörlicher Kommunikation, Kontakte und Austausch, ist somit das Ergebnis individueller oder kollektiver Investitionsstrategie, bleibt an soziale Beziehungen zwischen Indivi-

duen gebunden. Gewisse Sozialkapitalbeziehungen können institutionalisiert werden, bspw. durch die Mitgliedschaft in einem Verein etc.

Der Umfang des individuellen Sozialkapitals hängt gemäß Bourdieu (1983, S. 191) sowohl von der Ausdehnung des Netzes von Beziehungen ab als auch vom Umfang des ökonomischen, kulturellen und/oder symbolischen Kapitals ab, das diejenigen besitzen, mit denen die betreffende Person in Beziehung steht.

Die soziale Vernetzung erhöht die Chance, im Bedarfsfall Unterstützung zu erhalten, und dient v. a. dazu, die Chancen der Erhaltung und Vermehrung des ökonomischen und kulturellen Kapitals zu sichern.¹⁹ Der Ertrag von sozialem Kapital ist u. a. deshalb umso höher, je größer dieses Kapital selber ist (direkte und indirekte Netzwerkeffekte).

Nicht selten bildet ausgezeichnete persönliche Vernetzung die Voraussetzung für die Übernahme einer Führungsposition in einem Unternehmen oder in der Verwaltung. Die geringere Ausstattung mit Sozialkapital stellt eine Teilerklärung für das Vorhandensein der gläsernen Decke dar, an die hoch qualifizierte Frauen nach wie vor stoßen.

Coleman (1988) betont die Bedeutung des Sozialkapitals in der Familie. Dieses besteht aus der Zeit, die Eltern und Verwandte mit den Kindern zum Zweck der Vermittlung von Wissen, Fähigkeiten und Fertigkeiten, Einstellungen (Wissensneugier, Entdeckungswillen, Motivation zum Lernen) sowie sozialen und ethischen Werten verbringen, der Qualität dieser zeitlichen Investitionen und dem damit verbundenen ökonomischen Aufwand (Opportunitätskosten, Kosten objektivierten kulturellen Kapitals etc.). Das soziale Kapital der Familie spielt eine entscheidende Rolle für die Entwicklung der kognitiven und nicht-kognitiven (sozialen) Fähigkeiten der Kinder, ihren Bildungserfolg, ihren beruflichen Weg und den Einkommensverlauf.²⁰ Objektiviertes kulturelles Kapital im Elternhaus, inkorporiertes kulturelles Kapital der Eltern, ökonomisches Kapital des Elternhaushalts, der Habitus der Eltern und das soziale Kapital der Familie sind komplementär und verstärken einander wechselseitig.

Der Umfang und die Qualität der immateriellen Investitionen der Eltern in das kulturelle Kapital der Kinder ist, wie oben schon angerissen wurde, stark abhängig von Ausbildung, Einkommen und Vermögen der Eltern²¹ – anders ausgedrückt: abhängig von den kulturellen und ökonomischen Kapitalien der Eltern. Empirische Studien belegen die Beeinflussung der frühkindlichen Entwicklung von kognitiven und nicht-kognitiven Fähigkeiten, des Aufbaus des kulturellen und sozialen Kapitals und/oder der schulischen Leistungen des Kindes durch die Bildung der Eltern, den Beruf der Eltern, das Einkommen der Eltern und die Lernumgebung.²²

Der Beruf der Eltern ist deshalb von signifikanter Bedeutung für die Entwicklung der kognitiven Fähigkeiten der Kinder, weil die beruflichen Tätigkeiten den Intellekt der Eltern mitprägen und sich auf den Erziehungsstil

auswirken. Eltern, die einem Beruf nachgehen, der durch komplexe kognitive und interaktive Nichtroutinetätigkeiten geprägt ist, dabei ein hohes Ausmaß an Autonomie und Eigenverantwortung haben, üben demnach weniger Kontrolle über ihre Kinder aus und zeigen größere Verbundenheit und Wärme gegenüber ihren Kindern. Ein derartiger Erziehungsstil und die intensivere intellektuelle Beschäftigung mit den Kindern haben demzufolge einen positiven Einfluss auf kognitive Fähigkeiten, Selbstvertrauen und Motivation der Kinder.²³

Fassen wir ganz kurz die mittlerweile vielfach empirisch bestätigten Positionen von Bourdieu (1983) und Coleman (1988) zusammen: Die unterschiedlichen Ausstattungen der Elternhäuser mit kulturellen, ökonomischen und sozialen Kapitalien und der klassenspezifische Habitus der Eltern erklären in hohem Maße die Ungleichheit der Bildungserfolge von Kindern mit ähnlichen Begabungen und individuellen Bildungsanstrengungen, aber unterschiedlichem sozialen Hintergrund.

2.3.4 Öffentliche Bildungsinvestitionen

Öffentliche Bildungseinrichtungen können und sollen prinzipiell kompensierend gegenüber dem Mangel an ökonomischem und kulturellem Kapital in Haushalten aus bildungsfernen Schichten wirken und durch die mit ihren Bildungsinvestitionen verbundene Förderung der sozialen Mobilität die Chancengleichheit in einer Gesellschaft erhöhen. Voraussetzung für einen derartigen, die intergenerationelle Bildungsmobilität anhebenden Effekt ist freilich erstens, dass öffentliche Bildungs- und Erziehungsdienstleistungen unentgeltlich oder kostengünstig sind. Das können letztlich nur steuerfinanzierte öffentliche Schul- und Bildungssysteme bieten.

Zweitens sind Bildungsdienstleistungen adäquater Qualität erforderlich. Die Qualität von Bildungsdienstleistungen hängt von der Qualifikation der PädagogInnen und Lehrkräfte, von der Verfügbarkeit hochwertiger Arbeitsinputs (z. B. zwei Lehrkräfte in Klassen mit hohem Anteil nicht deutschsprachiger Kinder), von der materiellen Ausstattung und dem pädagogischen Konzept ab. Qualitativ hochwertige Bildungsdienstleistungen sind also kostspielig; derartige öffentliche Investitionen weisen aber eine hohe soziale Rendite auf.

* Vorschulische öffentliche Bildungs- und Erziehungseinrichtungen: Die Arbeiten von James Heckman (2011, 2012) und Heckman et al. (2013) weisen nach, dass die Akkumulation von kulturellem Kapital im Zuge der Primärerziehung in der Familie und im Zuge der vorschulischen Erziehung und Bildung in Kindergärten etc. maßgeblich den weiteren Bildungserfolg, die Berufslaufbahn und den Einkommensverlauf von Individuen prägen.

Altzinger et al. (2013) belegen auf der Grundlage der Daten aus der EU-SILC-Befragung 2011, dass eine positive Korrelation zwischen der Bil-

derung der Eltern und der Inanspruchnahme einer vorschulischen Betreuung der Befragten besteht: Je höher der Bildungsabschluss der Eltern war, desto größer war die Wahrscheinlichkeit, dass die Kinder einen Kindergarten bzw. eine Vorschule besuchten.²⁴

Weiters stellten die AutorInnen einen positiven Zusammenhang zwischen dem finanziellen Auskommen des Elternhauses (im Alter von 14 Jahren) und dem Vorschulbesuch der Befragten fest: Je günstiger die finanzielle Situation der Eltern war, desto höher war die Wahrscheinlichkeit, dass die Kinder eine vorschulische Einrichtung in Anspruch nahmen.²⁵

Die Daten zeigen aber auch einen langfristigen Anstieg der vorschulischen Partizipationsrate. Das Angebot an vorschulischen Betreuungsplätzen wurde in Österreich in den letzten fünfzig Jahren deutlich ausgeweitet.

Die kompensatorische Wirkung vorschulischer Dienstleistungen wäre aber noch größer, wenn es gelänge, die durchschnittliche Dauer des Vorschulbesuchs anzuheben, insbesondere die Partizipationsrate und die Verweildauer von Kindern aus bildungsfernen Schichten zu erhöhen sowie gerade im Hinblick auf die Betreuung von letzteren die Qualität der vorschulischen Erziehungs- und Bildungsdienstleistungen weiter zu verbessern.

Die Resultate bezüglich des Zusammenhangs zwischen dem Vorschulbesuch und den weiteren Bildungserfolgen belegen nachdrücklich, dass die Ausdifferenzierung der Bildungsverläufe bereits sehr früh, nämlich schon im Kindergartenalter, beginnt und sich verstärkt im Schulsystem fortsetzt, mit entsprechenden Konsequenzen für die beruflichen Laufbahnen und die Einkommenserfolge: Die Wahrscheinlichkeit, eine AHS zu besuchen, ist bei Kindern mit Vorschulbesuch mehr als doppelt so hoch wie bei Kindern ohne Vorschulbesuch.²⁶ Und Personen mit Vorschulbesuch weisen in allen Alterskohorten und unabhängig vom Geschlecht signifikant höhere Bildungsniveaus auf.²⁷

Der zweite Grund, warum das öffentliche Schulsystem in Österreich nicht die erwünschte kompensatorische Wirkung für Kinder aus bildungsfernen Schichten hat, ist die frühzeitige Trennung der Schullaufbahnen.²⁸ Im Gegensatz etwa zu den nordeuropäischen Ländern, wo eine gemeinsame Schulbildung bis zum 15. Lebensjahr erfolgt, scheiden sich in Österreich die Bildungswege bereits im Alter von zehn Jahren. Diese Schulwahl zu Beginn der Unterstufe, d. h. die Entscheidung zwischen dem Besuch einer Hauptschule oder AHS, beeinflusst den weiteren individuellen Bildungsverlauf sehr stark, insbesondere in urbanen Regionen.

Ebenso wie die Entscheidungen über einen (längeren) Vorschulbesuch spiegeln die Entscheidungen über den Unterstufen-Schultyp (und später jene über den möglichen Besuch einer AHS-Oberstufe bzw. einer BHS und jene über die Aufnahme eines Hochschulstudiums) den klassenspezifischen Zugang zum Schulsystem wider.²⁹ Die objektiven Chancen für den

Besuch einer AHS-Unterstufe bzw. für den Besuch von höheren Schulen und Hochschulen überhaupt sind eng verbunden mit den subjektiven Chancen. Für Kinder aus bildungsfernen Schichten stellt der Besuch einer AHS-Unterstufe (und später einer Oberstufe einer höheren Schule bzw. Hochschule) keine selbstverständliche Option dar, ganz im Gegensatz zu Kindern aus bildungsaffinen Schichten. Es findet daher in gewissem Maße eine Selbsteliminierung der unteren Schichten und der bildungsfernen Schichten aus der AHS-Unterstufe (sowie aus den Oberstufen von höheren Schulen und aus Hochschulen) statt. Diese Selbsteliminierung reproduziert also die geringen objektiven Erfolgchancen der Kinder aus bildungsfernen Schichten, die (unbewusst) als Orientierungspunkte für die subjektiven Erwartungen und schließlich die Entscheidungen über den Bildungsweg dienen.³⁰

Altzinger (2015) stellt die Leistungsunterschiede zwischen 15- bis 16-Jährigen in Lesen, Mathematik und Naturwissenschaft nach familiärem Hintergrund gemäß PISA 2012 jenen zwischen 9- bis 10-Jährigen laut PIRLS & TIMSS 2011 in Österreich gegenüber. Die Ergebnisse der PISA-Studie für die 15- und 16-Jährigen zeigen, dass sich die Schülerleistungen in allen drei Fächern in Abhängigkeit vom höchsten Bildungsabschluss der Eltern erheblich und signifikant unterscheiden. Beispielsweise liegt die Lesekompetenz der Kinder von Eltern mit tertiärem Bildungsabschluss um durchschnittlich 25% über jener der Kinder von Eltern mit Pflichtschulabschluss. Auch die PIRLS & TIMSS-Ergebnisse für die 9- und 10-Jährigen zeigen diese Korrelation zwischen der Bildung der Eltern und den Kompetenzen der Kinder in allen drei Fächern. Im gegebenen Zusammenhang von besonderem Interesse ist, dass die Leistungsunterschiede nach familiärem Hintergrund bei den 15- bis 16-Jährigen (24% bis 27% je nach Fach) größer sind als bei den 9- bis 10-Jährigen (17% bis 21% je nach Fach).³¹ Diese Ergebnisse weisen darauf hin, dass sich die am Ende der Volksschule bereits bestehenden, deutlichen Leistungsdiskrepanzen nach der sozialen Herkunft der Kinder in der Unterstufe weiter verstärken. Ein wichtiger Grund hierfür ist in der frühzeitigen Trennung, d. h. bereits im Alter von zehn Jahren, der Schullaufbahnen zu sehen, also im Fehlen (bzw. der geringen quantitativen Bedeutung) der gemeinsamen Schulbildung in der Unterstufe.

Ein einheitliches Schulsystem bis ins Alter von fünfzehn Jahren wäre der intergenerationellen Bildungsmobilität förderlich, da auf diese Weise die frühzeitige Segregation von Bildungsverläufen vermieden werden könnte.

Die einschlägigen Ergebnisse für die nordeuropäischen Länder zeigen, dass das öffentliche Bildungssystem die intergenerationelle Bildungsmobilität stark beeinflussen kann. Die öffentlichen Bildungseinrichtungen in Österreich können eine kompensierende Wirkung zugunsten von Kindern aus bildungsfernen Schichten allerdings nur dann entfalten, wenn deren

derzeitige doppelte Benachteiligung³² zur Kenntnis genommen wird und entsprechende korrigierende Maßnahmen getroffen werden.

Diese doppelte Benachteiligung von Kindern aus bildungsfernen Schichten resultiert aus:

1.) der je nach sozialem Hintergrund unterschiedlichen Ausstattung der Elternhaushalte mit Kapitalien.

2.) der Ideologie der Begabung in der Schule. Sie propagiert, so Bourdieu und Passeron (1971, S. 222), die Vorstellung, dass Bildungserfolg lediglich von geerbter Begabung und von individuellen Bildungsanstrengungen abhängig sei. Diese Ideologie verschleiert also die Bedeutung des familiären Hintergrunds für den Bildungserfolg, insbesondere die unterschiedliche Ausstattung mit Kapitalien und die Rolle des Klassenhabitus als Grundlage schulischen Lernens, verdeckt somit die ungleichen Kompetenzniveaus und Bildungschancen bereits zum Zeitpunkt des Eintritts in die Vorschule bzw. Volksschule. In ideologisch derartig verfassten Schulen wird der Code der Wissensvermittlung bei allen SchülerInnen stillschweigend vorausgesetzt, werden von Kindern aus bildungsfernen Schichten Akkulturationsleistungen gefordert, und das ohne Unterstützung. Darin besteht ganz konkret die zweite Benachteiligung dieser Kinder.

2.4 Intergenerationelle Einkommensmobilität

2.4.1 Empirie

Für Österreich sind im Unterschied zu einigen anderen Ländern keine verknüpften Einkommensdaten für zwei Generationen verfügbar, sondern nur zwei Module der EU-SILC-Erhebung (2005 und 2011). Der EU-SILC-2011-Datensatz für Österreich erlaubt es Altzinger et al. (2013), die sozioökonomische Situation im Elternhaushalt der Befragten im Alter von 14 Jahren und das aktuelle Nettoeinkommen der befragten ArbeitnehmerInnen und Selbstständigen in Zusammenhang zu bringen. Sowohl für Männer als auch für Frauen zeigt sich in beiden Alterskohorten (25- bis 44-Jährige, 45- bis 59-Jährige) eine starke, positive Korrelation zwischen beiden Indikatoren: Je besser das Auskommen mit dem Netto-Haushaltseinkommen im Elternhaushalt war, desto höher ist das aktuelle Nettoeinkommen. Die beiden (altersgruppenbezogenen) Einkommenshierarchien der Männer nach dem finanziellen Auskommen im jeweiligen Elternhaushalt sind viel deutlicher ausgeprägt als jene der Frauen. Während sich die Einkommenshierarchien der beiden Alterskohorten der Frauen nicht stark unterscheiden, ist die der 45- bis 59-jährigen Männer wesentlich steiler als jene der 25- bis 44-jährigen.³³

Schnitzer und Altzinger (2013) untersuchen auf der Grundlage der Daten der EU-SILC-Befragung 2005 den Zusammenhang zwischen dem finanziellen Auskommen im Elternhaus der Befragten im Alter von 14 Jah-