Bildungsmonitoring Schweiz

Bildungswunsch und Wirklichkeit

Thematischer Bericht der Erhebung PISA 2000

Thomas Meyer
Barbara E. Stalder
Monika Matter

Herausgeber der Reihe
Bundesamt für Statistik (BFS), Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren (EDK)

Neuchâtel, 2003

Bildungswunsch und Wirklichkeit

Thematischer Bericht der Erhebung PISA 2000

Herausgeber der Reihe: BFS/EDK, Neuchâtel
Bildungsmonitoring Schweiz

Auftraggeber des Berichts: Nationale Projektleitung PISA.ch/ EDK

Autoren und Autorinnen: Thomas Meyer, Barbara E. Stalder, Monika Matter

Auskunft: Nationale Projektleitung PISA.ch
Bundesamt für Statistik
CH-2010 Neuchâtel
032/ 713 66 42
E-Mail: pisa.ch@bfs.admin.ch

Vertrieb: Bundesamt für Statistik
CH-2010 Neuchâtel
Tel. 032 713 60 60 / Fax 032 713 60 61

Bestellnummer: 577-0000

Preis: Fr. 10.–

Reihe: Bildungsmonitoring Schweiz

Internet: Mehr Informationen finden Sie im Internet unter www.pisa.admin.ch

Sprachversionen: Dieser Bericht ist nur in deutscher Sprache verfügbar

Übersetzungen: Übersetzungsdienst des BFS, Neuchâtel

Titelgrafik/Grafik/Layout: Eigenart, Stefan Schaer, Bern

Titelfoto: Kontrast, Atelier für Fotografie,
Thomas Wiedmer, Schönbühl-Urtenen

Copyright: BFS/ EDK, Neuchâtel 2003
Abdruck – ausser für kommerzielle Nutzung – unter Angabe der Quelle gestattet

ISBN: 3-303-15292-6

Inhalt

Abbildungsverzeichnis 4
Vorwort des Herausgebers 7
Zusammenfassung 9
Résumé en français 13
Riassunto in italiano 17
Einleitendes 21

1 Wie weiter nach der Schule? 23
Nach-obligatorische Ausbildungsabsichten 23
Erklärungsmodell für nach-obligatorische Ausbildungschancen 24
Anforderungsniveaus der Berufsausbildungen 37
Realisierungsgewissheit der voraussichtlichen Ausbildung 40
Fazit 41

2 Wunsch und Wirklichkeit: Ausbildungswünsche und deren Realisierungschancen am Ende der obligatorischen Schulzeit 43
Realisierung des Ausbildungswunsches 44
Lehrstellensuche und Realisierung des Ausbildungswunsches: wer sucht, der findet? 47
Fazit 48

3 Erwarteter Beruf und sozioökonomischer Status mit 30 Jahren 49
Der erwartete Beruf mit 30 Jahren 49
Status und Prestige des mit 30 Jahren erwarteten Berufs 51
Fazit 55
Ausblick 55

Literaturverzeichnis 56
Anhang 1: Verwendete statistische Verfahren und Kennwerte 60
Anhang 2: Konzept und Messung von Lesekompetenz im Rahmen von PISA 61
In der Reihe Bildungsmonitoring bisher erschienen 63

Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1:	Ausbildungs-/Tätigkeitsabsichten nach Austritt aus der obligatorischen Schule	24
Abbildung 2:	Jugendliche ohne unmittelbare Ausbildungsabsichten	25
Abbildung 3:	Schema des Erklärungsmodells	26
Abbildung 4:	Ausbildungsabsichten nach Geschlecht	27
Abbildung 5:	Die 10 häufigsten Berufsausbildungen der Jugendlichen nach Geschlecht	27
Abbildung 6:	Ausbildungsabsichten nach sozialer Herkunft	28
Abbildung 7:	Ausbildungsabsichten nach Fremdsprachigkeit	29
Abbildung 8:	Ausbildungsabsichten nach Lesekompetenz	30
Abbildung 9:	Ausbildungsabsichten nach Schultyp auf Sekundarstufe I	31
Abbildung 10:	Ausbildungsabsichten nach Lesekompetenz: Schüler/innen aus Schultypen mit erweiterten Anforderungen (Sekundar-/Progymnasialstufe)	32
Abbildung 11:	Ausbildungsabsichten nach Lesekompetenz: Schüler/innen aus Schultypen mit Grundanforderungen (Real-Stufe)	32
Abbildung 12:	Ausbildungsabsichten nach Sprachregion	33
Abbildung 13:	Ausbildungsabsichten nach Urbanisierungsgrad	33
Abbildung 14:	Logistisches Regressionsmodell zur Erklärung des (voraussichtlichen) Eintritts in eine allgemein bildende Schule	35
Abbildung 15:	Logistisches Regressionsmodell zur Erklärung des (voraussichtlichen) Eintritts in eine Berufsausbildung	36
Abbildung 16:	Intellektuelle Anforderungsniveaus der Berufsausbildungen	37
Abbildung 17:	Anforderungsniveau der Berufsausbildung und PISA-Lesekompetenz: Sekundar-/Progymnasial-Schüler/innen	38
Abbildung 18:	Anforderungsniveau der Berufsausbildung und PISA-Lesekompetenz: Realschüler/innen	38
Abbildung 19:	Lineare Regression zur Erklärung des intellektuellen Anforderungsniveaus der Berufsausbildung	39
Abbildung 20	Realisierungsgewissheit der voraussichtlichen Ausbildung nach ausgewählten Merkmalen	41
Abbildung 21:	Wunsch und Wirklichkeit, in %	44
Abbildung 22:	Wunsch- und Ersatzausbildungen Jugendlicher, die ihren Ausbildungswunsch nicht realisieren können	44
Abbildung 23:	Realisierung des Ausbildungswunsches nach voraussichtlicher Ausbildung	45
Abbildung 24:	Zwischenlösung als Wunschausbildung nach Geschlecht	46
Abbildung 25:	Erfüllung des Ausbildungswunsches nach Fremdsprachigkeit	46
Abbildung 26:	Erfüllung des Ausbildungswunsches nach Lesekompetenzniveau	47
Abbildung 27:	Anzahl Bewerbungen an Betriebe, % kumuliert	47
Abbildung 28:	Intensität der Lehrstellensuche und Realisierung des Ausbildungswunsches	48
Abbildung 29:	Erwartete Berufe mit 30, gruppiert	50
Abbildung 30	Sozioökonomischer Status (ISEI) nach Berufsgruppen	52
Abbildung 31:	Durchschnittlicher erwarteter sozioökonomischer Status (ISEI) nach voraussichtlicher Ausbildung	52

Abbildung 32: Lineares Regressionsmodell zur Erklärung des erwarteten sozioökonomischen Status mit 30 Jahren 54
Abbildung 33: Die fünf Lesekompetenzniveaus von PISA 62

Vorwort des Herausgebers

Das Wissen, die Qualifikationen und die Leistungsfähigkeit sind für die Entwicklung von Wirtschaft und Gesellschaft entscheidend. Die Modernisierung des Bildungswesens ist ein politisches Anliegen von höchster Priorität in allen Industrieländern. Dabei kommt der regelmässigen Berichterstattung über Funktions- und Wirkungsweisen der Bildungssysteme hohe Bedeutung zu. Leistungsmessungen bilden einen zentralen Pfeiler eines solchen Bildungsmonitorings. Das Projekt PISA (Programme for International Student Assessment) der OECD misst mit international standardisierten Instrumenten die Kenntnisse und Fähigkeiten von 15-jährigen Jugendlichen in den drei Bereichen: Lesekompetenzen, Mathematik, Naturwissenschaften. Dabei geht es in erster Linie um die Anwendung von Wissen und nicht um dessen Wiedergabe.

Im ersten PISA-Zyklus (2000) ging es um die Lesefähigkeiten von Jugendlichen am Ende der obligatorischen Schulzeit. Diese sind im Vergleich mit 32 anderen Ländern in der Schweiz mittelmässig. In neun OECD-Ländern sind die Leseleistungen signifikant höher. Von diesem Vergleich abgesehen ist die Erkenntnis beunruhigend, dass die Lesefähigkeit von rund 20% der Schulabgängerinnen und -abgänger in der Schweiz den Anforderungen der Ausbildungen auf der Sekundarstufe II nicht genügt. Betroffen sind vor allem Jugendliche aus bildungsfernen Schichten. Ein weiterer Grund für geringe Leseleistungen sind mangelnde Kenntnisse der Unterrichtssprache von Eingewanderten. Die Ergebnisse aus PISA 2000 zeigen ausserdem, dass es der Schule in der Schweiz weniger gut als in anderen Ländern gelingt, solche Unterschiede in den Lernvoraussetzungen zu kompensieren.

Diese Erkenntnisse weisen einen klaren Handlungsbedarf aus. Um bildungspolitische Massnahmen auf verschiedenen Ebenen des Bildungssystems ausarbeiten zu können, waren weitere Auswertungen und vertiefte Erkenntnisse über die Zusammenhänge von Lernvoraussetzungen und Leseleistung notwendig, als aufgrund des nationalen Berichts[1] vorlagen.

Ähnlich wie in anderen Ländern wurden deshalb thematische Vertiefungsstudien in Auftrag gegeben, um die Faktoren, welche das Leistungsniveau der Jugendlichen beeinflussen, näher zu untersuchen. Folgende fünf Themen wurden vertieft untersucht:

- *Lehrplan und Leistungen* setzt die PISA2000-Leistungen in Bezug zu den Anforderungen in den Lehrplänen und zu den Erwartungen von Lehrkräften.
- *Les compétences en littératie* analysiert detailliert die Resultate der Lesekompetenz und deren mögliche Erklärungsfaktoren in Bezug auf die Schülerinnen und Schüler und auf institutioneller Ebene.
- *Die besten Ausbildungssysteme* befasst sich mit den spezifischen Gegebenheiten derjenigen nationalen Bildungssysteme, aus denen die besten Leistungen in PISA2000 hervorgingen.
- *Soziale Integration und Leistungsförderung* untersucht diejenigen Zusammenhänge und Bereiche von Bildungssystemen, die für die Förderung und Integration sozial Benachteiligter entscheidend sind.
- *Bildungswunsch und Wirklichkeit* untersucht die Wirkungen von Leistungen und Strukturen auf den nach-obligatorischen Bildungsverlauf.

Die Ergebnisse dieser Vertiefungsstudien und daraus abgeleitete Empfehlungen der Fachleute sind wichtige Grundlagen für bildungspolitische Entscheide und deren Umsetzung. Wir danken den Autorinnen und Autoren der Studien für ihr grosses Engage-

[1] Für das Leben gerüstet? Die Grundkompetenzen der Jugendlichen – Nationaler Bericht der Erhebung PISA 2000, Neuchâtel 2002

ment. Die Zusammenarbeit von Forschung und Politik wird für PISA auch in Zukunft von grosser Bedeutung sein.

Bundesamt für Statistik

Heinz Gilomen

Konferenz der kantonalen
Erziehungsdirektoren

Hans Ambühl

Zusammenfassung

Welche weiter führenden Ausbildungen planen Jugendliche am Ende der obligatorischen Schulzeit? Wie sicher ist es, dass sie ihre Pläne realisieren können? Ist die geplante Ausbildung auch die gewünschte? Welche langfristigen beruflichen Erwartungen haben Jugendliche kurz vor Schulaustritt? Welche Faktoren haben einen Einfluss auf ihre nach-obligatorischen Ausbildungsabsichten und deren Realisierungschancen? Das sind die wichtigsten Fragen, auf welche die vorliegende thematische Vertiefungsstudie von PISA 2000 Antworten zu geben versucht.

Ausbildungsabsichten

Von den rund 65'000 9.-Klässler/innen, die im Sommer 2000 aus Regelklassen der öffentlichen Schule entlassen wurden, hatten im Frühling 2000 95% konkrete Pläne, was ihre weiterführende nach-obligatorische Ausbildung betrifft. Knapp die Hälfte (46% oder rund 30'000 Jugendliche) sahen eine Berufsausbildung vor, knapp 30 Prozent oder rund 19'000 eine allgemein bildende Schule (Gymnasium, Diplommittelschule u.ä.). Rund 20 Prozent (13'000) beabsichtigten, nach Schulaustritt eine Zwischenlösung einzuschalten. Nur knapp 5% wussten noch nicht genau, was sie nach Entlassung aus der Schulpflicht machen werden, oder planten die Aufnahme einer Erwerbstätigkeit (vgl. S. 24).

Der Eintritt in eine weiter führende nach-obligatorische Ausbildung ist in den vergangenen Jahrzehnten zur sozialen Norm geworden. Die obigen Zahlen zeigen, dass der allergrösste Teil der Schulabgängerinnen und -abgänger dieser Norm zu entsprechen trachtet. Unsere Berechnungen legen allerdings nahe, dass für rund ein Drittel der schulentlassenen Jugendlichen der Übertritt in eine mehrjährige, qualifizierende Ausbildung auf Sekundarstufe II mit mit erheblichen Unsicherheiten verbunden ist. Es betrifft dies einerseits die Jugendlichen, welche eine Zwischenlösung vorsehen oder noch nicht wissen, was sie machen werden. Anderseits ist unter denjenigen, welche den direkten Übertritt in eine nach-obligatorische Berufs- oder Allgemeinbildung planen, kurz vor Schulaustritt eine bedeutende Minderheit noch nicht sicher, ob sie die beabsichtigte Ausbildung auch tatsächlich aufnehmen kann.

Zugangschancen zu bestimmten nach-obligatorischen Ausbildungen

Als Faktoren, welche den Zugang zu einer bestimmten nach-obligatorischen Ausbildung beeinflussen, wurden für den vorliegenden Bericht das Geschlecht, die soziale Herkunft (Schicht), die Fremdsprachigkeit, die durch PISA gemessene Lesekompetenz, der auf Sekundarstufe I besuchte Schultyp, die Sprachregion und der Urbanisierungsgrad des Wohn- bzw. Schulorts in die Analyse einbezogen (vgl. Erklärungsmodell S. 26).

Allgemein bildende Schulen

Die Chancenstruktur für den *Übertritt in eine allgemein bildende Schule* (Gymnasium oder Diplommittelschule) ist ausserordentlich stark vom Schultyp dominiert, der auf Sekundarstufe I besucht wurde: Schülerinnen und Schüler, welche vor Schulaustritt einen Schultyp mit erweiterten Anforderungen (Sekundar- bzw. Progymnasialtyp) besucht haben, haben unabhängig von allen anderen untersuchten Merkmalen eine fast 20 mal grössere Chance als solche aus Schulen mit Grundanforderungen (Real-Typus), ein Gymnasium oder eine Diplommittelschule zu besuchen (vgl. S. 35). Das mag auf den ersten Blick trivial erscheinen, ist doch der Besuch einer Sekundarschule bzw. eines Progymnasiums in Kantonen mit gegliederten Oberstufen zwingende formale Voraussetzung für den Zutritt zu weiter führenden allgemein bildenden Schulen. Der Befund ist dann alles andere als trivial, wenn man in Rechnung

stellt, dass auch unter den Realschülerinnen und -schülern mehr als ein Fünftel mindestens PISA-Lesekompetenzstufe 3 erreicht. Während Sekundar- und Progymnasialschüler/innen mit Kompetenzniveau 3 und darüber zu über 50 Prozent in ein Gymnasium oder eine Diplommittelschule übertreten, bleibt diese Option Realschüler/innen mit vergleichbaren Leistungsvoraussetzungen fast gänzlich verwehrt (vgl. S. 32ff.).

In der Chancenstruktur des Übertritts in eine weiter führende allgemein bildende Schule spiegeln sich auch massive regionale Unterschiede des Angebots an Ausbildungsplätzen der Sekundarstufe II. So haben Westschweizer Jugendliche im Vergleich zu deutsch-schweizerischen (unter sonst gleichen Bedingungen) statistisch gesehen eine mehr als drei mal so hohe Chance, in ein Gymnasium oder eine Diplommittelschule überzutreten, und Jugendliche aus städtischen Gebieten eine doppelt so hohe wie Jugendliche vom Land.

Einen bedeutsamen Einfluss auf die Übertrittschance in eine allgemein bildende Schule haben auch die soziale Herkunft und das Geschlecht: Jugendliche aus höheren sozialen Schichten bzw. Frauen haben (unter sonst gleichen Bedingungen) eine rund doppelt so hohe Chance wie Jugendliche aus tieferen Schichten bzw. Männer.

Die durch PISA gemessene Lesekompetenz schliesslich ist zwar statistisch keineswegs unerheblich für die Chance, in eine weiterführende allgemein bildende Schule übertreten zu können. Für Jugendliche mit einem hohen Kompetenzniveau erhöht sich diese um annähernd Faktor 3. Gemessen am Gesamteinfluss aller übrigen Merkmale, die ins Erklärungsmodell einbezogen wurden, spielt jedoch die Lesekompetenz insgesamt eine eher untergeordnete Rolle.

Vor dem Hintergrund eines Bildungssystems, das den Anspruch erhebt, leistungsbasiert («meritokratisch») und verteilungsgerecht zu sein, ist dieser Befund höchst bedenklich. Er belegt massive Chancenungleichheiten bezüglich des Zugangs zum «Königsweg» der nach-obligatorischen Ausbildung, dem Gymnasium.

Berufsausbildung

Das Profil für angehende Lehrlinge bzw. Berufsschüler/innen verhält sich gewissermassen spiegelbildlich zu demjenigen für angehende Maturand/innen und Diplommittelschüler/innen (vgl. S. 36). Der «Prototyp» des angehenden Lehrlings ist deutlich häufiger männlich als weiblich und stammt eher aus niedrigeren sozialen Schichten als aus höheren. Er ist häufiger Real- als Sekundar-/Progymnasialschüler, wohnt eher in der Deutschschweiz und eher auf dem Lande. Die Lesekompetenz als Leistungsmerkmal hat unter Kontrolle aller anderen modellrelevanten Merkmale fast keinen Einfluss auf die Chance, eine Berufsausbildung zu ergreifen.

Berücksichtigt man zusätzlich das *intellektuelle Anforderungsniveau* der Berufsausbildung (vgl. S. 38ff.), so zeigt sich wiederum der dominierende Einfluss des Schultyps. Sekundarschüler/innen und Progymnasiast/innen haben bei gleicher Leistung eine gegenüber Realschüler/innen deutlich erhöhte Chance, eine anspruchsvollere Berufsausbildung anfangen zu können. Der Einfluss des Schultyps auf das Anspruchsniveau der voraussichtlichen Berufsausbildung ist rund doppelt so stark wie derjenige der Lesekompetenz. Obwohl der auf Sekundarstufe I besuchte Schultyp in der Berufsausbildung formal keine Bedeutung hat, sehen sich insbesondere leistungsstarke Realschülerinnen und -schüler mit massiven Benachteiligungen konfrontiert. Gleiches gilt – wenn auch in etwas geringerem Ausmass – für Fremdsprachige.

Ausbildungsabsichten und deren Realisierungsgewissheit

Wer konkrete Ausbildungspläne für die Zeit nach Schulaustritt hat, ist in vier von fünf Fällen sicher, dass er oder sie diese auch realisieren kann (vgl. S. 40f.). Am höchsten ist der Grad der *Realisierungsgewissheit* bei den Anwärter/innen auf eine Berufsausbildung (<90%), am tiefsten bei denjenigen, die nach Schulaustritt eine Zwischenlösung vorsehen (75%). Fremdsprachige sind deutlich weniger häufig sicher (zu 70%) als Einheimische (zu 84%), dass sie die geplante Ausbildung auch realisieren können. Auch sprachregional ist die Realisierungsgewissheit sehr unterschiedlich: am höchsten ist sie in der Deutschschweiz mit fast 85%, am tiefsten in der italienischen Schweiz (56%).

Wunsch und Wirklichkeit

Rund drei Viertel der Jugendlichen, die konkrete nach-obligatorische Ausbildungspläne haben, sagen aus, diese entsprächen ihrem Wunsch (vgl. S. 43ff.). Bei einem Sechstel ist die *Realisierung das Ausbildungswunsches* noch ungewiss (siehe oben), 7%

geben an, die voraussichtliche nach-obligatorische Ausbildung sei nicht die gewünschte. Am höchsten ist der Anteil derjenigen, die ihren Ausbildungswunsch nicht realisieren können, erwartungsgemäss bei den Anwärter/innen auf eine Zwischenlösung (fast ein Viertel). Bei den jungen Männern ist eine Zwischenlösung besonders häufig eine Ausweich- oder Ersatzoption: rund jeder dritte männliche Anwärter auf eine Zwischenlösung sagt, diese sei nicht die Wunschausbildung. Ein weiteres Merkmal, das in einem bedeutsamen Zusammenhang steht mit der Wunschrealisierung, ist die Fremdsprachigkeit: unter Kontrolle aller übrigen Faktoren haben Einheimische gegenüber Fremdsprachigen eine rund zweieinhalb mal so hohe Chance, die Wunschausbildung realisieren zu können.

Suchanstrengungen

Wer eine betriebliche Berufsausbildung anstrebt, tut einiges dafür: rund ein Viertel aller Lehrstellenanwärter/innen schreiben zehn und mehr Bewerbungen, rund jede/r zehnte gar zwanzig und mehr. Einzelne Berufsbildungsaspirant/innen haben kurz vor Schulaustritt bis zu 50 Bewerbungen an Lehrbetriebe geschickt. Der Gesamtdurchschnitt liegt bei sechs Bewerbungen (vgl. S. 47ff.). Je höher die Anzahl Bewerbungen bei Lehrbetrieben, desto geringer ist die Chance, die Wunschausbildung realisieren zu können. Unter denjenigen, welche mehr als 40 Bewerbungen geschrieben haben, können mehr als ein Viertel ihren Ausbildungswunsch nicht realisieren. Unter denjenigen, die sich 1–5 mal beworben haben, liegt dieser Anteil bei lediglich 5% (vgl. Abbildung 28, S. 48). Eine hohe Anzahl Bewerbungen bei Lehrbetrieben ist demnach als Indikator von Schwierigkeiten bei der Lehrstellensuche zu werten.

Zukunftserwartungen von Schulabgänger/innen

Die unmittelbaren nach-obligatorischen Ausbildungsabsichten haben auch einen Einfluss auf die langfristigen Zukunftsperspektiven der befragten Jugendlichen. Wer eine anspruchsvolle nach-obligatorische Ausbildung anstrebt, erwartet für sich im Alter von 30 Jahren einen Beruf mit einem markant höheren sozialen Prestige (vgl. 3. Kap., S. 49ff.). Gleiches gilt auch für Jugendliche aus höheren sozialen Herkunftsschichten und solchen mit hoher Lesekompetenz. Auch der auf Sekundarstufe I besuchte Schultyp schlägt sich auf die langfristigen Zukunftserwartungen nieder, allerdings «nur» noch indirekt, vermittelt über das Anspruchsniveau der voraussichtlichen nach-obligatorischen Ausbildung.

Résumé

Quelles formations les jeunes projettent-ils d'acquérir après la scolarité obligatoire ? Dans quelle mesure ces projets se réalisent-ils ? Les formations projetées coïncident-elles avec les formations désirées ? Comment les jeunes en fin de scolarité voient-ils leur avenir professionnel à long terme ? Quels facteurs influencent leurs projets de formation post-obligatoire et leurs chances de pouvoir les réaliser ? Telles sont les principales questions auxquelles tente de répondre la présente étude thématique, basée sur les résultats de PISA 2000.

Les projets des jeunes en matière de formation

Sur les quelque 65'000 élèves de neuvième année qui ont quitté les classes ordinaires de l'école obligatoire en été 2000, 95% avaient, au printemps de la même année, un projet clair pour la suite de leur formation. Près de la moitié (46%, environ 30'000 jeunes) se destinaient à une formation professionnelle, un peu moins de 30% (environ 19'000 jeunes) projetaient de poursuivre des études générales (gymnase, degré diplôme, etc.), environ 20% (13'000 jeunes) envisageaient une solution intermédiaire. Moins de 5% ne savaient pas encore ce qu'ils feraient après l'école obligatoire ou prévoyaient d'entrer directement dans la vie active (voir page 24).

Ces dernières décennies, l'acquisition d'une formation post-obligatoire est devenue la norme dans notre société. Les chiffres donnés plus haut montrent que la plupart des élèves arrivés en fin de scolarité se conforment à cette norme. On observe toutefois que, pour environ un tiers des jeunes, la transition vers une formation du degré secondaire II, qui s'étendra sur plusieurs années de leur vie, comporte beaucoup d'incertitudes. Font partie de ce tiers les jeunes qui choisissent une solution intermédiaire, ceux qui ne savent pas ce qu'ils feront, mais aussi une minorité importante de ceux qui se destinent à une formation professionnelle ou à des études post-obligatoires et qui, peu avant de quitter l'école, ne sont pas encore certains de pouvoir effectivement s'engager dans la voie choisie.

Les chances d'accéder aux formations choisies

Parmi les facteurs qui influencent l'accès aux différentes formations post-obligatoires, nous considérons, dans la présente analyse, le sexe, l'origine sociale, la langue, les compétences en lecture telles qu'elles ont été mesurées par PISA, la filière fréquentée au niveau secondaire I, la région linguistique et le degré d'urbanisation du lieu de domicile et du lieu de l'école (voir page 26).

Ecoles de formation générale

Les chances d'entrer dans une école de formation générale (gymnase ou école du degré diplôme) sont fortement déterminées par la filière fréquentée au niveau secondaire I : les élèves qui fréquentent une classe aux exigences étendues (de type secondaire ou prégymnasial) ont presque vingt fois plus de chances d'entrer au gymnase ou dans un école du degré diplôme que ceux qui fréquentent une classe aux exigences élémentaires, quelles que soient les autres variables considérées (voir page 35). Rien de plus normal à première vue puisque, dans les cantons où le secondaire I se subdivise en plusieurs filières, une scolarité de type secondaire ou prégymnasiale est formellement requise pour accéder aux écoles de formation générale. Mais la chose n'est pas aussi normale qu'il y paraît si l'on considère que plus d'un cinquième des élèves des classes élémentaires atteignent ou dépassent le niveau de compétence 3 en lecture. Or, plus de la moitié des élèves des classes secondaires ou prégymnasiales qui atteignent ou dépassent ce niveau en lecture entrent au gymnase

ou dans un école du degré diplôme, alors que cette voie est pratiquement fermée aux élèves des classes élémentaires dont les performances sont comparables (voir page 32ss.).

Les chances d'entrer dans une école de formation générale dépendent aussi de l'offre, très variable selon les régions, de places d'études au degré secondaire II. Ainsi (toutes choses égales par ailleurs) les jeunes romands ont statistiquement trois fois plus de chances que les jeunes alémaniques d'entrer au gymnase ou dans une école du degré diplôme. Et les jeunes des zones urbaines ont deux fois plus de chances d'entrer dans ce type d'écoles que les jeunes des régions rurales.

L'origine sociale et le sexe ont également une influence considérable sur les chances de poursuivre des études générales. Les jeunes issus des couches sociales supérieures et les jeunes femmes ont (toutes choses égales par ailleurs) environ deux fois plus de chances d'entreprendre ce type d'études que les jeunes appartenant aux couches sociales inférieures ou les jeunes hommes.

Les compétences en lecture mesurées par PISA ont une influence statistiquement non négligeable sur les chances d'entrer dans une école de formation générale : ces chances sont multipliées par trois pour les jeunes dont le niveau en lecture est élevé. Mais, comparées à l'influence de l'ensemble des autres variables considérées, les compétences en lecture jouent globalement un rôle assez modeste.

Ce constat est très préoccupant dans un système scolaire où la sélection est censée s'appuyer sur les performances des élèves (« méritocratie ») et qui prétend garantir l'égalité des chances. Très inégales, en fait, sont les chances des élèves d'accéder après l'école obligatoire à cette « voie royale » que sont les études gymnasiales.

Formations professionnelles

Le profil des élèves qui entrent en apprentissage ou en école professionnelle est dans une certaine mesure le « négatif » de celui des élèves qui poursuivent leurs études au gymnase ou dans une école du degré diplôme (voir page 36). L'apprenti type est bien plus souvent de sexe masculin que de sexe féminin; il provient plutôt des couches sociales inférieures et a suivi une classe élémentaire plus souvent qu'une classe secondaire ou prégymnasiale; il habite plutôt en Suisse alémanique et plutôt à la campagne. Les compétences en lecture n'ont, comparativement aux autres variables considérées, presque aucune influence sur le fait d'entreprendre ou non une formation professionnelle.

Si l'on considère le niveau d'exigences intellectuelles des différentes formations professionnelles (voir page 38ss.), on voit reparaître l'influence prédominante de la filière du secondaire I fréquentée. A performances égales, les élèves des classes secondaires et prégymnasiales ont nettement plus de chances que les élèves des classes élémentaires de pouvoir entreprendre une formation professionnelle de haut niveau. La filière fréquentée au niveau secondaire I influence le niveau de la formation professionnelle environ deux fois plus fortement que les compétences en lecture. Bien qu'elle n'ait théoriquement aucune importance pour l'accès aux formations professionnelles, les élèves des filières à exigences élémentaires sont fortement désavantagés, même si leurs résultats scolaires sont bons. Il en est de même, dans une moindre mesure, pour les élèves de langue étrangère.

Les projets des jeunes et leurs chances de réalisation

Les jeunes qui se destinent à une formation donnée après la scolarité obligatoire parviennent quatre fois sur cinq à réaliser leur projet (voir page 40ss.). Les chances d'accéder à la formation projetée sont les plus élevées parmi les jeunes qui se destinent à une formation professionnelle (<90%) et les plus faibles parmi ceux qui envisagent une solution intermédiaire (75%). Les jeunes de langue étrangère sont nettement moins sûrs (70%) que les Suisses (84%) de pouvoir accéder à la formation projetée. Les chances varient fortement selon la région linguistique : elles sont les plus fortes en Suisse alémanique (près de 85%) et les plus faibles en Suisse italienne (56%).

Désirs et réalité

Environ trois quarts des jeunes qui ont un projet de formation post-obligatoire disent que ce projet répond à leur désir (voir page 43ss.). Un sixième d'entre eux ne sont pas encore sûrs de pouvoir réaliser la formation désirée (voir plus haut), 7% disent que la formation post-obligatoire à laquelle ils se destinent n'est pas vraiment celle qu'ils souhaiteraient. La proportion de ceux qui n'accèdent finalement pas à la formation choisie est la plus élevée parmi ceux qui ont opté pour une solution intermédiaire (près d'un quart). Chez les jeunes de sexe mas-

culin, ces solutions intermédiaires représentent souvent un choix de remplacement : environ un jeune homme sur trois qui s'engage dans cette voie dit que ce n'est pas la formation qu'il aurait souhaitée. Autre variable nettement corrélée avec la réalisation de la formation désirée : la langue. Toutes choses égales par ailleurs, les Suisses ont environ deux fois et demi plus de chances que les jeunes de langue étrangère de pouvoir réaliser la formation désirée.

Recherche de places d'apprentissage

Le jeunes qui envisagent entrer en apprentissage font des efforts considérables pour y parvenir : environ un quart d'entre eux écrivent dix lettres de candidature ou davantage, un sur dix en écrit au moins vingt. Au moment où ils quittent l'école obligatoire, certains ont posté jusqu'à 50 lettres de candidature. La moyenne est de six candidatures (voir page 47ss.). Plus le nombre de candidatures envoyées est élevé, plus sont faibles les chances d'accéder finalement à la formation désirée. Parmi ceux qui écrivent plus de 40 lettres de candidature, plus d'un quart n'accèdent pas à la formation désirée, contre seulement 5% de ceux qui écrivent entre une et cinq lettres de candidature (voir page 48). Le fait d'envoyer beaucoup de lettres de candidature est donc un indicateur de la difficulté qu'ont certains jeunes à trouver une place d'apprentissage.

Les attentes des jeunes en fin de scolarité

Les formations auxquelles les jeunes se destinent immédiatement après l'école obligatoire ont aussi une influence sur leurs prévisions professionnelles à long terme. Ceux qui visent une formation post-obligatoire de haut niveau comptent exercer à l'âge de trente ans une profession au prestige social relativement élevé (voir page 49ss.). La même chose vaut pour les jeunes appartenant à une couche sociale élevée et pour ceux dont les compétences en lecture sont élevées. La filière fréquentée au degré secondaire I influe également sur les prévisions professionnelles, mais « seulement » indirectement, au travers du niveau d'exigences de la formation post-obligatoire envisagée.

Sintesi

Quale tipo di formazione intendono seguire i giovani alla fine della scolarità obbligatoria? Quante probabilità hanno di realizzare i loro progetti? La formazione che prevedono di seguire corrisponde proprio ai loro desideri? Come s'immaginano il loro futuro professionale poco prima di terminare la scuola? Quali fattori incidono sulle loro intenzioni di continuare la formazione oltre la scolarità obbligatoria e sulle loro probabilità di realizzazione? E' proprio a queste domande che il presente studio tematico d'approfondimento di PISA 2000 intende rispondere.

Prospettive di formazione

Nella primavera del 2000, il 95 per cento dei circa 65'000 allievi del nono anno giunti al termine della scuola pubblica dell'obbligo aveva già progetti concreti circa la propria formazione futura. Quasi la metà (46% o circa 30'000 giovani) prevedeva di seguire una formazione professionale, mentre quasi il 30 per cento (circa 19'000) pensava di continuare gli studi in una scuola di formazione generale come il liceo o la scuola media di diploma. Circa il 20 per cento (13'000) preferiva una soluzione intermedia, mentre soltanto il 5 per cento non sapeva ancora esattamente cosa fare dopo la scolarità obbligatoria o pensava di iniziare un'attività lavorativa (cfr. pag. 24).

Negli ultimi decenni, è diventato praticamente normale continuare la formazione oltre la scuola dell'obbligo, come dimostrato dai dati indicati precedentemente per la gran parte degli allievi giunti al termine della scolarità obbligatoria. Le nostre analisi lasciano però supporre che per circa un terzo di tutti gli allievi che concludono la scuola dell'obbligo l'accesso a una formazione qualificata e pluriennale di livello secondario II è associato a una grande insicurezza. Si pensi in particolare ai giovani che prevedono una soluzione transitoria o che non sanno ancora cosa faranno più tardi. Inoltre, poco prima di concludere la scuola dell'obbligo una significativa minoranza di coloro che prevedono di accedere direttamente a una formazione professionale o generale non è ancora sicura se potrà effettivamente seguire la formazione scelta.

Chance d'accesso a determinate formazioni postobbligatorie

Vi sono fattori che influenzano l'accesso a una determinata formazione postobbligatoria: per le nostre analisi abbiamo tenuto conto di fattori come il sesso, la classe sociale, la lingua, le competenze nella lettura misurate dal progetto PISA, il tipo di scuola frequentato nel grado secondario I, la regione linguistica e il grado d'urbanizzazione del luogo di domicilio o della scuola (cfr. modello di spiegazione, pag. 26).

Scuole di formazione generale

La struttura delle opportunità d'accesso a una scuola di formazione generale (liceo o scuola media di diploma) è ampiamente influenzata dal tipo di scuola frequentato nel grado secondario I: infatti gli allievi che hanno frequentato una scuola con esigenze estese (scuola secondaria o preliceale) hanno una chance di accedere a un liceo o a una scuola media di diploma superiore di quasi 20 volte agli allievi che provengono da scuole con esigenze elementari (cfr. pag. 35). Anche se di primo acchito può sembrare banale, va detto che nei Cantoni che differenziano gli ultimi anni della scuola dell'obbligo la frequentazione di una scuola secondaria o preliceale è una condizione vincolante per poter accedere a scuole superiori di formazione generale. Questo fatto è tutt'altro che banale, se si pensa che più di un quinto degli allievi di scuole con esigenze elementari presentano competenze corrispondenti almeno al livello 3 di PISA. A questi allievi l'accesso a un liceo o a una scuola media di diploma è tuttavia quasi interamente precluso, mentre a pari livello di competenze (livello

3 e più), oltre il 50 per cento dei loro coetanei provenienti da una scuola secondaria o preliceale entreranno in un liceo o in una scuola media di diploma (cfr. pag. 32 e segg.).

La struttura delle opportunità d'accesso a una scuola superiore di formazione generale riflette anche notevoli differenze regionali dell'offerta dei posti di formazione del secondario II. Statisticamente, i giovani romandi hanno, a parità di condizioni, una probabilità di oltre tre volte più elevata di accedere a un liceo o a una scuola media di diploma rispetto ai loro coetanei svizzero-tedeschi. In città le chance sono doppie rispetto alla campagna.

Anche l'origine sociale e il sesso incidono nettamente sulle probabilità di frequentare una scuola di formazione generale: a pari condizioni, le chance dei giovani delle classi agiate e delle ragazze sono circa il doppio rispetto a quelle degli allievi di famiglie meno abbienti e dei ragazzi.

Infine, anche la competenza nella lettura misurata dal progetto PISA riveste statisticamente un'indubbia importanza per le successive chance di formazione. Infatti, tra i giovani con elevate capacità, tali chance si accrescono quasi di un fattore 3. Tuttavia, se paragonate all'influsso complessivo di tutte le altre caratteristiche considerate nel modello esplicativo, le competenze nella lettura svolgono generalmente un ruolo piuttosto secondario.

Una constatazione preoccupante per un sistema formativo che si ritiene improntato sulle prestazioni e sul merito di ogni singolo come pure sulle pari opportunità. In realtà esso comporta una notevole disparità nelle opportunità d'accesso al liceo, che rimane il percorso classico della formazione postobbligatoria.

Formazione professionale

In un certo senso il profilo dei giovani che iniziano un tirocinio o una scuola professionale risponde a criteri speculari rispetto a quelli dei futuri allievi di una scuola di maturità o di una scuola media di diploma (cfr. pag. 36). L'apprendista medio è molto spesso di sesso maschile e proviene da ceti sociali bassi, dispone di una formazione con esigenze elementari, risiede prevalentemente nella Svizzera tedesca e di solito nelle zone rurali. Rispetto alle altre caratteristiche rilevanti, la competenza nella lettura non ha praticamente alcuna incidenza sulle probabilità di accedere a una formazione professionale.

Se si considera anche il grado di esigenze intellettuali della formazione professionale (cfr. pag. 38 e segg.), emerge nuovamente l'influsso dominante del tipo di scuola. A pari prestazioni, gli allievi delle scuole secondarie e preliceali hanno maggiori probabilità di iniziare una formazione professionale esigente rispetto ai giovani provenienti da una scuola con esigenze elementari. Il tipo di scuola di grado secondario I frequentato dall'allievo esercita un'influenza doppia sul grado di esigenza della formazione professionale futura rispetto alla capacità di lettura. Anche se ai fini della formazione professionale il tipo di scuola frequentato durante la scuola dell'obbligo non ha formalmente alcuna importanza, gli allievi particolarmente brillanti delle scuole con esigenze elementari risultano notevolmente svantaggiati. Lo stesso vale, anche se in misura minore, per le persone di lingua straniera.

Desideri di formazione e certezza di realizzazione

In quattro casi su cinque, gli allievi con precise prospettive di formazione al termine della scolarità obbligatoria sono certi che realizzeranno i loro progetti. (cfr. pag. 40s). La certezza di realizzazione è più elevata tra coloro che aspirano a una formazione professionale (<90%), mentre è più bassa tra gli allievi che optano per una soluzione intermedia dopo la scuola dell'obbligo (75%). Le persone di lingua straniera sono nettamente meno sicure (70%) rispetto ai cittadini elvetici (84%) di poter seguire effettivamente la formazione auspicata. Tale certezza varia anche da una regione linguistica all'altra: la proporzione più elevata si registra nella Svizzera tedesca, con quasi l'85 per cento e la più bassa nella Svizzera italiana con il 56 per cento.

Desiderio e realtà

Circa tre quarti dei giovani con progetti concreti riguardo alla propria formazione postobbligatoria affermano che questa corrisponde ai loro desideri (cfr. pag. 43 e segg.). Per un sesto la realizzazione della formazione voluta è ancora incerta (vedi sopra), mentre il 7 per cento sostiene che la formazione postobbligatoria che prevede di seguire non è quella desiderata. La quota più elevata di ragazzi per i quali la formazione prevista non corrisponde a quella dei loro sogni si riscontra tra coloro che optano per una soluzione intermedia (quasi un quarto). Tra i giovani uomini la scelta di una formazione come soluzione intermedia rappresenta molto spesso un'alternativa momentanea: circa un terzo afferma infatti che essa non corrisponde alla formazione auspicata. Anche la

lingua è strettamente correlata con la realizzazione dei desideri: a parità degli altri fattori, le opportunità dei cittadini locali di realizzare la formazione auspicata risulta di due volte e mezza circa più elevata rispetto alle persone di lingua straniera.

Alla ricerca di una formazione

Chi auspica di seguire una formazione professionale presso un'azienda deve darsi da fare: circa una quarto di tutti gli aspiranti apprendisti scrivono almeno una decina di domande d'impiego, e circa un giovane su dieci arriva a spedirne 20 e più. Alcuni affermano di aver spedito fino a 50 candidature ad aziende di tirocinio ancora prima della fine della scuola dell'obbligo. La media generale si aggira attorno alle sei candidature (cfr. pag. 47 segg.). Quanto più il numero delle domande d'impiego alle aziende di tirocinio è elevato, tanto minore risulta la probabilità di seguire la formazione desiderata. Tra i giovani che hanno redatto oltre 40 domande d'impiego, più di un quarto non potrà svolgere la formazione auspicata. Questa proporzione è invece solo del 5 per cento tra coloro che hanno inviato da 1 a 5 domande (cfr. pag. 48). La necessità di inviare molte domande d'impiego alle aziende di tirocinio va considerata come un segnale della difficoltà nella ricerca di un posto di tirocinio.

Prospettive al termine della scuola dell'obbligo

Le possibilità di formazione immediatamente dopo la scuola dell'obbligo incidono anche sulle prospettive a lungo termine dei giovani interpellati. Chi desidera seguire una formazione postobbligatoria impegnativa spera di poter esercitare attorno ai trent'anni una professione con un certo prestigio sociale (cfr. cap. 3, pag. 49 e segg.). Lo stesso vale per i giovani che provengono da ceti sociali agiati e per coloro che dispongono di elevate competenze nella lettura. Anche il tipo di scuola frequentata nel grado secondario I si ripercuote sulle prospettive a lungo termine, influenzando anche se solo indirettamente la scelta del grado di esigenze della formazione postobbligatoria prevista.

Einleitendes

Kontext und Fragestellung

Zusätzlich zur Basisberichterstattung mandatierte die nationale Projektleitung von PISA 2000 fünf thematische Zusatzprojekte. «Wunsch und Wirklichkeit» ist eines dieser fünf Projekte. Es stellt die von PISA 2000 erhobenen Angaben zu Ausbildungswünschen und -absichten sowie zu deren Realisierungschancen ins Zentrum.

Diese Angaben wurden im Hinblick auf folgende Fragestellungen analysiert:

1. Welche weiter führenden Ausbildungen planen Jugendliche kurz vor Ende der obligatorischen Schule?
2. Inwieweit stimmen diese Ausbildungspläne mit den Ausbildungs- bzw. Berufswünschen der Jugendlichen überein?
3. Wie hoch ist zum Zeitpunkt der PISA-Befragung (kurz vor Austritt aus der obligatorischen Schule) der Grad der (Un-)Gewissheit, diese Ausbildungspläne realisieren zu können?
4. Welche langfristigen beruflichen Erwartungen haben Jugendliche zu diesem Zeitpunkt?
5. Welche Kontextmerkmale (z.B. Geschlecht, Schicht, Fremdsprachigkeit, Schultyp auf Sekundarstufe I, räumliche Merkmale, etc.) beeinflussen die nach-obligatorischen Ausbildungsabsichten und deren Realisierungschancen?

Zur Beantwortung dieser Fragen hat das Projekt TREE (Transitionen von der Erstausbildung ins Erwerbsleben) ein Zusatzmodul mit fünf Items entwickelt, die von PISA 2000 in den Schülerfragebogen aufgenommen wurden. TREE ist eine follow up-Studie von PISA 2000, welche die nach-obligatorischen Ausbildungs- und Erwerbslaufbahnen der PISA-Proband/innen längsschnittlich untersucht (MEYER, STALDER, AMOS et al. 2001). Als Initiant und Auftragnehmer der vorliegenden Studie will TREE die PISA-Debatte in der Schweiz um den Aspekt erweitern, welche Konsequenzen die Lesekompetenzen am Ende der obligatorischen Schulzeit für den weiteren Ausbildungs- und Erwerbsverlauf der befragten Jugendlichen haben. Die Ergebnisse des vorliegenden Berichts sind der erste Baustein dieses Vorhabens. Sie beziehen sich aus der Sicht der Jugendlichen auf eine (noch) mehr oder weniger hypothetische Zukunft. In absehbarer Zeit[1] wird diese hypothetische Zukunft mit einer realen Gegenwart verglichen werden können: es ist geplant, die in diesem Bericht referierten Analysen auf der Basis der Längsschnittdaten zum tatsächlichen Ausbildungsverlauf zu wiederholen (vgl. «Ausblick» S. 55).

Theoretische Bezüge

Die im vorliegenden Bericht referierten Analyseergebnisse orientieren sich an Ansätzen, die sich mit Bildungschancen und mit dem Prozess der Kompromissbildung bei der Berufs- bzw. Ausbildungswahl befassen. Als Rahmenkonzept verweisen wir auf die Übergangsforschung, die vor allem in Deutschland Tradition hat (BROCK 1991, ZIHLMANN 1998).

Die Übergangsforschung betrachtet den Übertritt in eine nach-obligatorische Ausbildung (besonders im Fall einer Berufslehre) als die «erste kritische Schwelle» beim Übergang in normale Arbeitsverhältnisse, die ein durchschnittliches, sozial gesichertes Erwachsenendasein sichern können. Beim Übergang von der obligatorischen Schule in eine Ausbildung auf der Sekundarstufe II geht es um eine (vor-)entscheidende erste Weichenstellung für die spätere Berufstätigkeit, deren Bewältigung den Jugendlichen viel Initiative und grosse Anpassungsfähigkeit abfordert. Für unsere Analysen wesentlich ist dabei der Prozess der Eingrenzung der Berufsalternativen und die Kompromissbildung zwischen Berufswunsch und realisierbaren Alternativen, wie sie z.B. von Heinz (HEINZ 1984, HEINZ 1999) untersucht werden.

Aus der Bildungssoziologie ist bekannt, dass die sozioökonomische und -kulturelle Herkunft nach wie

[1] Erste Publikationen der TREE-Längsschnittergebnisse sind für 2003 geplant. Siehe www.tree-ch.ch.

vor einen grossen Einfluss auf die Wahrnehmung von Ausbildungschancen ausübt. Je höher die (zertifizierte) Ausbildung, umso höher ist das «kulturelle Kapital» (BOURDIEU 1977, BOURDIEU & PASSERON 1987). Kulturelles Kapital wird durch die Familientradition vererb- und vermehrbar und durch das Bildungssystem immer neu reproduziert. Familien mit traditionell guter Schulbildung haben einen selbstverständliche(re)n Umgang mit und Zugang zu Bildungsinstitutionen. Einschlägige Forschungsergebnisse zeigen, dass Jugendliche mit tieferem sozioökonomischem Status nicht nur geringere Schulleistungen erzielen, sondern ihre Leistungen auch weniger in höher qualifizierte Ausbildungen umsetzen können (SHAVIT & BLOSSFELD 1993).

Datengrundlage und Stichprobentechnisches

Die in diesem Bericht referierten Analysen wurden mit der nationalen PISA 2000-Stichprobe durchgeführt (Details betreffend Stichprobendesign vgl. BFS & EDK 2002:16 sowie RENAUD & RAMSEIER 2002). Die analysierte Stichprobe ist national und sprachregional repräsentativ für alle Jugendlichen, welche im Schuljahr 1999/2000 das 9. Schuljahr in einer Regelklasse der öffentlichen Schule besuchten und nach dessen Beendigung die obligatorische Schule verliessen.[2] Sie umfasst 7106 Jugendliche, die zum Zeitpunkt der PISA 2000-Befragung in 98% der Fälle zwischen 15 und 17 Jahren alt waren.

Wo im Bericht absolute Schülerinnen- und Schülerzahlen genannt werden, handelt es sich um Hochrechnungen. Diese sind immer gerundet und unterliegen einem Schätzfehler.[3] Es werden grundsätzlich nur Befunde wiedergegeben und interpretiert, die auch unter Berücksichtigung dieses Schätzfehlers stichhaltig bleiben.

Aufbau des Berichts

Der vorliegende Bericht ist wie folgt aufgebaut: Zunächst werden Möglichkeiten und Bedingungen des Übertritts in eine nach-obligatorische Ausbildung im Hinblick auf soziodemografische, Leistungs- und räumliche Merkmale näher betrachtet (Teil 1). Anschliessend wird überprüft, ob diese nach-obligatorischen Ausbildungen den gewünschten entsprechen und auf welche Merkmale es ankommt, ob ein bestimmter Ausbildungswunsch realisiert werden kann oder nicht (Teil 2). In Teil 3 wird der erwartete Beruf mit dreissig Jahren und dessen sozioökonomischer untersucht. Die Beschreibung der verwendeten statistischen Verfahren und Kennwerte sowie Hintergrundinformationen zum in PISA verwendeten Konzept der Lesekompetenz finden sich im Anhang.

Ergänzend zu diesem Bericht liegt ein wissenschaftlicher Begleitbericht vor (MATTER & STALDER 2002).

2 Von der Analyse ausgeschlossen sind demnach Schülerinnen und Schüler, die zum Zeitpunkt der PISA 2000-Befragung Privatschulen, Sonderklassen, (erst) das 8. Schuljahr oder bereits nach-obligatorische Ausbildungsgänge besuchten. Ebenfalls ausgeschlossen wurden Schülerinnen und Schüler, die angaben, im folgenden Schuljahr (2000/2001) die 9. Klasse zu repetieren.

3 Die hochgerechneten Prozentangaben sind jeweils Schätzwerte, die vom wahren Wert abweichen können. Die Vertrauensintervalle dieser Schätzwerte sind im wissenschaflichen Begleitbericht zur vorliegenden Publikation dokumentiert.

1 Wie weiter nach der Schule?

«Also, ich muss ein bisschen mehr suchen jetzt (..). also es gibt nicht so viele Plätze. (...) Zum Beispiel Bezirksschüler jetzt macht Verkäufer oder Coiffeur, oder Sekundarschüler macht Coiffeur, obwohl das früher gar nicht so gewesen ist, ich meine wenn Bezirkschüler Verkäufer macht, dann ist das, dann hat er viel mehr, also viel grössere Chancen als ein Oberschüler».[4] *(aus: HÄHLEN, MARTI, MEYER et al. 1998:82)*

Nach-obligatorische Ausbildungsabsichten

Zum Zeitpunkt der PISA 2000-Befragung (April bis Juni 2000) besuchten die hier untersuchten Jugendlichen das 9. Schuljahr und standen kurz vor Ende der obligatorischen Schulzeit. Im PISA-Schülerfragebogen wurden die Jugendlichen gefragt, welche nach-obligatorische Ausbildung sie im nächsten (Schul-)Jahr (2000/2001) voraussichtlich aufnehmen werden. Abbildung 1 zeigt die Ausbildungsabsichten der befragten Schulabgängerinnen und -abgänger.

95% aller Jugendlichen in der Schweiz haben kurz vor Schulaustritt konkrete nach-obligatorische Ausbildungspläne. Annähernd die Hälfte von ihnen (46%) plant den Beginn einer Berufsausbildung, in neun von zehn Fällen einer Berufslehre. Ein knappes Drittel (30%) sieht den Eintritt in eine allgemein bildende Schule vor, in fast sechs von sieben Fällen in eine Maturitätsschule. Bei drei Vierteln aller Schulabgänger/innen ist somit ein direkter Übertritt in eine mehrjährige qualifizierende nach-obligatorische Ausbildung vorgesehen.

Ein Fünftel der Jugendlichen fasst nach Schulaustritt eine Zwischenlösung ins Auge, in zwei von drei Fällen ein schulisches Zwischenjahr im eigenen Sprachgebiet.

Gut 4 Prozent der Schulabgänger/innen (hochgerechnet knapp 3'000 Personen) haben keine (unmittelbaren) Ausbildungsabsichten. Rund die Hälfte von ihnen weiss noch nicht, was sie machen werden, die andere Hälfte hat vor, einen Job oder sonst etwas anzufangen. Die Gruppe der Jugendlichen ohne unmittelbare Ausbildungsabsicht ist zu heterogen und zu klein, als dass sie in die vertiefenden Analysen dieses Berichts einbezogen werden könnten. Sie wird deshalb in den folgenden Kapiteln nicht weiter berücksichtigt. Eine kurze Beschreibung der betreffenden Jugendlichen findet sich in Abbildung 2.

Insgesamt entsprechen somit rund ein Viertel aller Schulabgänger/innen (voraussichtlich) nicht dem «Normalverlauf» eines direkten Übergangs von der Sekundarstufe I in eine mehrjährige qualifizierende Ausbildung auf Sekundarstufe II.

Die Ergebnisse legen nahe, dass bisher veröffentlichte Zahlen den Anteil der Schulabgängerinnen und -abgänger, die eine Zwischenlösung vorsehen, tendenziell unterschätzen. Gemäss den Zeitreihenanalysen des Bundesamtes für Statistik besuchen seit 1996 rund 9% eines Schülerjahrgangs ein 10. Schuljahr der Volksschule. Das Lehrstellenbarometer vom August 2000 schätzt den Anteil der 9.-Klässlerinnen und 9.-Klässlern, die nach Schulaustritt in eine Zwischenlösung eintraten oder keine weitere Ausbildung aufnahmen, auf insgesamt 10% (LINK 2000). Gertsch et al. gehen für das Schuljahr 1998/99 von einem Anteil von 13% der Schulabgängerinnen und Schulabgänger aus, die in irgendeine Form von Zwischenlösung wechselten (GERTSCH, GERLINGS & MODETTA 1999). Unsere Hochrechnungen ergeben dagegen einen Anteil von rund 20%. Dabei ist zu berücksichtigen, dass sich unsere Daten nicht auf die tatsächliche, sondern auf die voraussichtliche Ausbildung nach Schulaus-

4 Die Bezeichnungen der Schultypen beziehen sich auf die viergliedrige Oberstufe des Kantons Solothurn mit (Lang-)Gymnasium, Bezirksschule (Progymnasialstufe), Sekundarschule (mittlere Stufe) und Oberschule (tiefste Stufe).

Abbildung 1: Ausbildungs-/Tätigkeitsabsichten nach Austritt aus der obligatorischen Schule

Voraussichtliche Ausbildung/Tätigkeit nach Schulaustritt	Prozent	* Anzahl Jugendliche
Berufsbildung	*45.7%*	*29'900*
Lehre	40.8%	26'700
Handels- und Verkehrsschulen	3.5%	2'300
Anlehre	1.4%	900
Allgemeinbildung	*29.5%*	*19'300*
Maturitätsschule	24.5%	16'000
Diplommittelschule	4.4%	2'900
Zwischenlösung	*19.9%*	*13'000*
Vorlehre	0.7%	500
Schulisches Zwischenjahr im eigenen Sprachgebiet	13.6%	8'900
Schulisches Zwischenjahr in einem anderen Sprachgebiet	2.9%	1'900
Praktisches Zwischenjahr	2.7%	1'800
Andere, nicht näher bezeichnete Ausbildungen	*0.7%*	*500*
Keine unmittelbaren Ausbildungsabsichten	*4.3%*	*2'800*
Aufnahme einer Erwerbstätigkeit	0.9%	600
Andere, nicht näher bezeichnete Tätigkeiten	1.0%	700
Ungewissheit	2.4%	1'500
Total	100.0%	65'400

* Hochrechnung für die 9.-Klässler/innen des Schuljahres 1999/2000 (auf 100 gerundet)

© *PISA/EDK/TREE*

tritt beziehen. Provisorische Auswertungen der längsschnittlich an PISA 2000 angekoppelten TREE-Untersuchung[5] zur tatsächlichen Ausbildungssituation ein Jahr später ergeben jedoch immer noch einen Anteil Jugendlicher in Zwischenlösungen, der deutlich über dem höchsten Schätzwert von Gertsch et al. liegt.

Erklärungsmodell für nach-obligatorische Ausbildungschancen

Die bisher publizierten PISA-Ergebnisse haben deutlich gezeigt, wie stark soziodemografische, -ökonomische und -kulturelle Merkmale die Kompetenzen der Jugendlichen am Ende der obligatorischen Schulzeit beeinflussen (OECD/PISA 2001, BFS & EDK 2002). Diese Kompetenzen ihrerseits – so unsere Hypothese – haben einen wesentlichen Einfluss darauf, welche Ausbildungswege den Jugendlichen nach Austritt aus der obligatorischen Schule offen stehen. Im Folgenden überprüfen wir den Einfluss der genannten Merkmale auf die nach-obligatorischen Ausbildungsabsichten. Die in die Analyse einbezogenen Merkmale und die Modellierung der Einflüsse orientiert sich dabei stark an den Vorarbeiten, die im Rahmen der nationalen PISA-Berichterstattung geleistet wurden (vgl. insbesondere BFS & EDK 2002, S. 90ff. bzw. S. 113ff.). Ergänzend dazu wird auch die räumliche Dimension einbezogen, da die Ausbildungs-«Märkte» auf Sekundarstufe II in der Schweiz relativ kleinräumig und regional sehr unterschiedlich ausgeprägt sind (BORKOWSKY & GONON 1996, BFS 1999).

5 Transitionen von der Erstausbildung ins Erwerbsleben. Vgl. S. 21.

Abbildung 2: Jugendliche ohne unmittelbare Ausbildungsabsichten

Jugendliche, die noch nicht wissen, was sie im kommenden Jahr machen werden, lassen sich im Vergleich zu allen anderen folgendermassen charakterisieren:

- sie stammen häufiger aus niedrigen sozialen Schichten;
- sie sind häufiger fremdsprachig;
- sie besuchen am Ende der obligatorischen Schulzeit seltener eine Schule mit erweiterten Anforderungen;
- sie verfügen über eine tiefere Lesekompetenz.

Jugendliche, die nach Schulaustritt die Aufnahme einer Erwerbstätigkeit planen, sind eine sehr heterogene Gruppe. Auch sie besuchen am Ende der obligatorischen Schulzeit im Vergleich zu allen anderen eher einen Schultyp mit tieferen Anforderungen und weisen etwas geringere Lesekompetenzen auf. Die entsprechenden Unterschiede sind jedoch nur schwach ausgeprägt. Die Heterogenität dieser Gruppe dürfte darauf zurückzuführen sein, dass «Jobben» nach Schulaustritt sehr unterschiedlich motiviert sein kann. Zum einen dürften in dieser Gruppe sogenannte «Ausbildungsverzichter/innen» sein (GLOOR, MEIER & NEF 2000), zum anderen Jugendliche, die nach der obligatorischen Schulzeit eine «Ausbildungspause» einlegen wollen (vgl. hiezu auch ECKMANN-SAILLANT, BOLZMAN & DE RHAM 1994, ECKMANN 1998).

© *PISA/EDK/TREE*

Modellannahmen

Die Modellannahmen, welche den Analysen in diesem Bericht zu Grunde liegen, sind in nachstehender Darstellung schematisiert. Das Erklärungsmodell für nach-obligatorische Ausbildungschancen stellt die Einflussgrössen in kausaler Abfolge von links nach rechts dar (Abbildung 3).

In einem mehrstufigen Verfahren wurden logistische Regressionen gerechnet, in die schrittweise die soziodemogafischen Merkmale, die Leistungsmerkmale und die räumlichen Merkmale mit aufgenommen wurden.[6]

In einem ersten Schritt wurden die soziodemografischen Merkmale Geschlecht, soziale Herkunft und Fremdsprachigkeit ins Regressionsmodell eingeführt. Dabei wird postuliert, dass die soziale Herkunft und die Fremdsprachigkeit zueinander in Beziehung stehen, wobei keine kausale Beeinflussung, sondern ein wechselseitiger Zusammenhang angenommen wird. Das Modell postuliert, dass Geschlecht, soziale Herkunft und Fremdsprachigkeit einerseits direkt, anderseits indirekt (vermittelt über Lesekompetenz und Schultyp) auf die nach-obligatorischen Ausbildungschancen wirken. Im zweiten Schritt wurden die Lesekompetenz und der Schultyp ins Modell eingeführt. Von ihnen wird angenommen, dass sie in wechselseitigem Zusammenhang stehen und einen direkten Einfluss auf den Übertritt haben. Schliesslich wurden räumliche Merkmale in das Modell aufgenommen, die aufgrund der jeweils vorhandenen Angebotsstruktur den Übertritt in die nach-obligatorische Ausbildung massgeblich beeinflussen können.

Die modellrelevanten Merkmale werden zunächst einzeln bivariat mit den nach-obligatorischen Ausbildungsabsichten der Jugendlichen in Zusammenhang gebracht. Danach werden die Ergebnisse der integrierten, multivariaten Erklärungsmodelle präsentiert.

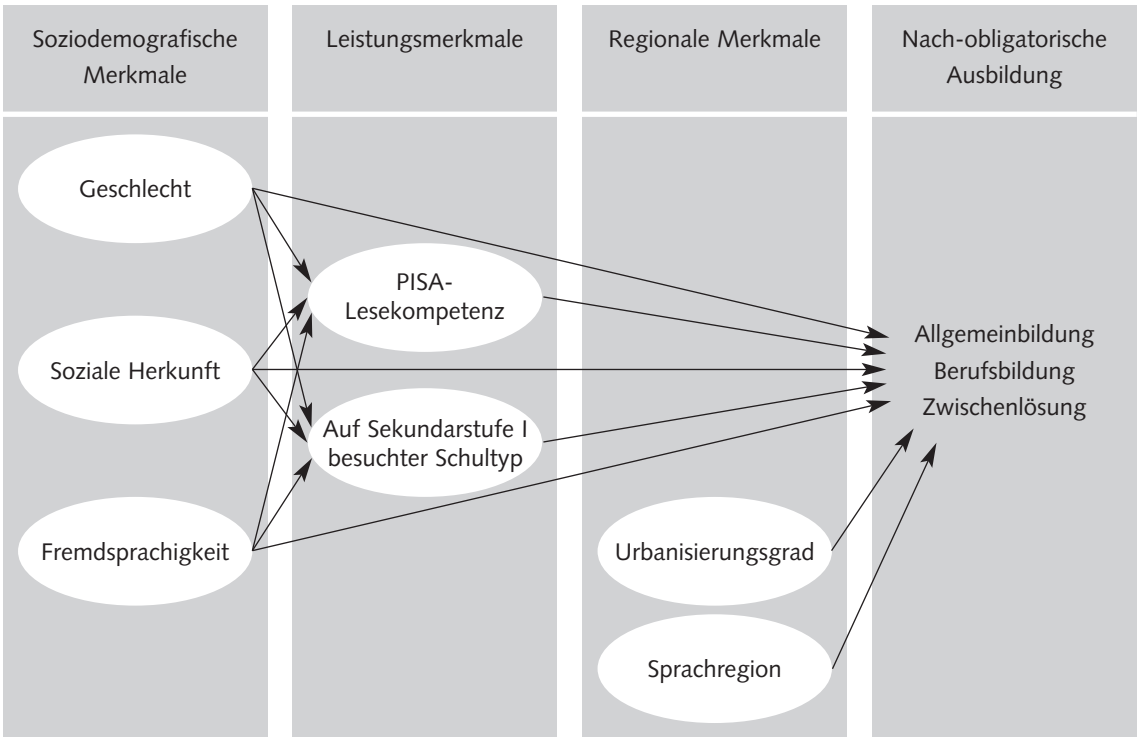
Voraussichtliche Ausbildung nach erklärungsrelevanten Merkmalen

Geschlecht

Es ist ausführlich dokumentiert, dass sich Frauen und Männer bezüglich Ausbildungsbeteiligung und -verhalten im nach-obligatorischen Bereich stark unterscheiden. Junge Frauen besuchen häufiger allgemein bildende Schulen und nehmen seltener eine Berufsausbildung auf als Männer. Das Berufswahlspektrum der Frauen ist viel enger als das der Männer. Frauen dominieren in Dienstleistungsberufen, während Männer in handwerklich-technischen Berufen übervertreten sind. In der Berufsbildung sind Frauen zudem häufiger in kurzen Ausbildungsgängen zu finden, die zu geringen Verdienstmöglichkeiten und weniger Prestige führen. (vgl. etwa BORKOWSKY & GONON 1996, BFS 1997a, GROSSENBACHER 1997, BFS 2002a).

6 Dieses Modell wird auch bei anderen Analysen dieses Berichts wieder herangezogen, wenn ein hierarchisches Vorgehen beim Überprüfen der unabhängigen Variablen gewählt wird.

Abbildung 3: Schema des Erklärungsmodells



© *PISA/EDK/TREE*

Die in der Literatur dokumentierten Befunde spiegeln sich auch in den Ausbildungsabsichten kurz vor Schulaustritt (Abbildung 4). Junge Frauen planen nur gut halb so häufig wie junge Männer eine Berufsausbildung (35 vs. 61%). Sie beabsichtigen hingegen weitaus häufiger als Männer, eine allgemein bildende Schule zu absolvieren (38 vs. 24%) oder eine Zwischenlösung einzuschalten (27 vs. 14%).

Die starke geschlechtsspezifische Segmentierung der nach-obligatorischen Ausbildung setzt sich innerhalb der Berufsbildung fort.[7]

Das «KV» und die Kochlehre sind die einzigen Berufsausbildungen, die sowohl bei jungen Frauen als auch bei jungen Männern in den «Top Ten» figurieren (Abbildung 5). Alle anderen Lehrberufe «haben ein Geschlecht»: das der gewerblich-industriellen ist vorwiegend männlich, das der Dienstleistungsberufe vorwiegend weiblich.

Bei den Männern befinden sich weniger als 60% in den 10 häufigsten Berufsausbildungen, bei den Frauen dagegen rund 80%. Dies veranschaulicht das engere Berufswahlspektrum der Frauen. Die Hälfte der Frauen beabsichtigt, ein «KV» anzufangen (gegenüber 18% bei den Männern).

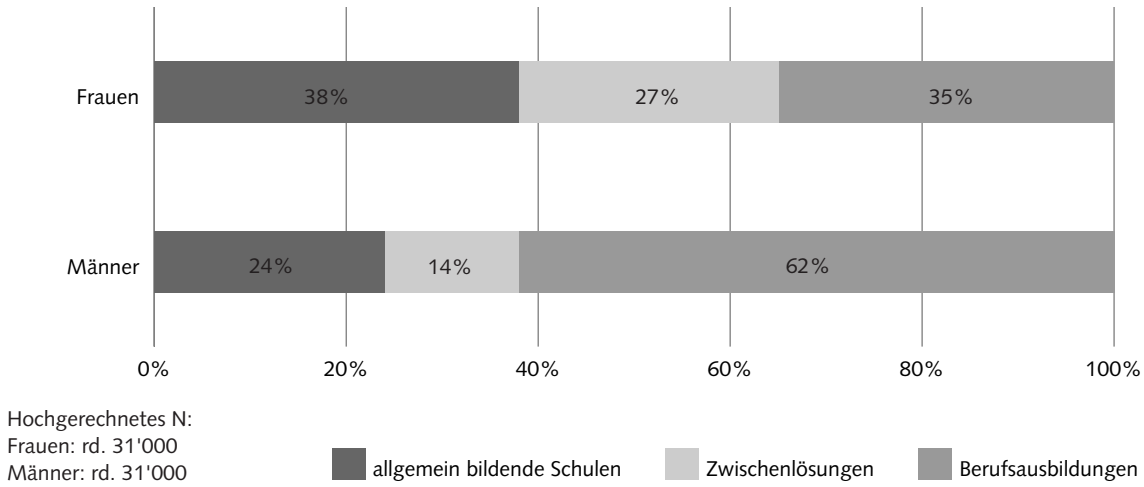
Was den eklatanten geschlechtsspezifischen Unterschied bei den Zwischenlösungen betrifft, so ist dieser teilweise dadurch erklärbar, dass viele Pflege- und Heilberufe formell ein Mindesteintrittsalter (in der Regel 18 Jahre) und/oder die Absolvierung von Praktika voraussetzen. Dies schlägt sich insbesondere bei der Ausbildungsoption «praktisches Zwischenjahr» nieder, die von fast 5% aller jungen Frauen, aber von weniger als 1% der jungen Männer ins Auge gefasst wird.

Soziale Herkunft

Die Basisauswertungen von PISA 2000 haben eindrücklich dargelegt, dass der Zusammenhang zwischen der Lesekompetenz am Ende der obligatorischen Schulzeit und der sozialen Herkunft in der Schweiz im internationalen Vergleich überdurchschnittlich hoch ist (OECD/PISA 2001, BFS & EDK 2002). Baumert und Schümer haben für Deutschland gezeigt, dass die soziale Herkunft auch stark mit

7 Nur Lehrberufe, die direkt nach der obligatorischen Schulzeit begonnen werden können. Pflegeberufe kommen beispielsweise in dieser Aufstellung nicht vor, da für diese Berufe (zur Zeit noch) zuerst ein Praktikum oder ein schulisches Zwischenjahr absolviert werden muss.

Abbildung 4: Ausbildungsabsichten nach Geschlecht



© *PISA/EDK/TREE*

Zukunfts- und Bildungsaspirationen im allgemeinen sowie konkret mit nach-obligatorischen Bildungsverlaufsmerkmalen zusammenhängt (BAUMERT & SCHÜMER 2002). Für die Schweiz liegen vergleichbare Befunde vor. Dabei konnte gezeigt werden, dass Jugendliche aus Familien mit tieferem sozioökonomischem Status nicht nur geringere Schulleistungen erzielen, sondern ihre Leistungen auch weniger in höher qualifizierte Ausbildungen und Abschlüsse umsetzen können. Insbesondere der Zugang zum «Königsweg» der Maturitätsschule mit anschliessendem Hochschulstudium korreliert ausserordentlich stark mit dem sozialen Status (vgl. AMOS 1979, BERNATH, WIRTHENSOHN & LÖHRER 1989, BUCHMANN, CHARLES & SACCHI 1993, LAMPRECHT & STAMM 1996, BFS & EDK 2002).

Lamprecht und Stamm (LAMPRECHT & STAMM 1996) stellen fest, dass die herkunftsspezifische Chancenstruktur trotz der Norm des meritokratischen Leistungsprinzips und der (in der Schweiz eher bescheidenen) Bildungsexpansion nicht abgebaut, sondern nur auf eine höhere Stufe verschoben wurde («Fahrstuhl»-Effekt; vgl. auch LEVY 1997, LEVY, JOYE, GUYE et al. 1998). Es bestehen bezüglich Bildungsbeteiligungschancen weiterhin starke schichtspezifische primäre und sekundäre Ungleichheiten (BAUMERT & SCHÜMER 2002). Als primäre Ungleichheit definieren Breen und Goldthorpe von

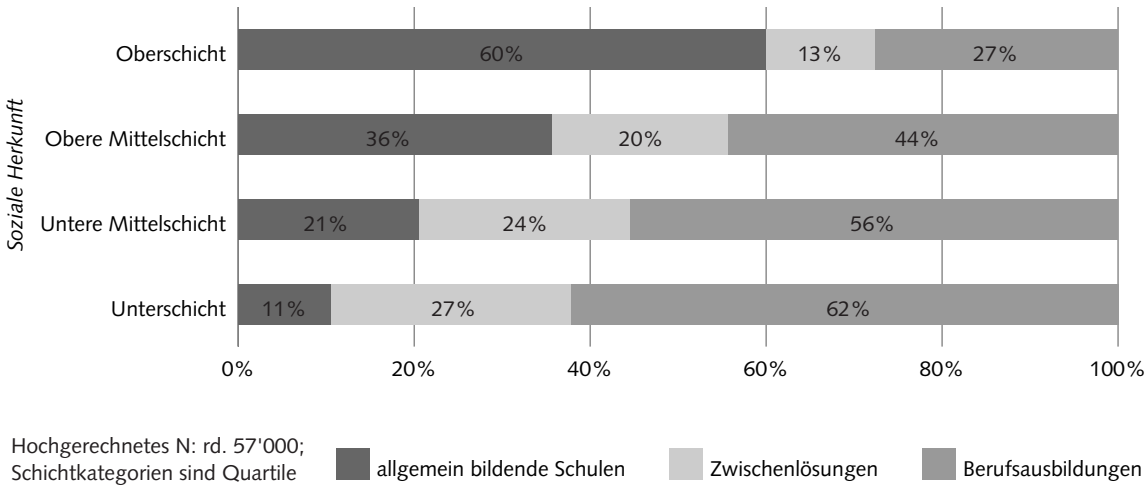
Abbildung 5: Die 10 häufigsten Berufsausbildungen der Jugendlichen nach Geschlecht

Männer	% Lehrlinge im entsprechenden Lehrberuf	Frauen	% Lehrlinge im entsprechenden Lehrberuf
1 Kaufmännischer Angestellte*	18%	1 Kaufmännische Angestellte*	49%
2 Polymechaniker	7%	2 Verkäuferin	9%
3 Elektronikmonteur	5%	3 Coiffeuse	6%
4 Automechaniker	5%	4 Detailhandelsangestellte	4%
5 Schreiner	4%	5 Pharma-Assistentin	3%
6 Informatiker	4%	6 Dentalassistentin	2%
7 Elektroniker	4%	7 Servicefachangestellte	2%
8 Koch	4%	8 Medizinische Praxisassistentin	2%
9 Automatiker	3%	9 Köchin	2%
10 Landwirt	2%	10 Floristin	2%

* Kaufmännische Lehren sowie Handels- und Verkehrsschulen

© *PISA/EDK/TREE*

Abbildung 6: Ausbildungsabsichten nach sozialer Herkunft



© *PISA/EDK/TREE*

der sozialen Herkunft abhängige Unterschiede bezüglich Kompetenzen, die bis zu einer Übergangsschwelle erworben – und für die nächste (Ausbildungs-)Etappe vorausgesetzt – werden (BREEN & GOLDTHORPE 1997). Als sekundäre Ungleichheiten werden von den Kompetenzen unabhängige soziale Disparitäten bezeichnet.

Für die Messung der sozialen Herkunft stützen wir uns auf den Index, der im nationalen PISA-Basisbericht (BFS & EDK 2002:113ff.) verwendet wurde. Der Index berücksichtigt den elterlichen Bildungs- und Berufsstatus sowie die Bildungsnähe des Elternhauses.[8]

Zwischen der sozialen Herkunft und der beabsichtigten nach-obligatorischen Ausbildung besteht ein deutlicher Zusammenhang (Abbildung 6). Nur 11% der Jugendlichen aus dem Populationsviertel (Quartil) mit dem niedrigsten sozialen Status planen den Besuch einer allgemein bildenden Schule. Dies ist bei Jugendlichen aus dem Quartil mit dem höchsten sozialen Status zu 60% der Fall, also mehr als fünf mal so häufig.[9] Umgekehrt fassen Jugendliche nach Schulaustritt umso häufiger eine Berufsausbildung oder eine Zwischenlösung ins Auge, je niedriger ihr sozialer Status ist.

Der Zusammenhang zwischen sozialer Herkunft und Ausbildungsabsicht zeigt sich auch, wenn man nur diejenigen Jugendlichen betrachtet, welche eine Berufsausbildung einzuschlagen planen: In dieser Gruppe fassen Schulabgänger/innen aus höheren Sozialschichten häufiger eine Handels- oder Verkehrsschule ins Auge, solche aus niedrigeren hingegen häufiger eine Berufslehre.

Diese Ergebnisse bestätigen deutlich die Ungleichheit der Bildungsbeteiligung bezüglich der sozialen Herkunft. Die soziale Herkunft bestimmt massgeblich mit darüber, wem nach Schulaustritt der Zugang zu einem bestimmten nach-obligatorischen Ausbildungsgang offen steht. Der Zusammenhang ist beim Zugang zu allgemein bildenden Schulen besonders stark. Dieses Ergebnis bestätigt eindrücklich den in anderen Studien konstatierten «Fahrstuhleffekt», wonach die Bildungsbeteiligung insgesamt zwar über die Zeit gestiegen ist, die herkunftsbedingten relativen Unterschiede zwischen «oben» und «unten» jedoch nicht kleiner geworden sind.

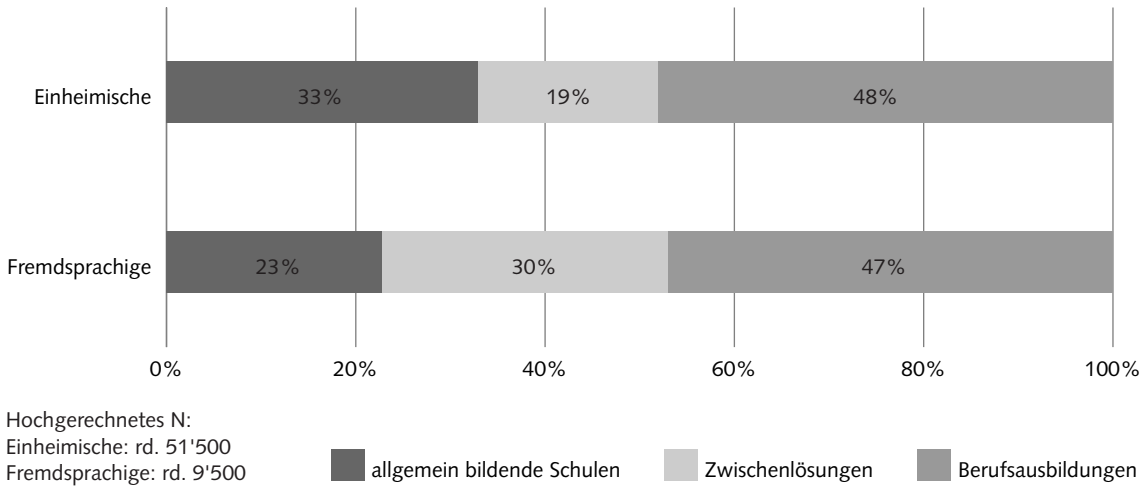
Fremdsprachigkeit

In einem ausgeprägten Immigrationsland wie der Schweiz kommt der schulischen Integration von Jugendlichen aus anderen Kulturen zentrale Bedeutung zu. Trotz langjähriger und vielfältiger Integrationsbemühungen sind in der Schweiz fremdsprachige Kinder und Jugendliche im und durch das Bil-

8 Für den Bildungsstatus wurde der höchste Bildungsabschluss der Eltern herangezogen, für das Berufsprestige der International socio-economic Index (ISEI) des Berufs des Vaters oder der Mutter. Die Bildungsnähe wurde durch das Vorhandensein von klassischer Literatur und der Anzahl Bücher im Elternhaus erfasst. Der Index der sozialen Herkunft wurde mittels einer Hauptkomponentenanalyse aus den vier Variablen ermittelt.

9 Amos (1979) gelangte vor über 20 Jahren für den Kanton Genf zu fast identischen Ergebnissen (11% vs. 56%).

Abbildung 7: Ausbildungsabsichten nach Fremdsprachigkeit



© *PISA/EDK/TREE*

dungssystem nach wie vor benachteiligt. Dies haben bereits früher zahlreiche Studien deutlich gemacht (vgl. überblicksweise z.B. BFS 1997c, EKA 1999, KRONIG, HAEBERLIN & ECKHART 2000). Auf der Sekundarstufe I sind Migrantenkinder vermehrt in Schulen mit Grundanforderungen (Realschul-Typen) zu finden. Auch in den Sonderklassen sind sie überrepräsentiert (BFS 1999). Das Bundesamt für Statistik schätzte 1997, dass nach der obligatorischen Schulzeit beinahe ein Viertel der ausländischen Jugendlichen den Einstieg in eine berufliche oder allgemein bildende Ausbildung nicht finden (BFS 1997c). Das Lehrstellenbarometer vermerkt, dass ausländische Jugendliche bei der Lehrstellensuche deutlich grössere Schwierigkeiten haben als «einheimische» (LINK 2000).

Geringe Schulleistungen von Migrantenkindern und -jugendlichen werden vielfach damit erklärt, dass diese Kinder überdurchschnittlich häufig aus unteren sozialen Schichten kommen. Fremdsprachige sind damit mehrfach benachteiligt. Auch Moser hat in seinem Beitrag zum nationalen PISA-Bericht darauf hingewiesen, dass soziale Herkunft und Fremdsprachigkeit stark miteinander verknüpft sind. Beide Merkmale vermögen Lesekompetenzunterschiede am Ende der obligatorischen Schulzeit jedoch auch unabhängig voneinander und je etwa gleich stark mitzuerklären (BFS & EDK 2002:113ff.).

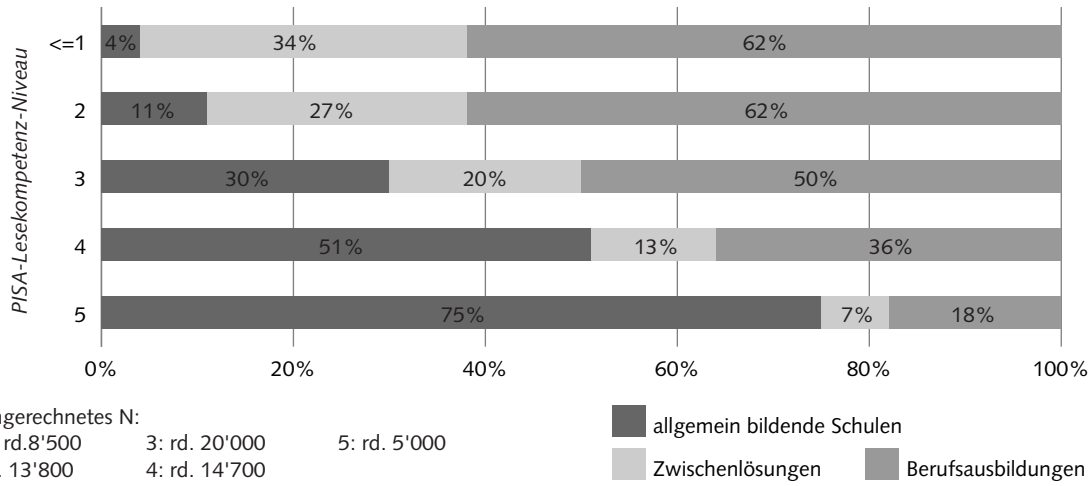
Rund ein Drittel aller Schulabgänger/innen in der Schweiz leben in Familien, in denen mindestens ein Elternteil nicht in der Schweiz geboren wurde. Rund ein Achtel ist selber nicht in der Schweiz geboren, und rund ein Sechstel spricht zu Hause nicht die selbe Sprache wie in der Schule. Für die vorliegenden Analysen wird die kulturelle Herkunft über die im Elternhaus gesprochene Sprache operationalisiert. Als «einheimisch» gilt demnach, wer zu Hause die Unterrichtssprache oder einen nationalen Dialekt spricht, als «fremdsprachig», wer zu Hause vorwiegend eine andere Sprache spricht. Letzteres trifft auf 16.5% oder hochgerechnet gut 10'000 der hier analysierten Jugendlichen zu.

Abbildung 7 zeigt, dass fremdsprachige Jugendliche deutlich seltener als «einheimische» eine allgemein bildende Schule ins Auge fassen. Sie sehen dagegen markant häufiger eine Zwischenlösung vor. Bei den Berufsausbildungen ist kein Unterschied ersichtlich. Da fremdsprachige Jugendliche im Durchschnitt geringere Lesekompetenzen aufweisen und in Sek I-Schultypen mit geringeren Anforderungen übervertreten sind (vgl. BFS & EDK 2002:113ff.), drängt sich eine statistische Kontrolle dieser beiden Faktoren auf (vgl. integrierte Modelle S. 34ff.).

Lesekompetenz

In einem leistungsbasierten, meritokratischen Bildungssystem sollten die intellektuellen Fähigkeiten der Lernenden starke Voraussagekraft für den nachobligatorischen Ausbildungsverlauf haben. Als Messwert für diese Fähigkeiten wird in diesem Bericht die durch PISA gemessene Lesekompetenz verwendet. Das Konzept der Lesekompetenz, wie es PISA zu Grunde liegt, reicht weit über das «Lesen-Können»

Abbildung 8: Ausbildungsabsichten nach Lesekompetenz



© *PISA/EDK/TREE*

im technischen Sinne hinaus (Alphabetisierung; vgl. dazu detaillierter Anhang 2 dieses Berichts sowie BFS & EDK 2002; OECD/PISA 2001). Lesekompetenz gemäss PISA bedeutet einen autonomen, souveränen Umgang mit Texten, deren aktive Nutzung als Informationsquelle, deren Bewertung und Interpretation, deren Verknüpfung mit anderen Texten bzw. Informationsquellen. Wer über Lesekompetenz in diesem Sinne verfügt, hat nicht nur lesen (im technischen Sinne) gelernt, sondern ist in der Lage, *durch Lesen zu lernen*. «Text»-Grundlagen können dabei durchaus auch Zahlen sein, also zum Beispiel Tabellen oder Grafiken. Entsprechend eng ist der durch PISA gemessene Zusammenhang zwischen Lese- und Mathematik-Kompetenz. Wer über eine hohe Lesekompetenz verfügt, wird mit grosser Wahrscheinlichkeit auch über eine hohe Mathematik-Kompetenz verfügen.[10]

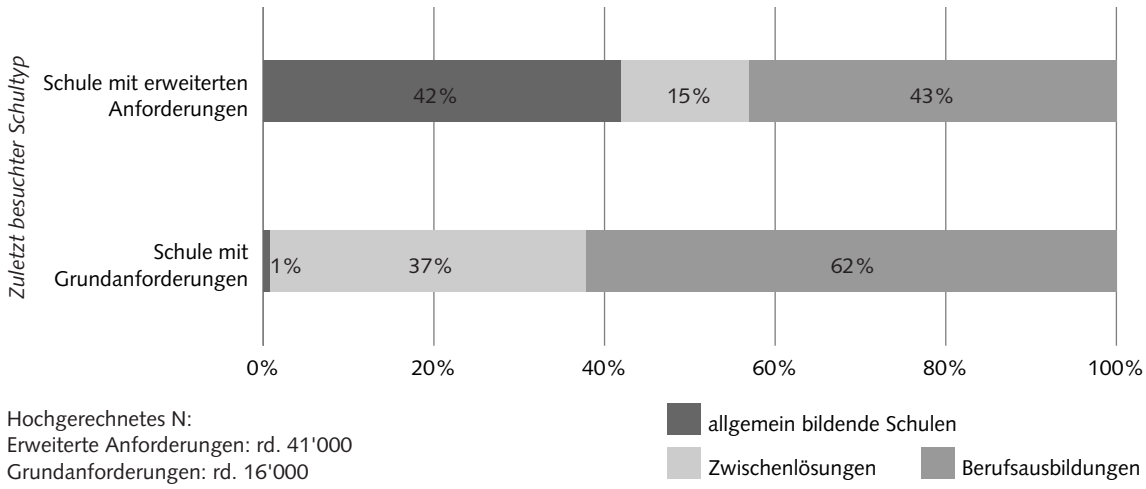
Die vorliegenden Analysen setzen voraus, dass die durch PISA gemessene Lesekompetenz ein valider Indikator für die intellektuelle Leistungsfähigkeit der untersuchten Jugendlichen ist. Da PISA nicht den vermittelten Schulstoff, sondern curriculumsunabhängige Fähigkeiten misst, die nötig sind, um den beruflichen und privaten Alltag bewältigen zu können, erwarten wir einen starken Zusammenhang zwischen Lesekompetenz und Ausbildungsabsichten.

Dieser Zusammenhang ist nicht zuletzt aus berufsbildungspolitischer Sicht von Interesse. Lehrbetriebe und Berufsschulen beklagen seit längerem, dass ihre Lehrlinge oft nicht «richtig» lesen, schreiben und rechnen können (GARTZ, HÜCHTERMANN & MYRTZ 1999, GESER 1999a, 1999b, ZELLER 2002). Verschiedene Untersuchungen legen dabei nahe, dass Klagen über schlechte schulische Qualifikationen weniger mit einem Niveauverlust in den Schulen als vielmehr mit den gestiegenen Anforderungen und Erwartungen des Arbeitsmarktes begründet werden müssen (STALDER 1999, HESSE & JOSCZOK 2000). Laut PISA verfügen Jugendliche mit Kompetenzniveau 1 oder darunter nicht oder nur in ungenügendem Masse über das nötige Rüstzeug, um sich weiter zu qualifizieren (zur Erläuterung der PISA-Kompetenz-Niveaus vgl. Abbildung 33 in Anhang 2). Sie werden verschiedentlich als Risikogruppe eingestuft, die aufgrund ihrer geringen Kompetenzen Schwierigkeiten beim Einstieg ins Berufsleben haben wird.

Wie Abbildung 8 verdeutlicht, besteht ein markanter Zusammenhang zwischen der PISA-Lesekompetenz und den nach-obligatorischen Ausbildungsabsichten: Mit zunehmender Lesekompetenz steigt der Anteil derjenigen an, die eine allgemein bildende Schule anstreben, mit abnehmender Lesekompetenz der Anteil derjenigen, welche eine Berufsausbildung oder Zwischenlösung vorsehen. Es

10 Die Lesekompetenz im Sinne von PISA ist weit über das Fach Deutsch hinaus grundlegende Voraussetzung für Lernerfolg und leistet einen wesentlichen Beitrag auch für die Vorhersage mathematischer und naturwissenschaftlicher Grundbildung. Die durch PISA gemessenen Lese- und Mathematik-Kompetenzen korrelieren hoch miteinander.

Abbildung 9: Ausbildungsabsichten nach Schultyp auf Sekundarstufe I



© *PISA/EDK/TREE*

wird weiter unten allerdings zu zeigen sein, dass dieser Zusammenhang stark von weiteren, weniger leistungsbasierten Faktoren beeinträchtigt und überlagert wird (vgl. S. 34ff.).

Erstaunlich ist der hohe Prozentsatz (rund 60%) der Jugendlichen mit sehr geringen Lesekompetenzen (Kompetenzniveau 1 oder darunter), die voraussichtlich direkt in eine Berufsausbildung einsteigen.[11] Damit beginnen hochgerechnet gut 5000 Jugendliche in der Schweiz eine Lehre, die nur über rudimentäre Lesekompetenzen verfügen. Wie sie mit den Anforderungen ihrer Ausbildung zurechtkommen, wird im PISA-Folgeprojekt TREE zu zeigen sein.

Schultyp

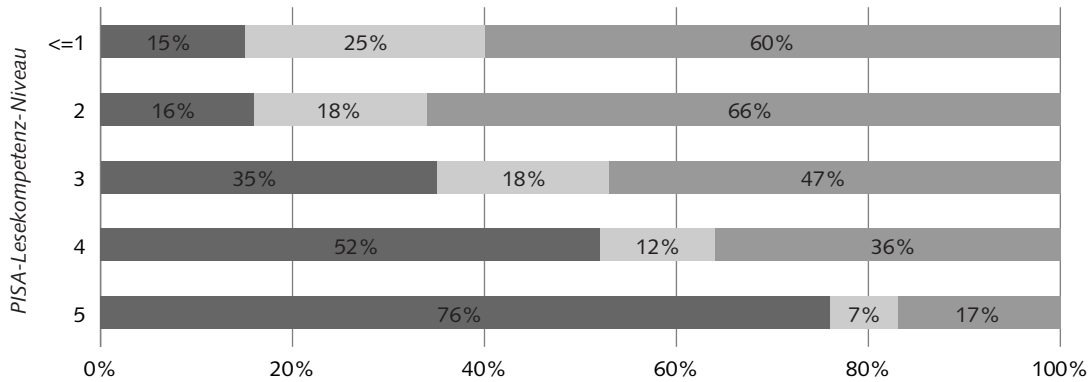
In der Schweiz ist die nach-obligatorische Ausbildungslaufbahn in hohem Masse vorbestimmt durch den Schultyp, der auf Sekundarstufe I besucht wird. In der Mehrzahl der Kantone ist die Sekundarstufe I in getrennten, zwei- oder dreigliedrigen Zügen organisiert. Das Bundesamt für Statistik klassifiziert die vielfältigen Gliederungsformen in Schulen mit Grundanforderungen (Real- oder Oberschulen) und in Schulen mit erweiterten Anforderungen (Sekundar- und Bezirksschulen sowie Progymnasien) Insbesondere der Besuch einer allgemein bildenden Schule auf Sekundarstufe II (v.a. Maturitätsschulen) setzt in aller Regel formal den Besuch eines Schultyps mit erweiterten Anforderungen auf Sekundarstufe I voraus.

In der Berufsbildung ist der Zusammenhang mit dem Schultyp auf Sekundarstufe I weniger eng, aber z.T. ebenfalls vorhanden. Verschiedene Untersuchungen legen nahe, dass insbesondere für Jugendliche aus Schultypen mit Grundanforderungen (Realschulen) der direkte Übertritt in eine nach-obligatorische Ausbildung zusehends schwieriger wird (STALDER 2000b). Auf dem Lehrstellenmarkt werden sie zunehmend durch Jugendliche mit anderen Vorbildungen, insbesondere solche mit einem 10. Schuljahr, verdrängt. Gertsch et al. führen aus, dass schwächere Schülerinnen und Schüler Mühe haben, eine Lehrstelle zu finden. Dabei zeichne sich die Tendenz ab, Schulabgängerinnen und -abgänger mit Realschul-Niveau a priori der Gruppe der Schulschwächeren zuzurechnen (GERTSCH, GERLINGS & MODETTA 1999).

Abbildung 9 reflektiert den Zusammenhang zwischen Schultyp und voraussichtlicher nach-obligatorischer Ausbildung deutlich. Während 42 Prozent der Abgänger/innen von Schulen mit erweiterten Anforderungen (Sekundar-/Progymnasialtypus) eine allgemein bildende Schule auf Sekundarstufe II ins Auge fassen, trifft das selbe nur gerade für 2 Prozent der Realschul-Abgänger/innen zu. Umgekehrt planen Realschüler/innen anderthalb mal so häufig wie Jugendliche in Sekundarschulen bzw. Progymnasien eine Berufsausbildung (62% vs. 43%) und zweieinhalb mal so häufig eine Zwischenlösung (36% vs. 15%).

11 Von diesen sehen nota bene weniger als 20 Prozent eine Anlehre vor.

Abbildung 10: Ausbildungsabsichten nach Lesekompetenz: Schüler/innen aus Schultypen mit erweiterten Anforderungen (Sekundar-/Progymnasialstufe)

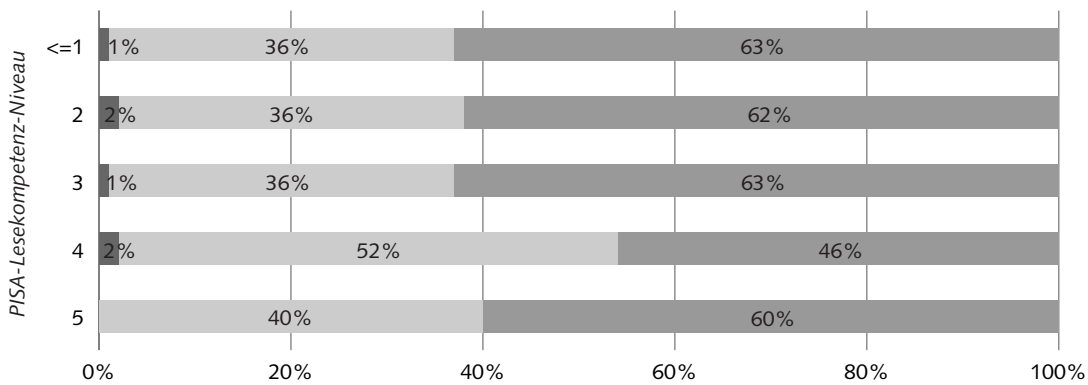


Hochgerechnetes N:
<=1: rd. 1'400 3: rd. 15'200 5: rd. 4'800
2: rd. 6'200 4: rd. 13'400

allgemein bildende Schulen
Zwischenlösungen
Berufsausbildungen

© PISA/EDK/TREE

Abbildung 11: Ausbildungsabsichten nach Lesekompetenz: Schüler/innen aus Schultypen mit Grundanforderungen (Real-Stufe)



Hochgerechnetes N:
<=1: rd. 6'400 3: rd. 2'700 5: <100
2: rd. 6'000 4: rd. 500

allgemein bildende Schulen
Zwischenlösungen
Berufsausbildungen

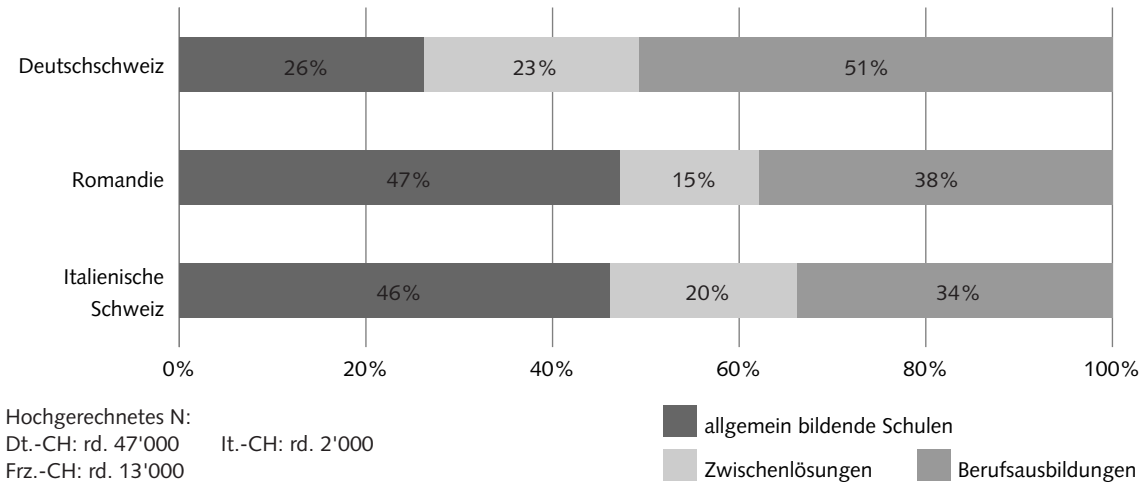
© PISA/EDK/TREE

Nun ist anzunehmen, dass diese nach Schultyp unterschiedlichen Zugangschancen zu nach-obligatorischen Ausbildungen stark mit individuellen Leistungsunterschieden gekoppelt sind, welche formell die Voraussetzung dafür bilden, wer auf Sekundarstufe I welchen Schultyp besucht. Dieser Zusammenhang ist für Sekundar-/Progymnasial-Schüler/innen tatsächlich stark: je höher die durch PISA gemessene Lesekompetenz, desto höher der Anteil derjenigen, welche nach Austritt aus der obligatorischen Schule eine weiter führende allgemein bildende Schule (Gymnasium, Diplommittelschule, etc.) zu besuchen gedenken. Proportional dazu sinkt der Anteil von Anwärter/innen auf Berufsausbildungen und Zwischenlösungen (Abbildung 10).

Für Realschüler/innen dagegen besteht der Zusammenhang zwischen Lesekompetenz und nachobligatorischer Ausbildung nicht. Ihnen bleibt der Zugang zu allgemein bildenden Schulen auch bei hoher und höchster Lesekompetenz weitestgehend verwehrt (Abbildung 11).

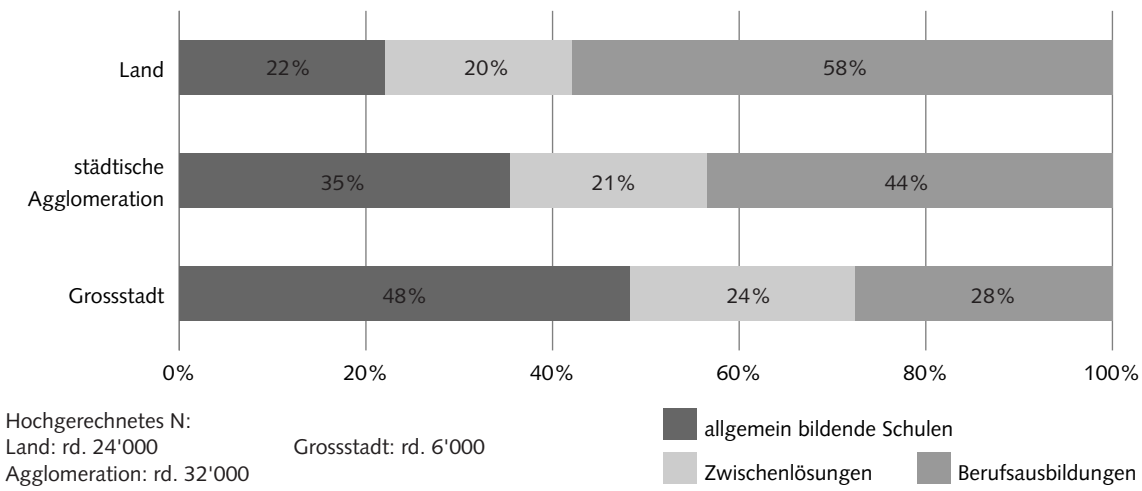
Bei geringer bis mittlerer Lesekompetenz (Niveau 1–3) fassen Realschüler/innen im Verhältnis von rund 2 zu 1 eine Berufsausbildung bzw. eine Zwischen-

Abbildung 12: Ausbildungsabsichten nach Sprachregion



© *PISA/EDK/TREE*

Abbildung 13: Ausbildungsabsichten nach Urbanisierungsgrad[12]



© *PISA/EDK/TREE*

lösung ins Auge. Bei hoher Lesekompetenz (Niveau 4 und 5) verschiebt sich dieses Verhältnis nur unwesentlich. Mit anderen Worten: für Realschüler/innen geht auch eine hohe Lesekompetenz einher mit einer verminderten Chance, direkt in eine qualifizierende nach-obligatorische Ausbildung einzusteigen.

Räumliche Merkmale

Das Angebot an nach-obligatorischen Ausbildungsgängen ist in der föderalistisch organisierten kleinräumigen Schweiz regional sehr unterschiedlich ausgeprägt (vgl. etwa BORKOWSKY & GONON 1996). Die bekannten regionalen Strukturunterschiede spiegeln sich auch in den hier analysierten Daten. So ist der Anteil der Jugendlichen, die auf eine allgemein bildende Schule aspirieren, in der Westschweiz und im Tessin mit annähernd 50% fast doppelt so hoch wie in der Deutschschweiz (gut 25%). Umgekehrt streben über die Hälfte der Deutschschweizer Jugendlichen eine Berufsausbildung an. In der französischen und italienischen Schweiz tun dies nur rund ein Drittel (Abbildung 12).

Das Verhältnis zwischen «Allgemeinbildung» und «Berufsbildung» ist aber nicht nur sprachregional,

12 Die Kategorisierung des Urbanisierungsgrades basiert auf der Raumgliederung des Bundesamtes für Statistik (vgl. BFS 1997b). Mass gebend für die Zuteilung ist der Standort der Schule, welche die Jugendlichen zum Zeitpunkt der PISA-Befragung besuchten.

sondern auch je nach Urbanisierungsgrad der Wohn- bzw. Schulregion höchst unterschiedlich (Abbildung 13). Der Anteil Jugendlicher, die eine Allgemeinbildung anstreben, nimmt mit steigendem Urbanisierungsgrad zu, während für die Berufsbildung das Umgekehrte gilt. Zwischenlösungen werden dagegen in städtischen Gegenden nur unwesentlich häufiger ins Auge gefasst als in ländlichen.

Integriertes Erklärungsmodell für Ausbildungsabsichten

Alle in diesem Kapitel berücksichtigten Merkmale haben einen mehr oder weniger deutlichen Einfluss auf oder Erklärungswert für die Ausbildung, welche die Jugendlichen nach Austritt aus der obligatorischen Schule anstreben. Ein integriertes Erklärungsmodell berücksichtigt, dass diese Merkmale nicht isoliert auf die Ausbildungsabsichten wirken, sondern sich auch wechselseitig beeinflussen. Diese indirekten Einflüsse können mittels eines hierarchischen logistischen Regressionsmodells überprüft und kontrolliert werden.

Im Folgenden werden die Regressionsmodelle für die hier interessierenden Ausbildungsgänge allgemein bildende Schulen, Berufsausbildungen und Zwischenlösungen vorgestellt. Dem jeweiligen Gesamtmodell wird das entsprechende Nullmodell gegenübergestellt, welches den Einfluss eines bestimmten Merkmals ohne Kontrolle der anderen Merkmale, d.h. bivariat darstellt.

Modellrechnung für allgemein bildende Schulen

Die unten dargestellte Modellrechnung versucht, die Zugangschancen zu einer allgemein bildenden Schule (Gymnasium, Diplommittelschule o.ä.) statistisch vorherzusagen bzw. zu erklären. Berücksichtigt werden dabei die sieben bereits ausführlich referierten Einflussgrössen Geschlecht, soziale Herkunft, Fremdsprachigkeit, Lesekompetenz, Schultyp, Sprachregion und Urbanisierungsgrad (vgl. Schema S. 20). Schülerinnen und Schüler, die auf Sekundarstufe I integrierte, nicht gegliederte Oberstufen besuchen, wurden aus der Analyse ausgeschlossen. Dies hat zur Folge, dass Befragte in Schulen, deren Oberstufe ausschliesslich integriert organisiert sind, in allen Erklärungsmodellen unberücksichtigt bleiben, in denen der Schultyp als Einflussgrösse figuriert.[13]

In der linken Zahlenspalte von Abbildung 14 («Nullmodell») sind die Zusammenhangswerte (odds ratios; vgl. Anhang 1) des jeweiligen Merkmals aufgetragen, ohne dabei den Einfluss weiterer Merkmale des Modells zu kontrollieren. In der rechten Spalte («Gesamtmodell») sind diese Einflüsse kontrolliert bzw. neutralisiert.[14]

Einflussgrösse Geschlecht: Unabhängig von anderen Faktoren haben Frauen statistisch gesehen eine rund doppelt so hohe Chance wie Männer, ein Gymnasium oder eine Diplommittelschule zu besuchen (odds ratio 2.0 für Gesamtmodell).

Einflussgrösse soziale Herkunft: ohne Berücksichtigung weiterer Merkmale haben Jugendliche aus eher hohen sozialen Schichten eine mehr als vier mal höhere Chance (odds ratio 4.5), eine allgemein bildende nach-obligatorische Schule zu besuchen, als Jugendliche aus tieferen sozialen Schichten. Kontrolliert man alle übrigen Einflussgrössen, so reduziert sich dieser Faktor massiv auf 1.6.

Einflussgrösse Fremdsprachigkeit: ohne Kontrolle weiterer Merkmale haben Fremdsprachige gegenüber Einheimischen eine deutlich geringere Chance (1/0.6), ein Gymnasium oder eine Diplommittelschule zu besuchen. Bezieht man alle übrigen Einflussgrössen mit ein, kehrt sich dieses Chancenverhältnis um (Faktor 1.5 zu Gunsten der Fremdsprachigen).

Einflussgrösse Lesekompetenz: die durch PISA gemessene Lesekompetenz ist offensichtlich stark von den übrigen ins Modell einbezogenen Merkmalen mit beeinflusst. Ohne deren Kontrolle ist die Chance eines Übertritts in eine allgemein bildende Schule für Lesekompetentere sechs mal höher als für weniger Lesekompetente. Unter Kontrolle der übrigen Merkmale ist die Lesekompetenz als Einfluss kaum noch wirksam (odds ratio 1.3).

Auf Sekundarstufe I besuchter Schultyp: der Schultyp ist bei weitem der stärkste Prädiktor im Modell. Ohne Berücksichtigung weiterer Faktoren ist die Chance eines Übertritts in eine Maturitätsschule oder eine Diplommittelschule für Schülerinnen und Schüler der Sekundar-/Progymnasialtypen über 50 mal höher als für solche aus Real-Typen. Die Kontrolle aller übrigen modellrelevanten Merkmale reduziert diesen Faktor zwar beträchtlich (auf rund 18). Der Schultyp erklärt jedoch auch «bereinigt» mit grossem Abstand am meisten Unterschiede, was die

13 Dies betrifft insbesondere sämtliche Befragte des Kantons Tessin sowie einen Teil der Befragten in der Romandie.

14 Wir verzichten auf die Darstellung der Ergebnisse der Zwischenschritte der hierarchischen logistischen Regression.

Abbildung 14: Logistisches Regressionsmodell zur Erklärung des (voraussichtlichen) Eintritts in eine allgemein bildende Schule

Einflussgrösse	Referenzkategorie (Zugangschance=1)	Vergleichskategorie	Faktor, um den sich die Zugangschance für die Vergleichskategorie erhöht (odds ratio)	
			Nullmodell**	Gesamtmodell***
Geschlecht	Mann	Frau	1.9	2.0
Soziale Herkunft*	eher tief	eher hoch	4.8	1.6
Fremdsprachigkeit	einheimisch	fremdsprachig	0.6	1.5
Lesekompetenz*	eher tief	eher hoch	6.2	1.3
Schultyp auf Sekundarstufe I	Grundanforderungen	Erweiterte Anforderungen	52.5	18.1
Sprachregion	Deutschschweiz	Französische Schweiz	3.1	3.4
Urbanität	Land	Agglomeration/Stadt	2.1	2.1
Anteil erklärter Unterschiede im Gesamtmodell (Varianzaufklärung):				50.3%

* Vergleich zwischen 25. und 75. Perzentil
** ohne statistische Kontrolle weiterer Merkmale
*** unter statistischer Kontrolle aller anderen modellrelevanten Merkmale

Lesebeispiel: Die Chance, eine allgemein bildende Schule zu besuchen, ist für Jugendliche mit eher hoher Lesekompetenz 6.2 mal grösser als für solche mit eher tiefer (wenn keine weiteren Einflüsse kontrolliert werden). Unter statistischer Kontrolle aller anderen modellrelevanten Einflussgrössen verringert sich dieser Faktor von 6.2 auf 1.3.

© *PISA/EDK/TREE*

Zugangschancen zu allgemein bildenden Schulen betrifft.[15]

Sprachregion: Die Chance, in eine allgemein bildende Schule überzutreten, ist in der französischen Schweiz über drei mal höher als in der Deutschschweiz, und zwar relativ unabhängig davon, ob man die übrigen ins Modell einbezogenen Merkmale kontrolliert oder nicht.

Urbanisierungsgrad: Je städtischer die Wohn- bzw. Schulumgebung der Jugendlichen ist, desto höher ist die Chance, in eine allgemein bildende Schule überzutreten. Die Chancen der «städtischen» Jugendlichen sind rund 2 mal höher, unabhängig davon, ob man die übrigen Modellparameter kontrolliert oder nicht.

Das Gesamtmodell erklärt die Hälfte (50.3%) der individuellen Unterschiede bezüglich der Zugangschancen zu allgemein bildenden nach-obligatorischen Schulen. Diese Varianzaufklärung ist als sehr befriedigend einzustufen. Zu berücksichtigen ist dabei allerdings, dass der auf Sekundarstufe I besuchte Schultyp den grössten Teil der Varianzaufklärung leistet. Dies überrascht angesichts der auf S. 31ff. referierten Ergebnisse wenig, ist doch Realschülerinnen und -schülern (Jugendliche in Schultypen mit Grundanforderungen) der Zugang zu allgemein bildenden Schulen – unabhängig von der individuellen Leistung – auf Grund der formal geltenden Promotions- und Übertrittsregelungen weitgehend verwehrt.

Neben diesem alles dominierenden Merkmal des Schultyps kann aufgrund der in Abbildung 14 gezeigten Chancenunterschiede folgendes Profil einer angehenden Schülerin bzw. eines Schülers einer allgemein bildenden Schule gezeichnet werden: Sie wohnt in einer städtischen Agglomeration der französischen oder italienischen Schweiz, ist weiblichen Geschlechts, kommt aus eher «gutem Hause» (d.h. aus einer eher höheren Sozialschicht) und verfügt über überdurchschnittliche Lesekompetenzen. Vor dem Hintergrund des meritokratischen Anspruchs unseres Bildungssystems nachdenklich stimmt bei diesem Chancenprofil der Umstand, dass die indivi-

15 Dies schlägt sich auch im Beitrag nieder, den der Schultyp zur Varianzaufklärung des Modells leistet: analog zu den Ergebnissen von Moser (BFS/EDK 2002:113ff) trägt der Schultyp (unter Kontrolle aller anderen Merkmale) rund die Hälfte zur erklärten Varianz bei.

Abbildung 15: Logistisches Regressionsmodell zur Erklärung des (voraussichtlichen) Eintritts in eine Berufsausbildung

Einflussgrösse	Referenzkategorie (Zugangschance=1)	Vergleichskategorie	Faktor, um den sich die Zugangschance für die Vergleichskategorie erhöht (odds ratio)	
			Nullmodell**	Gesamtmodell***
Geschlecht	Frau	Mann	3.0	3.0
Soziale Herkunft*	eher hoch	eher tief	2.5	2.1
Fremdsprachigkeit	fremdsprachig	einheimisch	n.s.	1.8
Lesekompetenz*	eher hoch	eher tief	2.1	1.9
Schultyp auf Sekundarstufe I	Grundanforderungen	Erweiterte Anforderungen	2.1	1.3
Sprachregion	Französische Schweiz	Deutschschweiz	2.2	2.0
Urbanität	Agglomeration/Stadt	Land	2.0	1.7
Anteil erklärter Unterschiede des Gesamtmodells (Varianzaufklärung):				24.8%

* Vergleich zwischen 75. und 25. Perzentil
** ohne statistische Kontrolle weiterer Merkmale
*** unter statistischer Kontrolle aller anderen modellrelevanten Merkmale
n.s. = Zusammenhang statistisch nicht signifikant

Lesebeispiel: Die Chance, eine allgemein bildende Schule zu besuchen, ist für Jugendliche mit eher tiefer Lesekompetenz zwei mal grösser als für solche mit eher hoher (wenn keine weiteren Einflüsse kontrolliert werden). Unter statistischer Kontrolle aller anderen modellrelevanten Einflussgrössen reduziert sich dieser Faktor von 2.0 auf 1.9.

© *PISA/EDK/TREE*

duelle intellektuelle Leistungsfähigkeit (gemessen an der PISA-Lesekompetenz) neben systemischen (Schultyp), soziogeografischen (Sprachregion und Urbanisierungsgrad) und soziodemografischen Merkmalen (Geschlecht, soziale Herkunft und Fremdsprachigkeit) eine derart geringe Rolle spielt. Das Erklärungsmodell widerspiegelt damit bedeutsame Ungleichheiten bezüglich der Chance, den «Königsweg» des hiesigen Bildungssystems beschreiten zu können.

Modellrechnung für Berufsausbildungen

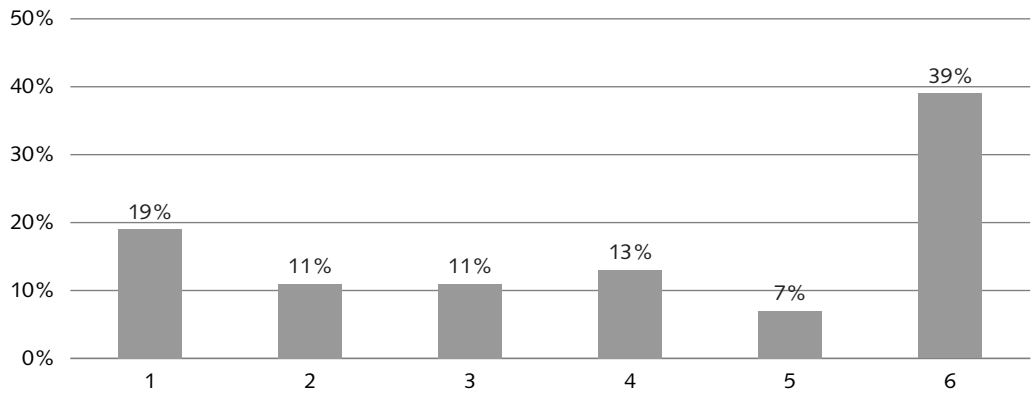
Das Profil für angehende Lehrlinge bzw. Berufsschüler/innen verhält sich gewissermassen spiegelbildlich zu demjenigen für angehende Maturand/innen und Diplommittelschüler/innen (Abbildung 15). Der «Prototyp» des angehenden Lehrlings ist deutlich häufiger männlich als weiblich und stammt eher aus niedrigeren sozialen Schichten als aus höheren. Er ist häufiger Real- als Sekundar-/Progymnasialschüler, weist eher tiefe Lesekomptenzen auf, wohnt eher in der Deutschschweiz bzw. eher auf dem Lande.

Das Modell für die Berufsausbildung erklärt nur halb so viele individuelle Unterschiede (24.8%) wie dasjenige für die allgemein bildenden Schulen (50.3%). Das liegt im wesentlichen daran, dass der Schultyp als Prädiktor für Berufsausbildung massiv weniger ins Gewicht fällt als für allgemein bildende Schulen. Anderseits hat das Geschlecht – unter umgekehrten Vorzeichen – im Vergleich zu den allgemein bildenden Schulen einen (noch) stärkeren Einfluss auf die Chance, eine Berufsausbildung zu ergreifen. Ein weiterer Grund für die geringere Erklärungskraft des Modells für die Berufsbildung dürfte darin liegen, dass der Berufsbildungsbereich sehr viel heterogener ist als der Bereich der allgemein bildenden Schulen. Er umfasst so verschiedene Ausbildungsformen wie die Anlehre, die Handelsschule und Berufslehren, die zur Berufsmaturität führen. Diese starke interne Differenzierung des Berufsbildungssystems wird S. 38ff. noch vertieft analysiert.

Modellrechnung für Zwischenlösungen

Den deutlichsten Einfluss auf den Übertritt in eine Zwischenlösung haben das Geschlecht und der Schultyp. Unter Kontrolle aller anderen Merkmale ist

Abbildung 16: Intellektuelle Anforderungsniveaus der Berufsausbildungen



Hochgerechnetes N:
1: rd. 5'700 3: rd. 3'300 5: rd. 2'000
2: rd. 8'100 4: rd. 3'900 6: rd. 11'600

© *PISA/EDK/TREE*

die statistische Chance, in eine Zwischenlösung überzutreten, für Schülerinnen 2.6 mal so gross wie für Schüler. Die soziale Herkunft hat nach der Kontrolle des Schultyps und der Lesekompetenz keinen Einfluss mehr darauf, ob eine Zwischenlösung eingeschlagen wird oder nicht. Je weniger anspruchsvoll der Schultyp ist, der auf der Sekundarstufe I besucht wurde, umso grösser ist die Wahrscheinlichkeit einer Zwischenlösung. Die Region hat auch beim Übertritt in eine Zwischenlösung einen nicht unbedeutenden Einfluss. Unabhängig von allen anderen Merkmalen treten Jugendliche aus der Deutschschweiz häufiger in eine Zwischenlösung über als Jugendliche aus der Romandie.

Allgemein ist dieses Gesamtmodell zur Erklärung, welche Jugendliche nach der obligatorischen Schulzeit eine Zwischenlösung machen werden, nicht befriedigend. Es erklärt lediglich 15% der Varianz. Dies dürfte daran liegen, dass sowohl die angebotenen Ausbildungsformen als auch die Zusammensetzung der Schülerschaft bei den Zwischenlösungen sehr heterogen ist.

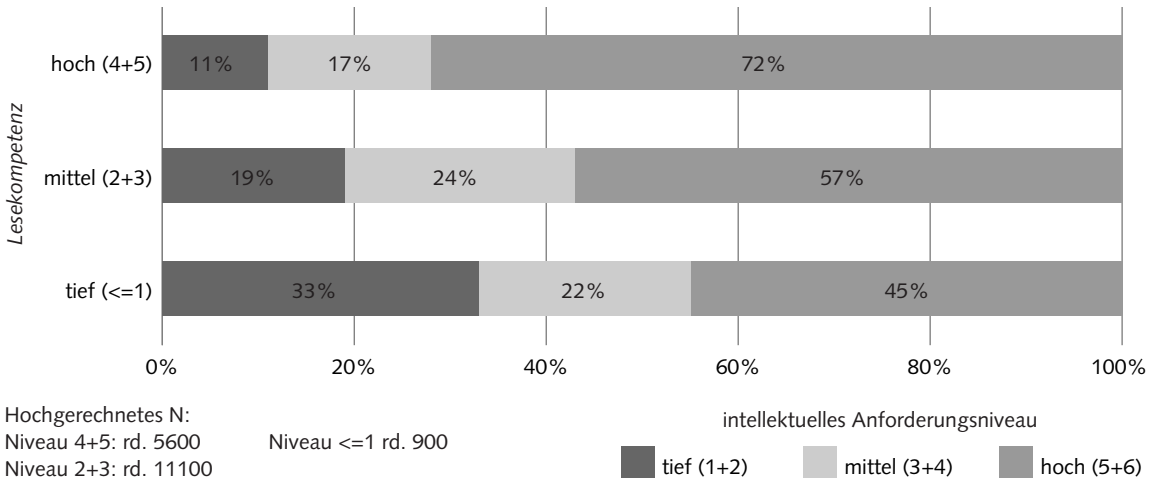
Anforderungsniveaus der Berufsausbildungen

Das Berufsbildungssystem auf der Sekundarstufe II ist intern sehr stark differenziert bzw. hierarchisiert. Es umfasst ein breites Spektrum von Ausbildungsformen, von der Anlehre über anspruchsvollere Ausbildungsgänge, die zur Berufsmaturität führen, bis hin zu den Handels- und Verkehrsschulen. Das Erklärungsmodell S. 36, welches die Chancen für einen Eintritt in eine Berufsausbildung auslotet, berücksichtigt diese Unterschiede nicht. Dies soll hier vertiefend nachgetragen werden. Wir gehen dabei von der Überlegung aus, dass die unterschiedlichen Formen bzw. Typen der Berufsausbildung mit unterschiedlichen Ansprüchen und Anforderungen an die Jugendlichen verbunden sind, die eine Berufsausbildung absolvieren möchten. Dies wiederum, so postulieren wir, beeinflusst die Chancenstrukur für den Eintritt in eine *bestimmte* Berufsausbildung.

Als Messgrösse für die interne Differenzierung bzw. Hierarchisierung des Berufsbildungssystems wird das *intellektuelle Anspruchsniveau* beigezogen. Mittels eines Ratingverfahrens wurde den verschiedenen Ausbildungsformen und Lehrberufen ein Wert zwischen 1 (tiefes Anspruchsniveau) und 6 (hohes Anspruchsniveau) zuordnet. Die Zuordnung der Lehrberufe erfolgte durch Berufsberater/innen. Anlehren wurde unabhängig vom Lehrberuf das Anspruchsniveau 1 zugeordnet, Handels- und Verkehrsschulen das Niveau 6.[16] Das Verfahren darf als valide betrachtet werden, wichen doch die verschiedenen angefragten Berufsberater/innen in ihrer Einschätzung eines bestimmten Lehrberufs nur

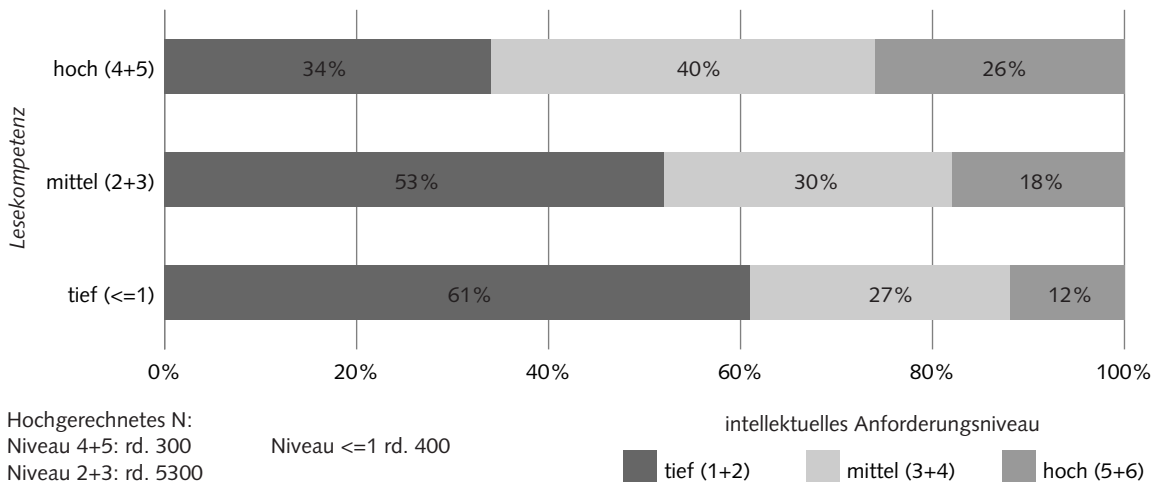
[16] Beipiele für die Ratings: Niveau 6: Informatiker, Elektronikerin, KV; Niveau 5: Augenoptikerin, Drogist; Niveau 4: Polymechanikerin, Detailhandelsangestellter, Grafikerin; Niveau 3: Pharmaassistentin, Schreinerin, Sanitärmonteur; Niveau 2: Floristin, Zimmermann, Köchin; Niveau 1: Verkäufer, Servicefachangestellte, Maurerin.

Abbildung 17: Anforderungsniveau der Berufsausbildung und PISA-Lesekompetenz: Sekundar-/Progymnasial-Schüler/innen



© *PISA/EDK/TREE*

Abbildung 18: Anforderungsniveau der Berufsausbildung und PISA-Lesekompetenz: Realschüler/innen



© *PISA/EDK/TREE*

geringfügig voneinander ab. Auch die Übereinstimmung mit früheren, ähnlichen Ratings ist hoch (SCHALLBERGER 1982, STALDER 2000a, MÜLLER 2001).

Abbildung 16 zeigt eine U-förmige Häufigkeitsverteilung des intellektuellen Anforderungsniveaus für Berufsbildungen. Am stärksten ist das höchste Anforderungsniveau (6) mit fast 40 Prozent besetzt[17], am zweitstärksten das tiefste (1) mit knapp 20 Prozent. Die mittleren Kategorien (2–5) sind relativ gleichförmig mit je 7 bis 13 Prozent vertreten.

Intellektuelles Anforderungsniveau, Lesekompetenz und Schultyp

In welchem Zusammenhang steht nun das intellektuelle Anforderungsniveau der vorgesehenen Berufsausbildung mit der PISA-Lesekompetenz? Abbildung 17 zeigt diesen Zusammenhang für Sekundar-/Progymnasial-Schüler/innen, Abbildung 18 für Realschüler/innen. Die Abbildungen veranschaulichen, dass Anforderungsniveau und Lesekompetenz bei Schülerinnen und Schülern beider Schultypen positiv miteinander korrelieren. Mit anderen Worten: Je höher die

17 Das ist darauf zurückzuführen, dass dem KV, der am häufigsten eingeschlagenen Berufsausbildung, der Rating-Wert 6 zugeordnet ist.

Abbildung 19: Lineare Regression zur Erklärung des intellektuellen Anforderungsniveaus der Berufsausbildung

		Stärke des Zusammenhangs (β)	
Einflussgrössen		Nullmodell[1]	Regressionsmodell[2]
Geschlecht	0 = männlich 1 = weiblich	n.s.	n.s.
Soziale Herkunft		0.19	0.05
Fremdsprachigkeit	0 = einheimisch 1 = fremdsprachig	n.s.	0.11
Lesekompetenz		0.39	0.19
Schultyp	0 = Grundanforderungen 1 = Erweiterte Anforderungen	0.48	0.38
Sprachregion	0 = Französische Schweiz 1 = Deutschschweiz	n.s.	n.s.
Urbanisierungsgrad	0 = Agglomeration/Stadt 1 = Land	n.s.	n.s.
Erklärte Varianz			26.0%

n.s. = Zusammenhang statistisch nicht signifikant

[1] Zusammenhang ohne Kontrolle weiterer Merkmale

[2] Zusammenhang unter Kontrolle aller anderen modellrelevanten Merkmale

© *PISA/EDK/TREE*

Lesekompetenz, desto höher das intellektuelle Anspruchsniveau der Berufsausbildung, welche die Jugendlichen einzuschlagen gedenken.

Vergleicht man allerdings die beiden Abbildungen miteinander, so wird evident, dass Realschüler/innen ihre Lesekompetenz massiv weniger häufig in eine Berufsausbildung mit einem angemessenen Anforderungsniveau umsetzen können. Am anschaulichsten lässt sich dies bei den Schülerinnen und Schülern mit mittlerer Lesekompetenz (Niveau 2+3) illustrieren, welche in beiden Schultypen die grösste Gruppe bilden. Sekundar-/Progymnasialschüler/innen mit mittlerer Lesekompetenz treten zu mehr als der Hälfte (57%) in Berufsausbildungen mit hohem Anforderungsniveau ein, und zu weniger als 20% in solche mit tiefem Anforderungsniveau. Bei den Realschüler/innen mit vergleichbarer Lesekompetenz ist dieses Verhältnis gerade umgekehrt: hier können weniger als 20 Prozent mit einem Einstieg in eine Berufsbildung mit hohem Anforderungsniveau rechnen, während sich mehr als die Hälfte mit einer Berufsausbildung des tiefsten Anforderungsniveaus begnügen müssen.

Damit reproduziert sich für Realschüler/innen beim Einstieg in die Berufsbildung das gleiche Muster, das wir bereits bezüglich der Eintrittschancen in allgemein bildende Schulen gesehen haben (vgl. S. 31f.): diejenigen, die gute PISA-Lesekompetenzen aufweisen, haben gegenüber Sekundar-/Progymnasial-Schüler/innen mit vergleichbaren Leistungsvoraussetzungen ungleich schlechtere Chancen, in anspruchsvollere nach-obligatorische Ausbildungsgänge überzutreten.

Integratives Modell zur Erklärung/Vorhersage des Anforderungsniveaus der Berufsausbildung

Analog zum Vorgehen im vorangehenden Abschnitt werden nun die Merkmale, welche wir als «laufbahnrelevant» betrachten (vgl. Schema S. 26), auf ihren Zusammenhang mit dem intellektuellen Anspruchsniveau der Berufsausbildung hin überprüft.

In die lineare Regression (Abbildung 19) wurden wiederum die Merkmale Geschlecht, soziale Herkunft, Fremdsprachigkeit, Lesekompetenz, Schultyp sowie die räumlichen Merkmale Sprachregion und Urbanisierungsgrad einbezogen. Die statistischen

Zusammenhänge zwischen diesen Merkmalen und dem intellektuellen Anspruchsniveau der angestrebten Berufsausbildung werden durch das Zusammenhangsmass β (Beta) ausgedrückt (Erläuterungen vgl. Anhang 1). In der linken Zahlenspalte («Nullmodell») sind die Zusammenhangswerte des jeweiligen Merkmals mit dem intellektuellen Anspruchsniveau der angestrebten Berufsausbildung aufgetragen, ohne dabei Wechselwirkungen mit anderen Merkmalen des Modells zu kontrollieren. In der rechten Spalte («Regressionsmodell») sind diese Wechselwirkungen kontrolliert.

Der Schultyp hat auch für die Vorhersage des intellektuellen Anforderungsniveaus der angestrebten Berufsausbildung die grösste Bedeutung. Unbereinigt liegt das entsprechende β bei 0.48. Den zweitstärksten unbereinigten Zusammenhang mit dem Anforderungsniveau der voraussichtlichen Berufsbildung hat die Lesekompetenz (β = 0.39), gefolgt von der sozialen Herkunft (β = 0.19). Kontrolliert man die wechselseitigen Einflüsse der ins Modell einbezogenen Merkmale, so wird die starke wechselseitige Verschränkung von Schultyp, sozialer Herkunft und Lesekompetenz deutlich: der Zusammenhang des Anforderungsniveaus mit dem Schultyp geht etwas zurück (von 0.48 auf 0.38), bleibt aber von allen Faktoren mit Abstand der bedeutsamste. Der Einfluss der Lesekompetenz halbiert sich unter Kontrolle der übrigen Merkmale von 0.39 auf 0.19, und die soziale Herkunft spielt als Einflussgrösse für das Anforderungsniveau praktisch keine Rolle mehr. Keine statistisch bedeutsamen Zusammenhänge bestehen zwischen Anforderungsniveau und Geschlecht, Sprachregion sowie Urbanisierungsgrad.

Die Ergebnisse bestätigen, dass Sekundarschüler/innen unter sonst gleichen Bedingungen deutlich bessere Chancen haben als Realschüler/innen, in eine intellektuell anspruchsvolle Berufsausbildung einzusteigen. Auch die Lesekompetenz spielt eine Rolle, aber gegenüber dem Schultyp eine deutlich untergeordete. Somit muss auch bezüglich der Zugangschancen zu anspruchsvollen Berufsausbildungen von einer bedeutsamen Chancenungleichheit gesprochen werden, die auf Stigmatisierungseffekte für Realschüler/innen schliessen lässt.

Zusammen erklären die ins Modell einbezogenen Merkmale nur rund ein Viertel (26.0%) der Unterschiede bezüglich intellektuellem Anforderungsniveau der voraussichtlichen Berufsausbildung. Dies weist darauf hin, dass noch andere, in den PISA-Daten nicht erfasste Faktoren eine Rolle spielen.

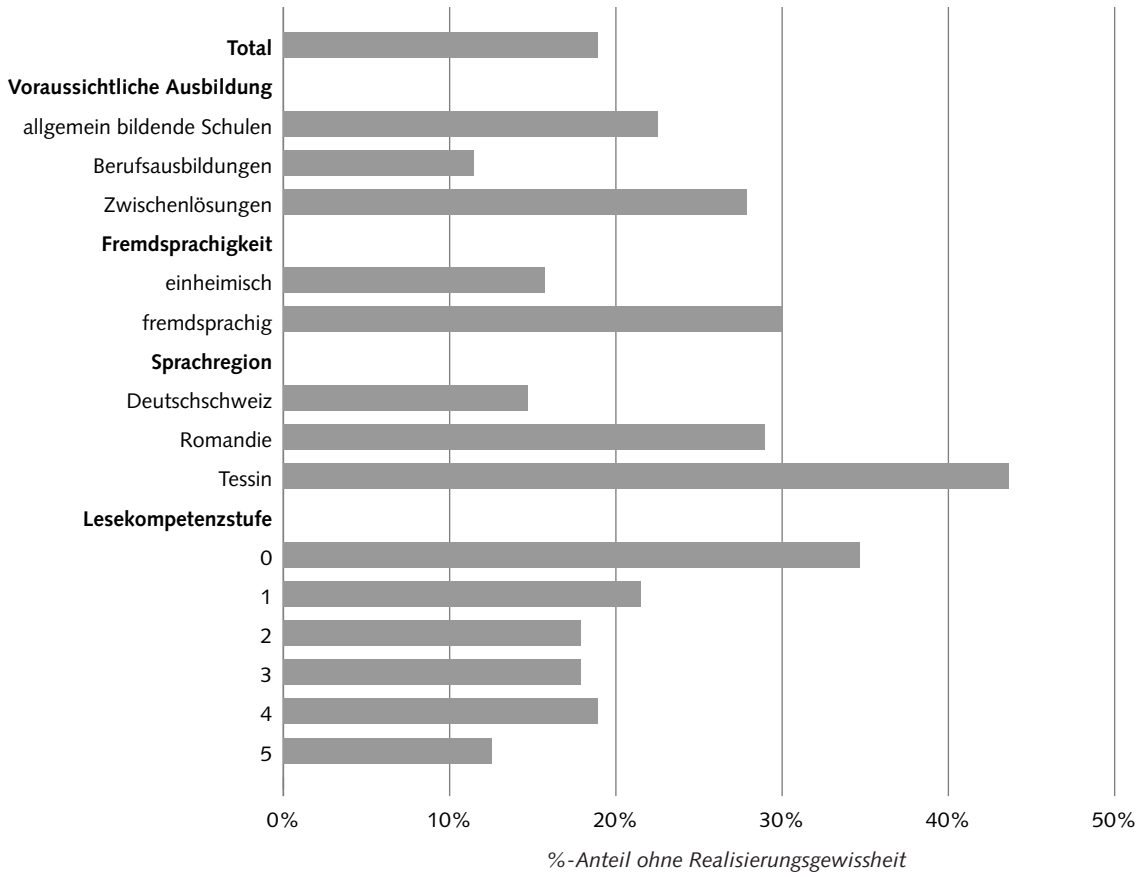
Realisierungsgewissheit der voraussichtlichen Ausbildung

Die in diesem Bericht untersuchten Jugendlichen standen zum Zeitpunkt der PISA-Befragung 2000 wenige Monate vor der Entlassung aus der obligatorischen Schulzeit und dem Beginn der voraussichtlichen nach-obligatorischen Ausbildung. Rund 4 von 5 Schulabgänger/innen sind zu diesem Zeitpunkt sicher, dass sie die ins Auge gefasste nach-obligatorische Ausbildung auch realisieren können. Nur rund ein Fünftel gibt an, die Realisierung der geplanten Ausbildung sei noch ungewiss. Sie warten entweder auf eine (definitive) Zusage für einen nach-obligatorischen Ausbildungsplatz, müssen noch eine Aufnahmeprüfung absolvieren oder deren Ergebnis abwarten, oder sie sind aus anderen Gründen nicht sicher, ob sie die beabsichtigte Ausbildung nach den Sommerferien 2000 tatsächlich beginnen können.

Bei unseren Analysen erprobten wir, ob das auf S. 20 schematisierte Erklärungsmodell für den Zugang zu einer (bestimmten) nach-obligatorischen Ausbildung auch für deren Realisierungsgewissheit Gültigkeit hat. Entsprechende Modellrechnungen zeitigten jedoch unbefriedigende Ergebnisse. Regressionsberechnungen mit den modellrelevanten Merkmalen vermochten nur einen kleinen Anteil der Unterschiede bezüglich Realisierungsgewissheit zu erklären. Mit Blick auf einzelne Merkmale des Modells sind es deren drei, welche in einem statistisch bedeutsamen Zusammenhang mit der Realisierungsgewissheit der beabsichtigten nach-obligatorischen Ausbildung stehen: der Typ der geplanten Ausbildung, die Fremdsprachigkeit und die Sprachregion (vgl. Abbildung 20).

Realisierungsgewissheit und Ausbildungstyp: Jugendliche, die eine Berufsausbildung ins Auge fassen, äussern nur zu 12% Ungewissheit darüber, ob sie ihre Ausbildungsabsicht auch realisieren können. Im Vergleich dazu ist bei den Anwärter/innen auf allgemein bildende Schulen (Gymnasium, Diplommittelschule u.ä.) der Anteil der «Unsicheren» mit fast einem Viertel beinahe doppelt so hoch. Am höchsten ist er bei den Zwischenlösungen, wo fast 30% unsicher sind, ob sie die geplante Ausbildung auch realisieren können.

Abbildung 20: Realisierungsgewissheit der voraussichtlichen Ausbildung nach ausgewählten Merkmalen



© PISA/EDK/TREE

Realisierungsgewissheit und Fremdsprachigkeit: Fremdsprachige Jugendliche sind doppelt so häufig wie einheimische noch unsicher, ob sie eine bestimmte Ausbildung auch wirklich beginnen können. Der Prozentsatz der unsicheren Jugendlichen beträgt bei den fremdsprachigen 30%, bei den einheimischen nur 16%. Dieser Unterschied bleibt auch dann bestehen, wenn man berücksichtigt, dass Fremdsprachige häufiger als Einheimische eine Zwischenlösung ins Auge fassen, und wenn alle übrigen Merkmale des Erklärungsmodells S. 26 kontrolliert werden.

Realisierungsgewissheit und Sprachregion: Der Anteil der unsicheren Schülerinnen und Schüler ist im Tessin deutlich höher (44%) als in der Romandie (29%). Am geringsten ist er in der Deutschschweiz (15%).

Fazit

Das unseres Erachtens bildungspolitisch brisanteste Ergebnis dieses Kapitels ist der überragende Einfluss des auf Sekundarstufe I besuchten *Schultyps* auf die Optionen, die Jugendlichen nach Austritt aus der obligatorischen Schule offen stehen. Der Besuch eines Schultyps mit erweiterten Anforderungen (Sekundarschule oder Progymnasium) ist insbesondere für den Zugang zu weiter führenden allgemein bildenden Schulen (Maturitätsschule, Diplommittelschule) von entscheidender Bedeutung. Angesichts der Selektions- und Übertrittsmodalitäten an der Schnittstelle zwischen den Sekundarstufen I und II mag dies auf den ersten Blick trivial erscheinen: der Besuch einer Sekundarschule oder eines Progymnasiums ist in Kantonen mit gegliederter Oberstufe zwingende formale Voraussetzung für einen Übertritt in allgemein bildende Schulen. Der Befund ist dann alles andere als trivial, wenn man in Rechnung stellt, dass auch eine bedeutende Minderheit der Realschülerinnen und -schülern Leistungen erbringt, welche ihren Kameradinnen und Kameraden in der Sekundar-/Progymnasialstufe ohne weiteres Zutritt zu weiter führenden allgemein bildenden Schulen verschaffen: mehr als ein Fünftel aller Realschülerin-

nen und -schüler weisen ein PISA-Lesekompetenzniveau von 3 und höher auf. Während die Schülerinnen und Schüler der Sekundarschulen und Progymnasien mit diesen Leistungsvoraussetzungen zu über 50 Prozent in ein Gymnasium oder eine Diplommittelschule übertreten (vgl. Abbildung 10, S. 32), bleibt den «guten» Realschülerinnen und -schülern dieser Weg ungeachtet ihrer Leistungen fast vollständig verschlossen (vgl. Abbildung 11, S. 32). Dies ist eine systembedingte Benachteiligung, die unter dem Aspekt der Chancengleichheit überaus stossend wirkt.

Realschülerinnen und -schülern bleibt nicht nur der Zugang zu allgemein bildenden Schulen verwehrt. Auch im Berufsbildungsbereich sind sie unabhängig von ihren Leistungsvoraussetzungen markant benachteiligt. Bei gleicher Leistung ist ihre Chance, in anspruchsvolle Berufsausbildungen einzutreten, gegenüber Schülerinnen und Schülern der Sekundar-/Progymnasialstufe markant vermindert (siehe S. 38). Auch unter Kontrolle aller anderen soziodemografischen und räumlichen Merkmale bleibt der auf Sekundarstufe I besuchte Schultyp mit grossem Abstand die stärkste Einflussgrösse auf das Anspruchsniveau der Berufsausbildung (vgl. Regressionsmodell S. 39), doppelt so stark wie die Lesekompetenz. Vor diesem Hintergrund erhält die rhetorische Figur vom «guten Realschüler», der doch trotz allem einen «rechten Beruf» lernen könne, einen etwas schalen Beigeschmack.

Als zweites fällt der hohe Einfluss der *soziogeografischen Merkmale* auf die Zugangschancen zu nach-obligatorischen Ausbildungen ins Auge. Wer in eine allgemein bildende Schule übertreten will, hat in städtischen Gebieten und in der West- bzw. Südschweiz ungleich höhere Zugangschancen als in der Deutschschweiz bzw. auf dem Land.

Der dritte auffällige Einflussfaktor ist das *Geschlecht*. Junge Frauen tendieren unabhängig von allen anderen Faktoren markant häufiger in Richtung Allgemeinbildung, junge Männer in Richtung Berufsbildung. Innerhalb der Berufsbildung setzt sich die geschlechtsspezifische Segmentation fort: trotz allen Gleichstellungsbemühungen ist es nach wie vor so, dass die allermeisten Lehrberufe «ein Geschlecht haben»: die technisch-handwerklichen vorwiegend das männliche, diejenigen im Dienstleistungsbereich das weibliche.

Was die *soziale Herkunft* und die *Fremdsprachigkeit* als Einflussfaktoren betrifft, so ist deren Einfluss in unseren integrativen Modellen (unter Kontrolle aller anderen Faktoren), vergleichsweise bescheiden. Unsere Ergebnisse legen allerdings einen starken Vermittlungseffekt des Schultyps nahe. Anders ausgedrückt: die Bedeutung von Fremdsprachigkeit und sozialer Herkunft «versteckt» sich im Umstand, ob jemand auf Sekundarstufe I einen Schultyp mit Grundanforderungen oder einen Schultyp mit erweiterten Anforderungen besucht hat. Bekanntlich sind Fremdsprachige und Jugendliche aus tieferen sozialen Schichten in Schultypen mit Grundanforderungen (Realschulen) markant übervertreten.

Der bedenklichste Befund schliesslich ergibt sich aus der Bedeutung der Lesekompetenz, die in unseren Analysen als Indikator für die individuellen Leistungsvoraussetzungen verwendet wurde. In einem leistungsbasierten Bildungssystem müsste diesem Indikator entscheidende Bedeutung zukommen bei der Frage, wer Zugang zu welchen nach-obligatorischen Ausbildungen erhält. Unsere Befunde legen nahe, dass dem in der Schweiz nicht oder nur sehr bedingt so ist. Die PISA-Lesekompetenz spielt in unseren Modellen wohl eine Rolle, im Vergleich zu den oben genannten aber durchwegs eine zweit-, wenn nicht drittrangige. Unsere Ergebnisse lassen den Schluss zu, dass der meritokratische Anspruch des schweizerischen Ausbildungssystems mitnichten eingelöst wird.

Insbesondere die gravierenden Stigmatisierungseffekte des Besuchs einer «Real»-Schule auf Sekundarstufe I wären unseres Erachtens Grund genug, sich die Leitlinien der EDK in Erinnerung zu rufen, die sich 1995 in der einstimmigen Empfehlung einer *«gemeinsamen durchlässigen Sekundarstufe I für alle Jugendlichen»* verdichten (EDK 1995:52).

2 Wunsch und Wirklichkeit: Ausbildungswünsche und deren Realisierungschancen

«Ich habe immer gedacht früher, ja, mit sechzehn fange ich mit der Lehre an, oder, und dann mit neunzehn fertig machen oder zwanzig und einfach noch zwei Jahre oder drei Jahre geniessen, aber eben, das ist halt nicht gegangen, oder ... und ja, dort wo ich gehe, dort ist auch gut, dort … aber es ist einfach auch nicht grad das Richtige für mich.» (aus: HÄHLEN, MARTI, MEYER et al. 1998:105)

Der Übergang von der obligatorischen Schulzeit in eine nach-obligatorische Ausbildung stellt Jugendliche vor grosse Herausforderungen. Sie müssen sich mit ihren eigenen Fähigkeiten, Interessen und Wertvorstellungen auseinander setzen, sich über Ausbildungen und deren Anforderungen informieren und sich mit Berufsbildern beschäftigen. Ausbildungswünsche und -präferenzen müssen geprüft und mit der aktuellen Situation des Ausbildungs- und Lehrstellenmarktes in Verbindung gebracht werden.

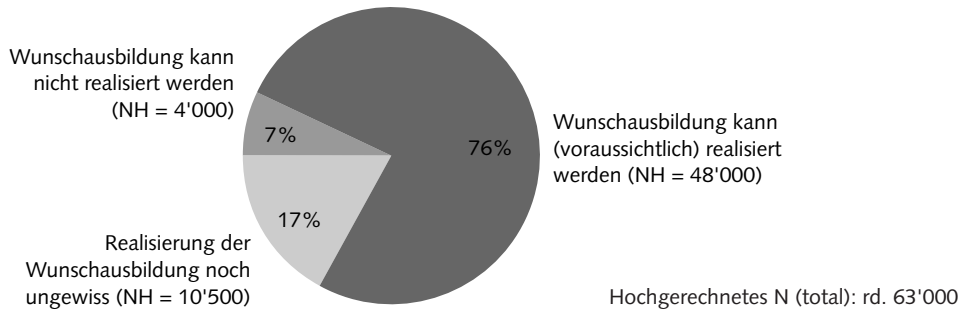
Herzog et al. (HERZOG, NEUENSCHWANDER & WANNACK 2001) unterscheiden in Anlehnung an Heinz (HEINZ 1984) 5 Phasen der Berufswahl: 1. Traumberufe, 2. Suche eines Berufes, 3. Suche einer Ausbildungsinstitution, 4. Berufs-, Schulausbildung, 5. Eintritt ins Erwerbsleben. Der Berufswahlprozess beginnt in der Kindheit bei einem Traumberuf. Im Jugendalter, gegen Ende der obligatorischen Schulzeit, konkretisieren sich Berufsbilder. Kenntnisse über Berufe, deren Inhalte und Anforderungen werden den eigenen Interessen und Kompetenzen gegenübergestellt (Phase zwei). In der dritten Phase rückt das verfügbare Angebot an Ausbildungsplätzen in den Vordergrund. Je nach Angebotsstruktur im nach-obligatorischen Bereich kann sich die Berufswahl nochmals entscheidend verändern. Untersuchungen dazu zeigen, dass die wesentlichsten Schritte zum Entscheid für eine bestimmte Ausbildung im letzten Jahr vor dem Übertritt gemacht werden (MEIXNER 1996).

Forschungsergebnisse und berufsberaterische Praxis bestätigen, dass berufliche Wunschvorstellungen – wenn überhaupt – nur selten unverkürzt verwirklicht werden können (MEYER & ZULAUF 1987, ZIHLMANN 1998). Individuelle und soziale Faktoren bestimmen, wieweit eine Ausbildung von der gewünschten Ausbildung abweichen kann, um immer noch als «Wunschausbildung» zu gelten.

Die Lehrstellenknappheit verlangt von Jugendlichen, die ein Berufsausbildung ergreifen möchten, grosse Anpassungsleistungen. Viele Bewerbungen müssen geschrieben und einige Absagen verkraftet werden, bis es zum Abschluss eines Lehrvertrags kommt (REIMANN 1996, STALDER 2000b). Um eine Lehrstelle zu finden, müssen vor allem Jugendliche mit schwächeren Schulleistungen und Fremdsprachige auf andere als ursprünglich gewünschte Lehrberufe oder Berufsfelder ausweichen (KAUER 1999; GERTSCH, GERLINGS & MODETTA 1999; HEINZ, KRÜGER, RETTKE et al. 1985, BAETHGE, HANTSCHE, PELULL et al. 1989). Je nach schulischer Ausgangslage können dabei unterschiedliche Bewältigungsmuster beobachtet werden. Jugendliche mit schlechten schulischen Ausgangschancen entwickeln Strategien, die als Mischung zwischen Resignation (Zurückschrauben persönlicher Ansprüche und Lebensziele) und Durchhaltevermögen (verstärkte Qualifikationsbemühungen) charakterisiert werden können (CHRISTE 1991). Bleiben Bemühungen um einen bestimmten Ausbildungsplatz über längere Zeit erfolglos, sind viele Jugendliche dazu bereit, schliesslich «irgendeine» Lehrstelle anzunehmen, die noch frei ist, bzw. in einen schulischen Ausbildungsgang zu wechseln, zu dem sie Zugang erhalten. Dabei wird das Interesse an diesem Lehrberuf bzw. dieser Ausbildung, das erst mit der Entscheidung für den freien Ausbildungsplatz aufgekommen ist, nachträglich als das dominante und eigentlich schon länger bestehende behauptet (biographische Reinterpretation; vgl. WAHLER & WITZEL 1996; HEINZ & KRÜGER 1990).

Im Folgenden wird zunächst untersucht, wie hoch der Anteil der Jugendlichen ist, der die gewünschte

Abbildung 21: Wunsch und Wirklichkeit, in %



© *PISA/EDK/TREE*

nach-obligatorische Ausbildung realisieren kann. Weiter wird der Einfluss von soziodemografischen und räumlichen Merkmale auf die Wunschrealisierung näher betrachtet. Damit soll die Frage beantwortet werden, welche Jugendlichen die gewünschte Ausbildung angehen können und welche nicht.

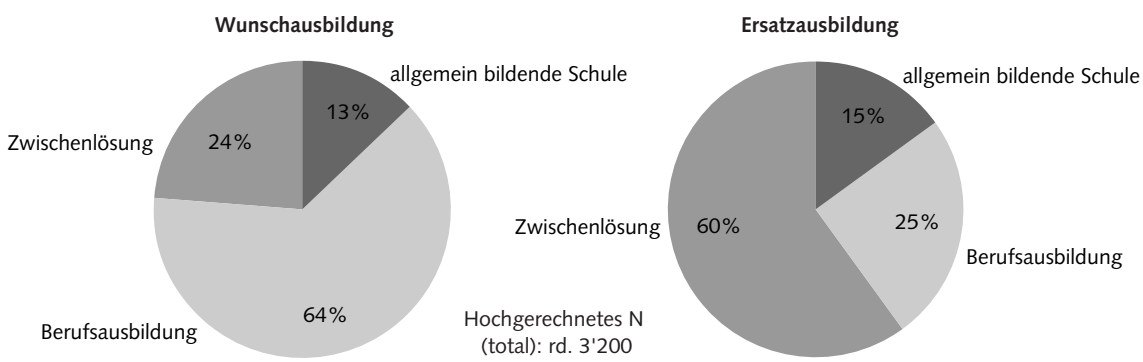
Realisierung des Ausbildungswunsches

Im PISA-Schülerfragebogen wurden die Jugendlichen nicht nur nach ihrer voraussichtlichen Ausbildung gefragt, sondern auch danach, ob diese Ausbildung ihrem Wunsch entspreche. Wenn dies nicht der Fall war, wurden die Jugendlichen gebeten, ihre Wunschausbildung zu nennen. Da die Jugendlichen kurz vor Ende der Schulzeit befragt wurden, gehen wir davon aus, dass der oben beschriebene Prozess der biografischen Reinterpretation bereits weit fortgeschritten ist.

Abbildung 21 zeigt, dass der Übereinstimmungsgrad zwischen gewünschter und voraussichtlicher Ausbildung insgesamt hoch ist. Rund drei Viertel der Jugendlichen (oder hochgerechnet 48'000) sind sich sicher, dass sie mit ihrer Wunschausbildung beginnen können. Rund 17 Prozent der Schulabgängerinnen und -abgänger (hochgerechnet gut 10'000) wissen noch nicht, ob sie ihre Wunschausbildung realisieren können. Nur gerade 7 Prozent geben an, ihre voraussichtliche nach-obligatorische Ausbildung entspreche nicht ihren Wünschen. Das sind hochgerechnet rund 4000 Personen.

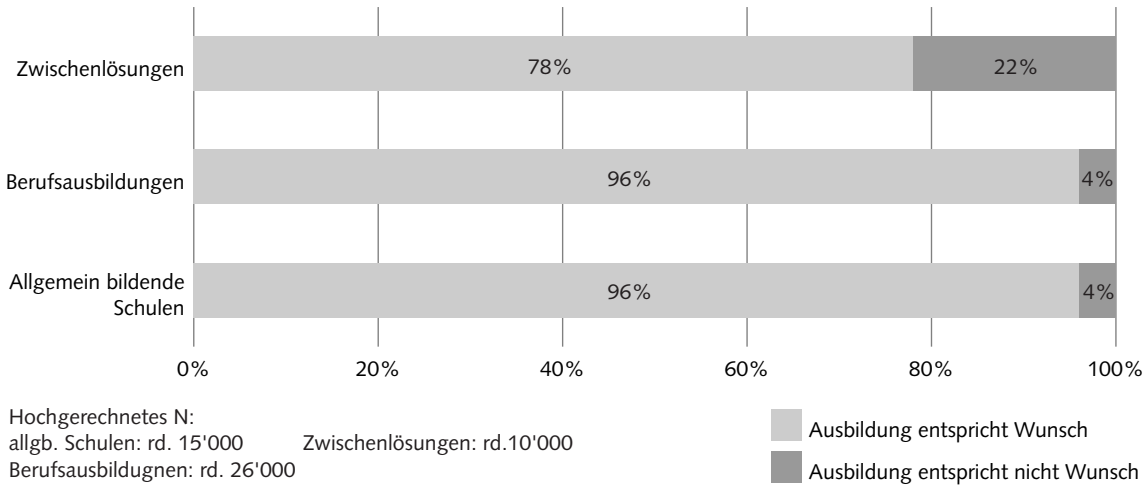
Beim hohen Übereinstimmungsgrad zwischen Wunsch- und voraussichtlicher Ausbildung muss in Rechnung gestellt werden, dass die Angabe, die Wunschausbildung realisieren zu können, sehr unterschiedliche Bedeutungen haben kann. Bei vielen Jugendlichen, deren nach-obligatorische Ausbildungsoptionen eingeschränkt sind, dürfte sich die Zustimmung zur Frage, ob die voraussichtliche Ausbildung auch die Wunschausbildung ist, eher auf den

Abbildung 22: Wunsch- und Ersatzausbildungen Jugendlicher, die ihren Ausbildungswunsch nicht realisieren können



© *PISA/EDK/TREE*

Abbildung 23: Realisierung des Ausbildungswunsches nach voraussichtlicher Ausbildung



© *PISA/EDK/TREE*

Umstand beziehen, überhaupt einen nach-obligatorischen Ausbildungsplatz in Aussicht zu haben, als darauf, welcher Art diese Ausbildung ist (vgl. auch WAHLER & WITZEL 1996). Diese Unschärfe der Fragestellung kann nicht kontrolliert werden. Der Umstand, dass etliche Jugendliche einen von der voraussichtlichen Ausbildung abweichenden Ausbildungswunsch nannten, auch wenn sie die Frage nach der Übereinstimmung zwischen «Wunsch» und «Wirklichkeit» mit Ja beantwortet hatten, unterstreicht diese Unschärfe.

Wie aus Abbildung 22 hervor geht, sind es weitaus am häufigsten Berufsausbildungen, welche nicht wunschgemäss realisiert werden können. Bei zwei Dritteln der Jugendlichen, welche auf die Realisierung ihrer Wunschausbildung (vorerst) verzichten müssen, ist diese Wunschausbildung eine Berufsausbildung. Die häufigste Ausweich- oder Ersatzausbildung ist dagegen die Zwischenlösung. 6 von 10 Jugendlichen, die sich ihren Ausbildungswunsch nicht erfüllen können, sehen als Alternative nach Schulaustritt eine Form von Zwischenlösung vor. Die Zwischenlösungen entsprechen deutlich häufiger als die anderen nach-obligatorischen Ausbildungstypen nicht einem primären Ausbildungswunsch, sondern sind Ersatzlösungen für andere Ausbildungen, welche (noch) nicht realisiert werden können.

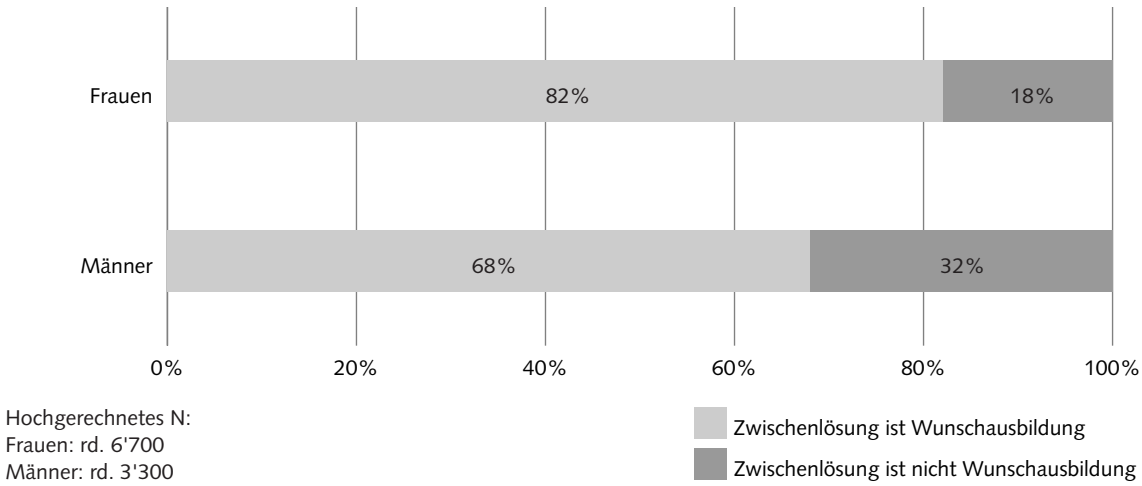
Gemäss Abbildung 23 geben mehr als ein Fünftel (22.5%) der Anwärter/innen auf eine Zwischenlösung an, diese sei nicht ihr Wunsch gewesen. Dieser Anteil ist rund fünf mal höher als bei denjenigen, welche direkt in eine qualifizierende Ausbildung auf Sekundarstufe II einsteigen können. Unter den Anwärter/innen auf allgemein bildende Schulen und Berufsausbildungen sagen nämlich weniger als 5%, Wunsch- und voraussichtliche Ausbildung stimmten nicht überein.

In der Berufsbildung müssen Jugendliche, welche ihre Wunschausbildung nicht realisieren können, bei der Ersatzausbildung oft auch bezüglich Anforderungsniveau Abstriche machen. In rund 4 von 10 Fällen ist das intellektuelle Anforderungsniveau der Ersatzausbildung tiefer ist als dasjenige der Wunschausbildung. Allerdings verfügen wir über keine Angaben zu den Gründen dieser Anpassung gegen unten (z. B. ungenügende Leistungsvoraussetzungen, Angebotsknappheit in der gewünschten Ausbildung).

Ausbildungswunsch und Geschlecht

Insgesamt können junge Frauen ihre Wunschausbildung ungefähr gleich häufig (nicht) realisieren wie junge Männer. Geschlechtsspezifische Unterschiede ergeben sich dann, wenn die Art der voraussichtlichen Ausbildung mit berücksichtigt wird. Dabei zeigt sich, dass für männliche Jugendliche Zwischenlösungen massiv häufiger eine Ausweichstrategie sind als für weibliche. Rund ein Drittel der jungen Männer, die eine Zwischenlösung vorsehen, geben an, diese seien nicht ihr Wunsch gewesen (Abbildung 24). Der entsprechende Anteil bei den jungen Frauen ist mit 18% nur gut halb so hoch. Das kann u.a. damit erklärt werden, dass viele Pflegeberufe ein schulisches und/oder praktisches Zwischenjahr mehr oder weniger explizit voraussetzen.

Abbildung 24: Zwischenlösung als Wunschausbildung nach Geschlecht



Hochgerechnetes N:
Frauen: rd. 6'700
Männer: rd. 3'300

© *PISA/EDK/TREE*

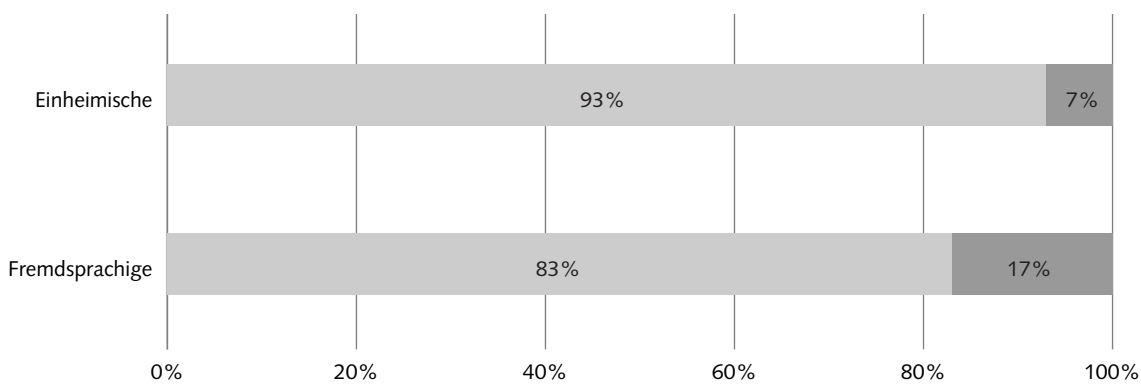
Ausbildungswunsch und Fremdsprachigkeit
Fremdsprachige Jugendliche können ihre Wunschausbildung deutlich seltener realisieren als einheimische. Rund ein Sechstel aller Fremdsprachigen gibt an, die voraussichtliche nach-obligatorische Ausbildung entspreche nicht ihren Wünschen. Wie Abbildung 25 zeigt, ist dieser Anteil mehr als doppelt so hoch wie bei den Einheimischen.

Der Zusammenhang zwischen Fremdsprachigkeit und Realisierung des Ausbildungswunsches ist v.a. bei den Zwischenlösungen deutlich. Fremdsprachige Jugendliche, die nach Schulaustritt eine Zwischenlösung vorsehen, sagen zu über einem Drittel (37%), diese entspreche nicht ihrem Ausbildungswunsch.

Die gegenüber Einheimischen geringere Chance von Fremdsprachigen, ihre Wunschausbildung realisieren zu können, ist nur zu einem kleinen Teil auf die unterschiedlichen schulischen Voraussetzungen der beiden Gruppen zurückzuführen. Auch unter Kontrolle des auf Sekundarstufe I besuchten Schultyps, der Lesekompetenz und der Art der nach-obligatorischen Ausbildungspläne können sich Einheimische im Vergleich zu Fremdsprachigen ihren Ausbildungswunsch mit einer mehr als doppelt so hohen Chance erfüllen.

Ausbildungswunsch und Lesekompetenz
Wie Abbildung 26 verdeutlicht, schränkt eine

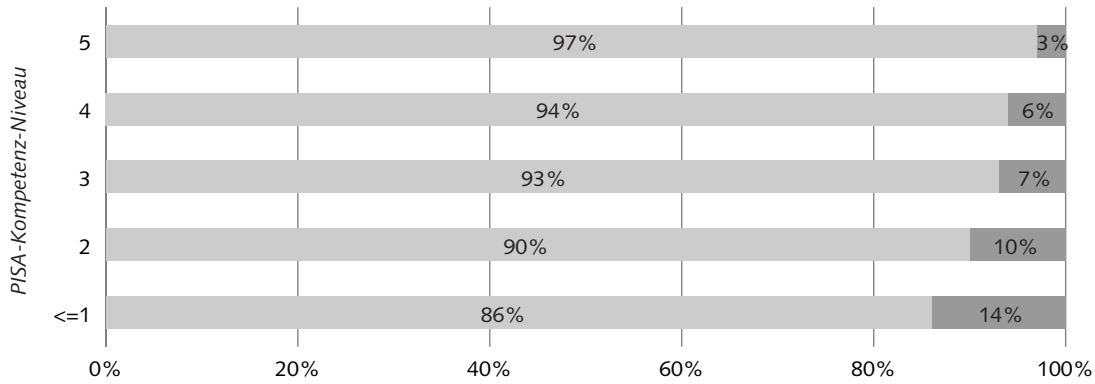
Abbildung 25: Erfüllung des Ausbildungswunsches nach Fremdsprachigkeit



Hochgerechnetes N:
Einheimische: rd. 44'000
Fremdsprachige: rd. 7'000

© *PISA/EDK/TREE*

Abbildung 26: Erfüllung des Ausbildungswunsches nach Lesekompetenzniveau



Hochgerechnetes N:
5: rd. 4'000 3: rd. 17'000 <=1: rd. 7'000
4: rd. 12'000 2: rd. 12'000

Ausbildung entspricht Wunsch
Ausbildung entspricht nicht Wunsch

© *PISA/EDK/TREE*

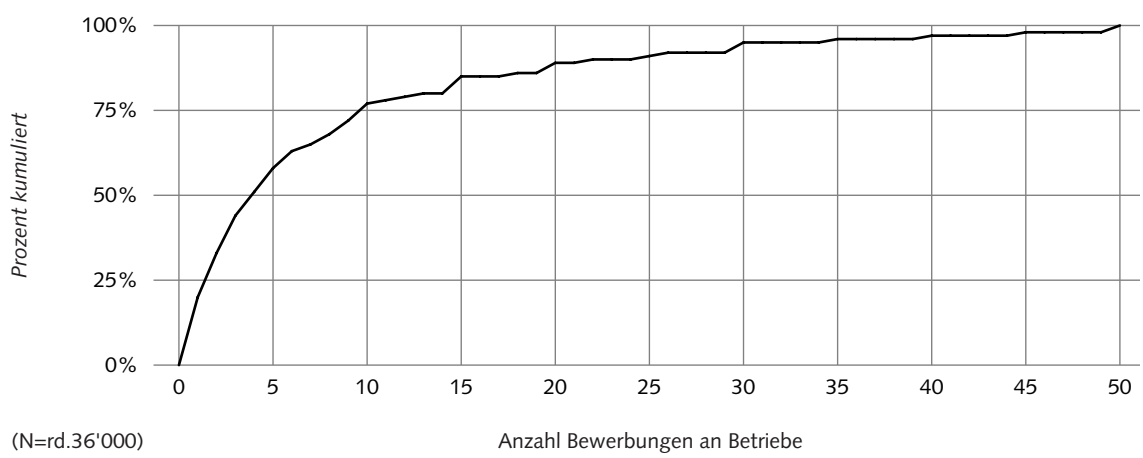
geringe Lesekompetenz die Chance empfindlich ein, die Wunschausbildung realisieren zu können. Von den Jugendlichen mit der geringsten Lesekompetenz (Niveau ≤1) können rund 14% ihren Ausbildungswunsch voraussichtlich nicht realisieren. Dieser Anteil ist fast fünf mal höher als bei den Jugendlichen mit der höchsten Lesekompetenz (Niveau 5; 3%).

Lehrstellensuche und Realisierung des Ausbildungswunsches: wer sucht, der findet?

Jugendliche, welche nach Schulaustritt eine betriebliche Berufsausbildung anstreben, hatten im PISA-Schülerfragebogen anzugeben, bei wievielen Betrieben sie sich vorgängig für eine Lehrstelle beworben hatten. In diesem Abschnitt wird der Frage nachgegangen, in welchem Zusammenhang die Anzahl Lehrstellenbewerbungen – als Indikator für Suchanstrengung bzw. -intensität – mit der Chance steht, die Wunschausbildung realisieren zu können.

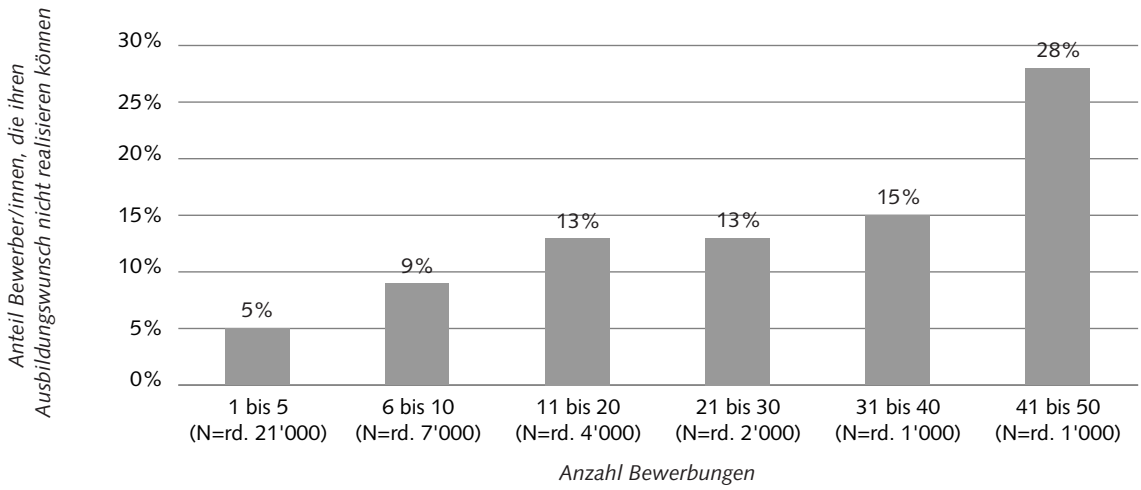
Dabei zeigt sich zunächst, dass diese Suchanstrengung bzw. -intensität insgesamt recht hoch ist (Abbildung 27). Kurz vor Schulaustritt haben Jugendliche, welche eine betriebliche Berufsbildung anstreben, im Durchschnitt 6 Bewerbungen an potenzielle Lehrbetriebe verschickt. Der Höchstwert

Abbildung 27: Anzahl Bewerbungen an Betriebe, % kumuliert



© *PISA/EDK/TREE*

Abbildung 28: Intensität der Lehrstellensuche und Realisierung des Ausbildungswunsches



© PISA/EDK/TREE

liegt bei 50 Bewerbungen. Die Hälfte der Lehrstellenbewerberinnen schreibt mindestens vier, ein Viertel mindestens zehn und zehn Prozent mindestens 20 Bewerbungen. Nur eine kleine Minderheit (rund 2%) hat eine Lehrstelle in Aussicht, ohne eine Bewerbung geschrieben zu haben.

Abbildung 28 zeigt, dass zwischen der Intensität der Lehrstellensuche und der Chance, die Wunschausbildung realisieren zu können, ein deutlicher negativer Zusammenhang besteht. Unter denjenigen, welche intensiv suchen (41–50 Bewerbungen), können mehr als ein Viertel ihren Ausbildungswunsch voraussichtlich nicht realisieren, unter den Lehrstellen Suchenden, die lediglich 1 bis 5 Bewerbungen geschrieben haben, sind es nur 5 Prozent. Die Anzahl Lehrstellenbewerbungen ist demnach eher ein Prekaritätsindikator bezüglich der «Marktchancen» auf dem Lehrstellenmarkt.

Fazit

Rund drei Viertel der Jugendlichen, die konkrete nach-obligatorische Ausbildungspläne haben, sagen aus, diese entsprächen ihrem Wunsch (vgl. S. 44ff.). Bei einem Sechstel ist die *Realisierung das Ausbildungswunsches* noch ungewiss, 7% geben an, die voraussichtliche nach-obligatorische Ausbildung sei nicht die gewünschte. Am höchsten ist der Anteil derjenigen, die ihren Ausbildungswunsch nicht realisieren können, erwartungsgemäss bei den Anwärter/innen auf eine Zwischenlösung (fast ein Viertel). Bei den jungen Männern ist eine Zwischenlösung besonders häufig eine Ausweich- oder Ersatzoption: rund jeder dritte männliche Anwärter auf eine Zwischenlösung sagt, er würde lieber eine andere Ausbildung machen. Ein weiteres Merkmal, das in einem bedeutsamen Zusammenhang steht mit der Wunschrealisierung, ist die Fremdsprachigkeit: unter Kontrolle aller übrigen Faktoren haben Einheimische gegenüber Fremdsprachigen eine rund zweieinhalb mal so hohe Chance, die Wunschausbildung realisieren zu können.

Wer eine betriebliche Berufsausbildung anstrebt, tut einiges dafür: rund ein Viertel aller Lehrstellenanwärter/innen schreiben zehn und mehr Bewerbungen, rund jede/r zehnte gar zwanzig und mehr. Einzelne Berufsbildungsaspirant/innen haben kurz vor Schulaustritt bis zu 50 Bewerbungen an Lehrbetriebe geschickt. Der Gesamtdurchschnitt liegt bei sechs Bewerbungen (vgl. S. 47ff.). Die Anzahl Bewerbungen bei Lehrbetrieben korreliert markant negativ mit der Chance, die Wunschausbildung realisieren zu können. Unter denjenigen, welche über 40 Bewerbungen geschrieben haben, können mehr als ein Viertel ihren Ausbildungswunsch nicht realisieren. Unter denjenigen, die sich 1–5 mal beworben haben, liegt dieser Anteil bei lediglich 5% (vgl. Abbildung 28). Eine hohe Anzahl Bewerbungen bei Lehrbetrieben ist demnach als Indikator von Schwierigkeiten bei der Lehrstellensuche zu werten.

3 Erwarteter Beruf und sozioökonomischer Status mit 30 Jahren

«In 15 Jahren bin ich fast 31 und die jungen Jahre sind vorbei. Ich kann mir nicht mehr so viel erlauben, z.B. nicht jedes Wochenende durchsaufen und feiern, wie ich das früher immer getan habe. Es wird Zeit, eine Familie zu gründen. Meine Fussballkarriere neigt sich dem Ende zu, das Verletzungsrisiko ist gestiegen, der Beruf geht vor. Ich bin Schreiner und halte Haus und Hof in Ordnung. (...) Ich wünsche mir ein Kind. Das reicht. Wenn es ein Junge ist, was ich hoffe, soll er früh Fussball spielen lernen. Bei einem Mädchen muss sich meine Frau etwas einfallen lassen.»
(Aus: BONGARTZ 2002)

Das einleitende Zitat ist keine Antwort auf die im PISA-Schülerfragebogen gestellte Frage: *«Was meinst du, welchen Beruf du mit 30 Jahren haben wirst?»* Beim Antwortformat, das PISA vorgab, mussten sich die Befragten auf die Angabe eines Berufs beschränken. Das Zitat kann als mögliche Antwort gelesen werden, wenn das Antwortformat etwas offener gewesen wäre. Es geht um langfristige Zukunftsperspektiven. Die ferne Zukunft, in der sich ein Jugendlicher im Alter von 15 Jahren mit 30 bewegen wird, ist eine Projektion, in der sich «märchenhafte» Wunschvorstellungen und pragmatische Zukunftsperspektiven gleichzeitig spiegeln. Theoretisch wird davon ausgegangen, dass dieses langfristige Projizieren in die Zukunft von den selben (gegenwärtigen) Faktoren mitbedingt ist, welche die Ausbildungsperspektiven und -absichten nach Entlassung aus der Schulpflicht mitprägen. Oder anders formuliert: wir gehen davon aus, dass die sozialen und individuellen Bedingungen am Ende der obligatorischen Schulzeit einen Einfluss darauf haben, was man für die ferne Zukunft erwartet bzw. zu erwarten wagt.

In den letzten Jahren sind die Anforderungen des Arbeitsmarktes bzw. die Nachfrage nach (hoch) qualifizierten Arbeitskräften tendenziell gestiegen. Im Gegenzug nimmt der Anteil der Arbeitsplätze für niedrig Qualifizierte ab. Diese Tendenzen im Arbeitsmarkt spiegeln sich in erhöhten Bildungsaspirationen und einer verstärkten Leistungsbereitschaft vieler Jugendlicher. Mit Zwischenjahren, Ausbildungswechseln und Mehrfachausbildungen wird versucht, die eigenen Chancen auf dem Ausbildungsmarkt zu verbessern (Vgl. dazu BORKOWSKY & GONON 1996, DONATI 1999). Stellenwechsel und berufliche Mobilität werden besonders für junge Arbeitnehmerinnen und Arbeitnehmer zur Regel (SHELDON 1995). Die Variabilität der Übergänge von der obligatorischen Schulzeit zum Erwerbsleben hat insgesamt deutlich zu genommen (GALLEY & MEYER 1998, OECD 2000).

Fragen wir die Jugendlichen nach ihrem Beruf mit 30 Jahren, so gehen wir davon aus, dass sie in ihren Zukunftsvorstellungen die Arbeitsmarktbedingungen und die individuellen Möglichkeiten, sich weiter auszubilden und/oder beruflich zu verändern, mit einbauen. Es stellt sich die Frage, in welchem Ausmass die langfristigen beruflichen Zukunftserwartungen der Jugendlichen mit den Rahmenbedingungen verknüpft (oder von diesen losgelöst) sind, denen sie zum Zeitpunkt der PISA-Befragung unterworfen waren.

Im Folgenden wird zunächst dargestellt, welche Berufe die Jugendlichen im Erwachsenenalter erwarten, und in welchem Zusammenhang diese mit der voraussichtlichen nach-obligatorischen Ausbildung stehen. In einem weiteren Schritt werden den erwarteten Berufen sozioökonomische Status-Werte zugeordnet. Anschliessend soll überprüft werden, ob das S. 26 schematisierte Erklärungsmodell auch für die Vorhersage des mit 30 erwarteten sozialen Status relevant ist.

Der erwartete Beruf mit 30 Jahren

Die offenen Antworten auf die Frage nach dem erwarteten Beruf mit 30 Jahren wurden gemäss der international vergleichbaren Berufsklassifikation

Abbildung 29: Erwartete Berufe mit 30, gruppiert

Berufshaupt-gruppen	Häufigst genannte Berufe in % der Gruppe	**% Berufs-hauptgruppe**	Anzahl Nennungen (Hochrechnung, gerundet)
Wissenschaftler/in		**34**	14'500
	Informatiker/in (12%)		
	Ärztin/Arzt (9%)		
	Systemplanung, -analyse & -programmierung (8%)		
	Anwält/in (8%)		
	wissenschaftliche Lehrkraft (7%).		
Techniker/in und gleichrangige nichttechnische Berufe		**25**	10'600
	Krankenpflege (12%)		
	Dekoration, gewerbl. Design (9%)		
	Pilot/in (7%)		
	Physiotherapeut/in (6%)		
Handwerks- und verwandte Berufe		**15**	6'600
	Mechaniker/in, Metallverarbeitung u.ä. (14%)		
	Automechaniker/in oder -schlosser/in (13%)		
	Elektromechaniker/in, -monteur/in, Service-Fachkraft (11%)		
Dienstleistungsberufe, Verkäufer/in		**12**	5'300
	Verkäufer/in (28%)		
	Coiffure, Kosmetik u.ä. (19%)		
	Koch/Köchin (14%)		
	Polizist/in (11%)		
Bürokräfte, kaufmännische Angestellte/r		**8**	3'300
	Büroangestellte (72%)		
	Sekretär/in (9%)		
	Schalterbedienstete Bank, Post u.ä. (7%)		
Fachkräfte Landwirtschaft/Fischerei		**3**	1'200
	Gärtnerei (31%)		
	Ackerbau/Tierzucht (13%)		
	Waldarbeit (11%)		
	Milchvieh/Nutztierhaltung/-züchtung (10%)		
Gesetzgebung, leitende Verwaltung und Führungskräfte in der Privatwirtschaft		**2**	1'000
	Leitung v. Kleinunternehmen (v.a. Restaurants & Hotels) (45%)		
Bedienung/Montage von Anlagen/Maschinen		**1**	400
	Lastwagenchauffeur/in (32%)		
	Lokomotivführer/in (16%)		
Hilfsarbeitskräfte		**0**	100
	Bau und Fertigung (je 22%)		

© *PISA/EDK/TREE*

ISCO88 kodiert und in einem zweiten Schritt gruppiert (vgl. ELIAS & BIRCH 1991).

Rund ein Drittel der Jugendlichen denken, dass sie mit 30 Jahren einen wissenschaftlichen Beruf haben werden.[18] Sofern einzelne wissenschaftliche Disziplinen genannt werden, stehen die Informatik[19], die Medizin und die Jurisprudenz zuoberst auf der Präferenzskala.

Rund ein Viertel aller Jugendlichen sehen sich mit dreissig als Techniker/in oder in weiteren gleichrangigen nichttechnischen Berufen. Hier sind die am häufigsten genannten beruflichen Tätigkeiten Krankenpflege, Dekoration und gewerbliches Design.

Rund 15% der Jugendlichen sehen sich mit 30 Jahren in Handwerks- oder verwandten Berufen, hier v.a. als Metallarbeiter/in oder Mechaniker/in. Rund 12% denken, dass sie später in Dienstleistungsberufen, z.B. als Verkäufer/in arbeiten werden.

Nur sehr wenige Jugendlichen (0.3%) erwarten, dass sie mit 30 Jahren als Hilfskraft arbeiten werden.

Bei der getrennten Betrachtung von Schülerinnen und Schülern ergeben sich je nach Berufsgruppe sehr deutliche geschlechtsspezifische Unterschiede. Auch bei den längerfristigen beruflichen Zukunftsvorstellungen manifestiert sich die starke geschlechtsspezifische Segmentierung der Berufswelt, die auch bei den unmittelbaren Ausbildungsabsichten deutlich geworden ist (vgl. S. 27). Die grössten Unterschiede zeigen sich bei den Handwerks- und verwandten Berufen, in denen sich mit 30 Jahren auf zehn Männer lediglich eine Frau sieht (9.4%). Auch Berufe im Bereich der Montage und Bedienung von Anlagen bzw. Maschinen sind mit einem Frauenanteil von 13% weit gehend eine Männerdomäne.

Umgekehrt liegt der Frauenanteil in der Berufsgruppe der Dienstleistungsberufe und Verkäufer/innen bzw. der Bürokräfte und kaufmännischen Angestellten bei rund zwei Dritteln.

Zusammenhang zwischen erwartetem Beruf und unmittelbaren Ausbildungsabsichten

Da die nach-obligatorische Ausbildung oder Tätigkeit nicht einen Beruf, sondern eine Ausbildung erfasst und zudem anders kodiert ist, kann sie nicht direkt mit dem erwarteten Beruf mit 30 Jahren verglichen werden. Bei den Berufsausbildungen wäre ein solcher direkter Vergleich beschränkt möglich. Hier sind jedoch die jeweiligen Fallzahlen für einen Vergleich einzelner Berufe zu klein.

Im Folgenden werden deshalb die neun in Abbildung 29 zusammengefassten Gruppen der mit 30 erwarteten Berufe in Beziehung gesetzt zu den drei in diesem Bericht verwendeten Typen der voraussichtlichen nach-obligatorischen Ausbildung (allgemein bildende Schulen, Berufsausbildung und Zwischenlösungen). Dabei zeigt sich ein bedeutsamer statistischer Zusammenhang.

Jugendliche, die auf Sekundarstufe II eine *allgemein bildende Schule* anstreben, sehen sich mit 30 Jahren deutlich häufiger als die übrigen Jugendlichen in wissenschaftlichen Berufen (zu 65%). Jugendliche, die eine *Berufsausbildung* einzuschlagen gedenken, sind demgegenüber bei den Handwerks- und verwandten Berufen übervertreten (27%). Jugendliche, die nach Abschluss der obligatorischen Schulzeit in eine Zwischenlösung wechseln, sind auch im Hinblick auf den erwarteten Beruf im Erwachsenenalter eine sehr heterogene Gruppe.

Status und Prestige des mit 30 Jahren erwarteten Berufs

In der modernen westlichen Gesellschaft ist der Beruf eine der zentralen Vermittlungsinstanzen von Statuszuweisung. Der erwartete Beruf mit 30 Jahren kann als Indikator für sozioökonomischen Status und soziales Prestige interpretiert werden. Abbildung 30 zeigt die mittleren ISEI-Indexwerte für die neun in Abbildung 29 aufgeführten Berufsgruppen.[20]

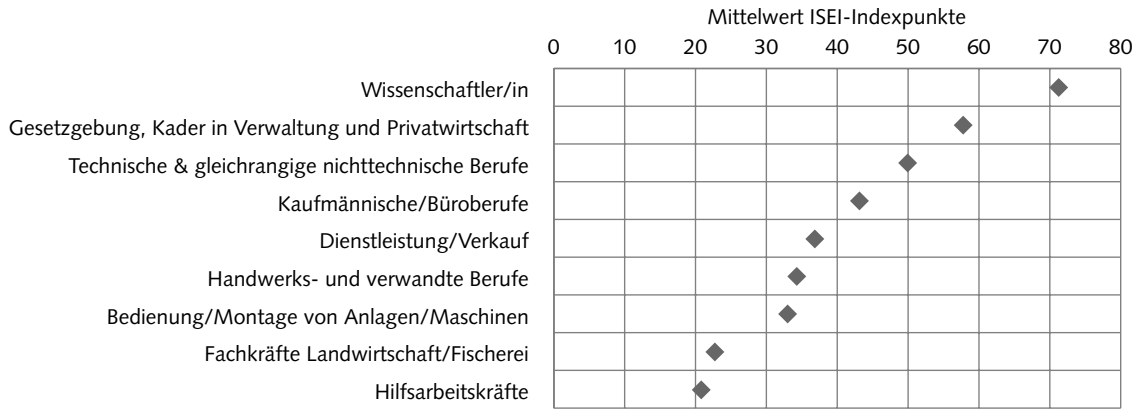
Mit Ausnahme der Kaderberufe besteht eine hohe (Rang-)Korrelation zwischen der Häufigkeit, mit welcher sich Jugendliche in einer bestimmten Berufsgruppe sehen (vgl. Abbildung 29), und dem mittleren sozioökonomischen Status dieser Berufsgruppe (Abbildung 30). Mit anderen Worten: je höher der sozioökonomische Status eines Berufs, desto häufi-

18 Zum Vergleich: der Anteil eines Altersjahrgangs, der 2001 einen Hochschulabschluss erwarb, betrug inklusive Fachhochschulen knapp 15 Prozent (vgl. BFS, 2002b).

19 Hier besteht eine Unschärfe insofern, als Informatikberufe auch über eine Berufslehre auf der Sekundarstufe II erlernt werden können.

20 Zuordnungsgrundlage ist der International Socio-Economic Index of Occupational Status (ISEI). Dieser wurde auch für die Indexierung der sozialen Herkunft der Jugendlichen verwendet. Die ISEI-Skala hat einen minimalen Wert von 16 und einen maximalen Wert von 90. Der Mittelwert beträgt 51.6, der Modus 71, die Standardabweichung 17.5. Die Variable ist nicht normalverteilt (vgl. GANZEBOOM & TREIMAN 1996).

Abbildung 30: Sozioökonomischer Status (ISEI) nach Berufsgruppen



© *PISA/EDK/TREE*

ger wird er von den Jugendlichen als langfristige berufliche Zukunftsperspektive genannt.

Im Folgenden wird untersucht, ob die Merkmale, die wir für die Vorhersage der voraussichtlichen nach-obligatorischen Ausbildung als relevant postulieren, auch in Zusammenhang stehen mit dem sozioökonomischen Status des Berufs, in dem sich die Jugendlichen im Alter von 30 Jahren sehen.

Erwarteter Status nach voraussichtlicher Ausbildung

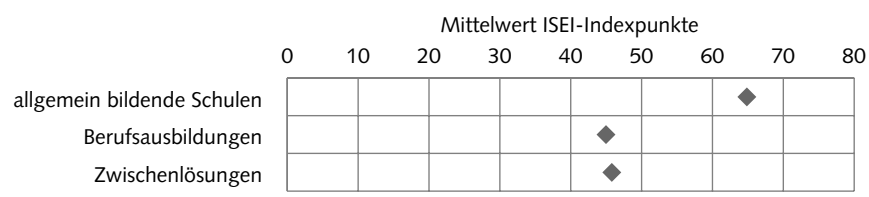
Jugendliche, die nach der 9. Klasse eine allgemein bildende Schule zu besuchen gedenken, erwarten im Vergleich zu den übrigen einen Beruf mit deutlich höherem sozioökonomischen Status (mittlere Indexwerte 65 vs. 46).

Jugendliche, die eine Berufsausbildung angehen, unterscheiden sich hinsichtlich des erwarteten sozioökonomischen Status nicht von Jugendlichen, die eine Zwischenlösung machen werden. Letztere sind allerdings auch bezüglich des erwarteten sozioökonomischen Status eine heterogene Gruppe.

Auch die Anwärter/innen auf eine allgemein bildende Schule sind keine homogene Gruppe: Angehende Maturandinnen und Maturanden erwarten einen deutlich höheren sozioökonomischen Status als Diplommittelschülerinnen und -schüler. Dies war insofern zu erwarten, als nach Abschluss einer Maturitätsschule eine Universität besucht und damit ein Beruf mit einem hohen sozioökonomischen Status angestrebt werden kann. Schülerinnen und Schüler, die eine Diplommittelschule machen, können nach Abschluss dieser Schule verschiedene Berufe und weitere (tertiäre) Ausbildungen wählen, jedoch nicht direkt eine Universität besuchen.

Das intellektuelle Anforderungsniveau der voraussichtlichen nach-obligatorischen Ausbildung korreliert hoch mit dem erwarteten sozioökonomischen Status (Korrelationskoeffizient r=.59). Jugendliche, die nach Abschluss der obligatorischen Schule eine Ausbildung mit einem hohen intellektuellen Anforderungsniveau machen, erwarten einen höheren sozioökonomischen Status und ein höheres Prestige

Abbildung 31: Durchschnittlicher erwarteter sozioökonomischer Status (ISEI) nach voraussichtlicher Ausbildung



© *PISA/EDK/TREE*

mit 30 Jahren als Jugendliche, die eine Ausbildung mit einem weniger hohen intellektuellen Anforderungsniveau angehen werden.

Modell zur Vorhersage des erwarteten sozioökonomischen Status

Im Folgenden untersuchen wir den Einfluss unserer Modellvariablen auf den sozioökonomischen Status, zunächst bivariat, dann multivariat. Die bivariaten Zusammenhänge sind in Abbildung 32 in der linken Spalte zu finden, die multivariaten in der mittleren und rechten Spalte.

Geschlecht

Das Geschlecht spielt im Hinblick auf den erwarteten sozioökonomischen Status eine vernachlässigbare Rolle. Schülerinnen und Schüler erwarten mit 30 Jahren Berufe mit einem durchschnittlich gleich hohen sozioökonomischen Status bzw. sozialen Prestige.

Soziale Herkunft

Zwischen der sozialen Herkunft und dem erwarteten sozioökonomischen Status mit 30 Jahren besteht ein deutlicher Zusammenhang (r=0.39). Jugendliche aus höheren Sozialschichten erwarten im Vergleich mit 30 im Durchschnitt einen höheren Berufsstatus als solche aus tieferen.

Werden beim Zusammenhang zwischen der sozialen Herkunft und dem erwarteten Status mit 30 Jahren die Lesekompetenz, der Schultyp und das intellektuelle Anforderungsniveau der nach-obligatorischen Ausbildung kontrolliert, verringert sich der Zusammenhang markant, bleibt aber bestehen (r=0.18). Damit wird deutlich, dass die Ungleichheit hinsichtlich der sozialen Herkunft nicht nur beim Übertritt in eine nach-obligatorische Ausbildung als Faktor wirksam ist, sondern auch beim erwarteten sozioökonomischen Status.

Fremdsprachigkeit

Ohne Kontrolle weiterer Faktoren sind zwischen Einheimischen und Fremdsprachigen keine Unterschiede auszumachen, was den erwarteten sozioökonomischen Status mit 30 angeht. Kontrolliert man die Lesekompetenz, die soziale Herkunft und den auf Sekundarstufe I besuchten Schultyp, so erwarten fremdsprachige Jugendliche mit 30 einen Beruf mit einem durchschnittlich etwas höheren sozioökonomischen Status als einheimische (r=0.13).

Lesekompetenz

Je höher die Lesekompetenz eines Jugendlichen ist, um so höher ist auch der erwartete sozioökonomische Status mit 30 Jahren. Zwischen den beiden Merkmalen besteht ein deutlicher positiver Zusammenhang (r=0.39). Der Zusammenhang ist allerdings stark durch die soziale Herkunft, die Fremdsprachigkeit sowie das intellektuelle Anforderungsniveau der voraussichtlichen nach-obligatorischen Ausbildung vermittelt. Unter statistischer Kontrolle dieser drei Merkmale schwächt er sich nämlich auf weniger als die Hälfte ab (r=0.14).

Schultyp

Zwischen dem Schultyp und dem erwarteten sozioökonomischen Status mit 30 Jahren besteht ein starker Zusammenhang (r=0.40). Dieser schwächt sich unter Kontrolle der Lesekompetenz und der sozialen Herkunft um mehr als die Hälfte ab (auf 0.18), bleibt aber bestehen. Sekundarschüler/innen und Progymnasiast/innen erwarten demnach mit 30 einen signifikant höheren sozioökonomischen Status als Realschüler/innen, unabhängig von ihrer Lesekompetenz und ihrer sozialen Herkunft.

Sprachregion

Ohne Kontrolle weiterer Merkmale sehen sich Jugendliche aus der Deutschschweiz mit 30 in Berufen mit einem etwas tieferen sozioökonomischen Status (ISEI-Mittelwert=50) als Jugendliche aus der Romandie (ISEI-Mittelwert=56). Dieser Zusammenhang ist bedingt durch die sprachregional unterschiedliche Struktur des Bildungssystems. Wie bereits im ersten Teil dieses Berichts aufgezeigt (vgl. Abbildung 12, S. 31), sehen in der Deutschschweiz nur gut halb so viele Jugendliche einen Einstieg in eine Maturitäts- oder Diplommittelschule vor wie in der Westschweiz und im Tessin. Ein Einstieg in eine allgemein bildende Schule auf Sekundarstufe II geht, wie in Abbildung 31 (S. 63) gezeigt, wiederum einher mit einem deutlich höheren erwarteten sozioökonomischen Status. Kontrolliert man nun die Art der voraussichtlichen nach-obligatorischen Ausbildung, so verschwinden die sprachregionalen Unterschiede bezüglich erwartetem sozioökonomischem Status fast ganz.

Urbanisierungsgrad

Schülerinnen und Schüler aus einer Grossstadt bzw. einer städtischen Agglomeration erwarten einen

Abbildung 32: Lineares Regressionsmodell zur Erklärung des erwarteten sozioökonomischen Status mit 30 Jahren

		Stärke des Zusammenhangs (β)		
Einflussgrössen		Nullmodell[1]	Modell 1[2]	Modell 2[3]
Geschlecht	0 = männlich 1 = weiblich	0.8	n.s.	n.s.
Soziale Herkunft		0.39	0.24	0.18
Fremdsprachigkeit	0 = einheimisch 1 = fremdsprachig	n.s.	0.13	0.09
Lesekompetenz		0.39	.25	0.14
Schultyp	0 = Grundanforderungen 1 = Erweiterte Anforderungen	0.4	0.18	n.s.
Sprachregion	0 = Französische Schweiz 1 = Deutschschweiz	–0.13	–0.10	–0.06
Urbanisierungsgrad	0 = Agglomeration/Stadt 1 = Land	–0.16	–0.08	n.s.
Anforderungsniveau der voraussichtlichen nach-obligatorischen Ausbildung		0.59		0.42
Erklärte Varianz *(R^2)*			29.0%	39.7%

n.s. = Zusammenhang statistisch nicht signifikant

1 Zusammenhang ohne statistische Kontrolle weiterer Merkmale
2 Gesamtmodell unter gleichzeitiger Kontrolle von Geschlecht, sozialer Herkunft, Fremdsprachigkeit, Schultyp, Sprachregion und Urbanisierungsgrad
3 Wie Modell 1, aber unter zusätzlicher Kontrolle des intellektuellen Anforderungsniveaus der voraussichtlichen nach-obligatorischen Ausbildung

© *PISA/EDK/TREE*

höheren sozioökonomischen Status als solche aus ländlichen Gebieten. Auch dieser Zusammenhang schwächt sich markant ab, wenn das intellektuelle Anforderungsniveau der voraussichtlichen nach-obligatorischen Ausbildung kontrolliert wird. Analog zum obigen Befund bezüglich der sprachregionalen Unterschiede ist dieser Zusammenhang darauf zurückzuführen, dass Jugendliche, die in Grossstädten oder städtischen Agglomerationen wohnen, aufgrund der unterschiedlichen Angebotsstruktur häufiger eine allgemein bildende Schule besuchen als solche, die auf dem Land wohnen.

Integratives Modell zur Erklärung des erwarteten sozioökonomischen Status mit 30 Jahren

In welchem Gesamtzusammenhang stehen nun die vorgängig referierten Merkmale mit dem sozioökonomischen Status, den die Jugendlichen im Alter von 30 Jahren erwarten? Abbildung 32 gibt in der linken Spalte («Nullmodell») nochmals im Überblick die bivariaten Zusammenhänge wieder, d.h. die Zusammenhänge, welche sich ohne Kontrolle weiterer Merkmale ergeben. Modell 1 kontrolliert die gegenseitige Beeinflussung aller modellrelevanten Merkmale mit Ausnahme der voraussichtlichen nach-obligatorischen Ausbildung. Modell 2 schliesslich bezieht auch das Anforderungsniveau der Ausbildung mit ein, welche die Jugendlichen nach Austritt aus der obligatorischen Schule einzuschlagen gedenken.

In Modell 1 sind es die soziale Herkunft und die Lesekompetenz, welche die stärksten Zusammenhänge mit dem mit 30 erwarteten sozioökonomischen Status aufweisen (β = 0.24 bzw. 0.25). Mit der Erwartung eines höheren sozioökonomischen Status im Alter von 30 Jahren gehen demnach

eine höhere soziale Herkunftsschicht und höhere Lesekompetenzen einher. An dritter Stelle bezüglich der Stärke des Zusammenhangs steht der auf Sekundarstufe I besuchte Schultyp: Sekundarschüler/innen und Progymnasiast/innen erwarten mit 30 einen höheren sozioökonomischen Status als Realschüler/innen. Gleiches gilt – allerdings nicht sehr stark ausgeprägt – auch für Fremdsprachige gegenüber Einheimischen sowie für Jugendliche aus der französischen Schweiz gegenüber solchen aus der Deutschschweiz. Das Geschlecht und der Urbanisierungsgrad spielen in diesem Modell eine vernachlässigbare Rolle.

Mit Modell 1 können gut ein Viertel der individuellen Unterschiede bezüglich des mit 30 erwarteten sozioökonomischen Status erklärt werden (Varianzaufklärung R^2=29.0%). Bezieht man das intellektuelle Anforderungsniveau der voraussichtlichen nach-obligatorischen Ausbildung ins Regressionsmodell ein (vgl. Modell 2), so verbessert dies dessen Erklärungskraft beträchtlich: die Varianzaufklärung erhöht sich auf fast 40%. Der Zusammenhang zwischen Anforderungsniveau der voraussichtlichen Sek II-Ausbildung und dem erwarteten sozioökonomischen Status ist in Modell 2 mit grossem Abstand der stärkste (β = 0.42). Die Zusammenhänge mit allen übrigen ins Modell einbezogenen Merkmalen sind in Modell 2 gegenüber Modell 1 deutlich abgeschwächt oder nicht mehr vorhanden. Dies bedeutet, dass der Einfluss dieser Variablen auf den mit 30 erwarteten sozioökonomischen Status über das intellektuelle Anforderungsniveau der nach-obligatorischen Ausbildung vermittelt wird. Dies gilt inbesondere für den auf Sekundarstufe I besuchten Schultyp.

Nur die soziale Herkunft und die Lesekompetenz üben bei Einbezug des Anforderungsniveaus der Sek II-Ausbildung (und unter Kontrolle aller anderen Merkmale) noch einen nennenswerten direkten Einfluss (β = 0.18 bzw. 0.14) auf den mit 30 erwarteten sozioökonomischen Status aus.

Fazit

Die Art der nach-obligatorischen Ausbildungsabsichten beeinflusst in hohem Masse die Zukunftserwartungen, welche die Jugendlichen bei Schulaustritt hegen. Wer eine anspruchsvolle nach-obligatorische Ausbildung anstrebt, erwartet für sich im Alter von 30 Jahren einen Beruf mit einem markant höheren sozioökomischen Status. Die soziale Herkunft und die Lesekompetenz haben ebenfalls einen statistisch nachweisbaren Einfluss auf den erwarteten sozioökonomischen Status mit 30 Jahren. Schliesslich schlägt sich auch der auf Sekundarstufe I besuchte Schultyp auf die langfristigen Zukunftserwartungen nieder, allerdings «nur» noch indirekt, vermittelt über das Anspruchsniveau der voraussichtlichen nach-obligatorischen Ausbildung.

Ausblick

Die in diesem Bericht analysierten Jugendlichen standen zum Zeitpunkt der PISA 2000-Untersuchung kurz vor dem Austritt aus der obligatorischen Schule. Die Angaben, welche sie über ihre Ausbildungsabsichten und -wünsche machten, dürften zwar zu diesem Zeitpunkt relativ verbindlich sein, sind aber grundsätzlich hypothetisch. Interessant wird sein, diese Ausbildungsabsichten und -wünsche dem tatsächlichen weiteren Ausbildungsverlauf gegenüber zu stellen.

Diese Möglichkeit besteht dank dem Projekt TREE (Transitionen von der Erstausbildung ins Erwerbsleben), einer follow up-Studie von PISA 2000, welche die Ausbildungs- und Erwerbsverläufe der im Rahmen von PISA 2000 Befragten Jugendlichen längsschnittlich beobachtet.

Rund 6000 Jugendliche, die an PISA 2000 teilgenommen haben, beteiligen sich am TREE-Längsschnitt. Sie geben jedes Jahr detailliert Auskunft über ihre nach-obligatorische Ausbildungs- bzw. Erwerbssituation. Bisher wurden drei Nachbefragungen durchgeführt, mindestens vier weitere sind geplant.

Die Ergebnisse des TREE-Längsschnittes werden laufend in der Publikationsreihe «Bildungsmonitoring Schweiz» veröffentlicht. Die erste TREE-Publikation, welche die Situation der Jugendlichen in den ersten zwei Jahren nach Austritt aus der obligatorischen Schule analysiert, ist noch im Erscheinungsjahr des vorliegenden Berichtes geplant (2003). Sie wird zeigen, wie sich das Verhältnis zwischen Wunsch und Wirklichkeit in der Zwischenzeit entwickelt hat.

Literaturverzeichnis

Amos, J. (1979). Les inégalités de formation dans un système d'enseignement post-obligatoire généralisé. Revue suisse de sociologie 5: 153–175.

Backhaus, K.; Erikson, P. & Weiber (2000). Multivariate Analysemethoden. Berlin, Springer.

Baethge, M.; Hantsche, B.; Pelull, W., et al. (1989). Jugend: Arbeit und Identität. Lebensperspektiven und Interesseorientierungen von Jugendlichen. Opladen, Leske und Budrich.

Baumert, J. & Schümer, G. (2002). Familiäre Lebensverhältnisse, Bildungsbeteiligung und Kompetenzerwerb im nationalen Vergleich. PISA 2000 – Die Länder der Bundesrepublik Deutschland im Vergleich. J. J. Baumert, C. Artelt & E. e. a. H. Klieme. Opladen, Leske + Budrich: 159–202.

Bernath, W.; Wirthensohn, M. & Löhrer, E. (1989). Jugendliche auf ihrem Weg ins Berufsleben. Bern, Haupt Verlag.

BFS, Hg. (1997a). Auf dem Weg zur Gleichstellung? Aktualisierung der zentralen Indikatoren 1997. Bern, Bundesamt für Statistik.

BFS, Hg. (1997b). Die Raumgliederung der Schweiz. Neuchâtel, Bundesamt für Statistik.

BFS, Hg. (1997c). Integration – (k)eine Erfolgsgeschichte. Ausländische Kinder und Jugendliche im schweizerischen Bildungssystem. Bern, Bundesamt für Statistik.

BFS, Hg. (1999). Bildungsindikatoren Schweiz. Neuchâtel, Bundesamt für Statistik.

BFS (2002a). Schülerinnen, Schüler und Studierende 2000/01. Neuchâtel, Bundesamt für Statistik.

BFS, Hg. (2002b). Studierende an den universitären Hochschulen 2001/2002. Neuchâtel, Bundesamt für Statistik.

BFS & EDK, Hg. (2002). Für das Leben gerüstet? Die Grundkompetenzen der Jugendlichen – Nationaler Bericht der Erhebung PISA 2000. Bildungsmonitoring Schweiz. Neuchâtel, Bundesamt für Statistik & Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren. http://www.statistik.admin.ch/stat_ch/ber15/pisa/download/pisa_rapnat_d.pdf.

Bongartz, D., Hg. (2002). ganz anders als du denkst. Eine Generation meldet sich zu Wort. Aarau/Frankfurt a.M., Verlag Sauerländer.

Borkowsky, A. & Gonon, P. (1996). Berufsbildung in der Schweiz. Beteiligung gestern und heute – neue Herausforderungen. Bern, Bundesamt für Statistik.

Bourdieu, P. (1977). Cultural Reproduction and Social Reproduction. Power and Ideology in Education. J. Karabel. New York, Oxford University Press: 487–511.

Bourdieu, P. & Passeron, J.-C. (1987). La reproduction : éléments pour une théorie du système d'enseignement. Paris, Editions de Minuit.

Breen, R. & Goldthorpe, J. H. (1997). Explaining educational differentials : Toward a formal rational action theory. Rationality and Society 9(3): 275–305.

Brock, D. (1991). Übergänge. Übergänge in den Beruf. Zwischenbilanz zum Forschungsstand. D. Brock, B. Hantsche, G. Kühnlein, H. Meulemann & K. Schober. München, Verlag Deutsches Jugendinstitut.

Buchmann, M.; Charles, M. & Sacchi, S. (1993). The Lifelong Shadow: Social Origins and Educational Opportunity in Switzerland. Persistent Inequality.

Changing Educational Attainment in Thirteen Countries. Y. Shavit & H.-P. Blossfeld. Boulder, San Francisco & Oxford, Westview Press.

Christe, G. (1991). Lebensperspektiven und Reaktionsmuster Jugendlicher ohne qualifizierte Bildungsabschlüsse. Übergänge in den Beruf. Zwischenbilanz zum Forschungsstand. D. Brock, B. Hantsche, G. Kühnlein, H. Meulemann & K. Schober. München, Verlag Deutsches Jugendinstitut: 257–277.

Cohen, J. (1988). Statistical power Analysis for the Behavioral Science. Hillsdale NJ, Lawrence Erlbaum.

Donati, M. (1999). «Volevi veramente diventare quello che sei?» La formazione dei giovani dopo la scuola media. Carriere scolastiche e professionali attraverso l'analisi di 1400 biografie formative. Studio longitudinale. Bellinzona, Ufficio studi e ricerche.

Eckmann, M. (1998). Schul- und Lehrabbrecher/innen im «No man's land» zwischen Risiko und Chance: Herkunft, Lebenslage und Handlungsperspektiven für die Soziale Arbeit. Symposium Soziale Arbeit 1998. V. z. F. d. S. A. a. a. D. (VeSAD), König: Edition Soziothek: 31–57.

Eckmann-Saillant, M.; Bolzman, C. & De Rham, G. (1994). Jeunes sans qualifications: trajectoires, situations et stratégies. Genève, Institut d'études sociales.

EDK, Hg. (1995). Perspektiven für die Sekundarstufe I. Bern, Schweiz. Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren (EDK).

EKA (1999). Die Integration der Migrantinnen und Migranten in der Schweiz – Fakten, Handlungsbereiche, Postulate. Bern, Eidgenössische Kommission für Ausländerfragen.

Elias, P. & Birch, M. (1991). ISCO88 (COM). Vorgeschlagene Fassung der Internationalen Standardklassifikation der Berufe (1988) für nationale Vergleiche der in der Europäischen Gemeinschaft in Volkszählungen und Erhebungen ermittelten Informationen, Institut für Beschäftigungsforschung der Universität Warwick.

Galley, F. & Meyer, T. (1998). Übergänge (Transitionen) zwischen Erstausbildung und Erwerbsleben. Länderbericht Schweiz zuhanden der OECD. Bern, Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren (EDK); Bundesamt für Bildung und Wissenschaft (BBW); Bundesamt für Berufsbildung und Technologie (BBT). http://www.bwa.ch/oecd/d_rap.html.

Ganzeboom, Harry B.G.; Treiman, Donald J. (1996). Internationally Comparable Measures of Occupational Status for the 1988 International Standard Classification of Occupations. Social Science Research (25), pp. 201–239.

Gartz, M.; Hüchtermann, M. & Myrtz, B. (1999). Schulabgänger: Was sie können und was sie können müssten. Köln, div, Deutscher Instituts-Verlag.

Gertsch, M.; Gerlings, A. & Modetta, C. (1999). Der Lehrstellenbeschluss. Evaluation. Studie über Brückenangebote. Arbeitsbericht 25. Bern, Koordinationsstelle für Weiterbildung der Universität Bern. Im Auftrag des Bundesamtes für Berufsbildung und Technologie.

Geser, H. (1999a). Mängel der Schulausbildung aus Arbeitgebersicht. Online Publikation, Universität Zürich.

Geser, H. (1999b). Was die Wirtschaft von der Schule erwartet. Panorama(1): 11.

Gloor, D.; Meier, H. & Nef, R. (2000). Junge Frauen ohne postobligatorische Ausbildung. Empirische Untersuchung bei 21- bis 25-jährigen Frauen und Männern ohne und mit Ausbildung. Bern, Edition Soziothek.

Grossenbacher, S. (1997). Berufswahl von Mädchen und Knaben. Dem heimlichen Lehrplan auf der Spur. Koedukation und Gleichstellung im Klassenzimmer. Pädagogisches Institut Basel-Stadt: U. Lauer, M. Rechsteiner & A. Ryter. Chur, Zürich.

Hählen, K.; Marti, D.; Meyer, C., et al. (1998). Leere ohne Lehre? Lebensbewältigung und subjektive Deutungsmuster lehrstellenloser SchulabgängerInnen. Bern, Edition Soziothek.

Heinz, W. & Krüger, H. (1990). Jugendliche vor den Hürden des Arbeitsmarktes. Zur Ausdifferenzierung

von Jugendbiographien beim Übergang von der Schule in den Beruf. Neue Jugendbiographie? Zum Strukturwandel der Jugendphase. M. du Bois-Reymond & M. Oechsle. Opladen, Leske+Budrich: 79–93.

Heinz, W. R. (1984). Der Übergang von der Schule in den Beruf als Selbstsozialisation. Bremen, Universität.

Heinz, W. R., Hg. (1999). From education to work. Cross-national perspectives. Cambridge, Cambridge university press.

Heinz, W. R.; Krüger, H.; Rettke, U., et al. (1985). «Hauptsache eine Lehrstelle». Jugendliche vor den Hürden des Arbeitsmarkts. Weinheim, Beltz.

Herzog, W.; Neuenschwander, M. & Wannack, E. (2001). Stand des Berufswahlprozesses bei verschiedenen Gruppen von Jugendlichen. Forum Bildung und Beschäftigung. Workshop-Dokumentation. F. Horváth, Nationales Forschungsprogramm Bildung und Beschäftigung: 280–288.

Hesse, A. & Josczok, D. (2000). Chronisches Lamento: Das Stereotyp vom schlechten Schüler. Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik 96(2): 294–300.

Kauer, T. (1999). «Heiss mal Hakan und such eine Lehrstelle». BIZBlitz.: 3–7.

Köller, O.; Daniels, Z.; Schnabel, K. U., et al. (2000). Kurswahlen von Mädchen und Jungen im Fach Mathematik: Zur Rolle von fachspezifischem Selbstkonzept und Interesse. Zeitschrift für Pädagogische Psychologie 14(1): 26–37.

Kronig, W.; Haeberlin, U. & Eckhart, M. (2000). Immigrantenkinder und schulische Selektion. Pädagogische Visionen, theoretische Erklärungen und empirische Untersuchen zur Wirkung integrierender und separierender Schulformen in den Grundschuljahren. Bern, Haupt.

Lamprecht, M. & Stamm, H. (1996). Soziale Ungleichheit im Bildungswesen. Statistik der Schweiz. Eidg. Volkszählung 1990. Bern, Bundesamt für Statistik.

Levy, R.; Joye, D.; Guye, O., et al. (1998). Alle gleich? Soziale Schichtung, Verhalten und Wahrnehmung. Deutsche Kurzfassung des Werkes: «Tous égaux? De la stratification aux représentations». Zürich, Seismo.

Levy, R. e. a. (1997). Tous égaux? De la stratification aux représentations. Zürich, éd. Seismo.

LINK (2000). Lehrstellenbarometer April 2000. Ergebnisbericht zur Umfrage bei Jugendlichen und Unternehmen. Im Auftrag des Bundesamtes für Berufsbildung und Technologie. Luzern, LINK Institut für Markt- und Sozialforschung.

Matter, M. & Stalder, B. E. (2002). Wunsch und Wirklichkeit. Ausbildungsabsichten und -chancen am Ende der obligatorischen Schulzeit. Wissenschaftlicher Begleitbericht. Bern, Amt für Bildungsforschung/TREE.

Meixner, J. (1996). Traumberuf oder Alptraum Beruf? Von den kindheitlichen Identifikationsmustern zur Berufswahl Jugendlicher und junger Erwachsener. Berufswahl: Sozialisations- und Selektionsprozesse an der ersten Schwelle. K. Schober & M. Gaworek. Nürnberg, Institut für Arbeitsmarkt und Berufsforschung IAB: 37–46.

Meyer, R. & Zulauf, F. (1987). Wo bleiben die vielen Lokomotivführer? Zwischen Qual und Qualifikation. U. Kühnis, A. Pirovino & K. Häfeli. Zürich, Schweizerischer Verband für Berufsberatung. Band 1: 12–34.

Meyer, T.; Stalder, B. E.; Amos, J., et al. (2001). Wie weiter nach der Schule? Transitionen von der Erstausbildung ins Erwerbsleben. Forum Bildung und Beschäftigung. Workshop-Dokumentation. F. Horváth. Bern, Nationales Forschungsprogramm Bildung und Beschäftigung: 289–294. http://www.kwb.unibe.ch/nfp43/doku/289–294.pdf.

Müller, R. (2001). Die Situation der ausländischen Jugendlichen auf der Sekundarstufe II in der Schweizer Schule. Integration oder Benachteiligung? Schweizerischer Zeitschrift für Bildungswissenschaften 23(2): 265–297.

OECD, Hg. (2000). From Initial Education to Working Life. Making Transitions Work. Paris.

OECD/PISA, Hg. (2001). Lernen für das Leben. Erste Ergebnisse von PISA 2000. Ausbildung und Kompetenzen. Paris.

Reimann, W. (1996). Lehrstellensuche: ein Weg mit Kurven. Panorama(6): 13–14.

Renaud, A. & Ramseier, E. (1999). PISA Sampling in Switzerland. Unveröffentliches projektinternes Papier.

Schallberger, U. (1982). Das intellektuelle Anforderungsniveau von Lehrberufen im Urteil von Berufsberatern. Berufsberatung und Berufsbildung 1982(1): 11–18.

Shavit, Y. & Blossfeld, H.-P., Hg. (1993). Persistent Inequality. Changing Educational Attainment in Thirteen Countries. Boulder, San Francisco & Oxford, Westview Press.

Sheldon, G. (1995). Die berufliche Flexibilität im Spiegel der Zeit. Bern, Bundesamt für Statistik.

Stalder, B. E. (1999). Warum Lehrlinge ausbilden? Ausbildungsbereitschaft, Lehrstellenangebot und Bildungsreformen aus der Sicht von Lehrbetrieben des Kantons Bern. Bern, Erziehungsdirektion des Kantons Bern, Amt für Bildungsforschung.

Stalder, B. E. (2000a). Das intellektuelle Anforderungsniveau von 36 Berufslehren. Rating der Berufsberatungsstellen des Kantons Bern. Internes Papier. Bern, Amt für Bildungsforschung der Erziehungsdirektion des Kanton Bern.

Stalder, B. E. (2000b). Gesucht wird... Rekrutierung und Selektion von Lehrlingen im Kanton Bern. Bern, Amt für Bildungsforschung der Erziehungsdirektion.

Wahler, P. & Witzel, A. (1996). Berufswahl – ein Vermittlungsprozess zwischen Biographie und Chancenstruktur. Berufswahl: Sozialisations- und Selektionsprozesse an der ersten Schwelle. K. Schober & M. Gaworek. Nürnberg, Institut für Arbeitsmarkt und Berufsforschung IAB: 9–35.

Zeller, A. (2002). Tauglich für die Lehre? – Wirtschaft kritisiert Wissenslücken bei Schulabgängern. Bildung Schweiz(15): 6–8.

Zihlmann, R. (1998). Berufswahl in Theorie und Praxis. Zürich, Verlagsinstitut für Lehrmittel, sabe.

Anhang 1: Verwendete statistische Verfahren und Kennwerte

Korrelationen

Der Korrelationskoeffizient (Pearson's) **r** ist ein Mass für die Stärke des linearen ungerichteten Zusammenhangs zwischen zwei Merkmalen. Cohen (COHEN 1988) spricht ab r=.10 von einem kleinen, ab r=.30 von einem mittlerem und ab r=.50 von einem grossen Zusammenhang.

Lineare Regression

Die lineare Regression dient der Analyse von gerichteten Beziehungen zwischen einem (metrisch skalierten) abhängigen und einem oder mehreren unabhängigen Merkmalen.

Wenn mehrere unabhängige Variablen in die lineare Regressionsgleichung eingeführt werden, berücksichtigt diese auch die wechselseitigen Wirkungen der unabhängigen Variablen untereinander.

Der Koeffizient β zeigt dann den von diesen Wechselwirkungen «bereinigten» Einfluss einer bestimmten unabhängigen Variable auf die abhängige Variable. β-Werte zwischen ±0.10–0.30 werden in der einschlägigen Literatur als schwacher Zusammenhang gewertet. Bei einem β von ±0.30–0.50 spricht man von einem mittelstarken, ab einem β von ±0.50 von einem starken Zusammenhang (vgl. COHEN 1988). Das Bestimmtheitsmass R^2 gibt an, welcher Anteil der individuellen Unterschiede (Varianz) der abhängigen Variable durch die unabhängige(n) Variable(n) erklärt werden kann.

Logistische Regressionen

Verschiedene abhängige Variablen der in diesem Bericht durchgeführten Analysen, wie beispielsweise die nach-obligatorische Ausbildung oder die Realisierungschance der Wunschausbildung, sind Merkmale mit zwei Ausprägungen (z.B. die Antwort «Ja» oder «Nein» auf die Frage, ob eine bestimmte nach-obligatorische Ausbildung ergriffen wird). Wenn die abhängige Variable nur zwei Ausprägungen hat, wird für die Analyse von Wirkungszusammenhängen die logistische Regression verwendet.

Als Masszahl für diese Wirkungszusammenhänge hat sich die odds ratio (exp β) eingebürgert. Die **odds ratio** ist ein Mass für den Einfluss eines bestimmten (unabhängigen) Merkmals auf die Chance, dass ein bestimmtes Ereignis eintritt oder nicht («Ja» oder «Nein»). Dabei wird analog zu β in der linearen Regression (vgl. weiter oben) der wechselseitige Einfluss aller anderen Variablen der logistischen Regressionsgleichung kontrolliert.

Als Bestimmtheitsmass wird analog zum R^2 der linearen Regression das sogenannte **Pseudo** R^2 nach Nagelkerke verwendet (BACKHAUS, ERIKSON & WEIBER 2000).

Anhang 2: Konzept und Messung von Lesekompetenz im Rahmen von PISA

Das *Programme for International Student Assessment,* kurz PISA, ist eines von mehreren Projekten im Bereich der Kompetenzmessungen der OECD, die die Beurteilung der Bildungsergebnisse mittels international vergleichbarer Erhebungen von Wissen und Können – unter dem Begriff Kompetenzen zusammengefasst – zum Ziel hat. Die wichtigsten Studien waren 1991 die «Reading Literacy Study» und 1995 die «Third International Mathematics and Science Study» (TIMSS), an denen die Schweiz ebenfalls beteiligt war. Im Unterschied zu diesen Leistungsmessungen orientiert sich PISA inhaltlich stärker an realen Lebenssituationen und weniger am Schulwissen.

PISA prüft in erster Linie, inwieweit allgemeinere Konzepte und Fähigkeiten bis zum Ende der obligatorischen Schulzeit erworben wurden, ohne dabei aber das im Lehrplan vorgesehene Wissen und Verständnis auszuschliessen. Die PISA-Ergebnisse liefern Informationen über die Leistungen der Länder im internationalen Vergleich, über die Zusammenhänge zwischen diesen Leistungen und den Merkmalen von Jugendlichen und Schulen in Form von kontextbezogenen Indikatoren sowie über die zeitliche Entwicklung dieser Leistungen in Form von Trendindikatoren.

PISA setzt bei der Standortbestimmung der Grundbildung an. Internationale Expertinnen und Experten entwickelten ein Gesamtkonzept, in dem diese zentrale Grundbildung definiert und begründet wird. In PISA wird dafür der Begriff *Literacy* verwendet, der auf deutsch mit *Lesefähigkeit* nur unzureichend übersetzt ist.

PISA erfasst drei Literacy-Bereiche: Lesekompetenz (reading literacy), mathematische Grundbildung (mathematical literacy) und naturwissenschaftliche Grundbildung (science literacy). Die PISA-Erhebungen erfolgen in einem Dreijahreszyklus. In jedem der drei bis 2006 geplanten PISA-Zyklen wird ein Bereich gründlicher getestet. 2000 war es die Lesekompetenz.

Gemäss PISA bedeutet Lesekompetenz *«... geschriebene Texte zu verstehen, zu nutzen und über sie zu reflektieren, um eigene Ziele zu erreichen, das eigene Wissen und Potential weiterzuentwickeln und am gesellschaftlichen Leben teilzunehmen»* (OECD/PISA 2001:23). Diese Definition geht weit über Lesefähigkeit im technischen Sinne hinaus (Alphabetisierung; Analphabetismus als Nichtbeherrschen dieser Fähigkeit). Zentral beim Literacy-Konzept gemäss PISA ist der autonome, souveräne Umgang mit Texten, deren aktive Nutzung als Informationsquelle, deren Bewertung und Interpretation, deren Verknüpfung mit anderen Texten bzw. Informationsquellen. Wer über Lesekompetenz in diesem Sinne verfügt, hat nicht nur lesen (im technischen Sinne) gelernt, sondern ist in der Lage, *durch Lesen zu lernen.* «Text»-Grundlagen können dabei durchaus auch Zahlen sein, also zum Beispiel Tabellen oder Grafiken. Beispiele, wie dieses Konzept konkret in Test-Items umgesetzt wurde, finden sich auf den verschiedenen PISA-Websites.[21]

Bestimmung des Lesekompetenzniveaus

Für die Bestimmung der Lesekompetenz hat PISA fünf Kompetenzniveaus definiert, denen bestimmte Aufgabentypen mit unterschiedlichen Anforderungen an die Testpersonen zugeordnet sind (Abbildung 33).

21 Internationale PISA-Website: www.pisa.oecd.org
PISA-Website Deutschland: www.mpib-berlin.mpg.de/PISA

Abbildung 33: Die fünf Lesekompetenzniveaus von PISA

Niveau 5:	Schülerinnen und Schüler, die die Anforderungen von Niveau 5 der Gesamtskala Lesekompetenz erfüllen, sind in der Lage, anspruchsvolle Leseaufgaben zu lösen, d.h. mit Informationen umzugehen, die in ungewohnten Texten nur schwer zu finden sind, ein genaues Verständnis dieser Texte nachzuweisen und herauszufinden, welche der im Text enthaltenen Informationen für die Aufgabe von Belang sind, sowie einen Text kritisch zu bewerten und Hypothesen aufzustellen, dabei Fachwissen heranzuziehen und Konzepte zu begreifen, die u.U. im Widerspruch zu den eigenen Erwartungen stehen.
Niveau 4:	Jugendliche, die Niveau 4 erreichen, sind in der Lage, schwierige Leseaufgaben zu lösen, beispielsweise eingebettete Informationen zu finden, den Sinn sprachlicher Nuancen zu verstehen und einen Text kritisch zu bewerten.
Niveau 3:	Auf diesem Niveau sind die Schülerinnen und Schüler in der Lage, Leseaufgaben mittleren Komplexitätsgrads zu lösen, z.B. mehrere Informationen aufzufinden, Verbindungen zwischen verschiedenen Abschnitten eines Textes herzustellen und den Text zum Alltagswissen in Beziehung zu setzen.
Niveau 2:	Auf diesem Niveau sind die Jugendlichen fähig, grundlegende Leseaufgaben zu lösen, z.B. eindeutige Informationen zu finden, wenig anspruchsvolle Schlussfolgerungen verschiedener Art zu ziehen, die Bedeutung eines genau definierten Textteils zu erkennen und gewisse externe Kenntnisse zu dessen Verständnis heranzuziehen.
Niveau 1:	Schülerinnen und Schüler, deren Leistungen den Anforderungen dieses Niveaus entsprechen, können nur die einfachsten der für PISA ausgearbeiteten Leseaufgaben lösen, z.B. eine Einzelinformation finden, das Hauptthema eines Textes erkennen oder eine einfache Verbindung zu Alltagskenntnissen ziehen.
Unterhalb Niveau 1:	Schülerinnen und Schüler, die Niveau 1 nicht erreichen, sind kaum im Stande, auch nur die einfachsten der in PISA gestellten Aufgaben zu lösen, und haben somit ernsthafte Schwierigkeiten im Umgang mit und im Verständnis von Texten welcher Art auch immer.

Quelle: BFS & EDK 2002:25

© PISA/EDK/TREE

In der Reihe Bildungsmonitoring bisher erschienen

Für das Leben gerüstet? Die Grundkompetenzen der Jugendlichen – Kurzfassung des nationalen Berichtes PISA 2000 / Urs Moser. BFS/EDK: Neuchâtel 2001. 30 S. gratis. Bestellnr. 473-0000. E-Dokument unter www.pisa.admin.ch.

Préparés pour la vie? Les compétences de base des jeunes – Synthèse du rapport national PISA 2000 / Urs Moser. OFS/CDIP: Neuchâtel 2001. 30 p. gratuit. No de commande: 474-0000. Document électronique sous www.pisa.admin.ch.

Pronti per la vita? Le competenze di base dei giovani – Sintesi del rapporto nazionale PISA 2000 / Urs Moser. UST/CDPE: Neuchâtel 2001. 30 p. gratis. Numero di ordinazione 475-0000. Il Documento è disponibile all'indirizzo internet www.pisa.admin.ch.

Prepared for Life? Basis Competencies of Young People – A Synthesis of the National PISA 2000 report / Urs Moser. BFS/EDK: Neuchâtel 2001. 30 p. free. Order number 476-0000. www.pisa.admin.ch.

Für das Leben gerüstet? Grundkompetenzen der Jugendlichen – Nationaler Bericht der Erhebung PISA 2000 / Claudia Zahner [et al.]. BFS/EDK: Neuchâtel 2002. 179 S. Bestellnr. 470-0000. ISBN-ISSN: 3-303-15243-8. E-Dokument unter www.pisa.admin.ch.

Préparés pour la vie ? Les compétences de base des jeunes – Rapport national de l'enquête PISA 2000 / Claudia Zahner [et al.]. OFS/CDIP : Neuchâtel 2002. 174 p. No de commande: 471-0000. ISBN-ISSN: 3-303-15244-6. Document électronique sous www.pisa.admin.ch.

Bern, St. Gallen, Zürich: Für das Leben gerüstet? Die Grundkompetenzen der Jugendlichen – Kantonaler Bericht der Erhebung PISA 2000 / Erich Ramseier [et al.]. BFS /EDK: Neuchâtel 2002. 114 S. Bestellnr.: 523-0000. ISBN-ISSN: 3-303-15264-0. E-Dokument unter www.pisa.admin.ch.

Lehrplan und Leistungen Thematischer Bericht der Erhebung PISA 2000 / Urs Moser & Simone Berweger. BFS/EDK: Neuchâtel 2003. 100S. Bestellnr. 573-0000. ISBN-ISSN: 3-303-15288-8. E-Dokument unter www.pisa.admin.ch.

Les compétences en littératie Rapport thématique de l'enquête PISA 2000 / Anne-Marie Broi [et al.]. OFS/CDIP: Neuchâtel 2003. 144p. No de commande: 574-0000. ISBN-ISSN: 3-303-15289-6. Document électronique sous www.pisa.admin.ch.

Die besten Ausbildungssysteme Thematischer Bericht der Erhebung PISA 2000 / Sabine Larcher & Jürgen Oellkers. BFS/EDK: Neuchâtel 2003. 52S. Bestellnr. 575-0000. ISBN-ISSN: 3-303-15290-X. E-Dokument unter www.pisa.admin.ch.

Soziale Integration und Leistungsförderung Thematischer Bericht der Erhebung PISA 2000 / Maja Coradi Vellacott [et al.]. BFS/EDK: Neuchâtel 2003. 85S. Bestellnr. 576-0000. ISBN-ISSN: 3-303-15291-8. E-Dokument unter www.pisa.admin.ch.

PISA 2000: Synthese und Empfehlungen / Ernst Buschor, Heinz Gilomen, Huguette McCluskey. BFS/EDK: Neuchâtel 2003. 35S. Bestellnr. 578-0000. ISBN-ISSN: 3-303-15293-4. E-Dokument unter www.pisa.admin.ch

PISA 2000: Synthèse et recommandations / Ernst Buschor, Heinz Gilomen, Huguette McCluskey. OFS/CDIP: Neuchâtel 2003. 35p. No de commande: 579-0000. ISBN-ISSN: 3-303-15294-2. Document électronique sous www.pisa.admin.ch.