
Leistung oder soziale Herkunft?

Bestimmungsfaktoren für erwarteten und tatsächlichen beruflichen Erfolg im jungen Erwachsenenalter

Sandra Hupka-Brunner, Katja Scharenberg, Thomas Meyer & Barbara Müller

Zusammenfassung

Welchen beruflichen Status haben junge Erwachsene in der Schweiz zehn Jahre nach Beendigung der obligatorischen Schule im Alter von durchschnittlich 26 Jahren erreicht – und welche Faktoren beeinflussen ihn? Wie nehmen junge Erwachsene ihren Status im Vergleich zum elterlichen wahr und wie, denken sie, wird er sich in Zukunft noch verändern? Diese Forschungsfragen werden auf der Basis der TREE-Daten (Transitionen von der Erstausbildung ins Erwerbsleben) analysiert. Die Ergebnisse dieses Beitrags zeigen, dass viele 26-Jährige den elterlichen Status bereits erreicht haben, in Zukunft aber noch mit einem weiteren Statusanstieg rechnen. Askriptive Merkmale wie Geschlecht, soziale Herkunft und Migrationshintergrund sowie der auf Sekundarstufe I besuchte Schultyp haben unter sonst vergleichbaren Bedingungen über den ganzen Bildungsverlauf hinweg einen bedeutsamen Einfluss auf den beruflichen Status. Dies deutet einerseits auf eine vergleichsweise hohe Status-“Vererblichkeit“ zwischen den Generationen hin, andererseits auf erhebliche Verletzungen des meritokratischen Prinzips, wonach für den Bildungserfolg und die erreichte Position in der Gesellschaft vor allem die individuelle Leistung massgeblich sein sollte.

Abstract

Which professional status have young adults in Switzerland attained at the average age of 26, ten years after having completed compulsory school? Which factors influence status attainment, and how do young adults perceive their own status in terms of future status mobility and in comparison to their parents' status? This contribution's analyses on the basis of longitudinal data collected by the Swiss TREE panel survey (Transitions from Education to Employment) show that up to the age of 26, many young adults have already attained their parents' professional status and expect it to further increase. All other things being equal, ascriptive characteristics such as gender, social origin and migration background have a significant influence on status attainment across the entire education pathway observed. This indicates a relatively high degree of intergenerational status transfer, compromising the importance of meritocratic factors with regard to status attainment.

Résumé

Quel statut socio-professionnel les jeunes adultes en Suisse ont-ils acquis à l'âge moyen de 26 ans, dix ans après avoir quitté la scolarité obligatoire? Quels facteurs influencent-ils ce statut, et comment les jeunes adultes le perçoivent-ils par rapport au statut de leurs parents et au potentiel de mobilité sociale dans le futur? Sur la base d'analyses des données de l'étude longitudinale TREE (Transitions de l'Ecole à l'Emploi), cette contribution montre qu'à l'âge moyen de 26 ans, beaucoup de jeunes ont déjà atteint un statut socio-professionnel qui égalise ou dépasse celui de leurs parents – et s'attendent à une augmentation ultérieure de celui-ci dans le futur. Sous conditions égales, des caractéristiques ascriptives comme le genre, l'origine sociale ou migratoire, ainsi que la filière d'école suivie au niveau secondaire I exercent, à travers toute la trajectoire de formation observée, une influence significative sur le développement du statut socio-professionnel. Ceci indique un degré relativement élevé de transfert intergénérationnel et une violation substantielle du principe méritocratique.

1 Einleitung

Am Ende der obligatorischen Schulzeit sollten Schülerinnen und Schüler insofern „für das Leben gerüstet“ (Programme for International Student Assessment, 2002) sein, als sie Kompetenzen erworben haben sollten, die ihnen einen erfolgreichen Weg ins Erwachsenenleben ermöglichen. So trat PISA im Jahre 2000 mit dem Anspruch an, Kompetenzen zu erfassen, die die Fähigkeit junger Menschen zur Weiterentwicklung ihres Wissens und ihrer Potenziale sowie zur Teilhabe am gesellschaftlichen Leben abbilden (ebd.). Auch die Schule hat den Anspruch und Auftrag, die Schülerinnen und Schüler insofern auf das Leben vorzubereiten, als grundlegende Kompetenzen vermittelt und bewertet werden. Darüber hinaus fungieren Zeugnisnoten, aber auch der auf Sekundarstufe I besuchte Schultyp als Leistungssignale in dem Sinne, dass sie weiterführenden Institutionen wie Lehrbetrieben, Schulen oder Arbeitgeberinnen und Arbeitgebern einen Eindruck der Fähigkeiten der jungen Menschen vermitteln sollen. Doch inwieweit vermögen solche Leistungssignale und Kompetenzen den späteren Berufs- und Lebenserfolg vorherzusagen? Welchen Einfluss haben die von PISA gemessenen fachübergreifenden Kompetenzen und schulischen Leistungssignale im Verhältnis zu sozialer Herkunft und Laufbahnfaktoren? Und welche Bedeutung haben sie im Hinblick auf eine erfolgreiche Einmündung ins Erwerbsleben?

Als Erfolgskriterien können neben soziologischen oder ökonomischen Kriterien wie Einkommen oder beruflicher Status auch psychologische Indikatoren wie Zufriedenheit mit der allgemeinen Lebens- oder der konkreten Arbeitssituation herangezogen werden (siehe auch Schellenberg et al. in diesem Buch). Aus erziehungswissenschaftlicher und bildungspolitischer Sicht gelten oftmals auch gradlinige Ausbildungswege als Kriterien des Erfolgs. Besonders bei jungen Erwachsenen, die erst am Anfang ihrer Berufslaufbahn stehen, ist überdies die subjektive Einschätzung, wie sich ihre Karriere weiterentwickeln wird, interessant, da davon auszugehen ist, dass die Laufbahnkonsolidierung noch im Gange ist und somit der höchste angestrebte Berufsstatus eine höhere Variation zwischen Berufsanfängerinnen und -anfängern aufweist als der tatsächliche. Unabhängig davon, wie realistisch und zutreffend diese subjektive Einschätzung sein mag, gibt sie Auskunft über die Wahrnehmung (beruflicher) Gestaltungs- und Teilhabemöglichkeiten bei jungen Erwachsenen. Es ist davon auszugehen, dass einerseits die wahrgenommene Möglichkeit zur individuellen Teilhabe eine wichtige Vorbedingung für die Bereitschaft zur Integration in diese Gesellschaft darstellt, was sie für soziologische wie politologische Analysen interessant macht. Andererseits ist diese Wahrnehmung auch aus psychologischer Perspektive interessant, da sie

eine wichtige Vorbedingung für individuelles Wohlbefinden darstellen kann (Samuel, Keller, Bergman, & Semmer, 2014).

Die individuelle Einschätzung der Gestaltungsmöglichkeiten und auch das subjektive Wohlbefinden sind abhängig vom familiären Bezugsrahmen (Samuel, Bergman, & Hupka-Brunner, 2013): Jugendliche orientieren sich bezüglich ihrer persönlichen Ziele und beruflichen Ambitionen stark an ihren Eltern und sind zumeist auf deren Unterstützung im Berufswahlprozess angewiesen (Neuenschwander, 2008; Neuenschwander, Gerber, Frank, & Rottermann, 2012). Vor allem Jugendliche mit Migrationshintergrund erleben die Migrationsgeschichte der Familie oft als „gemeinsames soziales Aufstiegsprojekt“, das sie fortzusetzen versuchen, dabei aber zumeist von ihren Eltern ein geringeres Mass an (vor allem praktischer) Unterstützung erfahren als ihre Jugendliche ohne Migrationshintergrund (Hadjar & Hupka-Brunner, 2013a). Die Beurteilung der eigenen beruflichen Position wird also auf Basis der familiären Herkunft vorgenommen und im Verhältnis zu dieser evaluiert.

Im vorliegenden Beitrag geben wir einen allgemeinen Überblick über die Transitionen der Schulabgangskohorte 2000 von der obligatorischen Schule ins Erwerbsleben. Dann fokussieren wir uns auf verschiedene Dimensionen des Erfolgs, die alle an die berufliche Position gebunden sind: Erstens werden wir den beruflichen Status zehn Jahre nach Beendigung der Schulpflicht untersuchen. Zweitens wird analysiert, wie die jungen Erwachsenen diesen Status im Rahmen ihres subjektiven Referenzsystems im Vergleich zu dem ihres Vaters wahrnehmen. Drittens wird schliesslich geprüft, welche berufliche Position die jungen Erwachsenen für sich selbst in der Zukunft antizipieren (Beruf mit 30 Jahren, Angabe im Alter von durchschnittlich 25 Jahren).

2 Erfolgreiche Transitionen von der Schule ins Erwerbsleben: Theorien und Fragestellungen

2.1 Theoretische Rahmung

Die meisten Eltern wünschen sich für ihre Kinder eine glückliche Zukunft. Dazu gehört, dass die eigenen Kinder „es mal besser haben sollen“ bzw. zumindest eine ähnliche gesellschaftliche Position erreichen sollten wie sie selbst. Diese Hoffnung auf eine mindestens gleichwertige soziale Position wird als „Motiv des Statuserhalts“ bezeichnet (Boudon, 1974; Bourdieu, 1983). Gemäss Bourdieu aktivieren Eltern (vor allem jene der Mittelschicht oder der gehobenen Schichten) ihre

Ressourcen¹, um ihre Kinder in eine möglichst gute soziale Position zu bringen. Dieser Prozess beginnt bereits vor der eigentlichen Schulzeit und kann später von Kindern aus weniger gut ausgestatteten Familienverhältnissen nur schwer kompensiert werden, da Kinder aus ressourcenreichen Familien in der Regel nicht nur mit besseren schulischen Fähigkeiten in die Schule gelangen, sondern diesen „Vorsprung“ oft auch im Verlauf der Schullaufbahn halten oder gar noch ausbauen können (Ditton & Krüsen, 2009). Zentral bei diesem Prozess scheinen das kulturelle Kapital und der Habitus² der Jugendlichen zu sein. Die Schule – so Bourdieu und Passeron (1971) – vermag diese Differenzen nicht zu kompensieren, sondern deutet sie vielmehr in (quasi-natürliche) Begabungsunterschiede um. Zudem geht Bourdieu (1997) davon aus, dass sich im Habitus das Gefühl für die eigene gesellschaftliche Position ausdrückt.

Gemäss Boudon (1974) orientieren sich Familien bei Bildungsentscheidungen an den aufzubringenden Kosten und am zu erwartenden Nutzen von Bildungsinvestitionen sowie an der Erfolgswahrscheinlichkeit, die sie einem bestimmten Ausbildungsweg zusprechen. Diese entscheidungstheoretischen Ansätze unterscheiden zwischen primären und sekundären sozialen Ungleichheiten, wobei sich primäre Ungleichheiten auf Differenzen im Leistungsbereich beziehen, die z.B. auf eine unterschiedliche Ausstattung mit familiären Ressourcen zurückgeführt werden können. Sekundäre Ungleichheiten hingegen werden auf die gruppenspezifischen Entscheidungen zurückgeführt, die auf rationalen Erwägungen beruhen und zu unterschiedlichen Platzierungen im Bildungssystem führen. Varianten dieser Rational-Choice-Theorien (Becker, 2003; Esser, 2004) werden auch herangezogen, um geschlechts- (Eccles, 2005) und migrationsspezifische (Hadjar & Hupka-Brunner, 2013a) Unterschiede im Bildungsverhalten zu erklären. In beiden theoretischen Ansätzen spielt das Elternhaus eine zentrale Rolle, um bestehende soziale Ungleichheiten bzw. die intergenerationale Status-Reproduktion zu erklären. Zudem wird die Bildungsbeteiligung der Kinder als Schlüssel für den späteren beruflichen Erfolg (im Arbeitsmarkt) betrachtet.

1 Dabei verweist Bourdieu auf die Bedeutung des ökonomischen, kulturellen, sozialen und symbolischen Kapitals (Bourdieu, 1983; Jurt, 2007).

2 Als Habitus (Denkschemata, Umgangsformen, Sprache, Geschmack) versteht Bourdieu (1997) den „Erzeugermodus“ von Einstellungs- und Handlungsmustern, der in Sozialisationsprozessen generiert wird. Dieser ist schichtspezifisch geprägt und passt jeweils zu einem bestimmten sozialen Feld. Basierend auf diesen Annahmen gehen Bourdieu und Passeron (1971) davon aus, dass der jeweilige Habitus von Kindern und Jugendlichen im Feld „Schule“ bzw. „Universität“ zu schichtspezifisch unterschiedlichen Bewertungen von schulischen Leistungen führt, da sich Lehrkräfte an einem Mittel-/Oberschichtshabitus orientieren (Kramer & Helsper, 2010).

Dem Bildungssystem kommt dabei auf mindestens zwei Ebenen immense Bedeutung zu (Fend, 1981): Einerseits soll es Jugendliche unabhängig von ihrer Herkunft befähigen (inhaltliche Lernentwicklung) und sie auf dem Weg ins Erwachsenenleben begleiten. Andererseits bewertet Schule die Leistungen der Schülerinnen und Schüler und stellt Leistungseinschätzungen in Form von Noten, Abschlüssen oder besuchten Schultypen zur Verfügung, die weiterführenden Schulen bzw. Lehrbetrieben als „Signal“ (Spence, 1973) für die Leistungsfähigkeit und Produktivität der Bewerberin bzw. des Bewerbers dienen können („Leistungszertifizierung“; Kronig, 2010).

Dabei muss angenommen werden, dass die Bedeutung der Leistungszertifizierung in hierarchisch gegliederten Bildungssystemen (frühe Differenzierung in unterschiedliche Leistungszüge³) grösser ist als in integrierten Systemen, weil frühzeitige Weichenstellungen später nur mit erheblichem Aufwand korrigiert werden können.⁴ Eine solche Sichtweise wird insbesondere aus lebenslaufsoziologischer Perspektive gestützt. Diese verweist darauf, dass die institutionelle Ausgestaltung des Bildungssystems einerseits und der Zeitpunkt individueller Übergänge im Bildungssystem andererseits dafür entscheidend sind, wie sich einzelne Bildungsetappen auf den weiteren Bildungs- und Erwerbsverlauf auswirken (Blossfeld & Mills, 2009; Elder, 1994; Maaz, Watermann, & Baumert, 2007).⁵ Lebenslaufsoziologisch betrachtet werden Individuen im Bildungssystem zu *bestimmten, zeitlich eng definierten Zeitpunkten* vor Entscheidungssituationen gestellt. Eine solche Situation findet sich in der Schweiz beim Übertritt von der Sekundarstufe I in die Sekundarstufe II, in der weitreichende biografische Weichenstellungen erfolgen. Ein Aufschieben dieser Entscheidungen führt zu einem Unterbruch des Bildungsprozesses, der sich auf den weiteren Bildungsverlauf (negativ) auswirken kann (Hupka-Brunner, Meyer, Stalder, & Keller, 2011). Eine zentrale Frage ist daher, ob und wie lange sich solche normwidrigen Unterbrüche auf den weiteren Bildungs- und Erwerbsverlauf auswirken. Daher sollten Bildungs-

3 Wobei nicht nur die Differenzierung an sich, sondern auch die Anzahl der angebotenen Schulniveaus bedeutsam zu sein scheint: Neuenschwander et al. (2012) konnten zeigen, dass Jugendliche mit Migrationshintergrund in jenen Deutschschweizer Kantonen, in denen in der Sekundarstufe I vier Schulniveaus angeboten werden, besonders oft in den unteren Stufen vertreten sind.

4 So existieren Hinweise, dass in der Schweiz in Kantonen mit einem stark gegliederten Schulmodell die Abwärtsmobilität überwiegt, wohingegen in Kantonen, in denen kooperierende Schulmodelle überwiegen, die Aufwärtsmobilität dominiert (SKBF, 2010).

5 Auch die Unterscheidung zwischen Alters-, Kohorten- und Periodeneffekten ist in der Lebenslaufforschung ein zentrales Anliegen (Elder, 1994). Da wir nur eine Kohorte analysieren, entfällt dieser Aspekt für den vorliegenden Beitrag.

prozesse in modernen Gesellschaften langfristig, d.h. auch über verschiedene Bildungsetappen hinweg, analysiert werden.

Diese lebenslaufsoziologische Perspektive stellt für uns den Rahmen dar, um langfristige Bildungsprozesse bis zur Einmündung in den Arbeitsmarkt zu analysieren. Innerhalb dieses Rahmens gehen wir von aktiv handelnden Akteuren aus, die während des Bildungsprozesses Entscheidungssituationen im oben skizzierten Sinne bewältigen müssen und dabei auf ihre familiären Ressourcen zurückgreifen. Sowohl in entscheidungstheoretischer (Boudon, 1974) als auch in sozialisationstheoretischer Perspektive (Bourdieu & Passeron, 1971) ist die zentrale Motivation in diesen Prozessen der intergenerationale Statuserhalt. Auf struktureller Ebene beeinflusst die Ausgestaltung des Bildungssystems ihrerseits massgeblich die Bildungserfolgchancen der Kinder und Jugendlichen. Auch das Timing der zu fällenden Entscheide wird massgeblich von der Struktur des Bildungssystems definiert.

Den Erfolg am Ende der einzelnen Etappen des Ausbildungsverlaufs beurteilen Jugendliche zumeist im Bezugsrahmen des familiären Kontexts. So sehen sich Jugendliche, deren Eltern eine Lehre absolviert haben, wahrscheinlich geringeren elterlichen Bildungsaspirationen gegenüber gestellt als Jugendliche, deren Eltern ein Studium absolviert haben. Vor dem Hintergrund der Bildungsexpansion der letzten Jahrzehnte ist allerdings schwer zu beurteilen, welche Differenz zwischen Eltern und Jugendlichen bezüglich der jeweiligen Bildungsabschlüsse als Erfolg oder Misserfolg gewertet wird (Samuel, Hupka-Brunner, Stalder, & Bergman, 2011). Darüber hinaus dürfte der familiäre Kontext – zusammen mit früheren schulischen Erfahrungen und Rückmeldungen – auch die Bildungs- und Statusaspirationen der Heranwachsenden beeinflussen.

2.2 Forschungsstand, Forschungslücken und Fragestellung

In modernen Gesellschaften gilt das Bildungssystem als zentrale Allokationsinstanz für die Verteilung von Lebenschancen, die wiederum stark vom beruflichen Erfolg auf dem Arbeitsmarkt bestimmt werden (Kerckhoff, 2001).⁶ Leitfigur für

6 Im internationalen Vergleich werden Schulsysteme oft anhand dreier Merkmale klassifiziert: Das Merkmal der Standardisierung bemisst sich daran, inwieweit Lehrerbildung, Curricula sowie Budgets nationalen Standards unterliegen. Das Merkmal der Spezialisierung versucht zu fassen, in welchem Ausmass berufsspezifische Curricula angeboten werden. Unter dem Merkmal der Stratifizierung wird erfasst, ob und in welchem Ausmass Lernende auf der Sekundarstufe in unterschiedlichen Schul- bzw. Leistungsniveaus unterrichtet werden. Deutschland, Österreich und die Schweiz gelten

diese Allokation ist das meritokratische Prinzip, d.h. der generalisierte Anspruch, dass dieser Erfolg durch individuelle Leistung und nicht etwa durch askriptive Merkmale, wie z.B. den sozialen Status, den Migrationshintergrund oder das Geschlecht, legitimiert ist (Geissler, 2005; Solga, 2005).

Es ist hinlänglich bekannt und vielfältig belegt, dass kein Bildungssystem der Welt diesen meritokratischen Anspruch vollständig einzulösen vermag (Breen, Luijckx, Müller, & Pollak, 2009; Müller & Haun, 1993; Shavit & Blossfeld, 1993). Trotz aller Bemühungen, allen Lernenden die gleichen Chancen einzuräumen, tragen Bildungssysteme dazu bei, soziale Herkunft zu reproduzieren. So belegen etwa zahlreiche Studien (Bauer & Riphahn, 2006; EDK, 1995; Felouzis, Charmillot, & Fouquet-Chauprade, 2011; Kronig, 2007; Ramseier & Brühwiler, 2003), dass Herkunftsmerkmale in Leistungsbeurteilungen wie Benotung oder Promotionsentscheide einfließen. In stratifizierten, also stark gegliederten, Bildungssystemen wie dem schweizerischen gilt dies auch für die Übertrittsverfahren in die verschiedenen Schultypen der Sekundarstufe I, die wiederum die Möglichkeiten und Grenzen der gesamten nachobligatorischen Ausbildungslaufbahn wesentlich vorstrukturieren. In stark spezialisierten, an der dualen Berufsbildung ausgerichteten Systemen, zu denen das schweizerische gehört, stellt auch der Übergang von der Sekundarstufe I in die berufliche Grundbildung eine Herausforderung für das meritokratische Prinzip dar: Nachdem während der gesamten obligatorischen Schulzeit schulische Beurteilungen das Mass aller Dinge waren, erweisen sich diese für die Eintrittschancen in die berufliche Grundbildung nun plötzlich als ein Bewertungskriterium unter mehreren – oftmals nicht einmal als vorrangiges. Ausbildungsplätze in der Berufsbildung werden massgeblich auch aufgrund von Kriterien wie Motivation, sozialen und kommunikativen Kompetenzen sowie „Arbeitsmarktugenden“ (z.B. Pünktlichkeit und Zuverlässigkeit) vergeben.

Verschiedene Studien haben gezeigt, dass die soziale Herkunft ebenso wie der Migrationshintergrund der Familie die schulische Laufbahn sowie die Kompetenzentwicklung von Kindern und Jugendlichen stark beeinflusst (Becker & Solga, 2012): So sind Kinder aus sozial besser gestellten Familien auf Sekundarstufe I in Schultypen mit erweiterten Anforderungen überrepräsentiert (Becker, 2010; SKBF, 2010), sie erreichen im Durchschnitt bessere Noten (Kronig, 2007) und haben weniger Schwierigkeiten beim Übergang von der obligatorischen Schule in eine Berufsausbildung oder weiterführende Schule auf der Sekundarstufe II (Sacchi, Hupka-Brunner, Stalder, & Gangl, 2011). Auch das Geschlecht hat auf allen Bildungsstufen einen massgeblichen Einfluss auf die Bildungslaufbahn (Hadjar

unter diesen Gesichtspunkten als schwach standardisierte, aber stark spezialisierte und stratifizierte Bildungssysteme (Kerckhoff, 2001).

& Hupka-Brunner, 2013b; SKBF, 2010), wobei Mädchen im schulischen Bereich erfolgreicher sind, bei der Lehrstellensuche aber aus einem begrenzterem Spektrum von Lehrberufen auswählen (müssen) als Jungen (ebd.). Besonders bei der Lehrstellensuche, aber auch bei der Fächerwahl im Gymnasium oder Studium zeigen sich deutliche Geschlechterunterschiede (Hupka-Brunner, Kanji, Bergman, & Meyer, 2012; Ramseier, Allraum, & Stalder, 2004; SKBF, 2010). Insbesondere in gegliederten Bildungssystemen mit mehreren institutionell vorgegebenen Übergängen erweist sich neben Noten und fachübergreifenden Kompetenzen, wie sie etwa durch PISA gemessen werden, der auf Sekundarstufe I besuchte Schultyp als bedeutsam für den weiteren Ausbildungsverlauf (Haerberlin, Imdorf, & Kronig, 2003; Moser, 2004; Sacchi et al., 2011). Zu beachten ist dabei, dass man vom besuchten Schultyp nicht oder nur sehr bedingt auf die Kompetenzen der Schülerinnen und Schüler schliessen kann. Im mittleren Leistungsbereich überschneiden sich die Schultypen stark, d.h. ein erheblicher Teil der Schülerinnen und Schüler aus Schultypen mit Grundanforderungen erbringt mindestens gleich gute Leistungen wie die schwächeren Schülerinnen und Schüler aus Schultypen mit erweiterten bis hohen Anforderungen (Hupka-Brunner et al., 2011). Auch für Noten ist gut belegt, dass diese nur begrenzte Aussagekraft besitzen (Kronig, 2007). Dass diese Unschärfen auch Lehrbetrieben bewusst sind, zeigt sich u.a. darin, dass diese oftmals neben den Zeugnissen auch schulexterne standardisierte Tests wie den *multicheck* bei Bewerbungen verlangen (Galliker, 2003; Moser, 2004). Vor diesem Hintergrund ist besonders interessant, dass fachübergreifende Kompetenzen, wie PISA sie misst, und schulische Leistungsausweise (Noten, Zeugnisse) je einen eigenständigen Einfluss auf den Einstieg in die postobligatorische Ausbildung (Hupka-Brunner et al., 2011) und den höchsten erworbenen Bildungsabschluss (Scharenberg, Rudin, Müller, Meyer, & Hupka-Brunner, 2014) haben. Aber auch die eigene Erwartung, welche berufliche Position erreicht werden kann, scheint ein bedeutsamer Prädiktor für Ausbildungsverläufe zu sein (Sacchi et al., 2011). Neben dem besuchten Schultyp auf der Sekundarstufe I können Merkmale des Ausbildungsverlaufs wie Repetitionen, Zwischenlösungen etc., den weiteren Verlauf prägen. Empirische Hinweise für einen eigenständigen Einfluss der einzelnen Ausbildungsetappen auf den nachfolgenden Verlauf existieren auch für die Schweiz: So konnte das Projekt LEVA zeigen, dass Zwischenlösungen sowie vorhergehende Lehrvertragsauflösungen das Risiko erhöhen, dass es zu einer weiteren Lehrvertragsauflösung kommt (Stalder & Schmid, 2006). Die Tatsache, im ersten nachobligatorischen Jahr ohne Ausbildung oder Zwischenlösung zu sein, erweist sich für den weiteren Bildungsverlauf als hoher Risikofaktor (Hupka-Brunner et al., 2011; Scharenberg et al., 2014). Samuel, Bergman und Hupka-

Brunner (2014) weisen eine hohe Abhängigkeit der einzelnen Bildungsetappen von den jeweils vorhergehenden Etappen nach.

Die meisten bestehenden empirischen Untersuchungen beleuchten nur einzelne Bildungsetappen und sind nicht in der Lage, die berufliche Situation gleichzeitig mit früh erworbenen Kompetenzen und schulischen Leistungsausweisen, sozialen Herkunftsmerkmalen, beruflichen Aspirationen sowie dem weiteren Bildungsverlauf analytisch zu verknüpfen. Zudem berücksichtigen viele Untersuchungen lediglich den erreichten beruflichen Status, ohne dabei die individuelle Beurteilung („Wie stehe ich im Vergleich zu meiner Herkunftsfamilie?“) und Antizipation der weiteren Laufbahn („Welchen Status werde ich voraussichtlich noch erreichen?“) zu berücksichtigen. Aus diesem Forschungsdesiderat ergeben sich die folgenden, für diesen Beitrag leitenden, Forschungsfragen:

Wie lassen sich erfolgreiche Transitionen beschreiben?

- Wie gestalten sich die Ausbildungs- und Erwerbsverläufe von jungen Menschen in der Schweiz?
- Welchen beruflichen Status haben junge Erwachsene in der Schweiz zehn Jahre nach Beendigung der obligatorischen Schule im Alter von durchschnittlich 26 Jahren erreicht?
- Wie nehmen sie diesen Status im Vergleich zum elterlichen wahr? Welchen Status glauben sie in Zukunft noch erreichen zu können?

Wie lassen sich erfolgreiche Transitionen erklären?

- Welche Faktoren beeinflussen den erreichten und den antizipierten beruflichen Status bzw. die Beurteilung des intergenerationalen Statuserhalts?

Im Folgenden soll in einem ersten Schritt ein Überblick über die Ausbildungs- und Erwerbsverläufe der untersuchten Kohorte von Schulabgängerinnen und -abgängern gegeben werden. In einem zweiten Schritt soll geprüft werden, inwiefern die (familiäre und schulische) Situation der Jugendlichen am Ende der obligatorischen Schulzeit den weiteren Ausbildungs- und Erwerbsverlauf beeinflusst.

3 Daten, Operationalisierung und Methoden

Um die Forschungsfragen zu prüfen, wurden die Daten der Längsschnittstudie TREE (Transitionen von Erstausbildung ins Erwerbsleben) analysiert (TREE, 2013). TREE ist eine längsschnittliche Folgeuntersuchung der Schweizer PISA-Stichprobe von 2000. Die Stichprobe wurde bisher insgesamt neun

Mal nachbefragt.⁷ Für die vorliegenden Analysen wurden die Daten der PISA-Erhebung sowie der ersten acht Nachbefragungswellen (2001-2010, siehe Tabelle 1) verwendet.⁸

Für die Beschreibung der Ausbildungs- und Erwerbsverläufe wurden die verschiedenen Ausbildungs- und Erwerbssituationen inhaltlich gruppiert. Für jedes Erhebungsjahr kann dann abgebildet werden, wie viele Befragte sich beispielsweise in Ausbildung an allgemeinbildenden Schulen oder in Betrieben befinden oder auf der Suche nach einem Ausbildungsplatz sind. Dabei werden die Hauptströme zwischen den verschiedenen Ausbildungs- und Erwerbssituationen dargestellt (Teilpopulationen mit einer Mindestgrösse von 4 Kohortenprozent). Die Daten wurden gewichtet und hochgerechnet, um Stichprobenverzerrungen zu korrigieren (Sacchi, 2011).

Für die Analyse des Transitionserfolgs wird auf Daten der achten Erhebungswelle aus dem Jahr 2010 zurückgegriffen: Zum einen wird für all jene, die *hauptsächlich erwerbstätig* sind, der erreichte Berufsstatus untersucht (Ganzeboom, de Graaf, & Treiman, 1992). Als hauptsächlich erwerbstätig gelten Erwerbstätige, die sich nicht in einer Ausbildung befinden, die normalerweise als Vollzeitausbildung angeboten wird (z.B. Studium an einer Universität). In der Analyse berücksichtigte Erwerbstätige, die in Ausbildung sind, verfolgen zumeist eine berufsbegleitende Ausbildung der höheren Berufsbildung (Tertiärstufe B), die der beruflichen Weiterbildung und Spezialisierung dient. Diese Einschränkung wurde vorgenommen, weil bei Studierenden zwar durchaus relevante Erwerbspensen vorliegen können; diese vermitteln aber ein inadäquates Bild der beruflichen Position, da es sich hier oft um „Nebenjobs“ handelt. Mit dieser Einschränkung stehen 2'103 Fälle für die Analyse zur Verfügung.

7 Die neunte Erhebung erfolgte im Jahr 2014, die Daten dieser Erhebung lagen zum Zeitpunkt dieser Veröffentlichung noch nicht vor.

8 Die Erhebung erfolgte in den Jahren 2001-2004 hauptsächlich mittels schriftlichem Fragebogen. Ab 2005 wurden die Befragten zuerst mittels CATI (Computer Assisted Telephone Interview) befragt, anschliessend erhielten sie einen an ihre Situation angepassten schriftlichen Fragebogen. Befragten, die telefonisch nicht erreicht werden konnten, wurde ein schriftlicher Proxy-Fragebogen zugeschickt.

Tabelle 1 TREE-Sample und Rücklaufquoten.

| Erhebungsjahr | 2000 | 2001 | 2002 | 2003 | 2004 | 2005 | 2006 | 2007 | 2010 |
|---------------------------|---------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|
| Alter der Befragten | 16 | 17 | 18 | 19 | 20 | 21 | 22 | 23 | 26 |
| Bruttostichprobe | 11'710* | 6'343 | 5'944 | 5'609 | 5'345 | 5'060 | 4'852 | 4'659 | 4'571 |
| Realisierte Antworten (N) | 6'343** | 5'528 | 5'206 | 4'877 | 4'679 | 4'506 | 4'133 | 3'979 | 3'424 |
| Rücklaufquote | | | | | | | | | |
| % Welle | 54% | 87% | 88% | 87% | 88% | 89% | 85% | 85% | 75% |
| % Erhebung 2001 | | | 82% | 77% | 74% | 71% | 65% | 63% | 54% |

* Basisstichprobe ** Adresserhebung: Teilnahmebereitschaft für TREE-Nachbefragung

Zum anderen wird die individuelle Beurteilung des intergenerationalen Statuserhalts innerhalb der Familie untersucht. Eine entsprechende Frage wurde *allen* Befragten der achten Befragungswelle gestellt. Dadurch liegen Angaben zum Status auch für Befragte vor, die z.B. in Ausbildung und (noch) nicht erwerbstätig sind.⁹ Als Referenz wurde der Vergleich mit dem Status des Vaters gewählt, weil in den meisten Familien dieser Generation der Vater den höheren Status hat. Schliesslich wird der berufliche Status analysiert, den die jungen Erwachsenen für sich im Alter von 30 Jahren antizipieren. Im Gegensatz zum beruflichen Status, der nur für Erwerbstätige untersucht werden kann, werden hier alle Befragten der achten Befragungswelle einbezogen.¹⁰

Als Prädiktoren werden folgende Merkmale der sozialen Herkunft berücksichtigt, die alle in der (PISA)Basisbefragung im Jahr 2000 (Adams & Wu, 2002) erhoben wurden (siehe auch Tabelle 4 im Anhang): höchster beruflicher Status

9 Hier haben 419 Personen angegeben, dass sie diese Frage nicht beantworten können. 57 gaben an, dass sie mit 30 Jahren keinen Beruf ausüben würden. Diese Personen wurden – ebenso wie diejenigen, bei denen keine gültigen Angaben vorliegen – aus dieser Analyse ausgeschlossen. Es verbleiben 2'698 Fälle in der Analyse.

10 Da diese Frage aber in einem zweiten Teil der Erhebung, im Ergänzungsfragebogen, erhoben wurde, und der Rücklauf hier etwas geringer ist, ist die Fallzahl insgesamt geringer (1'413 Fälle) als bei den anderen beiden Fragen.

der Eltern (ISEI¹¹), Bildungsniveau der Eltern (ISCED¹²), Migrationsstatus der Jugendlichen¹³, Familienstruktur¹⁴ sowie das Geschlecht der Jugendlichen. Zudem sollen Leistungsindikatoren wie die im Rahmen von PISA erhobene Lesekompetenz, der auf der Sekundarstufe I besuchte Schultyp, die Noten in der Unterrichtssprache und in Mathematik sowie der antizipierte berufliche Status mit 30 Jahren (jeweils erhoben am Ende der obligatorischen Schulzeit im Jahr 2000) berücksichtigt werden. Als weitere Prädiktoren werden Merkmale des Ausbildungsverlaufs auf der Sekundarstufe II einbezogen: Einerseits wird in der Analyse mit berücksichtigt, ob der Einstieg in eine zertifizierende Ausbildung der Sekundarstufe II direkt, verzögert oder gar nicht erfolgt ist und ob diese abgeschlossen wurde¹⁵. Andererseits werden sozio geografische Merkmale (Stadt/Land, Sprachregion) sowie die Erwerbs- und Ausbildungssituation (erwerbstätig, in Ausbildung oder arbeitslos) zum letzten Befragungszeitpunkt (2010) in die Analysemodellierung einbezogen. Eine Deskription der verwendeten Variablen befindet sich im Anhang (Tabelle 3)¹⁶.

11 International Socio-Economic Index.

12 International Standard Classification of Education.

13 Jugendliche, bei denen mindestens ein Elternteil in der Schweiz geboren wurde, werden als „ohne Migrationshintergrund“ klassifiziert. Jugendliche, die in der Schweiz geboren wurden und deren Eltern in die Schweiz migrierten, zählen als zweite Generation; Jugendliche, die selber in die Schweiz eingewandert sind, gelten als erste Generation.

14 Die PISA-Frage lautete: „Wer lebt normalerweise mit dir zusammen?“. Folgende Antwortmöglichkeiten waren vorgegeben: Mutter (auch Stief- oder Pflegemutter), Vater (auch Stief- oder Pflegevater), Bruder/Brüder oder Stiefbrüder, Schwester/Schwestern oder Stiefschwestern, Grossmutter oder Grossvater, andere Personen. Diese wurden gruppiert, je nachdem, ob die Jugendlichen in einer Kernfamilie oder anderen Familienform (alleinerziehende Eltern, Sonstiges) leben.

15 Weitere denkbare Verlaufsindikatoren wie Wechselereignisse oder Repetitionen werden – im Sinne einer sparsamen Modellierung – nicht einbezogen, da davon auszugehen ist, dass diese im Vergleich zum Sekundarstufe II-Zertifikat weniger bedeutsam sind bzw. deren Effekte mediiert werden. Verlaufsindikatoren jenseits des Bildungssystems (kritische Lebensereignisse, Erwerbsverläufe) werden ebenfalls nicht berücksichtigt, weil diese nicht im Zentrum der Fragestellung stehen und auch hier Mediator-effekte vermutet werden.

16 Auch für die multivariaten Analysen wurden die Daten gewichtet und in STATA mittels svy-set Funktion ausgewertet, um mögliche Verzerrungen aufgrund des Stichprobenschwunds über die Zeit auszugleichen und die komplexe Struktur der TREE-Stichprobe adäquat abzubilden.

4 Ergebnisse: Ausbildungsverläufe und Transitions- erfolg

In einem ersten Abschnitt sollen nun die Ausbildungsverläufe der Jugendlichen in den ersten zehn Jahren nach Austritt aus der obligatorischen Schulzeit dargestellt werden. Danach folgt ein Abschnitt, der einen Überblick über verschiedene Aspekte des Transitionserfolgs gibt, und schliesslich multivariat prüft, welche Faktoren, die bereits am Ende der obligatorischen Schulzeit wirkten, auch zehn Jahre später noch einen Einfluss haben.

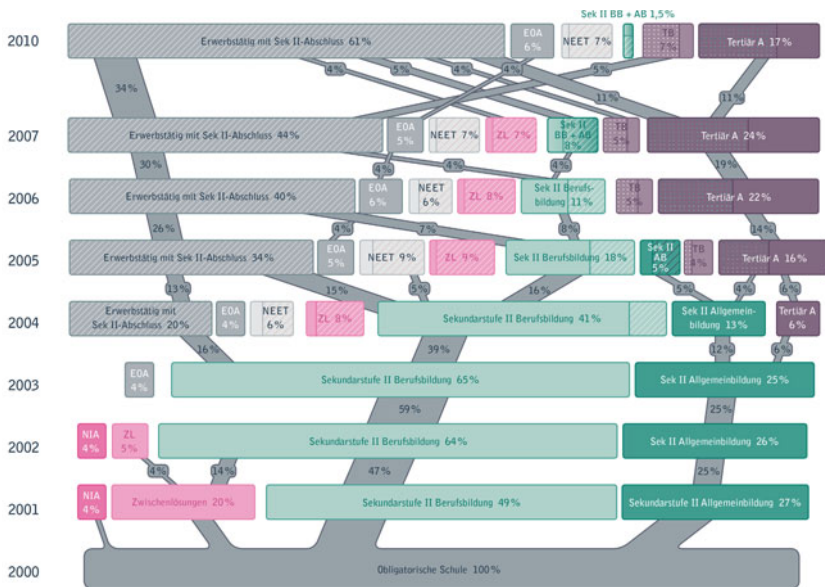
4.1 Ausbildungs- und Erwerbsverläufe in den ersten zehn Jahren nach Schulaustritt aus der obligatorischen Schule

Jugendliche stehen am Ende der 9. Klasse vor einer wichtigen Weichenstellung: Wie aus Abbildung 1 ersichtlich ist, gelingt rund drei Vierteln der Jugendlichen ein direkter Einstieg in eine zertifizierende Ausbildung der Sekundarstufe II. Rund die Hälfte der Kohorte (49%) steigt in eine Berufsbildung ein, 27% gelingt der direkte Einstieg in eine allgemeinbildende Schule (Gymnasium, Diplom-/ Fachmittelschule). Die zum Transitionszeitpunkt der TREE-Kohorte ausgeprägte Lehrstellenknappheit spiegelt sich in der beträchtlichen Anzahl Jugendlicher wider, die keinen direkten Einstieg in die Sekundarstufe II schaffen: Rund 20% besuchen im Jahr nach Schulaustritt eine Zwischenlösung (ZL) wie z.B. ein zehntes Schuljahr, Praktikum, Sprachaufenthalt u.ä. 4% der Jugendlichen sind zu diesem Zeitpunkt weder in Ausbildung noch erwerbstätig (NEET¹⁷).

Verfolgt man die Ausbildungswege jener Jugendlichen, die im Jahr 2001 in die Allgemeinbildung einstiegen, so zeigt sich, dass diese relativ linear verlaufen und fast vollständig in den Tertiärbereich münden: Ab 2003 beginnt der Übertritt in den Tertiärbereich, 2007 befinden sich 24% der Kohorte in einer Tertiärausbildung. Wechsel von der Allgemeinbildung in die Berufsbildung kommen kaum vor. Zwischenlösungen oder Phasen ohne Ausbildung erfolgen zumeist nach der gymnasialen Maturitätsprüfung¹⁸, wenn Jugendliche einen Sprachaufenthalt machen oder jobben, bevor sie das Studium aufnehmen.

17 Englisches Akronym für «Not in Education, Employment or Training».

18 Zusatzauswertungen, nicht dargestellt.



Legende/Lesehilfe: NIA: nicht in Ausbildung; ZL: Zwischenlösung; EOA: Erwerb ohne Ausbildungsabschluss; NEET: weder in Ausbildung noch erwerbstätig; Sek II AB: Sekundarstufe II Allgemeinbildung; Sek II BB: Sekundarstufe II Berufsbildung; Tertiär A: Universität und Fachhochschule; Tertiär B: höhere Fachschulen, Fach- und Berufsprüfungen; schraffiert: Sek. II-Abschluss vorhanden; gepunktet: parallel zur Ausbildung erwerbstätig. Die Balken geben an, wie viele Befragte sich in diesem Jahr in der jeweiligen Situation befinden; die „Äste“ geben an, wie viele Jugendliche zwischen zwei Situationen gewechselt / geblieben sind.

Dargestellt sind nur Ausbildungs- und Erwerbssituationen, die auf mindestens 4% der Kohorte zutreffen. In Zeilensummen ergeben sich Abweichungen von 100% aus der fehlenden Darstellung von Ausbildungs- und Erwerbssituationen, die auf weniger als 4% der Befragten zutreffen, sowie aufgrund von Rundungsfehlern.

Abbildung 1 Ausbildungs- und Erwerbsverläufe der Schulabgangskohorte 2000.

Jene Jugendlichen, die im Jahr 2001 ihre nachobligatorische Ausbildung mit einer Zwischenlösung starteten, schaffen im Folgejahr (2002) zu 80% den Eintritt in eine Berufsausbildung, 20% machen ein weiteres Zwischenjahr. Erfreulich ist, dass die Jugendlichen, die im Jahr 2001 ausbildungslos waren, zu einem grossen Teil nicht ausbildungslos bleiben (kein „Ast“ zwischen den Ausbildungslosen in 2001 und 2002). Da die meisten Jugendlichen, die erst verzögert in eine Ausbil-

dung auf der Sekundarstufe II einsteigen, den Weg in die Berufsbildung finden, steigt deren Anteil in den Folgejahren auf 65%. Ab 2003/2004 kann ein Grossteil der Lernenden in der Berufsbildung die Ausbildung abschliessen und steht somit vor der zweiten Schwelle, dem Übergang in den Arbeitsmarkt. Dabei erfolgt dieser Übergang bei Weitem nicht so zügig wie der Übergang der Jugendlichen aus der Allgemeinbildung.

Auch an der zweiten Schwelle sind etliche Jugendliche von Zwischenlösungen und NEET-Phasen betroffen. Der Übergang ins Erwerbsleben erfolgt aufgrund erheblicher Diskontinuitäten in der Berufsbildung (verzögerter Einstieg, Repetitionen, Lehrstellenwechsel, etc.) gestaffelt. Auch hier ist festzustellen, dass diese Unterbrüche vorübergehend sind und die meisten Jugendlichen im Folgejahr den Einstieg ins Erwerbsleben (oder eine weitere Ausbildungsphase, vorwiegend auf Tertiärstufe) geschafft haben. 2010, also zehn Jahre nach Austritt aus der obligatorischen Schule und im Alter von durchschnittlich 26 Jahren, waren rund zwei Drittel der Kohorte (ausschliesslich) erwerbstätig¹⁹, davon sechs Kohortenprozent ohne nachobligatorischen Abschluss. Rund ein Viertel sind noch auf Tertiärstufe in Ausbildung (17% auf Tertiärstufe A, 7% auf Tertiärstufe B). Sieben Prozent der Kohorte befanden sich 2010 weder in Ausbildung, noch waren sie erwerbstätig.

4.2 Deskription: Erfolgreiche Transition

Für die jungen Erwachsenen, die im Jahr 2000 die obligatorische Schule verlassen hatten und zehn Jahre später (hauptsächlich) erwerbstätig waren, wurde der ISEI berechnet. Es liegen für 2'103 Personen Angaben vor. Diese berichten einen beruflichen sozialen Status (ISEI) von durchschnittlich 45 Punkten (vgl. Tabelle 2), wobei jene aus Familien mit tiefem ISEI mit 41 Punkten einen deutlich geringeren beruflichen Status erreichen als jene aus besser gestellten Familien (50 ISEI-Punkte). Dies entspricht im Durchschnitt in etwa der beruflichen Position, den ihre Eltern im Jahr 2000 erreicht hatten (47)²⁰. Allerdings zeigen sich auch hier deutliche Unterschiede je nach Herkunftsschicht: Junge Erwachsene aus Familien mit tiefem ISEI erreichen einen höheren Status als ihre Eltern (41 vs. 30 ISEI-Punkte), jene aus besser gestellten Familien einen geringeren (50 vs. 72 ISEI-Punkte).

19 Berücksichtigt man diejenigen, die sowohl in Ausbildung als auch erwerbstätig sind, liegt die Erwerbsquote der Kohorte bei über 80 Prozent.

20 Der berufliche Status der Eltern ist nur für die Gruppe der Erwerbstätigen dargestellt.

Tabelle 2 Deskriptive Beschreibung der Variablen (2010).

| | Mittelwert | SE | 95%-Konfidenzintervall | | n |
|--|------------|------|------------------------|--------------|------|
| | | | untere Grenze | obere Grenze | |
| Erreichter ISEI¹ | | | | | |
| Gesamt ² | 45 | 0.64 | 43.7 | 46.2 | 2103 |
| 26-Jährige aus Familien mit tiefem ISEI | 41 | 1.24 | 39.0 | 43.9 | 562 |
| 26-Jährige aus Familien mit mittlerem ISEI | 45 | 0.76 | 44.0 | 47.0 | 998 |
| 26-Jährige aus Familien mit hohem ISEI | 50 | 1.46 | 47.5 | 53.2 | 499 |
| ISEI der Eltern¹ | | | | | |
| Gesamt ² | 47 | 0.88 | 45.1 | 48.5 | 2087 |
| 26-Jährige aus Familien mit tiefem ISEI | 30 | 0.56 | 28.7 | 30.9 | 566 |
| 26-Jährige aus Familien mit mittlerem ISEI | 48 | 0.39 | 47.5 | 49.0 | 1012 |
| 26-Jährige aus Familien mit hohem ISEI | 72 | 0.63 | 70.8 | 73.2 | 509 |
| Vergleich Status Vater / selbst³ | | | | | |
| Gesamt ² | 2.8 | 0.06 | 2.7 | 2.9 | 1413 |
| 26-Jährige aus Familien mit tiefem ISEI | 3.4 | 0.10 | 3.1 | 3.5 | 339 |
| 26-Jährige aus Familien mit mittlerem ISEI | 2.7 | 0.08 | 2.6 | 2.9 | 672 |
| 26-Jährige aus Familien mit hohem ISEI | 2.2 | 0.05 | 2.0 | 2.3 | 381 |
| Antizipierter ISEI im Alter von 30 Jahren¹ | | | | | |
| Gesamt ² | 49 | 1.37 | 47.8 | 50.7 | 2698 |
| 26-Jährige aus Familien mit tiefem ISEI | 45 | 0.80 | 41.9 | 47.3 | 613 |
| 26-Jährige aus Familien mit mittlerem ISEI | 49 | 1.12 | 47.1 | 50.2 | 1265 |
| 26-Jährige aus Familien mit hohem ISEI | 57 | 0.57 | 54.4 | 58.8 | 771 |

¹ Minimum: 16 (z.B. Landwirte), Maximum: 90 (Richter)² Differenzen zwischen Gesamt-N und gruppenspezifischen Werten beruhen auf fehlenden Angaben beim ISEI der Herkunftsfamilie³ Antwortkategorien: 1=viel niedriger, 2=etwas niedriger, 3=ungefähr gleich, 4=etwas höher, 5=viel höher

Betrachtet man nun, wie junge Erwachsene – unabhängig davon, ob sie erwerbstätig, noch in Ausbildung oder arbeitslos sind – ihre eigene Position im Vergleich zu derjenigen ihres Vaters beurteilen, zeigt sich ein sehr ähnliches Muster: Im Durchschnitt sind die Befragten der Meinung, dass sie mit 26 Jahren einen ähnlichen Status erreicht haben (Skalenmittelwert 2.8). Dabei existieren auch hier wieder deutliche Unterschiede zwischen den Schichten: Junge Erwachsene aus besser gestellten Familien bescheinigen sich selber eine schlechtere (2.2), jene aus schlechter gestellten Familien eine bessere berufliche Position (3.4). Junge Erwachsene aus Familien mit tiefen oder mittlerem ISEI gehen also davon aus, dass sie den Status ihrer Eltern bereits im Alter von Mitte zwanzig erreicht haben, wohingegen solche aus besser gestellten Familien sich (noch) tiefer einstufen als ihre Eltern.

Betrachtet man schliesslich den antizipierten Status im Alter von 30 Jahren (ISEI-Mittelwert 49), erkennt man, dass viele davon ausgehen, dass sie beruflich noch weiter aufsteigen werden, wobei auch hier wieder jene aus schlechter gestellten Familien einen geringeren Status antizipieren (45 ISEI-Punkte) als jene aus besser gestellten Familien (57 ISEI-Punkte).

4.3 Einflussfaktoren in multivariater Betrachtungsweise

Hinsichtlich des *erreichten Berufsstatus* (Tabelle 3) zeigt sich unter ansonsten vergleichbaren Bedingungen, dass dieser bei Frauen geringer ist als bei Männern. Migrantinnen und Migranten der zweiten Generation – d.h. Personen, die in der Schweiz geboren wurden, deren Eltern aber aus dem Ausland stammen (*Secundos*) – erreichen *ceteris paribus*²¹ einen höheren beruflichen Status als Personen ohne Migrationshintergrund. Dies könnte an einer stärkeren Aufstiegsorientierung in Familien mit Migrationshintergrund liegen, die zumeist nicht gut (in hohe Schulabschlüsse und berufliche Positionen) umgesetzt werden kann, weil die Ressourcen der Familie und die schulischen Leistungen der Kinder und Jugendlichen oftmals nicht ausreichen.

Betrachtet man nun den *antizipierten beruflichen Status im Alter von 30 Jahren*, den die Befragten im Jahr 2010, also im Alter von durchschnittlich 26 Jahren, angegeben haben, erkennt man, dass die soziale Herkunft keinen Einfluss hat, was insofern interessant ist, als der antizipierte für den erreichten Status z.T. durchaus bedeutsam ist. Laut Tabelle 2 erwarten die jungen Erwachsenen im Alter von

21 D.h. unter statistischer Kontrolle aller anderen im Modell berücksichtigten Faktoren (unter ansonsten gleichen Bedingungen).

durchschnittlich 26 Jahren, dass sich ihr Status in den kommenden vier bis fünf Jahren im Mittel um rund vier ISEI-Punkte erhöhen wird. Analog zum erreichten Status findet sich bei Frauen ein niedrigerer antizipierter Status als bei Männern. Leistungsmerkmale scheinen sich auf den antizipierten Status sogar etwas stärker als auf den erreichten auszuwirken.

Tabelle 3 Lineare Regressionen zur beruflichen Position junger Erwachsener.

| | erreichter Status (2010, Erwerbstätige) | | antizipierter Status mit 30 Jahren (2010, alle Befragten) | |
|---|--|--------|---|--------|
| | Koeffizient | (SE) | Koeffizient | (SE) |
| <i>Soziokulturelle Herkunft und Geschlecht</i> | | | | |
| Geschlecht [Mann] | | | | |
| Frau | -2.57 | (0.69) | -2.42 | (0.64) |
| Migrationshintergrund [ohne] | | | | |
| 2. Generation | 3.62 | (1.33) | 1.77 | (1.16) |
| 1. Generation | 0.84 | (1.21) | -1.26 | (1.29) |
| Bildung der Eltern [obligatorische Schule] | | | | |
| Sekundarstufe II-Abschluss | 2.19 | (0.94) | 0.85 | (0.88) |
| Tertiärabschluss | 1.54 | (0.99) | 1.47 | (0.95) |
| Höchster ISEI der Eltern [tief] | | | | |
| Mittel | 2.01 | (0.83) | 0.47 | (0.83) |
| Hoch | 0.99 | (1.06) | 0.78 | (0.99) |
| Arbeitsmarktstatus Eltern (2001) [nicht erwerbstätig] | | | | |
| Erwerbstätig | -0.93 | (1.39) | -0.24 | (1.22) |
| Familienstruktur [andere] | | | | |
| Kernfamilie | -1.39 | (0.88) | -0.31 | (0.80) |
| <i>Leistungsindikatoren (2000) und Statusaspiration</i> | | | | |
| Schultyp [Progymnasium] | | | | |
| Erweiterte Anforderungen | -1.58 | (0.95) | -1.86 | (0.85) |
| Grundanforderungen | -2.25 | (1.08) | -3.64 | (1.04) |
| Integriert | -0.15 | (1.54) | -0.29 | (1.41) |
| Lesekompetenz [niedrig] | | | | |
| Mittel | 1.03 | (1.29) | 2.68 | (1.45) |
| Hoch | 2.97 | (1.41) | 6.02 | (1.54) |

Tabelle 3 Fortsetzung

| | erreichter Status (2010, Erwerbstätige) | | antizipierter Status mit 30 Jahren (2010, alle Befragten) | |
|---|--|--------|---|--------|
| | Koeffizient | (SE) | Koeffizient | (SE) |
| Deutschnote [ungenügend] | | | | |
| Genügend | -2.58 | (2.16) | -1.28 | (1.93) |
| Gut | -1.35 | (2.21) | 0.00 | (1.95) |
| Mathematiknote [ungenügend] | | | | |
| Genügend | 0.32 | (1.28) | 0.17 | (1.19) |
| Gut | 1.80 | (1.30) | 2.27 | (1.19) |
| Antizipierter Berufsstatus mit 30 Jahren (2000) | 0.21 | (0.02) | 0.24 | (0.02) |
| <i>Verlaufsindikatoren (2001-2010)</i> | | | | |
| Status 2001: In Ausbildung [ZL / NIA] ¹ | 0.66 | (0.92) | 0.68 | (0.97) |
| Status 2002: In Ausbildung [ZL / NIA] ¹ | -2.20 | (1.46) | -2.27 | (1.52) |
| Zertifikationsstatus bis 2010 [ohne Sekundarstufe II-Abschluss] | | | | |
| Abschluss der Sekundarstufe II | 3.91 | (1.93) | 1.58 | (1.95) |
| Tertiär B-Abschluss | 6.18 | (2.07) | 0.36 | (2.10) |
| Tertiär A-Abschluss | 10.81 | (2.12) | 6.53 | (2.06) |
| <i>Soziogeografische Merkmale (2000)</i> | | | | |
| Sprachregion [deutschsprachige Schweiz] | | | | |
| Französischsprachige Schweiz | -1.26 | (0.91) | -1.15 | (0.83) |
| Italienischsprachige Schweiz | 1.52 | (1.22) | 3.45 | (1.12) |
| Urbanisierungsgrad [ländliche Gegend] | | | | |
| Städtische Gegend | 1.51 | (0.71) | 0.92 | (0.65) |
| <i>Haupttätigkeit(en) (2010)</i> | | | | |
| Aktuelle Haupttätigkeit(en) [ausschliesslich erwerbstätig] | | | | |
| Ausbildung und Erwerb(spraktikum) | | | 6.82 | (0.72) |
| Arbeitslos | | | 2.83 | (1.63) |
| Anderes | | | -0.42 | (1.73) |
| Konstante | 31.47 | (3.49) | 31.15 | (3.34) |

Tabelle 3 Fortsetzung

| | erreichter Status (2010, Erwerbstätige) | antizipierter Status mit 30 Jahren (2010, alle Befragten) |
|------------|--|---|
| Modellgüte | R ² =0.258 F(27, 1377)=17.40 p=.000 | R ² =0.341 F(30, 1818)=35.83 p=.000 |
| N | 1404 | 1848 |

Signifikante Koeffizienten fett ($p < .05$). In Klammern: Standardfehler.

¹ Zwischenlösung / nicht in Ausbildung.

Auch hier sind der auf Sekundarstufe I besuchte Schultyp, die Lesekompetenz und der am Ende der obligatorischen Schulzeit antizipierte Status bedeutsam, nicht aber die Noten in der Unterrichtssprache und Mathematik. Hinsichtlich der Verlaufsindikatoren zeigt sich ein ähnlicher Effekt wie beim erreichten Status, allerdings in schwächerer Form: Jene Befragten, die einen Abschluss der Tertiärstufe A erlangt haben, rechnen sich eine deutlich bessere berufliche Position aus als Jugendliche ohne Abschluss. Unterschiede hinsichtlich des Urbanisierungsgrades zeigen sich nicht, aber hinsichtlich der Sprachregionen, wobei die Befragten in der italienischsprachigen Schweiz für sich eine bessere berufliche Position antizipieren. Schliesslich zeigt sich, dass jene jungen Erwachsenen, die erwerbstätig *und* in Ausbildung sind, eine deutlich bessere berufliche Position mit 30 Jahren erwarten, als Erwachsene, die nur erwerbstätig sind und keiner weiteren Ausbildung nachgehen.

5 Diskussion und Fazit

Ziel dieses Beitrages war es zum einen, die Ausbildungs- und Erwerbsverläufe der Schulabgangskohorte 2000 darzustellen. Zum anderen sollte der Einfluss von Kompetenzen, schulischen Leistungsmerkmalen und familiärer Herkunft auf erfolgreiche berufliche Transitionen analysiert werden, um zu ergründen, wie diese am Ende der obligatorischen Schulzeit beobachteten Einflussgrössen langfristig bis ins junge Erwachsenenleben hinein wirken. Ausserdem haben wir Statuserwartungen zu verschiedenen Messzeitpunkten sowohl als Inputfaktoren als auch als „Outcome“ analysiert.

Die von TREE untersuchten jungen Erwachsenen haben die obligatorische Schule im Jahr 2000 verlassen. Die *Deskription ihrer nachobligatorischen Aus-*

bildungs- und Erwerbsverläufe zeigt zunächst, dass diese Verläufe an der ersten Schwelle, d.h. am Übergang zwischen den Sekundarstufen I und II, etliche Übergangsschwierigkeiten und Diskontinuitäten aufweisen. Diese lassen sich z.T. mit dem damals angespannten Lehrstellenmarkt in Verbindung bringen. Auch der Übergang von der beruflichen Grundbildung in den Arbeitsmarkt verläuft nicht immer reibungslos – und über mehrere Jahre hinweg gestaffelt. 2010, also zehn Jahre nach Austritt aus der obligatorischen Schulzeit und im Alter von durchschnittlich 26 Jahren, haben rund zwei Drittel der Kohorte das Ausbildungssystem verlassen und sind ausschliesslich erwerbstätig. Berücksichtigt man auch die Erwerbstätigkeit derjenigen, die 2010 noch in Ausbildung waren, erhöht sich die Erwerbsquote der Kohorte auf über 80 Prozent. Im internationalen Vergleich ist diese Quote ausserordentlich hoch und verweist auf eine insgesamt günstige Arbeitsmarktintegration junger Erwachsener in der Schweiz (OECD, 2002). Für schätzungsweise drei Viertel der Kohorte dürfte der Übergang von der Ausbildung ins Erwerbsleben zu diesem Zeitpunkt vollzogen sein.

Wie gut können sich junge Erwachsene bis zum Alter von durchschnittlich rund 26 Jahren *beruflich positionieren*, und wie nehmen sie diese Position wahr? Aus den Antworten der Befragten lässt sich herauslesen, dass viele zwar bereits einen beruflichen Status erreicht haben, der in etwa dem ihrer Eltern entspricht, dass sie aber in Zukunft einen noch höheren Status antizipieren. Dabei müssen aber bedeutsame Unterschiede je nach Herkunftsschicht beachtet werden: Junge Erwachsene aus Elternhäusern mit tiefem beruflichem Status erreichen zehn Jahre nach Schulaustritt selber einen deutlich niedrigeren Status als solche mit Eltern, die beruflich gut gestellt sind. Trotzdem haben erstere im Alter von durchschnittlich 26 Jahren ihre Eltern im Mittel hinsichtlich des beruflichen Status überflügelt. Dies ist jungen Erwachsenen aus Elternhäusern mit hohem beruflichem Status zu diesem Zeitpunkt (noch) nicht gelungen.

Der frühestmögliche Zeitpunkt für einen Abschluss der Sekundarstufe II ist für die untersuchte Kohorte das Jahr 2003, also drei Jahre nach Austritt aus der obligatorischen Schule. 2010 waren die durchschnittlich 26-jährigen untersuchten jungen Erwachsenen somit seit maximal sieben Jahren zertifiziert erwerbstätig. Das lässt es plausibel scheinen, dass sie nach eigener Einschätzung ihren „endgültigen“ beruflichen Status zu diesem Zeitpunkt noch nicht erreicht haben. Sie gehen von der Einschätzung aus, dass sie bis zum Alter von 30 Jahren noch einen höheren als den 2010 erreichten Status erworben haben werden, dass für sie somit weitere Aufstiegs- und Teilhabemöglichkeiten existieren. Inwiefern sich diese optimistische Antizipation für die Befragten realisieren wird, wird erst die Zukunft zeigen.

Die *multivariate Analyse der Einflussfaktoren* zeigt, dass das Geschlecht sowohl den erreichten als auch den erwarteten beruflichen Status im Alter von 30 Jahren beeinflusst. Die soziale Herkunft hingegen prägt nur den tatsächlich mit 26 Jahren erreichten beruflichen Status. Mit Blick auf die Leistungsmerkmale erweisen sich vor allem der auf Sekundarstufe I besuchte Schultyp und die PISA-Lesekompetenz (nicht aber die Noten am Ende der obligatorischen Schulzeit) als relevante Prädiktoren. Die Stuserwartung am Ende der obligatorischen Schulzeit beeinflusst den tatsächlich erreichten Status *ceteris paribus* ebenso wie die Stuserwartung zehn Jahre später. Bei den Indikatoren zum Bildungsverlauf erweist sich nicht überraschend der erreichte nachobligatorische Abschluss als bedeutsam. Ein verzögerter Übergang in die Sekundarstufe II (Zwischenlösung oder keine Ausbildung im ersten oder zweiten nachobligatorischen Jahr) hat dagegen keinen signifikanten Einfluss auf den beruflichen Status. Dies ist insofern keineswegs trivial, als solche Übergangverzögerungen, wie zahlreiche andere TREE-Analysen zeigen (Scharenberg et al., 2014), ihrerseits die Chance beeinflussen, einen nachobligatorischen Abschluss zu erreichen.

Askriptive bzw. Herkunftsmerkmale wie Geschlecht, soziale Herkunft und Migrationshintergrund wirken, so legen unsere Analysen nahe, über den ganzen Bildungsverlauf bis ins junge Erwachsenenalter. Sie beeinflussen den in diesem Alter erreichten beruflichen Status selbst unter Kontrolle nachgelagerter Faktoren. Einen eigenständigen Einfluss übt auch die Stuserwartung am Ende der obligatorischen Schulzeit aus, und zwar sowohl auf den später tatsächlich erreichten Status als auch auf spätere Stuserwartungen.

Hinsichtlich der Leistungsmerkmale ergibt sich in multivariater Betrachtungsweise ein zwiespältiges Bild: Langfristige Wirkung auf die berufliche Position zeigen vor allem der auf Sekundarstufe I besuchte Schultyp und die (als Bewertungskriterium im Bildungssystem unsichtbaren) PISA-Kompetenzen, *nicht aber* die (sichtbaren) Noten am Ende der obligatorischen Schulzeit. Dies setzt unter meritokratischen Gesichtspunkten ein deutliches Fragezeichen hinter die schulinterne Leistungsbewertung der Sekundarstufe I.

Aus dem Vergleich des eigenen mit dem elterlichen beruflichen Status wird deutlich, dass die tatsächlich erreichte berufliche Position einerseits und deren Wahrnehmung andererseits nicht deckungsgleich sind. Der vorliegende Beitrag legt erstmals für die Schweiz eine Analyse vor, die den familiären Kontext, aus dem die Jugendlichen stammen (Statusvergleich mit Vater), deren Stuserwartungen und deren tatsächlich erreichte berufliche Position parallel und in ihrer längsschnittlichen Entwicklung in den Blick nimmt. Damit ergibt sich ein differenzierteres Bild des beruflichen Werdegangs junger Erwachsener in der Schweiz.

Jugend- und bildungspolitisch brisant ist u.E. erstens der starke Einfluss des auf Sekundarstufe I besuchten Schultyps und der sozialen Herkunft auf die gesamte nachobligatorische Ausbildungs- und Erwerbseinstiegsphase – auch unter konsequenter Kontrolle der erbrachten Leistung. Dies weist auf erhebliche, strukturell bedingte Verletzungen des meritokratischen Prinzips hin, die, so legen unsere Ergebnisse nahe, durch die starke Stratifizierung der Sekundarstufe im schweizerischen Bildungssystem noch verstärkt bzw. begünstigt werden. Nicht minder brisant ist jedoch zweitens der Befund, wie stark die genannten Faktoren auch auf Staturerwartungen und -aspirationen wirken: Die soziale Herkunft und das stratifizierte Bildungssystem sind in der Schweiz nicht nur für erreichte Bildungstitel und berufliche Positionen massgeblich, sondern auch dafür, was sich junge Menschen von ihrer Zukunft zu erhoffen und erwarten wagen.

Literatur

- Adams, R., & Wu, M. (Eds.). (2002). *PISA 2000 Technical Report*. Paris: OECD/PISA.
- Bauer, P., & Riphahn, R. T. (2006). Timing of school tracking as a determinant of intergenerational transmission of education. *Economic Letters*, 91(1), 90-97.
- Becker, R. (2003). Educational expansion and persistent inequalities of education. Utilizing subjective expected utility theory to explain increasing participation rates in upper secondary school in the Federal Republic of Germany. *European Sociological Review*, 19, 1-24.
- Becker, R. (2010). Soziale Ungleichheit im Schweizer Bildungssystem und was man dagegen tun könnte. In M. P. Neuenschwander & H.-U. Grunder (Eds.), *Schulübergang und Selektion – Forschungserträge und Umsetzungsstrategien* (pp. 91-108). Chur: Rüegger Verlag.
- Becker, R., & Solga, H. (Eds.). (2012). *Soziologische Bildungsforschung*. Wiesbaden: Springer VS.
- Blossfeld, H.-P., & Mills, M. (2009). Uncertain and Unable to Commit: A Fourteen-Country Comparison of the Impact of Globalization on the Early Life Course. In I. Schoon & R. K. Silbereisen (Eds.), *Transition from School to Work. Globalization, Individualization and Patterns of Diversity* (pp. 95-120). Cambridge: University Press.
- Boudon, R. (1974). *Education, Opportunity, and Social Inequality: Changing Prospects in Western Society*. New York: John Wiley.
- Bourdieu, P. (1983). Ökonomisches Kapital, kulturelles Kapital, soziales Kapital. In R. Kreckel (Ed.), *Soziale Ungleichheiten* (pp. 183-198). Göttingen: Schwartz.
- Bourdieu, P. (1997). *Der Tote packt den Lebenden*. Hamburg: VSA-Verlag.
- Bourdieu, P., & Passeron, J.-C. (1971). *Die Illusion der Chancengleichheit*. Stuttgart: Klett.
- Breen, R., Luijckx, R., Müller, W., & Pollak, R. (2009). Nonpersistent Inequality in Educational Attainment: Evidence from Eight European Countries. *American Journal of Sociology*, 114(5), 1475-1521.
- Deutsches PISA-Konsortium (Ed.). (2001). *PISA 2000. Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich*. Opladen: Leske + Budrich.

- Ditton, H., & Krüsken, J. (2009). Denn wer hat, dem wird gegeben werden? Eine Längsschnittstudie zur Entwicklung schulischer Leistungen und den Effekten der sozialen Herkunft in der Grundschulzeit. *Journal für Bildungsforschung Online*, 1(1), 33-60.
- Eccles, J. S. (2005). Subjective Task Value and the Eccles et al. Model of Achievement-Related Choices. In A. J. Elliot & C. S. Dweck (Eds.), *Handbook of Competence and Motivation* (pp. 105-121). New York und London: The Guilford Press.
- EDK (Ed.). (1995). *Perspektiven für die Sekundarstufe I*. Bern: Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren (EDK).
- Elder, G. H. J. (1994). Time, Human Agency, and Social Change: Perspectives on the Life Course. *Social Psychology Quarterly*, 57(1), 4-15.
- Esser, H. (2004). Sinn, Kultur und „Rational Choice“. In F. Jaeger & J. Staub (Eds.), *Handbuch der Kulturwissenschaften. Bd. 2 Paradigmen und Disziplinen* (pp. 243-265). Stuttgart: J. B. Metzler.
- Felouzis, G., Charmillot, S., & Fouquet-Chauprade, B. (2011). Les inégalités scolaires en Suisse et leurs déclinaisons cantonales: l'apport de l'enquête Pisa 2003. *Swiss Journal of Sociology*, 37(1), 33-55.
- Fend, H. (1981). *Theorie der Schule*. München und Wien: Urban & Schwarzenberg.
- Galliker, R. (2003). Tests als Hilfsmittel für die Lehrlingsselektion. *bbaktuell*, 19. August 2003(103), 1-3.
- Ganzeboom, H., de Graaf, P. M., & Treiman, D. J. (1992). A Standard International Socio-Economic Index of Occupational Status. *Social Science Research*, 21(1), 1-56.
- Geissler, R. (2005). Die Metamorphose der Arbeitertochter zum Migrantensohn. Zum Wandel der Chancenstruktur im Bildungssystem nach Schicht, Geschlecht, Ethnie und deren Verknüpfungen. In P. A. Berger & H. Kahlert (Eds.), *Institutionalisierte Ungleichheiten. Wie das Bildungssystem Chancen blockiert* (pp. 71-100). Weinheim und München: Juventa.
- Hadjar, A., & Hupka-Brunner, S. (2013a). Überschneidungen von Bildungsungleichheiten nach Geschlecht und Migrationshintergrund. Eine theoretische und empirische Hintergrund. In A. Hadjar & S. Hupka-Brunner (Eds.), *Geschlecht, Migrationshintergrund und Bildungserfolg* (pp. 7-35). Weinheim und Basel: Beltz Juventa.
- Hadjar, A., & Hupka-Brunner, S. (Eds.). (2013b). *Geschlecht, Migrationshintergrund und Bildungserfolg*. Weinheim und Basel: Beltz Juventa.
- Haeblerlin, U., Imdorf, C., & Kronig, W. (2003). *Schulqualifikation und Erfolg bei der Lehrstellensuche. Kurzbericht Dezember 2003*. Freiburg: Heilpädagogisches Institut der Universität Freiburg.
- Hupka-Brunner, S., Kanji, S., Bergman, M. M., & Meyer, T. (2012). *Gender Differences in the Transition from Secondary to Post-Secondary Education in Switzerland. Report commissioned by the OECD (TOR/PISA-I)*. Paris: OECD.
- Hupka-Brunner, S., Meyer, T., Stalder, B. E., & Keller, A. (2011). PISA-Kompetenzen und Übergangswege: Ergebnisse aus der Schweizer TREE-Studie. In BIBB/DJI (Eds.), *Neue Jugend? Neue Ausbildung? Beiträge aus der Jugend- und Bildungsforschung* (pp. 175-190). Bielefeld.
- Jurt, J. (Ed.). (2007). *Die drei Formen des kulturellen Kapitals*. Freiburg: orange-press.
- Kerckhoff, A. C. (2001). Education and Social Stratification in Comparative Perspective. *Sociology of Education*, 74(Extra Issue), 3-18.
- Kramer, R.-T., & Helsper, W. (2010). Kulturelle Passung und Bildungsungleichheit – Potenziale einer an Bourdieu orientierten Analyse der Bildungsungleichheit. In H.-H. Krüger,

- U. Rabe-Kleberg, R.-T. Kramer & J. Budde (Eds.), *Bildungsungleichheit revisited. Bildung und soziale Ungleichheit vom Kindergarten bis zur Hochschule* (pp. 103-125). Wiesbaden: Springer.
- Kronig, W. (2007). *Die systematische Zufälligkeit des Bildungserfolgs. Theoretische Erklärungen und empirische Untersuchungen zur Lernentwicklung und Leistungsbewertung in unterschiedlichen Schulklassen*. Bern: Haupt.
- Kronig, W. (Ed.). (2010). *Der relative Nutzen der Ware Bildung – Über die Grenzen der Verhinderung von Armut durch Bildung*. Luzern: Caritas-Verlag.
- Maaz, K., Watermann, R., & Baumert, J. (2007). Familiärer Hintergrund, Kompetenzentwicklung und Selektionsentscheidungen in gegliederten Schulsystemen im internationalen Vergleich. Eine vertiefende Analyse von PISA Daten. *Zeitschrift für Pädagogik*, 4, 444-461.
- Moser, U. (2004). *Jugendliche zwischen Schule und Berufsbildung. Eine Evaluation bei Schweizer Grossunternehmen unter Berücksichtigung des internationalen Schulleistungsvergleichs PISA*. Bern: h.e.p. Verlag.
- Müller, W., & Haun, D. (1993). Bildungsexpansion und Bildungsungleichheit. In W. Glazer (Ed.), *Einstellungen und Lebensbedingungen in Europa. Soziale Indikatoren XVII* (pp. 225-268). Frankfurt a.M.: Campus.
- Neuenschwander, M. (2008). Elternunterstützung im Berufswahlprozess. In D. Länge & A. Hirschi (Eds.), *Berufliche Übergänge: Psychologische Grundlagen der Berufs-, Studien- und Laufbahnberatung* (pp. 135-154). Zürich: LIT-Verlag.
- Neuenschwander, M., Gerber, M., Frank, N., & Rotermann, B. (2012). *Schule und Beruf. Wege in die Erwerbstätigkeit*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- OECD (2002). *Employment Outlook*. Paris: Organisation for Economic Cooperation and Development. <http://www.oecd.org/employment/emp/17652658.pdf>.
- Programme for International Student Assessment (PISA). (2002). *Für das Leben gerüstet? Die Grundkompetenzen der Jugendlichen – Nationaler Bericht der Erhebung PISA 2000*. Neuchâtel: Bundesamt für Statistik, EDK.
- Ramseier, E., Allraum, J., & Stalder, U. (2004). Evaluation der Maturitätsreform 1995 (EVAMAR). *Neue Fächerstruktur – Pädagogische Ziele – Schulentwicklung. Schlussbericht zur Phase 1*. Bern: Abteilung Bildungsplanung und Evaluation (BiEv), Erziehungsdirektion des Kantons Bern.
- Ramseier, E., & Brühwiler, C. (2003). Herkunft, Leistung und Bildungschancen im gegliederten Bildungssystem: Vertiefte PISA-Analyse unter Einbezug der kognitiven Grundfähigkeiten. *Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften*, 25(1), 23-58.
- Sacchi, S. (2011). *TREE-Längsschnittgewichtung: Konstruktion und Anwendung. Dokumentation zu den Erhebungswellen 2000 bis 2010*. Basel & Zürich: TREE & cue sozialforschung.
- Sacchi, S., Hupka-Brunner, S., Stalder, B. E., & Gangl, M. (2011). Die Bedeutung von sozialer Herkunft und Migrationshintergrund für den Übertritt in anerkannte nachobligatorische Ausbildungen in der Schweiz. In M. M. Bergman, S. Hupka-Brunner, A. Keller, T. Meyer & B. E. Stalder (Eds.), *Transitionen im Jugendalter: Ergebnisse der Schweizer Längsschnittstudie TREE* (pp. 120-156). Zürich: Seismo Verlag.
- Samuel, R., Bergman, M. M., & Hupka-Brunner, S. (2013). The Interplay between Educational Achievement, Occupational Success, and Well-Being. *Social Indicators Research*, 111(1), 75-96. doi: 10.1007/s11205-011-9984-5

- Samuel, R., Bergman, M. M., & Hupka-Brunner, S. (2014). Longitudinal effects of social background on educational and occupational pathways within early and strong school tracking. *Longitudinal and Life Course Studies*, 5(1), 1-18.
- Samuel, R., Hupka-Brunner, S., Stalder, B. E., & Bergman, M. M. (2011). Successful and Unsuccessful Intergenerational Transfer of Educational Attainment on Wellbeing in the Swiss Youth Cohort TREE. *Swiss Journal of Sociology*, 37(1), 57-78.
- Samuel, R., Keller, A. C., Bergman, M. M., & Semmer, N. K. (Eds.). (2014). *Psychological, Educational, and Sociological Perspectives on Success and Well-Being in Career Development*. Dordrecht, Heidelberg, New York, London: Springer.
- Scharenberg, K., Rudin, M., Müller, B., Meyer, T., & Hupka-Brunner, S. (2014). *Ausbildungsverläufe von der obligatorischen Schule ins junge Erwachsenenalter: die ersten zehn Jahre. Ergebnisübersicht der Schweizer Längsschnittstudie TREE, Teil I*. Basel: TREE.
- Shavit, Y., & Blossfeld, H.-P. (Eds.). (1993). *Persistent Inequality. Changing Educational Attainment in Thirteen Countries*. Boulder, San Francisco & Oxford: Westview Press.
- SKBF (Ed.). (2010). *Bildungsbericht Schweiz 2010*. Aarau: Schweizerische Koordinationsstelle für Bildungsforschung.
- Solga, H. (2005). Meritokratie – die moderne Legitimation ungleicher Bildungschancen. In P. A. Berger & H. Kahlert (Eds.), *Institutionalisierte Ungleichheiten. Wie das Bildungswesen Chancen blockiert* (pp. 19-38). Weinheim und München: Juventa.
- Spence, M. (1973). Job Market Signalling. *Quarterly Journal of Economics*, 87(3), 355-379.
- Stalder, B. E., & Schmid, E. (2006). *Lehrvertragsauflösungen, ihre Ursachen und Konsequenzen. Ergebnisse aus dem Projekt LEVA*. Bern: Erziehungsdirektion des Kantons Bern, Bildungsplanung und Evaluation. BiEv-Bericht 1/06.
- TREE (Ed.). (2013). *Projekt-Dokumentation 2000-2012*. Basel: TREE (Transitionen von der Erstausbildung ins Erwerbsleben).

Tabelle 4 Deskription der verwendeten Variablen (ungewichtet).

| | Prozent | N | M | SE |
|---|---------|------|---|----|
| Unabhängige Variablen (2000/2001) | | | | |
| <i>Soziokulturelle Herkunft und Geschlecht</i> | | | | |
| Geschlecht | | | | |
| Mann | 46 | 2903 | | |
| Frau | 54 | 3440 | | |
| Migrationshintergrund | | | | |
| ohne Migrationshintergrund | 78 | 4932 | | |
| 1. Generation | 10 | 665 | | |
| 2. Generation | 12 | 746 | | |
| Bildungsabschluss der Eltern | | | | |
| Obligatorische Schule | 24 | 1466 | | |
| Sekundarstufe II-Abschluss | 37 | 2278 | | |
| Tertiärababschluss | 39 | 2399 | | |
| Höchster ISEI der Eltern | | | | |
| Tief (0-38 ISEI-Punkte) | 27 | 1672 | | |
| Mittel (39-60 ISEI-Punkte) | 47 | 2867 | | |
| Hoch (61-90 ISEI-Punkte) | 26 | 1609 | | |
| Arbeitsmarktstatus Eltern (2001) | | | | |
| Nicht erwerbstätig | 9 | 552 | | |
| Erwerbstätig | 91 | 5791 | | |
| Familienstruktur | | | | |
| Andere Familienformen | 23 | 1479 | | |
| Kernfamilie | 77 | 4864 | | |
| <i>Leistungsindikatoren und Antizipation (2000)</i> | | | | |
| Schultyp | | | | |
| Progymnasium | 37 | 2330 | | |
| Erweiterte Anforderungen | 32 | 2028 | | |
| Grundanforderungen | 26 | 1626 | | |
| Integriert | 6 | 359 | | |

Tabelle 4 Fortsetzung

| | Prozent | N | M | SE |
|--|---------|------|----|------|
| Lesekompetenz ¹ | | | | |
| Niedrig | 13 | 809 | | |
| Mittel | 55 | 3459 | | |
| Hoch | 33 | 2069 | | |
| Deutschnote | | | | |
| Ungenügend | 5 | 298 | | |
| Ausreichend | 36 | 2158 | | |
| Gut | 59 | 3577 | | |
| Mathematiknote | | | | |
| Ungenügend | 10 | 629 | | |
| Ausreichend | 36 | 2185 | | |
| Gut | 53 | 3213 | | |
| Antizipierter Berufsstatus mit 30 Jahren | | 4805 | 54 | 0.00 |
| <i>Verlaufsindikatoren (2001-2010)</i> | | | | |
| Ausbildungsstatus 2001 | | | | |
| In zertifizierender Ausbildung | 81 | 4477 | | |
| Ausbildungsstatus 2002 | | | | |
| In zertifizierender Ausbildung | 93 | 4853 | | |
| Zertifikationsstatus bis 2010 | | | | |
| Ohne Abschluss der Sekundarstufe II | 2 | 113 | | |
| Abschluss der Sekundarstufe II | 65 | 3005 | | |
| Tertiär B-Abschluss | 8 | 356 | | |
| Tertiär A-Abschluss | 24 | 1127 | | |
| <i>Soziogeografische Merkmale (2000)</i> | | | | |
| Sprachregion | | | | |
| Deutschsprachige Schweiz | 47 | 2970 | | |
| Französischsprachige Schweiz | 40 | 2540 | | |
| Italienischsprachige Schweiz | 13 | 833 | | |

Tabelle 4 Fortsetzung

| | Prozent | N | M | SE |
|-----------------------------------|---------|------|---|----|
| Urbanisierungsgrad | | | | |
| Ländliche Gegend | 33 | 2072 | | |
| Städtische Gegend | 67 | 4271 | | |
| <i>Haupttätigkeit(en) (2010)</i> | | | | |
| Aktuelle Haupttätigkeit(en) | | | | |
| Ausschliesslich erwerbstätig | 59 | 2024 | | |
| Ausbildung und Erwerb(spraktikum) | 34 | 1157 | | |
| Arbeitslos | 3 | 119 | | |
| Anderes | 4 | 124 | | |

¹ PISA-Lesekompetenzstufen erstrecken sich von 0 (sehr tief) bis 5 (sehr hoch), wobei davon ausgegangen wird, dass Kompetenzstufe 2 für das Erlernen einer Berufsausbildung notwendig sei (Deutsches PISA-Konsortium, 2001).

Tabelle 5 Lineare Regressionen, standardisierte Regressionskoeffizienten.*

| | erreichter Status (2010, Erwerbstätige) | antizipierter Status mit 30 Jahren (2010, alle Befragten) |
|---|--|---|
| | Beta | Beta |
| <i>Soziokulturelle Herkunft und Geschlecht</i> | | |
| Geschlecht [Mann] | | |
| Frau | -0.01 | -0.07 |
| Migrationshintergrund [ohne] | | |
| 2. Generation | 0.07 | 0.03 |
| 1. Generation | 0.02 | -0.02 |
| Bildung der Eltern [obligatorische Schule] | | |
| Sekundarstufe II-Abschluss | 0.08 | 0.03 |
| Tertiärabschluss | 0.05 | 0.05 |
| Höchster ISEI der Eltern [tief] | | |
| Mittel | 0.07 | 0.02 |
| Hoch | 0.03 | 0.02 |
| Arbeitsmarktstatus Eltern (2001) [nicht erwerbstätig] | | |
| Erwerbstätig | -0.01 | -0.00 |
| Familienstruktur [andere] | | |
| Kernfamilie | -0.04 | -0.01 |
| <i>Leistungsindikatoren (2000) und Statusaspiration</i> | | |
| Schultyp [Progymnasium] | | |
| Erweiterte Anforderungen | -0.05 | -0.05 |
| Grundanforderungen | -0.07 | -0.09 |
| Integriert | -0.00 | -0.00 |
| Lesekompetenz [niedrig] | | |
| Mittel | 0.04 | 0.08 |
| Hoch | 0.10 | 0.19 |
| Deutschnote [ungenügend] | | |
| Genügend | -0.09 | -0.04 |
| Gut | -0.05 | 0.01 |

Tabelle 5 Fortsetzung

| | erreichter Status (2010, Erwerbstätige) | antizipierter Status mit 30 Jahren (2010, alle Befragten) |
|---|--|---|
| | Beta | Beta |
| Mathematiknote [ungenügend] | | |
| Genügend | 0.01 | 0.00 |
| Gut | 0.06 | 0.07 |
| Antizipierter Berufsstatus mit 30 Jahren (2000) | 0.25 | 0.27 |
| <i>Verlaufsindikatoren (2001-2010)</i> | | |
| Status 2001: In Ausbildung [ZL / NIA] ¹ | 0.02 | 0.01 |
| Status 2002: In Ausbildung [ZL / NIA] ¹ | -0.04 | -0.02 |
| Zertifikationsstatus bis 2010 [ohne Sekundarstufe II-Abschluss] | | |
| Abschluss der Sekundarstufe II | 0.14 | 0.04 |
| Tertiär B-Abschluss | 0.15 | 0.01 |
| Tertiär A-Abschluss | 0.35 | 0.19 |
| <i>Soziogeografische Merkmale (2000)</i> | | |
| Sprachregion [deutschsprachige Schweiz] | | |
| französischsprachige Schweiz | -0.04 | -0.04 |
| italienischsprachige Schweiz | 0.03 | 0.07 |
| Urbanisierungsgrad [ländliche Gegend] | | |
| städtische Gegend | 0.05 | 0.03 |
| <i>Haupttätigkeit(en) (2010)</i> | | |
| Aktuelle Haupttätigkeit(en) [ausschliesslich erwerbstätig] | | |
| Ausbildung und Erwerb(sprakti- kum) | | 0.20 |
| arbeitslos | | 0.03 |
| anderes | | -0.00 |
| Konstante (unstandardisiert) | 31.47 | 31.15 |

Tabelle 5 Fortsetzung

| | erreichter Status (2010, Erwerbstätige) | antizipierter Status mit 30 Jahren (2010, alle Befragten) |
|------------|--|---|
| | Beta | Beta |
| Modellgüte | R ² =0.258 F(27, 1376)=17.76 p=.000 | R ² =0.341 F(27,1820)=16.83 p=.000 |
| N | 1404 | 1848 |

Signifikante Koeffizienten fett ($p < .05$).

¹ Zwischenlösung / nicht in Ausbildung.

* ohne Berücksichtigung der Samplestruktur

Dieses Buch wird unter der Creative Commons Namensnennung-Nicht kommerziell 4.0 International Lizenz (<http://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/deed.de>) veröffentlicht, welche für nicht kommerzielle Zwecke die Nutzung, Vervielfältigung, Bearbeitung, Verbreitung und Wiedergabe in jeglichem Medium und Format erlaubt, sofern Sie den/die ursprünglichen Autor(en) und die Quelle ordnungsgemäß nennen, einen Link zur Creative Commons Lizenz beifügen und angeben, ob Änderungen vorgenommen wurden.