

MASTERARBEIT | MASTER'S THESIS

Titel | Title

Gefangen in der Ungleichheit? Der Matthäus-Effekt im
Hochschulzugang: Ein Ländervergleich zwischen Österreich und
Schweden

verfasst von | submitted by
Katarina Špoljarić BA

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

Wien | Vienna, 2026

Studienkennzahl lt. Studienblatt | Degree
programme code as it appears on the
student record sheet:

UA 066 905

Studienrichtung lt. Studienblatt | Degree
programme as it appears on the student
record sheet:

Masterstudium Soziologie

Betreut von | Supervisor:

Univ.-Prof. Yuri Albert Kyrill Kazepov PhD

Inhaltsverzeichnis

1. Einleitung	3
1.1. Ziel und Forschungsfrage	6
2. Social Investment: Eine kritische Analyse	8
2.1. Der Social-Investment-Ansatz als theoretisches Paradigma	8
2.2. Historische Entwicklung europäischer Wohlfahrtsstaaten	8
2.3. Die Rolle der Europäischen Union	13
2.4. Bildung als Kern sozialinvestiver Politik	14
2.5. Potenziale und Grenzen	19
2.6. Gegenwärtige Herausforderungen und Zukunftsperspektiven	23
2.7. Zusammenfassung	25
3. Der Matthäus-Effekt in der Bildung und das Konzept des „kumulativen Vorteils“	26
3.1. Ursprung und Definition	26
3.2. Empirische Perspektiven und Forschungslage	28
3.3. Mechanismen der kumulativen Vor- und Nachteile	29
3.3.1. Individuelle Ebene: Ausstattung an Ressourcen	29
3.3.2. Strukturelle Ebene: Systemlogiken	33
3.4. Against all odds: Den Matthäus-Effekt abmildern	45
3.5. Zusammenfassung	47
4. Österreich und Schweden im Vergleich: Ein modularer Ansatz	49
4.1. Präsentation der Vergleichsdimensionen	51
4.2. Bildungssysteme	54
4.3. Übergang in die Hochschule	57
4.4. Wohlfahrtsstaatliche Rahmung	64
4.5. Räumliche Variation	73
4.6. Die Dimensionen im Dialog: Eine modulare Perspektive	74
5. Den Matthäus-Effekt empirisch erfassen	76
5.1. Daten zum Ländervergleich Österreich-Schweden	76
5.2. Analytische Umsetzung	77
5.2.1. Odds Ratio und tertiärer Abschluss	80
5.2.2. Räumliche Variation und Matthäus-Effekte	85

5.3. Einordnung der Ergebnisse im modularen Ländervergleich	89
5.4. Limitationen	91
6. Schlussfolgerungen	93
6.1. Beyond Matthew-Effect: Antworten auf kumulative Ungleichheiten.....	94
6.2. In Richtung einer gerechteren Gesellschaft, once again?.....	95
7. Literatur	97
8. Tabellenverzeichnis	106
9. Abbildungsverzeichnis	106
10. Anhang A: Ergänzende Tabellen der empirischen Analyse	107
11. Anhang B: R-Skript	110
12. Abstract	125

1. Einleitung

In einer Zeit tiefgreifender sozialer und ökonomischer Veränderungen stehen europäische Wohlfahrtsstaaten vor neuen Herausforderungen. Vor dem Hintergrund des demografischen und technologischen Wandels, veränderter Arbeitsmärkte und zunehmender sozialer Polarisierung sehen sich Wohlfahrtsstaaten heutzutage mit sogenannten neuen sozialen Risiken konfrontiert (Hemerijck, 2017; Morel et al., 2012; Taylor-Gooby, 2004; Esping-Andersen et al., 2002). Bereits Beck (1986) argumentierte, dass wir in eine „Risikogesellschaft“ eingetreten seien, die durch größere und zugleich diffuser verteilte soziale Risiken gekennzeichnet ist. Diese Risiken scheinen mittlerweile ein Ausmaß angenommen zu haben, das Antworten erfordert. Als Reaktion der Wohlfahrtsstaaten tritt an die Stelle klassischer, absichernder Politik das Leitbild des Sozialinvestitionsstaates. Durch aktive Investitionen in Teilhabechancen, Beschäftigungsfähigkeit und Bildung sollen zukünftige Risiken präventiv abgedeckt werden (Bengtsson et al., 2017; Hemerijck, 2017; Morel et al., 2012). Bildung nimmt innerhalb dieses sozialinvestiven Paradigmas eine zentrale Rolle ein (Taylor-Gooby, 2008) und gilt angesichts einer Zeit, die von Unsicherheiten und gesellschaftlicher Heterogenität gekennzeichnet ist, als Schlüsselressource. Sie zeigt sich in ihrem facettenreichen Einfluss: Sie führt zu besseren Beschäftigungschancen, einem höheren Einkommen und gesellschaftlichen Teilhabechancen (Tudor et al., 2023; Garritzmann et al., 2022; Powell & Snellman, 2004). In der heutigen Wissensökonomie wird insbesondere tertiäre Bildung zunehmend als Voraussetzung betrachtet, um langfristig am Arbeitsmarkt bestehen zu können. Tatsächlich hat die *Organisation für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung* (OECD) berechnet, dass ein tertiärer Bildungsabschluss in einer Wissensgesellschaft sowohl auf individueller als auch gesellschaftlicher Ebene langfristig Vorteile mit sich bringt. Sie kommt zu dem Schluss, dass heutzutage „die meisten Individuen über die Sekundarstufe hinausgehende Bildung benötigen“ (Bonoli et al., 2017; OECD, 2012). Der Ausbau von Hochschulbildung erscheint damit nicht nur als individuelle Chance, sondern als zentrales sozialpolitisches Investitionsfeld.

Bereits seit geraumer Zeit weist die Bildungsforschung jedoch darauf hin, dass Bildungspolitik soziale Ungleichheiten nicht automatisch abbauen kann (Wilensky, 1975; Goldthorpe, 2016). Was sie unter anderem daran hindert, sind strukturelle Hürden innerhalb eines Systems sowie sozioökonomische Bedingungen, die zusammen zu zentralen Bestimmungsfaktoren für den Bildungserfolg zählen (Breen, 2024; Bukodi et al., 2018; Lauterbach & Fend, 2016). An dieser Stelle rückt ein zentraler Mechanismus in den Fokus,

der erklärt, warum soziale Ungleichheiten im Zeitverlauf bestehen bleiben und sozialinvestive Maßnahmen an ihre Grenzen stoßen. Wenn frühere Nachteile im Bildungsverlauf dazu neigen, sich kumulativ anzuhäufen und umgekehrt frühe Bildungsvorteile über die Zeit ausgebaut werden, kann das in Summe zur Reproduktion sozialer Ungleichheiten beitragen (Wicht et al., 2025). Dieser Prozess wird mit dem sogenannten *Matthäus-Effekt* beschrieben und steht im Fokus der vorliegenden Arbeit. Er verweist also auf die Dynamik, dass Individuen, die bereits über vorteilhafte Ressourcen verfügen, im Zeitverlauf weiter profitieren, während Personen mit nachteiligen zunehmend ins Hintertreffen geraten. Im Bildungsbereich zeigt sich das unter anderem darin, dass Schüler:innen aus benachteiligten Verhältnissen auf erhebliche Hürden beim Zugang zu höherer Bildung stoßen, ihre Bildungsaspirationen eher niedrig halten und sie im weiteren Verlauf häufiger weniger prestigeträchtige Bildungswege einschlagen. Auf diese Weise kumulieren bestehende Nachteile (Flecker et al., 2017; Rosenqvist, 2018). Die Anhäufung solcher (Un-)Vorteile führt zu massiven Unterschieden in der Vorbereitung zum Zeitpunkt des Eintritts in ein – überhaupt in Erwägung gezogenes – Studium. Daher ist es nicht verwunderlich, dass benachteiligte Gruppen im tertiären Bereich unterrepräsentiert sind und Bildungsungleichheiten dort besonders sichtbar werden (Checchi et al., 2014). In der vorliegenden Masterarbeit wird dieser Übergang in die Hochschule damit zu einem zentralen Prüfstein für potenzielle Matthäus-Effekte.

Matthäus-Muster zeigen sich nicht ausschließlich auf individueller Ebene. Der Bildungserfolg von Individuen kann stets durch die sozialen und institutionellen Kontexte geprägt werden, in die sie eingebettet sind (Pfeffer, 2015; Wicht et al., 2025). Diese Kontexte können darüber entscheiden, welche Ressourcen verfügbar sind, welche Bildungswege offenstehen und sie können zudem die Wirkung individueller Ressourcen zusätzlich verstärken und damit zur Kumulation von (Un-)Vorteilen beitragen (Wicht et al., 2025). Bildungserfolg hängt daher stets auch vom jeweiligen Bildungssystem ab (Farquharson et al., 2024). So können Bildungssysteme beispielsweise Ungleichheiten begünstigen, indem sie Schüler:innen sehr früh auf unterschiedliche Bildungspfade lenken, wie es im deutschsprachigen Raum zu beobachten ist (Lauterbach & Fend, 2016). Solche strukturellen Bedingungen, in denen auch sozialinvestive Maßnahmen ihre Wirkung entfalten sollen, stehen im Fokus dieser Arbeit. Ein solcher Fokus ermöglicht es, Bildungsungleichheiten nicht allein über individuelle Merkmale zu erklären, sondern in den Kanten und Knoten von Systemen nach Herausforderungen zu suchen – also dort, wo Rahmenbedingungen, Übergangslogiken und Kontextbedingungen

Chancen eröffnen oder begrenzen können. Ein international vergleichender Zugang bietet hierfür analytische Vorteile. Ländervergleiche erlauben es, unterschiedliche Strukturen und institutionelle Arrangements gegenüberzustellen und damit konkrete Ansatzpunkte für mögliche Matthäus-Effekte zu identifizieren. Gerade vor dem Hintergrund, dass institutionelle Kapazitäten und Umsetzungsbedingungen in der Forschung zunehmend als entscheidend für die Wirksamkeit sozialpolitischer Strategien diskutiert werden, gewinnt ein solcher Blick zusätzlich an Bedeutung (Scalise & Hemerijck, 2024; Hemerijck, 2017). Österreich und Schweden stellen in diesem Zusammenhang einen aufschlussreichen Vergleich dar. Beide Länder sind wohlhabende europäische Wohlfahrtsstaaten mit hohen Bildungsinvestitionen, unterscheiden sich aber in ihrer Architektur von Bildungssystem, Übergangslogiken und wohlfahrtsstaatlicher Rahmung. Diese Unterschiede eröffnen eine interessante Möglichkeit, zu identifizieren, an welchen strukturellen Stellen Matthäus-Muster verstärkt oder abgefedert werden.

Bisher ist gut dokumentiert, dass es erhebliche länderübergreifende Unterschiede im Ausmaß der Bildungsungleichheit zwischen verschiedenen Bildungssystemen gibt (OECD 2025a; Barone & Ruggera, 2018; Peter et al., 2010). Zudem gelingt es bisher keinem Land, den Zugang zur Hochschulbildung vollständig zu egalisieren. Selbst in Ländern mit den besten Ergebnissen ist die Wahrscheinlichkeit, dass junge Menschen aus Elternhäusern mit höherem Bildungsstand eine Hochschule besuchen, etwa doppelt so hoch wie bei jenen aus bildungsfernen Familien (Bonoli et al., 2017; OECD, 2012). In anderen OECD-Ländern ist die soziale Kluft enorm und reicht von fünfmal so hoch, wie es in Österreich und Italien der Fall ist. Gleichzeitig zeigen länderübergreifende Studien zur Ungleichheit der Bildungschancen, dass Unterschiede zwischen Ländern nicht zu vernachlässigen und keineswegs unveränderlich sind (Bukodi et al., 2018). Genau hier setzt das Rahmenwerk dieser Masterarbeit an. Es verortet den Matthäus-Effekt in breiteren strukturellen und institutionellen Kontexten, die neben individuellen Faktoren wie dem Familienhintergrund eine entscheidende Rolle für Bildungsungleichheiten spielen und unterstreicht damit die Notwendigkeit systemischer Lösungen. Wichtig zu fragen ist in diesem Zusammenhang auch, warum die Gesellschaft von wachsenden Ungleichheiten gekennzeichnet bleibt und gutgemeinte Ansätze wie Social Investment nicht immer funktionieren. Denn die wandelnde Natur der sozioökonomischen Risiken des 21. Jahrhunderts (Scalise & Hemerijck, 2024) führt wahrlich nicht dazu, dass der Kerngedanke von Social Investment nachhaltig wirkt und daher ist umso wichtiger zu fragen, welche strukturellen Hürden vorzufinden sind. Forschung zu

Wohlfahrtsstaat-Regimen und Forschung zur Bildungspolitik teilen ein gemeinsames Anliegen: die Verringerung sozialer Ungleichheit (Peter et al., 2010). Daran knüpft die Masterarbeit an, indem sie strukturelle Mechanismen herausarbeitet, die Bildungsungleichheiten im Hochschulbereich verstärken oder abmildern können.

In der Soziologie sowie in der Bildungs- und Wohlfahrtsstaatsforschung wird der Matthäus-Effekt verwendet, um Prozesse der sozialen Ungleichheit zu beschreiben und ist damit auch soziologisch relevant. Er ist ein zentraler Begriff, um zu analysieren, wie soziale Ungleichheit entsteht und als eines der robustesten Muster moderner Gesellschaften fortbesteht.

Soziologisch interessant ist außerdem die Betrachtung des Bildungs-Matthäus-Effektes auf einer strukturellen Ebene. Denn Bildungserfolg kann in das Soziale eingebettet sein und gerade in diesem Sozialen liegen Mechanismen, die bedingen, ob und wie Individuen Zugang zu Ressourcen erhalten und welche Bildungswege ermöglicht werden. Ob Individuen bestimmte Bildungswege einschlagen oder eben nicht einschlagen, ist daher nicht ausschließlich als individuelle Entscheidung zu verstehen, sondern als Handeln innerhalb eines strukturellen Rahmens. Und dieser unterstützt, wenn man so will, den Prozess von Ungleichheiten.

1.1. Ziel und Forschungsfrage

Das Ziel der Masterarbeit ist es, einen Beitrag zur soziologischen Bildungsliteratur zu leisten, indem sie aufzeigt, wie länderübergreifende Unterschiede in der Bildungsungleichheit mit strukturellen Vergleichsdimensionen korrespondieren. Im Zentrum steht ein tiefes Verständnis der Länderkontexte und strukturellen Bedingungen, die Matthäus-Muster begünstigen oder abmildern und in denen auch Instrumente der sozialen Investitionen ihr inklusives Potenzial entfalten sollen. Der Fokus dieser Arbeit liegt damit auf gesellschaftlicher, systemischer Ebene in international vergleichender Perspektive zwischen Österreich und Schweden. Die Arbeit geht der Frage nach, **warum sich bildungsbezogene Matthäus-Effekte im Hochschulzugang zwischen Österreich und Schweden unterschiedlich stark ausprägen und welche strukturellen und institutionellen Konstellationen dazu beitragen, Matthäus-Effekte zu verstärken oder abzufedern**. Um die Forschungsfrage zu beantworten und einen Ländervergleich zu ermöglichen, wird ein theoretisch-vergleichender Rahmen entwickelt. Dieser folgt der Logik eines modularen Ansatzes (Scharpf, 1997), was bedeutet, dass die Systemstruktur anhand einzelner Elemente herausgearbeitet wird, die den Hochschulzugang prägen. Diese einzelnen Elemente werden als Mechanismen gesehen, über die sich Matthäus-Muster verstärken oder abfedern. Sie werden allerdings nicht isoliert betrachtet, sondern im

Zusammenspiel, sodass sie im Gesamtbild eine Erklärung dafür bieten, warum es in einem Land mehr Matthäus-Effekte als in einem anderen geben kann.

Die Arbeit folgt einem zyklischen Ablauf, sodass mehrere Themen im Laufe der Arbeit begonnen werden, auf die im Weiteren wieder zurückgegangen wird, jedoch so, dass die Themen und Erkenntnisse im Gesamtbild weiterentwickelt werden. Zu Beginn wird der Social Investment Ansatz als theoretischer Rahmen reflektierend eingeleitet, anschließend wird der Matthäus-Effekt als Mechanismus kumulativer Ungleichheit erklärt. Dem folgt eine Präsentation der modularen Vergleichstabelle für den Ländervergleich Österreich und Schweden und ein empirischer Teil mit EU SILC-Daten zum Matthäus-Effekt. Schließlich werden die Ergebnisse der quantitativen Analyse mit dem modularen Rahmen verknüpft und in diesen eingeordnet. Das letzte Kapitel fasst die Ergebnisse zusammen, beantwortet die Forschungsfrage und diskutiert Strategien zur Abmilderung des Matthäus-Effekts.

2. Social Investment: Eine kritische Analyse

2.1. Der Social-Investment-Ansatz als theoretisches Paradigma

Die theoretische Grundlage dieser Arbeit bildet der Social-Investment-Ansatz, ein Paradigma, das die Wohlfahrtsstaatsforschung seit den frühen 2000er-Jahren geprägt hat. Diesem Ansatz liegt die Idee zugrunde, Fähigkeiten und Handlungskapazitäten von Individuen durch unterstützende Maßnahmen und Ressourcen zu stärken, die zum Beispiel den Zugang zu besserer Bildung erleichtern (Hemerijck, 2017). Social Investment (SI) wird üblicherweise als eine Form der öffentlichen Politik oder staatlicher Ausgaben verstanden sowie als Strategie zur Modernisierung europäischer Wohlfahrtsstaaten (Lundvall & Lorenz, 2012). Ziel ist es, die Fähigkeiten und Teilhabechancen der Menschen über den gesamten Lebensverlauf hinweg zu fördern und damit nicht nur soziale Inklusion zu ermöglichen, sondern auch die langfristige finanzielle Tragfähigkeit des Wohlfahrtsstaates zu sichern (Bengtsson et al., 2017). Anders formuliert versucht SI wirtschaftliches Wachstum mit sozialer Inklusion zu verbinden. So verursachen die Investitionen nicht nur Kosten für den Staat, sondern sind mit höherer Erwerbsbeteiligung, steigender Produktivität und wirtschaftlicher Effizienz verbunden (Hemerijck, 2013). Der Ansatz verfolgt außerdem die Idee, dass Wohlfahrtsstaaten nicht nur auf soziale Risiken reagieren sollen, sondern aktiv in die Fähigkeiten und Chancen von Individuen zu investieren (Hemerijck, 2013; Morel et al., 2012). Besonders im Bildungsbereich gilt Social Investment als zentrales Instrument, um zu versuchen, soziale Ungleichheiten zu verringern. In den letzten Jahren hat sich das Konzept der sozialen Investition in wissenschaftlichen Debatten und politischen Entscheidungsprozessen zunehmend durchgesetzt (Bakker & Van Vliet, 2022). Formen der Sozialausgaben, die als „Investitionen“ gelten, stellen nach Ansicht vieler einen vielversprechenden Weg zur Reform der europäischen Wohlfahrtsstaaten dar, auch wenn dieser Ansatz nicht immer ohne Probleme ist. Nachfolgend werden historische Einschnitte skizziert, um die Herausbildung dieses Paradigmas zu verstehen und eine kritische Perspektive zu eröffnen.

2.2. Historische Entwicklung europäischer Wohlfahrtsstaaten

Historisch betrachtet lässt sich die Entwicklung der europäischen Wohlfahrtsstaaten nach Hemerijck (2013, 2012) in drei Phasen unterteilen: (1) die Ära der Expansion des Wohlfahrtsstaates nach dem Zweiten Weltkrieg; (2) die Phase der neoliberalen Restrukturierung, die sich Mitte bis Ende der 1970er Jahre herausbildete und (3) die jüngere Epoche seit Mitte der 1990er Jahre, in der sozialpolitische Investitionsmaßnahmen populär

wurden (Hemerijck, 2013, 2012). Die nachfolgenden historischen Entwicklungen zeigen, dass Wohlfahrtsstaaten in der Lage waren, sich an gesellschaftliche Herausforderungen anzupassen und dadurch auch die potentielle Veränderbarkeit von Strukturen.

1. Expansion des Wohlfahrtsstaates¹

Die erste Phase setzte nach dem Zweiten Weltkrieg ein und kennzeichnet eine Periode, in der sich der Wohlfahrtsstaat immer mehr etabliert hat. Nach dem Krieg wurde die Notwendigkeit von sozialem und wirtschaftlichem Wiederaufbau erkannt und führte zu einer Phase intensiver sozialpolitischer Innovationen, die bis in die 1970er-Jahre anhielt. Insbesondere die soziale Sicherheit gewann an Bedeutung und sollte nicht mehr als wohltätige Leistung begriffen werden, sondern als Anspruch für alle Bürger:innen (Esping-Andersen, 1990).

Sozialversicherungen sollten Menschen im Falle von klassischen Risiken wie Krankheit oder Arbeitslosigkeit absichern. Der Staat griff aktiv in die Wirtschaft ein und baute soziale Sicherungssysteme aus. Diese Nachkriegsordnung basierte auf einem „Keynesianischen Wohlfahrtskompromiss“ zwischen Regierung, Gewerkschaften und Arbeitgebern. Die Wirtschaftspolitik zielte darauf ab, Vollbeschäftigung zu sichern und gleichzeitig soziale Sicherheit zu gewährleisten (Keynes, 1973; Scharpf, 1991)². Insgesamt kam es in dieser Phase zu einem massiven Ausbau der Wohlfahrtsstaaten in vielen westlichen Industrieländern. Das Ausmaß unterschied sich zwar von Land zu Land, doch der Wohlfahrtsstaat gewann nach dem Krieg zunehmend an Bedeutung. Der europäische Wohlfahrtsstaat der Nachkriegszeit kann in dieser Phase als historische Errungenschaft gesehen werden, weil die Politik gezielt eingesetzt wurde, um öffentliches Wohlergehen und Wirtschaftswachstum zu fördern.

In diesem Kontext reagierten die Wohlfahrtsstaaten auf weitgehend standardisierte soziale Risiken – Arbeitslosigkeit, Krankheit, Alter – mit ebenso standardisierten Antworten. Diese uniformen Sicherungssysteme funktionierten solange gut, wie die sozialen Lebensverläufe und Erwerbsbiografien stabil und homogen blieben. Mit ihrer starken Ausrichtung auf Schutz und Einkommensersatz gewährleisteten solche passiven Sicherungsformen zwar ökonomische Stabilität, konnten jedoch auch unbeabsichtigte Abhängigkeiten erzeugen. Wer über längere Zeit in diesen Unterstützungsstrukturen verblieb, lief Gefahr, in eine passive Empfänger:innenrolle zu geraten und soziale Bindungen zu verlieren. Bereits die klassische

¹ Die drei nachfolgend skizzierten historischen Einordnungen orientieren sich zusammenfassend an Hemerijck (2013, 2012).

² Zu erwähnen ist allerdings auch, dass das Modell auf den männlichen Ernährer zugeschnitten war und traditionelle Geschlechterrollen verfestigte.

Marienthal-Studie (Jahoda et al., 1933)³ zeigte, dass langanhaltende Arbeitslosigkeit zu einem Zustand sozialer und psychologischer Lähmung führen kann, eine Sackgasse, die durch rein kompensatorische Sozialpolitik eher verstärkt als durchbrochen wird. Darüber hinaus wurde angesichts der gesellschaftlichen Veränderungen und Heterogenisierung sozialer Risiken immer deutlicher, dass solche standardisierten Sicherungssysteme an ihre Grenzen stießen.

2. Periode der Restrukturierung

Die Ölkrisen der 1970er-Jahre stellten die Nachkriegsordnung des Wohlfahrtsstaates vor große Herausforderungen. Die stark gestiegenen Energiepreise führten zu einer Beschleunigung der Inflation, während die Wirtschaft stagnierte und die Arbeitslosigkeit auf eine hohe Zahl anstieg. Dadurch stiegen die öffentlichen Sozialausgaben erheblich. Diese sogenannte „Stagflation“ – also das gleichzeitige Auftreten von Inflation und Arbeitslosigkeit – ließ sich mit den bisherigen wirtschaftspolitischen Instrumenten des Keynesianismus kaum bewältigen. Auch infolge der Währungskrise gerieten viele europäische Länder in eine Rezession, die öffentliche Verschuldung nahm in den meisten Ländern stark zu und diese Situation ließ vielen Mitgliedstaaten kaum eine andere Wahl, als den entstandenen Verlust auszugleichen. Angesichts dieser Entwicklungen begann sich in vielen Ländern schrittweise ein neoliberaler Kurs durchzusetzen, der stärker auf die Selbstregulierung der Märkte vertraute. Ziel war es, die Preissteigerungen zu bremsen, die staatlichen Finanzen zu stabilisieren⁴ und die Wirtschaft durch mehr Wettbewerb zu beleben. Diese Politik ging mit Einsparungen im Sozialbereich und einem schrittweisen Rückbau wohlfahrtsstaatlicher Leistungen einher.

Nach dem ersten Ölpreisschock hielten viele OECD-Staaten zunächst am Keynesianismus fest. Regierungen versuchten weiterhin, durch staatliche Konjunkturprogramme und Absprachen zwischen Arbeitgebern, Gewerkschaften und Politik die Wirtschaft zu stabilisieren. Nur wenige Länder, darunter Österreich und Schweden, waren damit erfolgreich. Sie konnten staatliche Impulse für Wachstum und Beschäftigung durch Lohnzurückhaltung absichern, gestützt auf breite Sozialpakete (Scharpf, 1991). In den meisten anderen Ländern blieben die Erfolge jedoch aus. Ende der 1970er-Jahre führten die anhaltend hohe Arbeitslosigkeit und Preissteigerungen sowie geringes Wachstum dazu, dass das Vertrauen in die keynesianische Politik schwand. Diese Entwicklung ebnete den Weg für den späteren

³ Neuauflage: Jahoda, M., Lazarsfeld, P. F., & Zeisel, H. (1975). Die Arbeitslosen von Marienthal: Ein soziographischer Versuch über die Wirkungen langandauernder Arbeitslosigkeit. Frankfurt am Main: Suhrkamp.

⁴ In diesem Zusammenhang wurde häufig von *Haushaltsdisziplin* gesprochen, womit die Begrenzung staatlicher Ausgaben und die Reduktion von Haushaltsdefiziten gemeint ist.

Aufstieg neoliberaler Politikansätze. Ab den 1980er-Jahren setzten sich dann zunehmend neue wirtschaftspolitische Ansätze durch, die mehr auf Marktmechanismen setzten. Viele öffentliche Bereiche wurden nach marktwirtschaftlichen Prinzipien organisiert und Sozialleistungen wurden stärker begrenzt und an Verpflichtungen wie aktive Arbeitssuche oder Weiterbildung geknüpft. Das Ziel verlagerte sich von Vollbeschäftigung hin zu niedriger Inflation und stabilen Währungen. Die Nebenfolge davon waren wachsende Ungleichheiten und Armut, auch in traditionell starken Wohlfahrtsstaaten (Taylor-Gooby, 2004). Insgesamt etablierte sich damit ein neoliberales Modell, das stärker auf Märkte und individuelle Verantwortung setzte.

3. Von Absicherung zu Investition

Ab Mitte der 1990er-Jahre begann sich eine neue Phase in der Entwicklung der Wohlfahrtsstaaten herauszubilden, in der sozialpolitische Investitionsmaßnahmen populärer wurden. Dieser Ansatz verstand sich als normativer Gegenentwurf zu den neoliberalen Tendenzen der vorangegangenen Phase, die in vielen europäischen Ländern zu Sparmaßnahmen und zum Rückbau sozialstaatlicher Leistungen geführt hatten (Hemerijck, 2017). Anders als die vorherigen Zäsuren wurde dieser Wandel aber nicht durch eine akute Wirtschaftskrise ausgelöst, sondern durch eine zunehmende Unzufriedenheit mit neoliberalen Konzepten und einer allgemeinen Ernüchterung gegenüber der Marktliberalisierung und Kürzungspolitik. Die 1980er- und 1990er-Jahre waren zudem geprägt von wachsenden Ungleichheiten und zunehmender Einkommensarmut (OECD, 2008). Die neoliberale Akzeptanz dieser Ungleichheiten im Namen freier Märkte sorgte für breite Unzufriedenheit. Vor diesem Hintergrund entstand die Idee des Social Investment als Antwort darauf sowie auf neue soziale Unsicherheiten und Risiken, die mit der dienstleistungs- und wissensbasierten Wirtschaft einhergingen (Taylor-Gooby, 2004). Individuen sollten nun besser auf die sich verändernden gesellschaftlichen und wirtschaftlichen Bedingungen vorbereitet werden und soziale Ungleichheiten proaktiv adressiert werden (Esping-Andersen et al., 2002). In dieser Phase standen Investitionen in Bildung und soziale Chancen im Fokus, um Menschen langfristig für den Arbeitsmarkt zu befähigen. Die Wohlfahrtsstaaten entwickelten sich schrittweise von passiven Leistungssystemen hin zu aktivierenden und befähigenden Sozialinvestitionsstaaten. Sozialpolitik wurde nicht länger als reine Absicherung gegen Risiken verstanden, sondern als aktiver Gestalter von Chancen und sozialer Teilhabe. Genau deshalb lässt sich diese Phase als paradigmatischer Wandel hin zu einem investiven Wohlfahrtsstaatsmodell verstehen (Morel et al., 2012).

Lødemel und Trickey (2000) machten in ihrem Sammelband *An Offer You Can't Refuse* deutlich, dass sich dieser Wandel bereits im Zuge der Aktivierungspolitiken der 1980er- und 1990er-Jahre vollzog. Die damals eingeführten Reformen reagierten auf die Grenzen einer standardisierten und vor allem schützenden Sozialpolitik. Stattdessen sollten neue Maßnahmen Erwerbslose stärker aktivieren und ihre Beschäftigungsfähigkeit verbessern. Wie insbesondere die Darstellung auf Seite 284 des Sammelbandes zeigt, entwickelte sich daraus eine breite Palette an Aktivierungsformen, die nicht nur arbeitsmarktbezogene, sondern zunehmend auch persönlichkeits- und kompetenzorientierte Elemente umfassten. Die Autor:innen thematisieren ebenfalls die Verschiebung des wohlfahrtsstaatlichen Paradigmas von Schutz vor Risiken hin zu Befähigung im Umgang mit Risiken – ein Kerngedanke des späteren Social-Investment-Ansatzes.

Ein Blick auf die europäischen Länder zeigt, dass Sozialinvestitionen insbesondere in den nordischen Wohlfahrtsstaaten eine lange Tradition hatten, auch wenn der Begriff selbst erst in den 1990er-Jahren geprägt wurde (Esping-Andersen, 1990; Hemerijck, 2013). Sozialinvestive Politiken waren dort eng mit der industriellen Modernisierung und Arbeitsmarktpolitik verknüpft, besonders in Schweden. Anstatt Arbeitsplätze in schrumpfenden Industrien zu subventionieren, investierten die schwedischen Regierungen in Umschulungsprogramme und förderten die Mobilität von Arbeitskräften in Wachstumsregionen. Mit dem Übergang zur Wissensökonomie begannen die Regierungen, in lebenslanges Lernen zu investieren – von der frühkindlichen Bildung bis ins Rentenalter (Lundvall & Lorenz, 2012). Die bismarckschen Wohlfahrtsstaaten, darunter Österreich, reagierten zunächst auf Deindustrialisierung und steigende Arbeitslosigkeit seit den 1970er-Jahren mit passiven Arbeitsmarktpolitiken, etwa durch langfristige Arbeitslosenunterstützung oder Frühverrentung älterer Arbeitskräfte. Dies führte jedoch zu einem Rückgang der Erwerbsbeteiligung von Männern und zu einer wahrgenommenen „Inaktivitätskrise“. In Skandinavien war der Fokus stärker auf Bildung und Gleichstellung gerichtet, in kontinentaleuropäischen Ländern gab es hingegen insgesamt zögerlichere Reformen (Morel et al., 2012). Zwar unterschied sich der zeitliche Verlauf zwischen den Ländern, doch ließ sich ein ähnlicher Trend erkennen. Steigende Sozialausgaben bei gleichzeitig sinkenden Steuereinnahmen machten deutlich, wie wichtig Aktivierungspolitiken und soziale Investitionen sind. Nach und nach entwickelte sich somit ein Ansatz, der Wirtschaftswachstum und soziale Gleichheit zu verbinden versuchte.

Social Investment wird als vielversprechende Strategie präsentiert, um Armut zu reduzieren und wirtschaftliches Wachstum zu fördern (Bakker & Van Vliet, 2022; Ecchia et al., 2020).

Hemerijck (2013, 2012) argumentiert, dass der Wandel der Wohlfahrtsstaaten ein fortlaufender Prozess ist, der zu Patchwork-Mischungen aus alten und neuen Politiken und Institutionen führt. Seit den 1980er-Jahren hat sich der Social-Investment-Ansatz von Europa aus weltweit verbreitet, die Reform des Wohlfahrtsstaates maßgeblich beeinflusst und gilt heute als jüngster Wandel sowohl gegenüber der „traditionellen“ Wohlfahrtspolitik als auch gegenüber der neoliberalen Politik (Postan-Aizik & Strier, 2021; Van Kersbergen & Hemerijck, 2012). Die dargestellten drei Entwicklungsphasen des Wohlfahrtsstaates sind nicht voneinander abgegrenzt, sondern vielmehr überlappend zu verstehen. So lassen sich neoliberale Tendenzen der zweiten Phase auch in der sozialinvestiven dritten Phase weiterhin beobachten, was in den nächsten Abschnitten näher diskutiert wird. Die historisch skizzierte Entwicklung zeigt insgesamt die Fähigkeit des Sozialstaats, sich unter verschiedenen politischen und wirtschaftlichen Regimes weiterzuentwickeln. In diesem Sinne hängt die Zukunft des Wohlfahrtsstaates weniger von Krisen oder seinem potenziellen Niedergang ab, sondern vielmehr von seiner Fähigkeit, sich neuen gesellschaftlichen Herausforderungen anzupassen (Esping-Andersen et al., 2002). Für diese Masterarbeit ist dieser Aspekt wichtig zu erwähnen, da er die Anpassungsfähigkeit wohlfahrtsstaatlicher Strukturen verdeutlicht und damit das Potenzial aufzeigt, auch auf bestehende oder neue Herausforderungen im (Bildungs-)System reagieren zu können. Durch eine solche kontinuierliche Anpassungsfähigkeit können Wohlfahrtstaaten den Entwicklungen der Moderne standhalten.

2.3. Die Rolle der Europäischen Union

Obwohl die EU nur begrenzte Kompetenzen in der Sozialpolitik besitzt, hat sie den Social Investment Ansatz stark unterstützt. Bereits die OECD machte sich ab 1996 für das Sozialinvestitionsparadigma stark und prägte damit den europäischen Diskurs. Dass die Gedanken des Social Investment Ansatzes tief in der europäischen Politik verankert sind, zeigt sich nicht zuletzt an der herausgehobenen Bedeutung dieser Themen in der Lissabon-Strategie der EU im Jahr 2000 (Van Kersbergen & Hemerijck, 2012). Das Ziel war es, Europa zur „wettbewerbsfähigsten und dynamischsten wissensbasierten Wirtschaft der Welt“ zu machen (Choi et al., 2020). Diese Strategie sollte den europäischen Sozialstaat durch Investitionen in Menschen und die Entwicklung eines aktiven, dynamischen Wohlfahrtsstaates neu beleben (European Council, 2000). Neben der Steigerung der Beschäftigungsquoten stellte die Lissabon-Agenda Humankapital, Forschung, Innovation und Entwicklung ins Zentrum der europäischen Sozial- und Wirtschaftspolitik. Damit wurde das Verständnis von Sozialpolitik als produktivem Faktor über die reine soziale Absicherung erweitert hin zur

sozialen Förderung und Verbesserung von Bildung und Ausbildung, um solche benannten Ziele anzustreben. Auch wenn die ehrgeizigen Ziele der Lissabon-Strategie nicht vollständig erreicht wurden, blieb die Überzeugung bestehen, dass sozialinvestive Strategien einen geeigneten Weg zur Modernisierung der Wohlfahrtsstaaten darstellen und dass sich diese Strategie langfristig in wirtschaftlichen und sozialen Erfolgen auszahlen wird (Van Kersbergen & Hemerijck, 2012). Weiterhin griff die EU die Ideen des SI auf, indem die Europäische Kommission im Jahr 2013 das „Social Investment Package“ (SIP) verabschiedete (Europäische Kommission, 2013). Mit diesem Maßnahmenpaket sollte die Sozial- und Arbeitsmarktpolitik in Europa neu ausgerichtet werden, zu Investitionen in Menschen, damit sie bessere Chancen auf gute und stabile Beschäftigung haben (Bengtsson et al., 2017). Dadurch erhielt der SI-Ansatz nicht nur akademische, sondern auch politische Legitimität. Nach der Einführung des „Social Investment Package“⁵ durch die Europäische Kommission setzten viele europäische Länder SI-Politiken um. Obwohl die EU formal keine umfassende Zuständigkeit in der Sozialpolitik besitzt, hat sie erheblichen Einfluss angenommen. Seither verfolgt die EU vor allem einen aktiven Ansatz und formuliert politische Empfehlungen, die sich gezielt an nationale Regierungen richten und mit den Zielen von SI in Einklang stehen (Umbach & Tkalec, 2021).

2.4. Bildung als Kern sozialinvestiver Politik

Soziale Investitionen sind insbesondere für den Bildungsbereich von Bedeutung, der in vielerlei Hinsicht den Kern des Paradigmas bildet (Taylor-Gooby, 2008). Bereits Esping-Andersen et al. (2002) identifizierten Bildung und Familienpolitik als die neuen „sozialinvestiven Achsen“ moderner Wohlfahrtsstaaten. Innerhalb des Social-Investment-Ansatzes wird Bildung als zukunftsorientierte Investition in Humankapital⁶, in soziale Teilhabe und in wirtschaftliche Wettbewerbsfähigkeit verstanden (Tudor et al., 2023). Da die intergenerationale Mobilität in europäischen Ländern meist gering ist und Bildungsabschlüsse maßgeblich über die Chancen auf dem Arbeitsmarkt entscheiden, verfolgen solche Bildungsinvestitionen das Ziel, Bildungschancen zu verbessern und damit auch die Beschäftigungsaussichten zu erhöhen (Knize et al., 2021; Busemeyer, 2015). Somit

⁵ Hier kann auch das Konzept der „Local Social Innovation (LSI)“ genannt werden. Gemeint sind lokale Initiativen, die soziale Beziehungen und Institutionen vor Ort verändern wollen. Sie spielen insbesondere dort eine wichtige Rolle, wo wohlfahrtsstaatliche Instrumente an ihre Grenzen stoßen. LSI reagiert flexibel auf konkrete lokale Bedürfnisse und kann das Social-Investment-Paradigma auf der Mikroebene wirksam ergänzen.

⁶ Der Begriff des Humankapitals bezieht sich auf das Wissen, die Fähigkeiten und Kompetenzen, die in Individuen verankert sind und zu persönlichem, sozialem und wirtschaftlichem Wohlstand beitragen (Hemerijck, 2017).

ermöglichen Investitionen in Bildung die Integration bislang benachteiligter Gruppen und stärken die soziale Inklusion. Zugleich erfüllt die Investition in Bildung auch eine ökonomische Funktion. Garritzmann, Häusermann und Palier (2022) zeigen in ihrer vergleichenden Analyse der internationalen Sozialinvestitionspolitik, dass Bildungspolitik diese ökonomische Funktion erfüllt, indem Beschäftigungsaussichten gestärkt werden. Bildung wird so zum Bindeglied zwischen sozialpolitischen Zielen und wirtschaftlicher Leistungsfähigkeit – ein Gedanke, der den Kern des Social-Investment-Paradigmas bildet. Zwar geht es beim Konzept der Sozialinvestitionen nicht ausschließlich um Ökonomie und die Steigerung der wirtschaftlichen Produktivität, doch liegt der Schwerpunkt klar auf der Förderung von Fähigkeiten und Humankapital, die wichtig für das soziale und wirtschaftliche Wohlergehen sowie die Aufstiegschancen der Bürger:innen sind (Garritzmann et al., 2022). Hemerijck (2017) betont in diesem Zusammenhang, dass Bildung über den gesamten Lebensverlauf hinweg gedacht werden muss: von der frühkindlichen Bildung (ECEC) über Schule und Ausbildung bis hin zu lebenslangem Lernen (LLL). Der Bildungsbereich umfasst also ein breites Spektrum und Bildungsprozesse reichen von der frühen Kindheit bis ins Erwachsenenalter. Darin zeigt sich die Rolle von Bildungsinvestitionen über den gesamten Lebensverlauf hinweg inklusiv zu denken, um langfristig gesellschaftliche und individuelle Renditen zu erzielen.

Im Vergleich zu früheren Jahrzehnten hat sich die Bedeutung von Bildung stark gewandelt. Angesichts einer Zeit, die von demografischem Wandel, gesellschaftlicher Heterogenität und der Entwicklung hin zu Wissensökonomien geprägt ist, gilt Bildung mittlerweile als Schlüsselressource (Tudor et al., 2023; Powell & Snellman, 2004; Taylor-Gooby, 2004). Auch die Entwicklung von industriellen zu wissensbasierten Ökonomien zeigt, dass immaterielle Ressourcen – insbesondere Wissen und Kompetenzen – zunehmend an Bedeutung gewinnen. Wissensökonomien lassen sich als Volkswirtschaften definieren, die stärker auf geistige Fähigkeiten und Wissen angewiesen sind als auf physische Arbeit (Powell & Snellman, 2004, S. 199). Entsprechend wird heute allgemein anerkannt, dass Kompetenzentwicklung und Bildungssysteme Schlüsselfaktoren für wirtschaftlichen Erfolg und soziale Mobilität sind (Garritzmann et al., 2022). Vor diesem Hintergrund ist es auch kaum verwunderlich, dass die neuere Forschung aus der Perspektive der sozialen Investitionen die Bildung wieder in den Mittelpunkt rückt (Kazepov & Ranci, 2017).

Ein wesentlicher Treiber dieser Entwicklung ist der technologische Fortschritt. Viele neue Berufe verlangen hohe Qualifikationen und viele alte Berufe haben durch den technischen

Fortschritt ebenfalls ihre Qualifikationsanforderungen deutlich erhöht. In der Spätmoderne, so beschreibt es Reckwitz (2019), stehen Individuen unter wachsendem Druck, sich ständig weiterzubilden, um nicht zurückzufallen. Dienstleistungen und Erfolgsaussichten ändern sich rapide, sodass Bildung und Qualifikation zu einem dauerhaften Projekt im Sinne von „Lernen erzeugt mehr Verdienst und Chancen“ werden. Durch den rasanten technologischen Wandel und die wirtschaftliche Globalisierung hat sich die Nachfrage nach gering qualifizierten Arbeitskräften verringert (Hemerijck, 2017). Das verstärkt den Eindruck, dass (höhere) Qualifizierungen unumgänglich sind, um langfristig am Arbeitsmarkt bestehen zu können. Tatsächlich hat die *Organisation für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung* (OECD) berechnet, dass ein hoher Bildungsabschluss in einer Wissensgesellschaft sowohl auf individueller Ebene – in Form höherer Einkommen – als auch auf gesellschaftlicher Ebene – in Form entgangener Nutzen – langfristige Vorteile mit sich bringt. Sie kommt zu dem Schluss, dass heutzutage „die meisten Individuen über die Sekundarstufe hinausgehende Bildung benötigen“ (Bonoli et al., 2017; OECD, 2012).

Da das Wissen, das für eine qualifizierte Beschäftigung erforderlich ist, stetig zunimmt, müssten eigentlich sowohl Umfang als auch Intensität von Bildungs- und Weiterbildungsmaßnahmen entsprechend steigen. Tatsächlich verliefen die Ausgaben für Bildung und berufliche Weiterbildung in vielen europäischen Ländern schleppend (Choi et al., 2020). Dabei zeigen Studien, dass das Investitionsniveau in Bildung entscheidend für Chancengleichheit und Arbeitsmarktergebnisse ist: In Ländern mit hohen Bildungsinvestitionen führen höhere Bildungsabschlüsse und berufliche Weiterbildung zu besseren Beschäftigungschancen, zu höheren Löhnen und zu gesteigerter Produktivität (Tudor et al., 2023). An dieser Stelle sei auch darauf hingewiesen, dass hohe Bildungsinvestitionen kein automatisches Erfolgsrezept sind. Ein verbreiteter Irrtum im öffentlichen Diskurs besteht darin, dass hohe Bildungsinvestitionen automatisch zu einer Verringerung von Ungleichheit führen. Bereits Harold L. Wilensky (1975) charakterisierte Bildung in seinem Buch zur vergleichenden Wohlfahrtsstaatforschung als grundlegend anders („education is different“). Die Herausforderung liegt insbesondere in den ungleichen Ausgangsvoraussetzungen und Chancen in der Gesellschaft sowie diesen wirksam entgegenzusteuern. Aus diesem Grund ist der Bildungsbereich besonders anfällig für Matthäus-Effekte. Während Bildung als „Produktionsfaktor“ zunehmend als Schlüsselressource moderner Wissensökonomien gilt (Powell & Snellman, 2004), bleibt ihre soziale Wirkung ambivalent. Mit Blick auf andere sozialinvestive Politikfelder, wie unter anderem Arbeitsmarkt- oder Familienpolitik, nimmt Bildung eine besondere Stellung ein. Bildungsausgaben stellen eine Investition in

Humankapital dar und wirken indirekt, kumulativ und über lange Zeiträume hinweg. Bildungserträge hängen in besonderem Maße von individuellen Ausgangsbedingungen ab. Das Spannungsfeld liegt darin, dass Bildungsausgaben häufig klassenspezifisch ungleich genutzt werden und sozioökonomische Unterschiede sichtbar werden, weshalb sie nicht zwangsläufig zu Gleichheit führen. Im Gegenteil, sie können bestehende Ungleichheiten verstärken, wenn vor allem Personen mit besseren Ausgangsvoraussetzungen von solchen Investitionen profitieren, also in dem Fall ein *Matthäus-Effekt*⁷. Neben diesen sozioökonomischen Aspekten ist auch die Frage wichtig, zu welchem Zeitpunkt im Bildungsverlauf Ressourcen bereitgestellt werden. Werden diese vorwiegend in den tertiären Bildungsbereich gelenkt ohne frühe Bildungsphasen zu berücksichtigen, kann das Matthäus-Muster begünstigen. So profitieren in erster Linie Studierende aus mittelständischen und akademischen Haushalten, die in dieser Bildungsphase ohnehin überproportional vertreten sind. Eine solche Ausrichtung kann somit unbeabsichtigt zur Verstärkung von Ungleichheiten beitragen. Das macht Bildung „different“ und das nicht, weil sie kein Sozialinvestment wäre, sondern weil sie eine besondere, kumulative Investitionsform darstellt. Darüber hinaus weisen Esping-Andersen et al. (2002) und Hemerijck (2017) darauf hin, dass Bildungsinvestitionen nur im Zusammenspiel mit Familien- und Arbeitsmarktpolitik ihre volle Wirkung entfalten. Bildung isoliert zu betrachten kann soziale Ungleichheiten verschärfen, insbesondere dann, wenn Barrieren wie soziale Herkunft oder Zugangsungleichheiten unberücksichtigt bleiben. Länder, die primär in höhere Bildung investieren, ohne Begleitmaßnahmen bereitzustellen oder ohne gleichzeitig die Zugangsbarrieren im frühkindlichen oder sekundären Bereich zu beseitigen, reproduzieren oft bestehende Ungleichheiten und unterliegen Matthäus-Effekten. In diesem Zusammenhang liefern die Ergebnisse des Beitrags *The Policy Response: Education* von Checchi et al. (2014) eine wichtige empirische Ergänzung. Die Autor:innen analysierten verschiedene bildungspolitische Reformen in europäischen Ländern und deren erwarteten Einfluss auf Bildungsungleichheit und Chancengleichheit über den gesamten Bildungszyklus hinweg. In Tabelle 6 ihres Beitrags werden zentrale Reformbereiche zusammengefasst und danach geordnet, ob sie – je nach Bildungsabschnitt – soziale Ungleichheit verringern, verstärken oder in ihrer Wirkung uneindeutig sind.

⁷Bildungsungleichheiten, unterschiedliche Ausgangsvoraussetzungen und Chancenstrukturen werden im Kapitel zu Matthäus Effekten näher diskutiert.

Abbildung 1: Erwartete Wirkung bildungspolitischer Reformen auf Bildungsungleichheit nach Bildungsabschnitt

Table 6: Educational reforms and expected impact on educational attainment

area of reform	expected impact on schooling inequality
pre-primary education	reduction (through increased educational attainment of students from disadvantaged background)
expansion of compulsory education	reduction (through increased educational attainment of students from disadvantaged background)
school tracking	ambiguous (vocational tracks have shorter duration, prevent academic enrolment but have lower drop-out rates)
school autonomy	ambiguous (adaptability to social environment, increased competition in presence of centralised control)
school accountability	increase (school differentiation, screening and sorting of students)
teacher qualification	ambiguous (better quality benefits students from poorer backgrounds but allows for greater differentiation)
student financial support	reduction (increased enrolment of students from poorer backgrounds)
university autonomy and selectivity	increase (increased signalling value of tertiary education requires a more intensive selectivity in university admissions)

Quelle: Checchi, D., van de Werfhorst, H. G., Braga, M., & Meschi, E. (2014). The Policy Response: Education. In W. Salverda et al. (Hrsg.), *Changing Inequalities in Rich Countries: Analytical and Comparative Perspectives* (S. 260 ff.). Oxford: Oxford University Press.

Die Tabelle zeigt, dass Investitionen in frühe Bildungsphasen dazu beitragen können, Bildungsungleichheiten zu verringern. Sie adressieren Benachteiligungen bereits vor dem Übergang in die weiterführende Bildung. Demgegenüber wirken Reformen im tertiären Bildungsbereich häufig selektiv. In diesem Bereich können Ungleichheit steigen, insbesondere dann, wenn benachteiligte Personen nicht durch Begleitmaßnahmen unterstützt werden. Da Studierende aus privilegiierteren Haushalten im tertiären Bereich eher vertreten sind, kann das dazu führen, dass sie überproportional von solchen Reformen profitieren. Während also frühzeitige und integrative Bildungsinvestitionen zur Verringerung sozialer Ungleichheit beitragen, können spätere, selektiv ausgestaltete Reformen ohne soziale Abfederung tendenziell dazu führen, dass sich bestehende Bildungsungleichheiten weiter verfestigen (Checchi et al., 2014).

Die Social Investment Idee liefert starke Argumente für die Ausweitung und Verbesserung politischer Maßnahmen zur Bekämpfung sozialer Ungleichheit, indem es den positiven Beitrag der Sozialpolitik zum wirtschaftlichen Fortschritt betont (Laruffa, 2022). Innerhalb dieses Paradigmas nimmt Bildung eine Schlüsselrolle ein, da sie Investitionen in das Potenzial von Individuen ermöglicht und so gleichermaßen soziale Gleichheit wie wirtschaftlichen Fortschritt adressiert. Bildungsausgaben sollen Ungleichheit von Anfang an reduzieren, indem

sie Chancen angleichen und präventiv wirken (Wilensky, 1975), wobei dieser Ansatz, wie diskutiert, nicht immer ohne Probleme ist. Bildungsausgaben sind nicht primär ein Gleichheitsprojekt. Oft können sie in einer Spannung zwischen gesellschaftlicher Teilhabe und Sicherung wirtschaftlicher Leistungsfähigkeit stehen. Nachfolgend werden im Rahmen einer Diskussion Grenzen sowie auch Potenziale des Social-Investment-Paradigmas genauer untersucht.

2.5. Potenziale und Grenzen

Zusammengefasst wird das Social-Investment-Paradigma in der sozialpolitischen Forschung als wichtige Reformlogik des modernen Wohlfahrtsstaates verstanden. Es gilt als Ansatz, der soziale Gleichheit und wirtschaftliche Wettbewerbsfähigkeit miteinander zu verbinden sucht. Während Befürworter:innen das Potenzial hervorheben, Lebenschancen zu verbessern, verweisen Kritiker:innen auf strukturelle Ambivalenzen, unter anderem bleibende neoliberale Logiken oder unbeabsichtigte negative Folgen, wie die in der Masterarbeit thematisierten Matthäus-Effekte.

Betrachtet man zunächst die Potenziale von Social Investment, lässt sich festhalten, dass die Investition in Individuen und die Entwicklung von Humankapital einen präventiven Politikmix darstellt, der darauf abzielt, Individuen darauf vorzubereiten, mit sozialen Risiken umzugehen, anstatt sie lediglich nach deren Eintritt zu kompensieren (Morel et al., 2012). Das Konzept des „prepare rather than repair“ (übersetzt „vorbeugen statt reparieren“) spiegelt diese Vorstellung wider (Morel et al., 2012). Während kompensatorische Politiken also vor allem darauf abzielen, Individuen vor „alten“ sozialen Risiken – zum Beispiel Alter oder Krankheit – zu schützen, konzentrieren sich Social Investment Politiken stärker auf die Bewältigung „neuer sozialer Risiken“. Auch im Hinblick auf den Arbeitsmarkt zeigt sich, dass sozialinvestive Strategien mehr Flexibilität fördern und durch gezielte (Bildungs-)Maßnahmen eine bessere Integration ermöglichen. Empirische Studien zeigen, dass Investitionen in soziale Maßnahmen signifikant dazu beitragen können, die NEET⁸-Quote zu verringern und die Beschäftigungsquote junger Menschen zu erhöhen. Im Gegensatz dazu zeigen kompensatorische Politiken – wie etwa Arbeitslosengeld – keine positiven Effekte auf die Arbeitsmarktteilhabe Jugendlicher (Tudor et al., 2023; Ecchia et al., 2020). Social Investment kann zudem als eine Entwicklung gesehen werden, die die generationsübergreifende Reproduktion sozialer Benachteiligung durchbricht und benachteiligten Personen mehr

⁸ NEET (engl. Not in Education, Employment or Training) bezeichnet junge Menschen, die sich weder in Ausbildung noch in Beschäftigung oder Weiterbildung befinden.

Chancen ermöglicht (Hemerijck, 2017). In diesem Zusammenhang zeigt neuere Forschung, dass fehlende Unterstützung für einkommensschwache Familien langfristig gesellschaftliche Kosten verursacht sowie potenzielle Talente – sogenannte „verlorene Einsteins“ – nicht zur Entfaltung kommen (Choi et al., 2020; Bell et al., 2018; Bukodi et al., 2017).

Trotz dieser Potenziale ist der Social-Investment-Ansatz nicht frei von kritischen Stimmen. Häufig wird thematisiert, dass sozialinvestive Strategien in ihrer praktischen Umsetzung wirtschaftspolitischen Zielen untergeordnet bleiben und damit eine neoliberale Logik fortschreiben (Bengtsson et al., 2017). Vorweg soll daher die Frage geklärt werden, ob sich Sozialinvestitionen innerhalb des Neoliberalismus bewegen und dies als unerwünschte Folge oder als fester Bestandteil zu verstehen ist. Während der Neoliberalismus einen Gegensatz zwischen sozialer Gerechtigkeit und wirtschaftlicher Effizienz sah, versucht das Sozialinvestitionssparadigma beide als Ergänzung zu betrachten. Obwohl es oft als Alternative zum Neoliberalismus gesehen wird – weil es auf soziale Förderung statt auf Sparpolitik zielt (Hemerijck, 2013; Morel et al., 2012) –, werden viele neoliberale Grundannahmen im Social Investment-Ansatz fortgeführt, zum Beispiel dass Bildung mit Begriffen wie *Effizienz*, *Wettbewerbsfähigkeit* und *Humankapital* beschrieben werden oder dass der Sozialstaat letztendlich im Kern ein „Wettbewerbsstaat“ bleibt, der die Interessen wirtschaftlicher Eliten in einem Kapitalismus schützt (Laruffa, 2022). Dass die Begründungslogiken von SI tief im neoliberalen Denken verankert bleiben, beschreibt Laruffa wie folgt:

“Social investment extends the economic logic to non-economic issues because it adopts the language of ‘human capital’, ‘competitiveness’ and ‘efficiency’, assessing social policy in terms of its economic costs and benefits.” (Laruffa, 2022, S.483)

In seiner Kritik wird zum Ausdruck gebracht, dass der Social-Investment-Ansatz eine wirtschaftliche Triebkraft in sich trägt. Daher ist es nicht verwunderlich, dass sich bildungspolitische Diskussionen, ob auf nationaler oder regionaler Ebene, oft an normativen Vorgaben orientieren und vom Leitbild der Wettbewerbsfähigkeit dominiert sind. Besonders im Bildungsbereich kann das kritisch gesehen werden. Bildung wird zunehmend als Mittel zum Zweck verstanden, um mehr Ressourcen und Einkommen zu erzielen (Walker, 2012). Social Investment und die Förderung benachteiligter Gruppen, so sieht es Laruffa kritisch, dient damit letztlich der besseren Integration dieser Gruppen in den Arbeitsmarkt – also der Erhöhung ihrer „Verwertbarkeit“. Aus einer kritisch-soziologischen Perspektive bedeutet das, dass Individuen zu einem ständigen Streben nach Selbstoptimierung und Mitwirken an der Reproduktion eines kapitalistischen Systems angetrieben werden, ohne die strukturellen

Machtverhältnisse anzutasten. Diejenigen, die ohnehin privilegiert sind, werden begünstigt. Die neoliberalen Logiken innerhalb des SI-Paradigmas tragen somit dazu bei, dass auch jene Gruppen gefördert werden, deren Potenzial sich ökonomisch am schnellsten auszahlt, während sozial Schwächere unter dem Versprechen individueller Aufstiegschancen in einer ungleichen Wettbewerbsordnung verbleiben. Kritisch zu sehen ist die Sozialpolitik als Investition in Humankapital unter dem Deckmantel der Chancengleichheit. Wirtschaftliches Wachstum bleibt das Ziel und soziale Rechte sind nur dann legitim, wenn sie ökonomisch nützlich sind (Laruffa, 2022). Das bedeutet aber nicht, diesen Ansatz zu verwerfen. Die ökonomische Argumentation verschafft ihm letztlich auch politische Legitimität. Allerdings soll auf die Wettbewerbsdynamik dahinter hingewiesen werden und darauf, dass versucht wird, Kapitalisten⁹ von der wirtschaftlichen Bedeutung der Sozialpolitik zu überzeugen.

Ein weiterer Kritikpunkt betrifft die Frage, ob diese Strategie tatsächlich in der Lage ist, Armut und soziale Ausgrenzung wirksam zu verhindern (Cantillon, 2011). Während Sozialinvestitionen durchaus darauf abzielen, soziale Ungleichheiten zu reduzieren, bleibt die Gesellschaft von wachsenden Ungleichheiten und einer Polarisierung gekennzeichnet. An dieser Stelle stellt sich die Frage, warum das so ist. Heißt das, dass Wohlfahrtsstaaten und SI versagen? Zum einen lässt sich argumentieren, dass sich Ungleichheiten unabhängig von politisch gesetzten Maßnahmen fortentwickeln. Zum anderen greifen Sozialinvestitionen häufig zu kurz, wenn sie nicht die strukturellen Ursachen sozialer Ungleichheit berücksichtigen. Sozialinvestitionen sind in unterschiedliche (Länder-)Kontexte eingebettet (Lødemel & Trickey, 2000), was entscheidend dafür ist, warum ambitionierte Strategien nicht immer wirksam sind und zu unterschiedlichen Ergebnissen führen können. In der Folge zeigt sich, dass sozialinvestive Maßnahmen selbst zur Reproduktion von Ungleichheiten beitragen in Form von Matthäus-Effekten. Eine Erklärung liegt also auf der sozialstrukturellen Ebene und darin, dass Sozialinvestitionen in unterschiedliche institutionelle Ökosysteme eingebettet sind. Sie können bestehende soziale Vorteile sogar verstärken, was heißt, dass Personen aus privilegierten Verhältnissen stärker von sozialinvestiven Programmen profitieren als benachteiligte Gruppen (Bonoli & Liechti, 2018), eine Dynamik, die der Ansatz eigentlich zu überwinden versucht. Postan-Aizik und Strier (2021) untersuchten in ihrer qualitativen Studie wie Mitglieder ausgegrenzter Gemeinschaften sozialinvestive Politik in ihrem Alltag erleben. Die Ergebnisse zeigen, dass die interviewten Personen sozialinvestive Ideen der Inklusion

⁹ In einer kapitalistisch geprägten Gesellschaft können diese auch als wirtschaftliche Eliten bezeichnet werden. Es wurde bewusst nicht gegendert, da in einem Patriarchat männliche Kapitalisten überwiegen.

befürworteten. Dennoch fühlten sich viele, obwohl sie und ihre Familien in den Arbeitsmarkt oder das Bildungssystem integriert waren, weiterhin gesellschaftlich marginalisiert. Im Stimmungsbild zeigte sich, dass SI-Politiken teilweise soziale Ausgrenzung verfestigten, indem sie diskriminierende und unterdrückende Praktiken reproduzierten.

Ein weiterer Punkt betrifft die tatsächlichen Investitionen in Social Investment, die insgesamt zu gering ausgefallen sind. Es wurde gezeigt, dass vor allem die Familienpolitik in vielen Ländern an Bedeutung gewonnen hat, die Ausgaben für aktive Arbeitsmarktpolitik (ALMP) und Bildung jedoch nur wenig gestiegen sind (Choi et al., 2020). Zwar wurden in den nordischen Ländern, vor allem in Schweden, Investitionen in Aus- und Weiterbildung erhöht, aber viele andere Länder haben ihre Ausgabenniveaus in den letzten drei Jahrzehnten kaum verändert. Außerdem liegt eine weitere Erklärung in der fehlenden Balance zwischen Investition und Sozialschutz. Hemerijck (2017) und Esping-Andersen et al. (2002) argumentieren, dass Social Investment nur dann effektiv gegenüber Ungleichheiten ist, wenn es durch Sozialschutz ergänzt wird. Reine Investitionslogik ohne Absicherung führt zu neuen Ungleichheiten. Social Investment kann seine Wirkung nur entfalten, wenn es von einem stabilen System des Sozialschutzes begleitet wird. Auf individueller Ebene ist es kaum möglich, an Weiterbildungs- oder Aktivierungsprogrammen teilzunehmen, ohne währenddessen ausreichend abgesichert zu sein. Kinder brauchen ein stabiles häusliches Umfeld, um die Chancen zu nutzen, die Bildung ihnen eröffnet. Armut und Ungleichheit in der Elterngeneration wirken sich negativ auf die Bildungsergebnisse der Kinder aus (Huber & Stephens, 2015). Individuen benötigen während Weiterbildungsphasen eine Absicherung; ohne diese bleiben solche Programme vor allem jenen vorbehalten, die ohnehin über ausreichende Ressourcen verfügen. Daher ist Sozialschutz eine notwendige Ergänzung des Social-Investment-Paradigmas (Choi et al., 2020). Soziale Investitionen müssen als kohärentes politisches Bündel betrachtet werden, nicht als isolierte Einzelmaßnahme. Hemerijck et al. (2024) argumentieren, dass es stark von politischen Komplementaritäten und Synergien zwischen verschiedenen Politikfeldern abhängt, ob Matthäus-Effekte vermieden werden sollen. Länder, die viel in Bildung investieren, investieren systematisch auch in andere Bereiche, wie beispielsweise den Arbeitsmarkt. Die zentrale politische Frage lautet nicht „Wer bekommt was?“, sondern wie sichergestellt werden kann, dass Sozial- und Beschäftigungspolitik zusammenwirken und damit das wirtschaftliche und soziale Wohlergehen fördern. Diese vergleichende Mikroanalyse von Hemerijck et al. (2024) zeigt unter anderem am Beispiel Deutschlands, dass der Ausbau frühkindlicher Bildung und Betreuung sowie die Stärkung der Erwachsenenbildung einen messbar positiven Effekt auf

Armutsrisiken vor allem bei Alleinerziehenden hat. Politische Maßnahmen sollen sich gegenseitig ergänzen – Investitionen in Bildung (Stock), Arbeitsmarktintegration (Flow) und soziale Sicherung (Buffer)¹⁰ –, um so die Entstehung von Matthäus Effekten abzuschwächen.

2.6. Gegenwärtige Herausforderungen und Zukunftsperspektiven

Vor dem Hintergrund globaler Umbrüche steht der Social-Investment-Ansatz heute vor vielfältigen Herausforderungen. Zunehmende soziale Ungleichheiten, die Folgen des demografischen und technologischen Wandels sowie die Auswirkungen multipler Krisen – von Pandemien über Rezessionen bis hin zum Klimawandel – setzen die europäischen Wohlfahrtsstaaten unter Druck (Hemerijck, 2017; Morel et al., 2012). Besonders schwierig(er) wird die Frage, wie soziale Bedürfnisse gerecht und zugleich nachhaltig erfüllt werden können. Dabei werden Sozialausgaben weiterhin primär als Kostenfaktor betrachtet, der mit wirtschaftlichen Wachstumszielen in Einklang gebracht werden muss, was sich in der heutigen wirtschaftlichen Entwicklung als schwierig gestaltet. Damit droht Social Investment auf eine Kostenlogik reduziert zu werden, die die ursprüngliche Idee sozialer Gerechtigkeit in den Hintergrund drängt.

Europäische Wohlfahrtsstaaten stehen vor Problemen kumulativer Defizite, auch deshalb, weil viele Ansätze weiterhin¹¹ auf Beschäftigte mit stabilen Erwerbsbiografien zugeschnitten sind. Das Festhalten an diesem Modell erschwert angemessene Antworten auf die „neuen“ sozialen Risiken der postindustriellen Wirtschaft, die vor allem Geringqualifizierte, Jugendliche, erwerbstätige Frauen oder Migrant:innen betreffen (Esping-Andersen et al., 2002). Hinzu kommt die wachsende Zweiteilung der Arbeitsmärkte, die durch prekäre Beschäftigungsformen weiter verschärft wird. Aktuelle demografische Entwicklungen auf globaler Ebene werfen zudem die Frage auf, ob die heutige Generation auf Kosten zukünftiger Generationen lebt (Choi et al., 2020). Gleichzeitig sorgen die genannten Krisen aber auch dafür, dass Social Investment weiterhin auf der politischen Agenda bleibt. Gerade in Zeiten multipler Unsicherheiten erscheint die Idee der Investitionen besonders attraktiv. Dennoch nimmt der Zielkonflikt zwischen Investition und Absicherung zu. Damit der Ansatz tatsächlich zur Reduzierung sozialer Ungleichheiten beitragen kann, ist es entscheidend, dass der Staat die Finanzierung von Sozialinvestitionen sorgfältig plant und steuert (Choi et al.,

¹⁰ Aufbau und Erhalt von Humankapital wird als „Stock“ betrachtet, z.B. Bildung, Qualifizierung und lebenslanges Lernen. Erleichterung von Übergängen im Lebensverlauf wird als „Flow“ betrachtet, z.B. zwischen Ausbildung, Erwerbstätigkeit, Elternschaft und Ruhestand. Die Bereitstellung von sozialen Sicherheitsnetzen wird als „Buffer“ betrachtet, der Schutz und Stabilität bei z.B. Arbeitslosigkeit oder Krankheit gewährleistet.

¹¹ Diese fortbestehende Logik ist auf die in Phase 1 beschriebenen historischen Entwicklungen zurückzuführen, in denen sich der Wohlfahrtsstaat am männlichen Ernährermodell orientierte.

2020). Um das angemessen umzusetzen und die Wirksamkeit solcher Maßnahmen sicherzustellen, spielen die strukturellen Voraussetzungen im jeweiligen Staat eine wichtige Rolle. Genauer gesagt sind hier die jeweiligen institutionellen Kontexte gemeint, in denen Social Investment wirken soll (Cefalo & Kazepov, 2024).

Zur begrenzten Universalität von SI: Kontextuelle und territoriale Dimensionen

Während Social Investment in der europäischen Debatte meist auf nationaler oder EU-Ebene diskutiert wird, bleibt die Frage offen, wie ortsbezogene Faktoren die Wirksamkeit solcher Politiken beeinflussen. Ein Grund für die begrenzte Universalität des Social-Investment-Ansatzes liegt darin, dass er in seiner ursprünglichen Form nicht länderspezifisch und vielmehr generalisierend formuliert wurde, um international anwendbar zu bleiben. Gerade deshalb funktioniert er nicht überall gleich gut, sondern sollte kontextabhängig ausgelegt und umgesetzt werden. Sozialinvestitionen und Wohlfahrtsstaatbemühungen sind wichtig für die soziale Teilhabe, aber die Umsetzung kann in einzelnen Ländern aufgrund der jeweiligen strukturellen Voraussetzungen schwierig sein (Scalise & Hemerijck, 2024; Kazepov & Ranci, 2017; Lødemel & Trickey, 2000). Die Forschung zeigt, dass die territoriale Dimension einen Einfluss auf die Wirksamkeit sozialinvestiver Politiken hat; sie wird bislang aber nur unzureichend berücksichtigt (Cefalo & Kazepov, 2024). Territoriale Bedingungen, regionale und lokale Governance-Fähigkeiten können die Umsetzung von SI-Politiken entweder begünstigen oder behindern (Scalise & Hemerijck, 2024). Fehlen geeignete Rahmenbedingungen, können sozialinvestive Maßnahmen bestehende Ungleichheiten sogar verstärken und Matthäus-Effekten unterliegen. Anders gesagt bedeutet das, dass die Wirksamkeit des Social-Investment-Ansatzes stark davon abhängt, ob er an lokale Kontexte angepasst wird (Cefalo & Kazepov, 2024; Kazepov & Ranci, 2017). Ortsbezogene Sozialinvestitionsstrategien („place-sensitive“) und eine Koordination auf mehreren Ebenen (Mehrebenengovernance) haben das Potenzial, regionale Disparitäten zu verringern (Bučaitė-Vilkė, 2022). In diesem Zusammenhang zeigt sich, dass nordische Länder tendenziell besser in der Lage sind, SI wirksam umzusetzen und als Vorreiter eines inklusiven Modells gelten, während kontinentaleuropäische Länder eher stratifizierte Ansätze verfolgen. Auf struktureller Ebene können sich außerdem ungewollte Nebenwirkungen („perverse effects“) zeigen. Ein Beispiel dafür ist „Overeducation“, also ein Missverhältnis zwischen hochqualifizierten Personen und tatsächlicher Arbeitsmarktnachfrage. In solchen Fällen führt der Fokus der Investitionen zu einer Überqualifizierung, wenn das Angebot an akademisch ausgebildeten Personen nicht mit der sozioökonomischen Struktur des Landes zusammenpasst. In stark

industriell geprägten Ökonomien kann eine übermäßige Akademisierung daher kontraproduktiv sein. Damit wird deutlich, dass der Erfolg sozialinvestiver Strategien nicht nur von politischer Intention, sondern auch von der Struktur und territorialen Verfasstheit eines Wohlfahrtsstaates abhängt – ein Aspekt, der im Rahmen dieser Arbeit für den Ländervergleich zentral ist. Solche strukturellen Bedingungen werden in den nächsten Kapiteln ausführlicher reflektiert.

2.7. Zusammenfassung

Social Investment (SI) kann als Strategie zur Modernisierung der europäischen Wohlfahrtsstaaten verstanden werden. Ziel ist es, die Fähigkeiten und Teilhabechancen der Menschen über den gesamten Lebensverlauf zu stärken und damit nicht nur soziale Inklusion zu fördern, sondern auch die langfristige finanzielle Tragfähigkeit des Wohlfahrtsstaates zu sichern. Er gilt heute als jüngster Wandel sowohl gegenüber der „traditionellen“ Wohlfahrtspolitik als auch gegenüber der ungebremsen neoliberalen Politik. Dass dieser Ansatz auch mit Herausforderungen verbunden sein kann, wurde anhand der folgenden Punkte deutlich. Erstens durchziehen neoliberale Effizienzlogiken den Ansatz und bergen die Gefahr, dass soziale Teilhabe nur dann legitimiert wird, wenn sie als wirtschaftlich sinnvoll gilt. Zweitens steht der Ansatz vor der Frage, wie er unter den heutigen Bedingungen gesellschaftlicher Unsicherheiten und sozialer Polarisierung wirksam bleiben kann und vor allem wen sozialinvestive Politik tatsächlich erreicht. Drittens zeigen sich bei Sozialinvestitionen unbeabsichtigte Nebenfolgen, die dazu führen können, dass vor allem bereits privilegierte Gruppen profitieren und soziale Ungleichheiten weiter zunehmen. An dieser Stelle rückt ein Mechanismus in den Fokus, der für das Verständnis von Ungleichheitsdynamiken zentral ist. Der Social-Investment-Ansatz bildet eine theoretische Brücke zu Prozessen, in denen Vorteile und Nachteile nicht zufällig verteilt sind, sondern sich auch institutionell verfestigen können. Gerade im Bildungsbereich zeigt sich, dass wohlfahrtsstaatliche Maßnahmen soziale Ungleichheiten nicht automatisch reduzieren, sondern unter bestimmten Bedingungen sogar fortschreiben. Um diese Bedingungen besser zu verstehen, richtet das folgende Kapitel den Blick auf den Matthäus-Effekt und das Konzept des kumulativen Vorteils.

3. Der Matthäus-Effekt in der Bildung und das Konzept des „kumulativen Vorteils“

„Reiche werden immer reicher und Arme immer ärmer“ – heißt es oft in alltäglichen Diskursen, wenn es um Fragen sozialer Ungleichheit geht. Was zunächst wie eine vereinfachte Beobachtung klingt, verweist jedoch auf einen zentralen Mechanismus, der auch in der soziologischen Forschung große Bedeutung hat: den sogenannten *Matthäus-Effekt*. Der Begriff geht auf den Soziologen Robert K. Merton (1968) zurück und bezieht sich auf den Prozess, durch den bestehende Vorteile im Laufe der Zeit zu weiteren Vorteilen und Nachteilen zu weiteren Nachteilen führen können (Merton, 1968). Dieser kumulative Prozess trägt zu einer wachsenden sozialen Kluft bei, indem privilegierte Gruppen ihre Position weiter ausbauen, während benachteiligte Gruppen weiter zurückfallen und auf diese Weise Ungleichheiten reproduziert werden. Soziale Ungleichheiten können dabei jedoch nicht nur reproduziert, sondern in weiterer Folge verschärft werden (Lang, 2017). Der Matthäus-Effekt stellt damit einen wichtigen Erklärungsansatz für die Dynamik wachsender sozialer Ungleichheiten dar.

3.1. Ursprung und Definition

Das konzeptuelle Rahmenwerk dieser Masterarbeit versteht den Matthäus-Effekt als Ungleichheitsmechanismus, bei dem anfängliche Unterschiede im Zeitverlauf zunehmend verstärkt werden (Sauder, 2018; Rigney, 2010). Zuckerman (2010) definiert – in Anlehnung an ihre frühere Arbeit (1998) – den Matthäus-Effekt als eine besondere Form kumulativer Vorteile und Nachteile:

„Kumulativer Vorteil und sein Gegenstück, der kumulative Nachteil, sie beide sind das Ergebnis sich im Lauf der Zeit wiederholender Prozesse und führen in Bezug auf die verfügbaren Möglichkeiten und Chancen, die erreichten Leistungen (bzw. Misserfolge) sowie die zugewiesene Anerkennung (resp. das Vorenthalten derselben) zu wachsenden Disparitäten zwischen Individuen und Organisationen.“ (Zuckerman, 2010, S.315).

Ursprünglich ist der Begriff aber auf den Soziologen Robert K. Merton zurückzuführen, inspiriert nach einem Vers aus dem Matthäus-Evangelium (25,29), welcher lautet: „Denn wer hat, dem wird gegeben, und er wird im Überfluss haben; wer aber nicht hat, dem wird auch das genommen, was er hat.“ (Matthäus.25,29, Lutherübersetzung). Dieser Vers stammt aus dem sogenannten *Gleichnis von den anvertrauten Talenten* (Mt.25,14-30). Im biblischen Kontext steht er für die Aufforderung, die eigenen Fähigkeiten und Gaben verantwortungsvoll einzusetzen. Wer seine zur Verfügung stehenden Möglichkeiten nutzt, dem eröffnen sich neue

Chancen; wer sie ungenutzt lässt, wird selbst das verlieren, was er besitzt. Es geht in diesem Vers um Verantwortlichkeit und um die Konsequenzen von Untätigkeit im Glauben. Robert Merton (1968) griff diesen Vers in seinem Aufsatz *The Matthew Effect in Science*¹² auf und wendete ihn im Bereich der Wissenschaft an. In seiner Deutung beschreibt der Vers aber kein religiöses Prinzip mehr, sondern ein soziologisches Muster kumulativer Vorteile. So beschrieb Merton in der Wissenschaft eine Dynamik, bei der bereits angesehene Forschende mehr Anerkennung¹³ und Sichtbarkeit erhalten, auch wenn sie die gleiche Leistung erbringen als weniger bekannte Kolleg:innen. Ihre vorteilhafte Position führt zu weiteren Vorteilen. Dieses Phänomen beschrieb er als den „Matthäus-Effekt“. Der Prozess, dass anfängliche Vorteile zu weiteren Vorteilen führen, findet sich jedoch nicht nur in der Wissenschaft, sondern mittlerweile in vielen gesellschaftlichen Feldern, von Politik und Wirtschaft bis hin zu Bildung und Kultur (Rigney, 2010). Mit der zunehmenden Verbreitung des Begriffs wurde der Matthäus-Effekt in unterschiedlichen Disziplinen aufgegriffen, mit neuen Bedeutungen versehen und entwickelte im Laufe der Zeit eine eigenständige begriffliche Existenz (Zuckerman, 2010). In der heutigen Verwendung verweist er auf Prozesse, in denen bestehende Vorteile oder Nachteile sich im Zeitverlauf kumulativ verstärken¹⁴. Damit hat sich das Konzept über Mertons ursprünglichen Wissenschaftskontext hinaus zu einem Erklärungsansatz für Mechanismen sozialer Ungleichheit entwickelt. Insgesamt ist bemerkenswert, dass die Bedeutung eines biblischen Verses zu einer soziologischen Erklärung für die Entstehung und Verstärkung sozialer Ungleichheit in der modernen Gesellschaft geworden ist.

Die vorliegende Masterarbeit konzentriert sich auf den Matthäus-Effekt im Bildungsbereich. Er beschreibt in diesem Zusammenhang den Prozess, durch den bildungsbezogene Ungleichheiten im Laufe der Zeit weiter zunehmen. Übertragen auf Bildung bedeutet das Bibelzitat, dass sich anfängliche Unterschiede in Bildungsressourcen und -chancen zwischen Individuen im Verlauf ihrer Bildungswege verstärken können. Kinder aus bildungsnahen und

¹² Harriet Zuckerman, Mertons Ehefrau und langjährige wissenschaftliche Weggefährtin, wirkte wesentlich an der Erforschung des Matthäus-Effekts mit. Merton selbst merkte später an, dass sein Aufsatz unter beiden Namen hätte erscheinen müssen. Ein Hinweis für die oft unsichtbare wissenschaftliche Arbeit von Frauen in einem männlich dominierten Feld, weshalb ihre Nennung an dieser Stelle wichtig ist.

¹³ Das Streben nach Anerkennung und Bewunderung beruht nicht allein auf Eitelkeit, sondern wird als Bestandteil der Wissenschaft verstanden. Dass sich die Anstrengungen eine:r Forscher:in gelohnt haben, erfährt diese:r letztendlich über die Anerkennung von anderen. In einem Kommunikationssystem, das von Beiträgen förmlich überschwemmt wird, kann dies als Strategie gelten. Aufsätze bekannter Autor:innen werden in dieser Flut dann besser wahrgenommen (Zuckerman, 2010).

¹⁴ Vgl. etwa Rigney (2010) zur begrifflichen Ausweitung und Rezeption des Matthäus-Effekts in verschiedenen Disziplinen.

wohlhabenden Familien verfügen über bessere Ausgangsbedingungen und können dadurch überproportional von Vorteilen im Bildungssystemen profitieren. Kinder aus bildungsfernen oder sozial benachteiligten Familien haben oft schlechtere Startbedingungen und geraten zunehmend in Rückstand, etwa weil sie weniger Unterstützung oder Zugang zu Ressourcen haben (Breen, 2024; Flecker et al., 2017; Hanushek & Wößmann, 2006). So wächst die Kluft zwischen jenen, die von Beginn an mehr Vorteile mitbringen und denjenigen, die weniger haben. Es entsteht eine Dynamik, in der sich Vorteile kumulativ zu weiteren Vorteilen und Nachteile zu weiteren Nachteilen entwickeln – der Matthäus-Effekt.

3.2. Empirische Perspektiven und Forschungslage

Die Frage, wie Bildungsungleichheiten in der Gesellschaft reproduziert werden und vor allem welche Dynamik ihnen zugrunde liegt, ist seit langem Gegenstand sozialwissenschaftlicher Forschung (Lang, 2017; El-Mafaalani, 2014; Walberg & Tsai, 1983). Die ungleichen Reproduktionsweisen, die im Matthäus-Effekt zum Ausdruck kommen, werden sowohl auf familiäre Ressourcenweitergabe als auch auf strukturelle Bedingungen des Bildungssystems zurückgeführt (Breen, 2024; Flecker et al., 2017; Lauterbach & Fend, 2016). Besonders deutlich zeigt sich der Matthäus-Effekt also dort, wo Bildungschancen durch die Weitergabe familiärer Ressourcen beeinflusst werden oder wo das Bildungssystem Unterschiede nicht ausgleicht, sondern sie passiv reproduziert oder sogar verstärkt. Genau dieser zweite Aspekt wird tiefergehend im empirischen Teil zum Vergleich zwischen Österreich und Schweden aufgegriffen. In der Forschung zu Bildungsungleichheiten finden sich unterschiedliche Perspektiven und empirische Ansätze auf individueller wie struktureller Ebene, die darauf abzielen, die zugrunde liegenden Dynamiken zu verstehen. Themen wie unter anderem intergenerationale Distribution, Pfadabhängigkeit von Bildungsentscheidungen, primäre und sekundäre Herkunftseffekte, Systemlogiken sowie Mechanismen im Bildungssystem werden immer wieder hervorgehoben. Da viele Konzepte und Forschungsansätze die kumulativen Prozesse von Bildungsungleichheiten thematisieren, werden in diesem Kapitel nicht ausschließlich Studien berücksichtigt, die den Begriff „Matthäus-Effekt“ explizit verwenden. Vielmehr wird ein breiterer Rahmen eingenommen, der auch solche Arbeiten einschließt, die Mechanismen der Verstärkung und Reproduktion sozialer Bildungsungleichheit beschreiben. Diese breitere Perspektive ermöglicht es, das Phänomen kumulativer Bildungsungleichheiten umfassend zu erfassen und in der Literatur einzuordnen. Letztendlich sind verschiedene Perspektiven auf das Thema entscheidend, um die Beständigkeit von Bildungsungleichheiten zu verstehen. Zu erwähnen ist, dass auch wenn der Matthäus-Effekt in vielen

wissenschaftlichen Arbeiten nicht ausdrücklich genannt wird, der Begriff im Bereich des Bildungserfolgs etabliert ist (Zuckerman, 2010). Seit seiner Veröffentlichung wurde der Matthäus-Effekt häufig zitiert und die Zitierhäufigkeit hat im Laufe der Zeit weiter zugenommen (Zuckerman, 2010). Besonders in Bezug auf frühkindliche Bildungserfahrungen und deren Einfluss auf den späteren Bildungserfolg von Individuen wurde das Konzept bereits in den 1980er-Jahren aufgegriffen und ist seither zunehmend in der Bildungsforschung verankert (Walberg & Tsai, 1983). Nachfolgend werden zentrale Themenfelder des Matthäus-Effekts auf individueller und struktureller Ebene basierend auf empirischer Forschung dargestellt.

3.3. Mechanismen der kumulativen Vor- und Nachteile

Matthäus-Effekte können, wie bereits angeführt, sowohl durch Mikroebenen-Faktoren wie der Ressourcenweitergabe der Eltern, als auch durch Makroebenen-Faktoren beeinflusst werden, also durch systemische Rahmenbedingungen, die moderieren, ob und wie stark ein Matthäus-Effekt eintritt (Pavolini & Van Lancker, 2018). Im weiteren Verlauf werden einige empirische Befunde dargestellt, um einen Überblick über diese Thematik zu geben – mit besonderem Fokus auf strukturelle Faktoren, da diese den Untersuchungsgegenstand der Masterarbeit bilden.

3.3.1. Individuelle Ebene: Ausstattung an Ressourcen

Um in dieser breiten Forschungslandschaft anzusetzen und zu verstehen, wie sich Vor- und Nachteile im Bildungsverlauf kumulativ verstärken können, ist es zunächst sinnvoll, die Ausgangssituation von Individuen näher zu betrachten. Dabei ist es naheliegend, dass Individuen nicht unter gleichen Voraussetzungen in das Bildungssystem eintreten. Diese ungleichen Ausgangsbedingungen bilden den Nährboden für kumulative Prozesse, in denen sich frühe Vor- oder Nachteile im weiteren Bildungsverlauf verstärken. Die Forschung zeigt unter anderem, dass soziale Ungleichheit mit unterschiedlichen ökonomischen, sozialen und kulturellen Ressourcen von Familien zusammenhängt, was wiederum zu Unterschieden in den Bildungserfolgen von Kindern aus mehr oder weniger privilegierten Haushalten führen kann (Bourdieu, 1992). Neben finanziellen Mitteln können also auch soziale Netzwerke eine Rolle spielen und sowohl Vor- als auch Nachteile mit sich bringen. Bezogen darauf, welche Bildungschancen Kindern offenstehen, spielen außerdem das Wissen der Eltern, ihr kulturelles Kapital, die Lernumgebung oder ihre Fähigkeit, schulische Anforderungen zu begleiten eine zentrale Rolle. Bourdieus Theorie der Kapitalsorten – auch wenn er den Begriff des Matthäus-Effekts selbst nicht verwendet – bietet insgesamt einen zentralen Bezugsrahmen

(Bourdieu, 1992). Seine Gedanken zeigen, wie unterschiedliche Ressourcen von Generation zu Generation weitergegeben werden. Die einem Individuum zur Verfügung stehenden Ressourcen neigen dazu, sich bei den Menschen anzusammeln. Wer über mehr verfügt, kann leichter Vorteile ansammeln und wer weniger hat, fällt im Vergleich zunehmend zurück. So wird eine Dynamik in Gang gesetzt, die kumulativ dazu führt, dass Menschen nicht nur über mehr oder weniger Möglichkeiten und Chancen verfügen, sondern auch mehr oder weniger erreichen können (Zuckerman, 2010).

In der Bildungsforschung wird die Wirkung dieser Ressourcenunterschiede auf den Bildungserfolg häufig in primäre und sekundäre Effekte unterteilt (Boudon, 1974). Primäre Effekte beziehen sich konkret auf leistungsbezogene Unterschiede von Kindern, die aus ungleichen Lernvoraussetzungen entstehen. Das heißt, dass Kinder aufgrund ihrer sozialen Herkunft unterschiedliche Fähigkeiten und schulische Leistungen mitbringen, bevor Bildungsentscheidungen getroffen werden. Sekundäre Effekte betreffen dagegen die Bildungsentscheidungen von Kindern. Das wiederum heißt, dass Kinder und ihre Familien – abhängig von ihrer sozialen Herkunft – unterschiedliche Entscheidungen über Bildungswege treffen, etwa hinsichtlich des Übergangs auf weiterführende Schulen. Familiäre Hintergründe spielen somit eine entscheidende Rolle bei der Bestimmung der Bildungsergebnisse von Kindern. Sie beeinflussen nicht nur die schulischen Leistungen (OECD, 2023; Hanushek & Wößmann, 2006), sondern auch nachfolgende Bildungswege und Übergangsentscheidungen (OECD, 2024; Flecker et al., 2017, Walther et al., 2015). Insbesondere Kinder aus armutsgefährdeten Haushalten stoßen auf erhebliche Hürden beim Zugang zu höherer Bildung. Nur eine Minderheit wechselt in eine weiterführende Schule (Rothmüller & Schnell, 2020), was sowohl auf zahlreiche Hürden als auch Diskriminierungen in Übergangs- und Verbleibssituationen zurückgeführt werden kann (El-Mafaalani, 2014). Hinzu kommt, dass in vielen Haushalten wenig Unterstützung beim Lernen möglich ist oder materielle Lernbedingungen eingeschränkt sind. Darüber hinaus haben benachteiligte Schüler:innen oft eine niedrige Selbsteinschätzung ihrer Kompetenzen, was sich auf die künftigen Bildungsambitionen auswirken kann (Rosenqvist, 2018). Kinder und Jugendliche aus sozial privilegierten Kontexten trauen sich häufiger höhere Bildungsziele zu und haben zugleich mehr Wissen darüber, wie solche Ziele erfolgreich beschrritten werden können. Nun könnte man einwenden, dass dennoch das Leistungspostulat gelten sollte: „Wer sich anstrengt und gut lernt, kann auch mehr erreichen.“ Die Forschung zeigt aber, dass selbst bei gleicher Leistung Schüler:innen aus privilegierten Verhältnissen besser in der Lage sind, ihr Potenzial in akademische Erfolge umzusetzen (Bukodi et al., 2017). Insgesamt bleiben elterliche

Ressourcen und deren Weitergabe an die Kinder ein zentraler Treiber von Bildungsungleichheit. Und genau das verdeutlicht, wie entscheidend und bestimmend soziale Herkunft für einen Bildungsaufstieg ist.

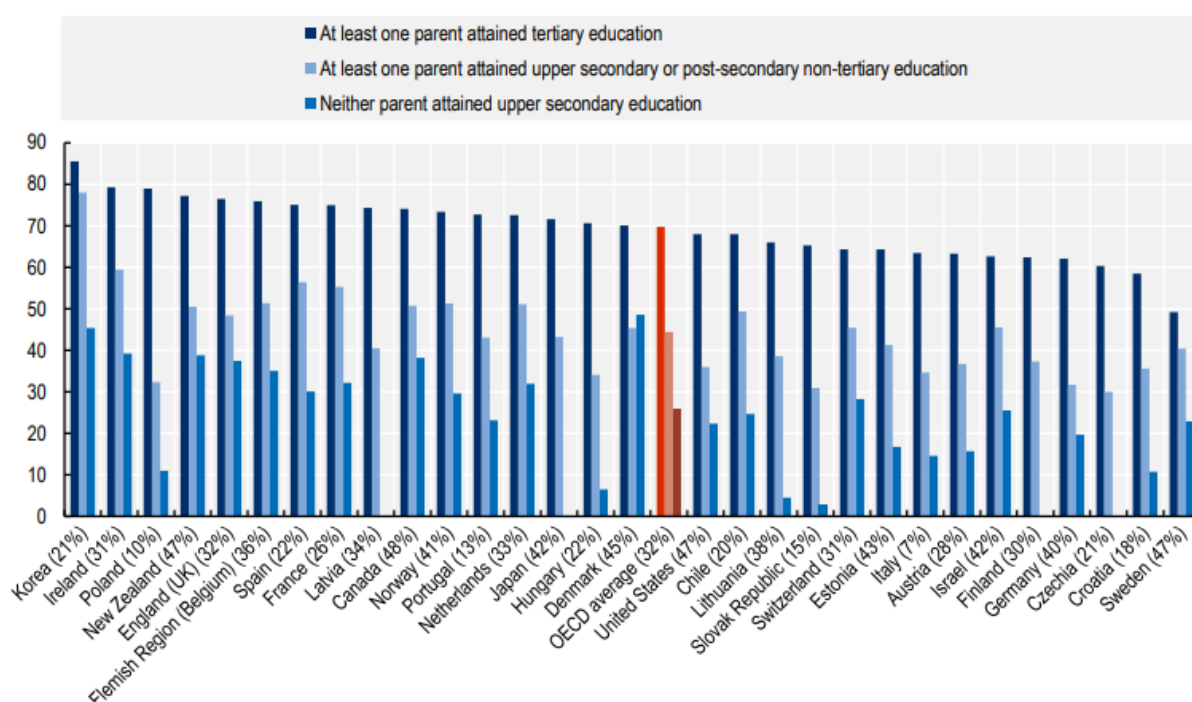
Auch der Bericht *Education at a Glance* (2025) weist länderübergreifend aus: Die Bildung der Eltern bleibt ein starker Prädiktor für höhere Bildungsabschlüsse ihrer Kinder.

Abbildung 2 veranschaulicht die Bedeutung dieser intergenerationalen Weitergabe für den Erwerb tertiärer Bildungsabschlüsse. Wie dargestellt, haben junge Erwachsene mit mindestens einem tertiär gebildeten Elternteil eine deutlich höhere Wahrscheinlichkeit, selbst einen tertiären Bildungsabschluss zu erreichen. Diese Wahrscheinlichkeit sinkt erheblich, wenn die Eltern über niedrigere Bildungsabschlüsse verfügen.

Abbildung 2: Tertiärquote 25-34-Jährige nach Elternbildung

Figure A1.4. Share of 25-34 year-old adults with tertiary education, by parental educational attainment (2023)

Survey of Adult Skills (PIAAC); in per cent



Quelle: OECD (2025a), *Education at a Glance* 2025, Abbildung A1.4.

Obwohl diese Ergebnisse in einigen Ländern auf eingeschränkte Aufstiegschancen hinweisen, zeigen sie in anderen, dass Kindern aus bildungsferneren Haushalten der Zugang zu höheren Bildungsabschlüssen vergleichsweise öfter gelingt. Zum Beispiel erreichen in Schweden 23% der jungen Erwachsenen aus Familien, in denen kein Elternteil einen Abschluss der Sekundarstufe II hat, einen tertiären Abschluss. Auch bei höherer elterlicher Bildung steigen die Anteile deutlich moderater als in anderen Ländern. Unter jungen Erwachsenen, deren Eltern mindestens einen Abschluss der Sekundarstufe II haben, liegt der Anteil der Kinder mit tertiärer Bildung bei 40%. In Familien, in denen mindestens ein Elternteil einen tertiären Abschluss hat, erreichen rund 49% der Kinder einen tertiären Abschluss. Diese Zahlen deuten darauf hin, dass es Kindern aus weniger gebildeten Familien in Schweden öfter gelingt, einen tertiären Abschluss zu erlangen, während zusätzliche elterliche Bildung die Chancen zwar erhöht, aber nicht stark vergrößert. In vielen anderen Ländern ist dieser Abstand deutlich größer: Dort liegen die Anteile bei niedrig gebildeten Eltern oft unter 15%, während sie bei tertiär gebildeten Eltern 60% oder mehr erreichen. Da sich hier länderübergreifende Unterschiede zeigen, scheint ein näherer Blick auf die Chancenstruktur der Länder von Interesse, was in dieser Masterarbeit im Fokus steht. Zudem zeigt sich speziell für Österreich, dass die Bildungsmobilität – also der Aufstieg in eine höhere Bildungsstufe über Generationen hinweg – nur schwach ausgeprägt ist. Die untere Gruppe bewegt sich kaum nach oben. So erreichen lediglich 16% der 25- bis 34-Jährigen, deren Eltern keinen Abschluss der Sekundarstufe II haben, einen tertiären Bildungsabschluss. Bei Kindern, deren Eltern mindestens einen tertiären Abschluss haben, liegt dieser Anteil hingegen bei etwa 63% und ist damit mehr als fast viermal so hoch.

In diesem Sinne beschreibt der Matthäus-Effekt auf individueller Ebene, dass diejenigen, die bereits über günstige Ausgangsbedingungen und intergenerationale Ressourcen verfügen, im Zeitverlauf profitieren, während sich bestehende Nachteile bei weniger privilegierten Personen anhäufen. Die Dynamik von kumulativen Vorteilen wird insbesondere von Akteur:innen mit hohem Status erlangt und dieser Prozess stört eine gerechte Verteilung. Zudem lässt sich bei solchen Disparitäten kaum bestimmen, ob die Begünstigten des kumulativen Vorteils das Mehr an Möglichkeiten und Chancen a priori verdient haben oder ob sie über Privilegien in den Genuss dieser Vorteile gelangten (Zuckerman, 2010). Mit Blick auf die individuelle Ebene verdeutlichen diese Befunde bereits zentrale Mechanismen sozialer Ungleichheit. Zugleich und mit Blick auf länderübergreifende Unterschiede stellt sich die weiterführende Frage, inwiefern Strukturen Ungleichheiten begünstigen oder abmildern können. Damit eröffnet sich der Übergang des Matthäus-Effekts auf der individuellen Ebene

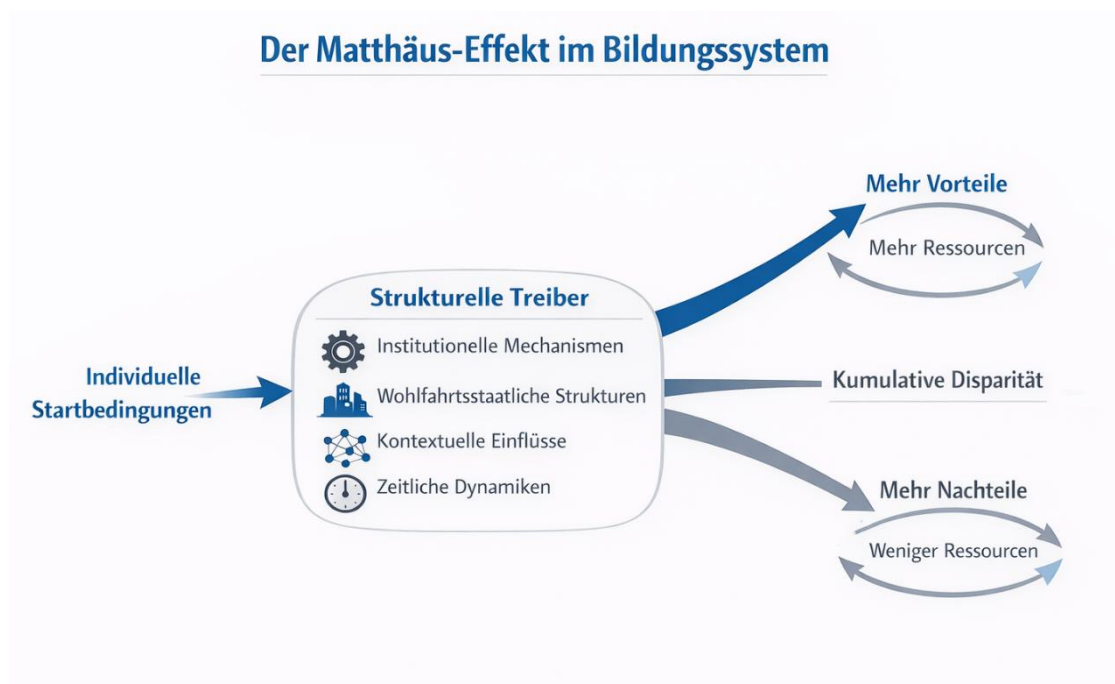
hin zur strukturellen Ebene und zu der Frage, wie individuelle Startbedingungen institutionell verstärkt oder abgeschwächt werden. Im weiteren Verlauf wird dies umfassender diskutiert, da ein Strukturvergleich Gegenstand der vorliegenden Analyse ist.

3.3.2. Strukturelle Ebene: Systemlogiken

Bildung ist nicht nur ein individueller, sondern auch ein strukturpolitischer Prozess, der im Kontext von Systemlogiken verstanden werden muss. Zugleich ist hervorzuheben, dass Matthäus-Effekte sowohl auf individueller als auch struktureller Ebene in einer wechselseitigen Beziehung stehen. Bereits Anthony Giddens beschrieb in seiner Strukturierungstheorie (*Structuration Theory*, 1984), dass individuelles Handeln und gesellschaftliche Strukturen nicht getrennt voneinander existieren, sondern sich gegenseitig beeinflussen und hervorbringen. Strukturen prägen das Handeln von Individuen, indem sie ihnen bestimmte Möglichkeiten eröffnen oder begrenzen. Gleichzeitig werden die Strukturen durch menschliches Handeln reproduziert oder verändert. Mit anderen Worten handeln Menschen innerhalb bestehender gesellschaftlicher Rahmenbedingungen, aber sie gestalten durch ihr Handeln diese Bedingungen auch mit. In diesem Sinne verweist auch Amartya Sen (1992) mit seinem Fähigkeitsansatz darauf, dass individuelle Ressourcen allein nicht über Bildungschancen entscheiden. Auch wenn Personen Kompetenzen und Motivation mitbringen, bestimmen Strukturen stark, welche realen Handlungsmöglichkeiten ihnen bleiben. Somit stehen Individuen und Strukturen in einer wechselseitigen Beziehung zueinander.

Die Literatur zu Matthäus-Effekten im Bildungsbereich auf struktureller Ebene zeigt mehrere miteinander verbundene Themenfelder. Diese beziehen sich auf die Rahmenbedingungen eines Landes sowie Strukturen innerhalb eines Bildungssystems, die zusammen das Ausmaß an Matthäus-Effekten beeinflussen können. Dabei werden einige Elemente immer wieder hervorgehoben. Dazu zählen institutionelle Mechanismen in Bildungssystemen, wohlfahrtsstaatliche Strukturen, kontextuelle Einflüsse sowie zeitliche Dynamiken. Diese Elemente können bestehende Ungleichheitsmuster entweder abmildern oder – im Sinne eines „institutionalisierten Matthäus-Effekts“ – weiter verstärken (Pfeffer, 2015). Dabei können institutionelle Mechanismen wie eine Art Filter wirken, der individuelle Startbedingungen in Vor- oder Nachteile übersetzt. Das ist in der folgenden konzeptionellen Skizze abgebildet (*Abbildung 3*).

Abbildung 3: Individuelle und strukturelle Mechanismen

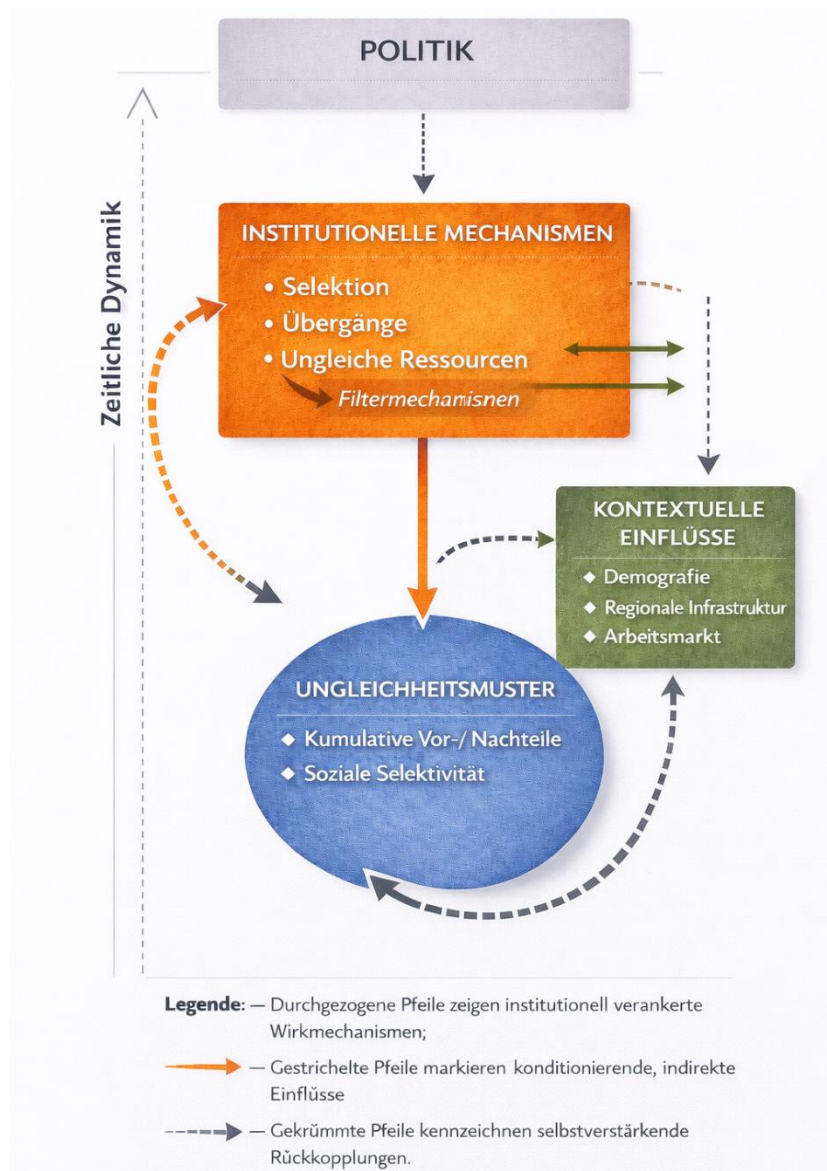


Quelle: Eigene Darstellung.¹⁵

Da diese strukturellen Treiber in der Forschung häufig einzeln betrachtet werden, jedoch erst im Zusammenspiel ihre Wirkung entfalten, wird im Folgenden eine eigene Darstellung vorgenommen. Die nachfolgende Abbildung bietet einen Überblick über strukturelle Treiber von Matthäus-Effekten, die in Wechselwirkung zueinanderstehen. Politische Rahmenbedingungen sowie kontextuelle Einflüsse wirken indirekt auf Selektionsprozesse, Übergänge und die Verteilung von Ressourcen. Über Rückkopplungseffekte können sich bestehende Ungleichheiten im Zeitverlauf weiter verfestigen oder verstärken. Um diese Dynamiken besser begreifbar zu machen, werden nach dieser Darstellung die einzelnen Elemente im weiteren Verlauf des Kapitels näher erläutert.

¹⁵ Eigene Gedanken; zur Verbesserung der Übersichtlichkeit wurde die KI ChatGPT 5.2 für die Bildgenerierung eingesetzt.

Abbildung 4: Strukturelle Treiber von Matthäus-Effekten



Quelle: Eigene Darstellung¹⁶

Institutionelle Mechanismen in Bildungssystemen

Institutionen wie auch Individuen sind in der Gesellschaft stratifiziert (Rigney, 2010). So ist gut dokumentiert, dass es deutliche länderübergreifende Unterschiede im Ausmaß der Bildungsungleichheit gibt (OECD, 2024; Barone & Ruggera, 2018; Hemerijck, 2017), was auf unterschiedliche institutionelle Bedingungen hindeutet. Betrachtet man diese Länderunterschiede genauer, so liegt ein zentraler Mechanismus für kumulative Bildungsungleichheiten unter anderem in der frühen Segregation innerhalb von

¹⁶ Eigene Gedanken; zur Verbesserung der Übersichtlichkeit wurde die KI ChatGPT 5.2 für die Bildgenerierung eingesetzt.

Bildungssystemen. Es gibt Hinweise darauf, dass frühzeitige Bildungsentscheidungen stärker vom familiären Hintergrund abhängen als spätere (Hanushek & Wößmann, 2006). Bildungssysteme mit früher Selektion wie etwa die Aufteilung in Schulzweige im DACH-Raum neigen dazu, bildungsbezogene Ungleichheiten zu verfestigen, insbesondere dann, wenn bestimmte Schulzweige Bildungs-Sackgassen darstellen. Das bedeutet, dass bestimmte Schulzweige nur begrenzte Anschlussmöglichkeiten bieten und damit den weiteren Bildungsweg der Individuen bereits sehr früh einschränken. Das wirkt ungleichheitsverstärkend im Sinne des Matthäus-Effekts. Demgegenüber zeigen später selektierende Systeme flachere Ungleichheitszuwächse. Die Befunde von Lauterbach und Fend (2016), die auf der LIFE-Studie (Longitudinal Investigation of Educational and Occupational Careers) basieren, stützen diese Argumentation. In dieser Längsschnittstudie wurden Bildungs- und Berufskarrieren von Schüler:innen über einen längeren Zeitraum hinweg verfolgt. Die Ergebnisse zeigen, dass eine frühe Selektion herkunftsbezogene Unterschiede besonders sichtbar macht. So schaffen es Kinder aus sozial privilegierten Familien häufiger auf höhere Schulen zu wechseln, weil die Ressourcen ihres Elternhauses ihnen Vorteile im Übergangsprozess verschaffen – selbst wenn ihre schulischen Leistungen denen anderer Kinder entsprechen. Umgekehrt kann ein späteres Tracking mehr Bildungsgerechtigkeit und soziale Mobilität fördern, weil bildungsferne Familien mehr Zeit haben, Kompetenzen zu entwickeln, bevor Bildungsentscheidungen getroffen werden. Das schwedische Bildungssystem gilt hier als Beispiel für ein solch spät selektierendes System. Betrachtet man diesen Punkt, so spiegeln unterschiedliche Bildungserfolge nicht nur individuelle Unterschiede wider, sondern auch strukturelle Ungleichheiten, die Matthäus-Muster begünstigen. Solche dargestellten institutionellen Mechanismen sind wichtig, um zu verstehen, warum Matthäus-Effekte in manchen Systemen stärker ausgeprägt sind als in anderen. Darüber hinaus sind auch die Verflechtungen und Komplementaritäten zwischen Institutionen von Bedeutung, wie im weiteren Verlauf deutlich wird.

Wohlfahrtsstaat und Mehrebenengovernance

In den Strukturen eines Systems lassen sich Unterschiede in Bildungsgerechtigkeit und Kompetenzentwicklung bei Individuen auch im Zusammenspiel mit sozialstaatlichen Rahmenbedingungen erklären (Allmendinger & Leibfried, 2003). Ein weiterer zentraler struktureller Mechanismus ist daher die Mehrebenengovernance. Governance umfasst das Zusammenwirken verschiedener Akteur:innen, die bestimmen, wie Bildungsziele gesetzt, Ressourcen verteilt und Verantwortlichkeiten organisiert werden. Sie interagieren über verschiedene Ebenen hinweg und prägen – und werden geprägt durch – die spezifischen

Herausforderungen von Bildungsungleichheit. Dabei spielen Akteur:innen auf der lokalen Umsetzungsebene ebenso eine besondere Rolle. Rice (2013) bezeichnet sie in seinem Artikel als „Street-Level Bureaucrats“, also als zentrale Vermittler:innen zwischen staatlichen Vorgaben und der tatsächlichen Praxis. Ihre alltäglichen Handlungen und Entscheidungen beeinflussen, wie formale Regeln interpretiert und wie Maßnahmen umgesetzt werden. Rice argumentiert, dass politische Maßnahmen nicht nur top-down wirken, sondern durch den Spielraum und die beruflichen Routinen dieser sogenannten „Frontline-Akteur:innen“ konkret ausgestaltet werden (Rice, 2013). Diese mikro-institutionellen Prozesse tragen somit wesentlich dazu bei, wie Bildungschancen in konkreten Kontexten realisiert oder verfehlt werden. Auf dieser lokalen Ebene entscheidet sich ebenfalls, wie Ressourcen und Chancen verteilt werden. Damit wird deutlich, wie eng individuelle Handlungsspielräume und strukturelle Rahmenbedingungen miteinander verschränkt sind, wie es zu Beginn durch die Gedanken von Giddens beschrieben wurde. Bezieht man sich innerhalb des Bildungssystems auf die Hochschule, ist die Verbindung zwischen (lokaler) Governance und benachteiligten Personengruppen deshalb bedeutsam, weil die vielschichtigen Probleme dieser Gruppe die Arbeit über mehrere Politikfelder hinweg erfordern. Bildungssysteme sind damit nicht ausschließlich als nationalstaatlich gesteuerte Einheiten zu verstehen, sondern als komplexe Gefüge, in denen unterschiedliche Ebenen ineinandergreifen (Cefalo & Kazepov, 2024). Die Literatur zeigt, dass gerade an den Schnittstellen zwischen diesen Ebenen Spannungen entstehen können. Das kann unter anderem auch dann passieren, wenn nationale Reformbestrebungen auf unterschiedlich ausgestattete regionale oder kommunale Strukturen treffen (Kazepov & Ranci, 2017). Solche Koordinationsprobleme führen dazu, dass unter anderem bildungspolitische Maßnahmen nicht überall gleich wirksam sind und sich bestehende Ungleichheiten verstärken können. Bildungspolitische Maßnahmen können daher sowohl zwischen Ländern als auch innerhalb eines Landes sehr unterschiedlich ausfallen (OECD, 2024). Wie Kazepov und Ranci (2017) betonen, sind Wohlfahrtsstaatspolitiken tief in territoriale und governancespezifische Strukturen eingebettet, die unterschiedliche Grade an institutioneller Koordination und Kapazität aufweisen. Das wurde auch im Kapitel zu Social Investment diskutiert, womit sich zeigt, dass verschiedene übergeordnete Strukturen zusammenhängen und auch bei der Frage nach Matthäus-Effekte mitzudenken sind.

Besonders deutlich werden Koordinationsprobleme außerdem, wenn Governance-Politiken nicht ausreichend auf räumlich unterschiedliche Arbeitsmarktbefordernisse reagieren. Ein Beispiel dafür ist die im Zuge der Lissabon-Strategie formulierte Zielsetzung, die Zahl der Hochschulabsolvent:innen zu erhöhen, um Europa zur „wettbewerbsfähigsten und

dynamischsten wissensbasierten Wirtschaft der Welt“ zu machen (European Council, 2000). Wenn die wenigen Sektoren eines Landes einen solchen Akademiker:innenboom nicht abfangen können, kann ein solches Ziel jedoch nicht erreicht werden. Die Nachfrage nach höheren Qualifikationen am Arbeitsmarkt folgt nicht zwangsläufig demselben Muster (Garritzmann et al., 2022). Vor allem stellt sich die Frage, ob der Zuwachs an Hochschulabsolvent:innen auch auf ausreichend viele und vor allem qualifikationsadäquate Arbeitsstellen trifft. Mittlerweile liegt ein breiter internationaler Forschungsstand zu diesem Phänomen vor. Er wird oft als „Mismatch“ bezeichnet. Ein solcher Mismatch liegt vor, wenn hochqualifizierte Personen keine ihrer Ausbildung entsprechenden Stellen finden und stattdessen Tätigkeiten ausüben, für die formal geringere Qualifikationen erforderlich wären. Kommt es dabei dazu, dass sie geringer qualifizierte Personen vom Arbeitsmarkt verdrängen, wird dies als „Verdrängungseffekt“ bezeichnet (Ansell & Gingrich, 2017; Vogtenhuber & Baumegger, 2017). Entgegen der Annahme, dass mit einem Ausbau der Hochschulbildung automatisch auch mehr hochwertige Arbeitsplätze entstehen, entwickelt sich vielmehr eine Polarisierung zwischen hoch- und niedrigqualifizierten Tätigkeiten (Garritzmann et al., 2022). In diesem Zusammenhang ist auch zu berücksichtigen, dass Hochschulabsolvent:innen nicht in jedem Fall die erwarteten ökonomischen Renditen ihres Bildungsabschlusses erzielen. Korpi und Tåhlin (2009) zeigen, dass Personen, die überqualifiziert beschäftigt sind (Overeducation), langfristig geringere Einkommensrenditen erzielen als jene, deren Qualifikation den Anforderungen ihrer Stelle entspricht. Vereinfacht gesagt: Wer keine passende Stelle findet und unter seinem Qualifikationsniveau arbeitet, verdient dauerhaft weniger. In westlichen Arbeitsmärkten scheint insgesamt ein beträchtlicher Anteil an Bildungsfehlانpassung (Mismatch) zu existieren (*Abbildung 5*).

Abbildung 5: Hochschulabschlussquote und Mismatch im Ländervergleich

Figure 1: Cross-country Patterns of Graduate Stock and Mismatch



Quelle: Ansell, B., & Gingrich, J. (2017). Mismatch: University Education and Labor Market Institutions. *PS, Political Science & Politics*, 50(2), 423–425. <https://doi.org/10.1017/S1049096516002948> (Abbildung 1)

In dieser Abbildung ist der länderbezogene Durchschnittsanteil von Hochschulabsolvent:innen zu sehen, die in fehlangepassten (mismatched) Jobs arbeiten¹⁷. Dieser Anteil wird dem Prozentsatz der Erwerbsbevölkerung mit Hochschulabschluss gegenübergestellt und bezieht sich auf den Zeitraum von 1993 bis 2012. In Ländern wie Italien oder Österreich gelingt es Hochschulabsolvent:innen häufig nicht, eine qualifikationsadäquate Beschäftigung zu erhalten. Stattdessen arbeiten sie häufig in Nicht-Akademiker:innenberufen, sind selbstständig oder arbeitslos (Ansell & Gingrich, 2017). Im Gegensatz dazu arbeiten in den skandinavischen Ländern – obwohl die Abschlussquoten hoch sind – die meisten Absolvent:innen tatsächlich in adäquaten Positionen. Die hohe Bildungsbeteiligung wird also vom Arbeitsmarkt weitgehend aufgenommen. In diesem Sinne ist das Mitdenken von Kontexten und sozioökonomischen Bedingungen sehr wichtig. Das greifen auch Garritzmann et al. (2022) in ihrer vergleichenden Analyse auf. Sie unterscheiden verschiedene Konstellationen zwischen dem Angebot an qualifizierten Arbeitskräften und der wirtschaftlichen Nachfrage nach Qualifikationen am Arbeitsmarkt. Schweden wird dabei dem Szenario einer „Knowledge Economy“ zugeordnet. Hier bringt ein Land hochqualifizierte

¹⁷ oder selbstständig bzw. arbeitslos sind. Dies wurde in der Studie als weitere Formen des Mismatch betrachtet, wobei die Muster ähnlich bleiben, wenn diese Gruppen ausgeschlossen werden

Arbeitskräfte hervor und gleichzeitig besteht eine entsprechende Nachfrage nach diesen Arbeitskräften. In Österreich ist die tertiäre Hochschulquote vergleichsweise moderat und die Nachfrage am Arbeitsmarkt ist weniger stark wissensökonomisch geprägt. Als mögliche Erklärungen werden stark industriebasierte, berufsbezogene Ausbildungssysteme genannt, geringere Beteiligung von Frauen am Vollzeiterwerb sowie eine moderate Bildungsexpansion im tertiären Bereich (Garritzmann et al., 2022).

Sozialpolitische Investitionen in Hochschulbildung führen daher je nach Arbeitsmarktstruktur in einem Land zu unterschiedlichen Ergebnissen (Ansell & Gingrich, 2017). Eine umfassende Investition in Hochschulbildung ist keine universelle Lösung und ihre erwarteten positiven Ergebnisse hängen von den bestehenden Rahmenbedingungen ab. So finden in vielen Ländern nicht alle Absolvent:innen geeignete oder stabile Beschäftigungsmöglichkeiten. Häufig treten sie in Tätigkeiten ein, die nicht ihrem Qualifikationsniveau entsprechen. Selbst innerhalb eines Landes entstehen paradoxe Situationen: Während in manchen Regionen qualifizierte Fachkräfte fehlen, finden qualifizierte Personen in anderen Regionen nur Tätigkeiten, die ihre Kompetenzen nicht ausschöpfen. Solche Entwicklungen zeigen, dass „blinde“ Investitionen in Bildung nicht automatisch zu Fortschritt führen. Entscheidend ist vielmehr zu erkennen, wie Bildung und regionale Strukturen sowie auch wohlfahrtstaatliche Strukturen miteinander interagieren.

Kontextuelle Einflüsse

Bildungswege verlaufen nicht zufällig, sondern sind in soziale und räumliche Strukturen eingebettet. Ein weiterer Matthäus-Mechanismus auf struktureller Ebene betrifft kontextuelle und räumliche Einflüsse. Betrachtet man diesen Punkt genauer, so zeigt sich beispielsweise, dass Schüler:innen aus ländlichen Regionen seltener einen höheren Bildungsabschluss als ihre Altersgenossen aus städtischen Gebieten erreichen (Zahl-Thanem et al., 2024). Zudem bestehen deutliche Unterschiede in der Bildungsqualität und im Zugang zu Bildungsressourcen zwischen städtischen und ländlichen Gebieten. Während Schulen in Städten meist besser ausgestattet sind und über mehr qualifiziertes Lehrpersonal verfügen, sind Bildungseinrichtungen in ländlichen Regionen häufig mit strukturellen Defiziten konfrontiert, was die Bildungschancen der dortigen Schüler:innen einschränkt (Echazarra & Radinger, 2019). Diese ungleichen institutionellen Voraussetzungen führen dazu, dass gerade jene Lernenden, die am meisten Unterstützung benötigen, oft die geringsten strukturellen Ressourcen zur Verfügung haben. Der räumliche Kontext in ländlichen Regionen kann die sozioökonomischen Defizite also nicht abfangen, sondern soagr begünstigen (Matthäus-

Effekt). Die Ergebnisse dieser OECD-Studie (Echazarra & Radinger, 2019) weisen allerdings auch darauf hin, dass Herausforderungen wie unzureichende Infrastruktur oder Lehrkräftemangel in ländlichen Schulen nicht in allen Ländern gleich stark ausgeprägt sind. Unterschiede in den schulischen Leistungen zwischen Stadt und Land können sich auch durch die sozioökonomischen Hintergründe der Schüler:innen erklären lassen, wichtig aber ist, dass regionale Unterschiede so einen Herkunftseffekt verstärken können. So zeigt sich, dass Schüler:innen aus ländlichen Gebieten selbst bei ähnlichen sozialen Voraussetzungen seltener einen Hochschulabschluss anstreben.

Hinsichtlich der räumlichen und kontextuellen Einflüsse können als weiterer struktureller Mechanismus sogenannte *Kompositionseffekte* genannt werden. Sie zeigen, wie das soziale Umfeld einer Schule den Bildungserfolg prägt. Dies wird etwa in einer österreichischen Analyse zu Bildungsverläufen auf Basis von Registerdaten deutlich, in der untersucht wurde, wie stark der Bildungserfolg von Schüler:innen vom sozialen Umfeld ihrer Schule abhängt (Reiter & Steiner, 2024). Grundlage der Untersuchung ist der sogenannte AK-Chancenindex, der misst, wie sozial benachteiligt oder privilegiert eine Schule ist. Die Ergebnisse zeigen: Je höher der Chancenindex – also je stärker eine Schule von sozialer Benachteiligung betroffen ist –, desto geringer ist die Wahrscheinlichkeit, dass Schüler:innen später einen höheren Bildungsabschluss erreichen. Die Studie verdeutlicht damit, dass soziale Segregation einen messbaren Einfluss auf den Bildungserfolg hat. Selbst bei gleichen individuellen Voraussetzungen beeinflusst die soziale Zusammensetzung der Schule den weiteren Bildungsweg. Das verdeutlicht erneut, dass Bildungserfolg nicht nur auf individueller Ebene betrachtet werden kann. Darüber hinaus gelingt Chancengleichheit im Bildungssystem nicht allein durch individuelle Förderung, sondern erfordert strukturelle Maßnahmen, die auf eine gezieltere Ressourcenverteilung oder eine stärkere soziale Durchmischung der Schulen abzielen.

Weitere Forschungsergebnisse weisen auf die Bedeutung von Nachbarschaftseffekten hin. Troost, van Ham und Manley (2023) analysierten mithilfe von Verwaltungsdaten aus den Niederlanden die Auswirkungen von Nachbarschaftsarmut und -wohlstand¹⁸ auf den Bildungserfolg einer gesamten Geburtskohorte. Die Ergebnisse zeigen, dass der Wohlstand einer Nachbarschaft einen stärkeren positiven Einfluss auf den Bildungserfolg hat, was die

¹⁸ In der genannten Untersuchung bezieht sich die Bezeichnung „Wohlstand der Nachbarschaft“ (neighbourhood affluence) nicht auf Reichtum im engeren Sinn, sondern auf objektiv messbare sozioökonomische Merkmale des Wohnumfelds. Darunter fallen unter anderem das durchschnittliche Haushaltseinkommen im Wohngebiet oder der Anteil an Personen mit höherer Bildung.

Bedeutung sozial privilegierter Umfeldler für kumulative Bildungsprozesse unterstreicht. Weiterhin zeigt eine Panelstudie von Alvarado (2018), dass nachbarschaftliche Benachteiligung während der Jugend langfristig negative Auswirkungen auf die wirtschaftliche Situation im Erwachsenenalter haben kann. Das gilt insbesondere dann, wenn diese räumliche Benachteiligung über längere Zeit andauert (Alvarado, 2018). Da Bildungserfolg ein zentraler Prädiktor für spätere wirtschaftliche Chancen ist, sind diese Ergebnisse auch für den Bildungsverlauf von entscheidender Bedeutung.

Zeitliche Dynamiken

Matthäus-Effekte in Bildungssystemen können zeitlich variabel sein. Um diese Dynamik besser zu verstehen, lohnt ein Blick auf die Bildungsexpansion der vergangenen Jahrzehnte sowie anschließend auf die COVID-19 Pandemie, die die Persistenz, wenn nicht sogar Verstärkung kumulativer Ungleichheiten verdeutlichen.

Bildungsexpansion

In Österreich sowie in anderen hochentwickelten Industrieländern ist das formale Bildungsniveau in den letzten Jahrzehnten deutlich angestiegen (Breen et al., 2009), wie es auch im Zusammenhang mit der Lissabon Strategie diskutiert wurde. Angesichts der Entwicklung hin zu einer Dienstleistungsgesellschaft sowie hin zu einer Wissensökonomie, ist dieser sogenannte „Bildungsboom“ wenig überraschend. Viele Menschen versuchen, mit dieser Entwicklung Schritt zu halten, um nicht zurückzufallen und sich berufliche wie soziale Chancen zu sichern. Politisch wiederum wurde der Ausbau des Bildungssystems als Motor wirtschaftlicher Modernisierung verstanden und der Zugang zu Bildung für benachteiligte Gruppen als zentraler Bestandteil des wohlfahrtsstaatlichen Aufstiegsversprechens (Kapitel Social Investment). Im Zuge dieser Bildungsexpansion sind die Unterschiede in den Bildungskarrieren, die auf die soziale Herkunft zurückzuführen sind, zunächst kleiner geworden (Barone & Ruggera, 2018). Bildung wird mittlerweile sogar als „Rettung“ für sozial Benachteiligte beschrieben, was heißt, dass sie benachteiligten Gruppen Teilhabechancen und Verwirklichungsperspektiven eröffnet (Rothmüller & Schnell, 2020). Bei genauerer Betrachtung zeigt sich jedoch ein Paradox: Trotz Bildungsexpansion und eines allgemeinen Zuwachses an Chancen ist kein deutlicher Abbau von Bildungsungleichheiten zu erkennen (Breen, 2024; Lang, 2017). Vielmehr wird von einem Zuwachs an Bildungsungleichheiten gesprochen (Lang, 2017; El-Mafaalani, 2014) Wie ist das möglich? Eine zentrale Erklärung hierfür liegt in den Mechanismen, die Matthäus-Muster begünstigen. Erstens führt eine steigende Akademisierungsquote oder ein Bildungsboom nicht

zwangsläufig zu mehr Gleichheit, sondern kann bestehende Ungleichheiten sogar verstärken (Breen et al., 2009). Denn Bildungsexpansion bedeutet vor allem, dass *alle* Gruppen profitierten – auch jene, die ohnehin über Ressourcen verfügen. Vereinfacht gesagt steigen alle Gruppen eine Etage höher. So bleiben privilegierte Eltern gegenüber der Expansion eines Bildungssystems nicht einfach passiv, sondern nutzen ihre Ressourcen, um die Vorteile für ihre Kinder zu maximieren (Goldthorpe, 2016). Auf einer formalen Ebene werden mehr Chancen eröffnet, aber durch die Bildungspanik der sozial Privilegierten werden in der Praxis bestehende Vorteile abgesichert. Dies entspricht der These der „anhaltenden Ungleichheit“, die besagt, dass der Ausbau des Bildungssystems nicht dazu geführt hat, den Einfluss der sozialen Herkunft auf den Bildungserfolg zu verringern. Es sind auch die mittleren und oberen Einkommensgruppen, die davon profitierten (Shavit & Blossfeld, 1993). Die Bildungsexpansion hebt somit zwar das allgemeine Bildungsniveau an, doch die sozioökonomischen Unterschiede zwischen Gruppen bleiben bestehen. Damit einhergehend bleibt zweitens Bildung ein umkämpftes Feld, da nicht jede:r dieselben Voraussetzungen hat, um höhere Bildungswege zu durchlaufen. Sozioökonomische Unterschiede liefern eine starke Erklärung für die Persistenz der Ungleichheiten. Drittens hängt Bildungserfolg stets auch vom jeweiligen Bildungssystem ab, das Ungleichheiten begünstigen kann (Farquharson et al., 2024), wie es weiter oben diskutiert wurde. Diese Logik ist für Österreich und Schweden insofern relevant, da sie unterschiedliche Systeme haben mit unterschiedlichem Ausmaß an Bildungschancen. Zwar versuchen Reformen oder bildungspolitische Maßnahmen, Chancenungleichheit über sozioökonomische Kontexte hinweg abzumildern, doch ihr Einfluss bleibt begrenzt. So wertvoll sie auch für die Verbesserung der Bildungsergebnisse benachteiligter Kinder sein mögen, sie allein können keine egalitäre Gesellschaft hervorbringen (Breen, 2024; Goldthorpe, 2016). Wir sollten daher Behauptungen über das alleinige Potenzial von Bildungsreformen, die zu einer gerechteren Gesellschaft führen sollen, mit Vorsicht behandeln. Hinderlich bleiben die persistenten, sich reproduzierenden Matthäus-Effekte. Sie zeigen, dass eine Bildungsexpansion bestehende Ungleichheiten nicht automatisch aufhebt, sondern deren Reproduktion auf individueller, wie struktureller Ebene begünstigen kann. Die Frage, wie es möglich ist, dass die Gesellschaft von wachsenden und sich reproduzierenden Ungleichheiten gekennzeichnet bleibt, kann unter anderem durch diese dargestellten Mechanismen erklärt werden.

Krisenzeiten

Krisenzeiten wirken oftmals wie ein Stresstest für gesellschaftliche Systeme. Sie legen offen, welche Strukturen des Wohlfahrtsstaates tragfähig sind und aufgrund welcher Herausforderungen soziale Ungleichheiten sichtbarer werden. Gerade dort, wo wohlfahrtsstaatliche Netze nicht oder nur wenig vorhanden sind, fallen die Folgen von Krisen noch ungleich härter aus (Dörre, 2020). Auch in Krisenzeiten wie der COVID-19-Pandemie wurde dies deutlich. Die Pandemie machte bestehende soziale Disparitäten nicht nur sichtbarer, sondern verstärkte sie und damit auch die Logik des Matthäus-Effekts. Einige während der COVID-19-Pandemie entstandene Studien, die sich mit den Auswirkungen von Krisen auf benachteiligte Personen auseinandersetzen, stützen sich auf wissenschaftliche Evidenz aus früheren (Wirtschafts-)Krisen und beziehen diese auf die Auswirkungen der COVID-19-Pandemie. Die durch Schulschließungen bedingten Einschränkungen führten zu einer Kumulation bereits vorhandener Benachteiligungen, da die Lernvoraussetzungen für den Unterricht auf Distanz unter weniger privilegierten Schüler:innen schlechter waren (Eckelt, 2022). In den Schulen fielen jene Kinder und Jugendliche durch das Raster, die auf persönliche Kontakte und Hilfestellungen durch Bezugspersonen besonders angewiesen waren (Dörre, 2020). In vielen Fällen fehlten ihnen nicht nur technische Ausstattung oder ein ruhiger Lernort, sondern auch unterstützende Bezugspersonen für das Gelingen von Lernen. Besser gestellte Familien konnten diese Ausfälle im Bildungssystem meist kompensieren, unter anderem durch bessere digitale Ausstattung, Lernhilfe oder stabile häusliche Lernbedingungen. Dies wirkte sich auch auf Bildungsübergänge aus. Insbesondere für einen Teil der Kohorte – nämlich diejenigen, die schon früher in ihrer Bildungslaufbahn mit Benachteiligungen konfrontiert wurden – ist im Zuge der Pandemie der Übergang in eine weiterführende Ausbildung schwieriger geworden (Eckelt, 2022). Eckelt spricht hier mit der Kumulation von Benachteiligungen zentral den Matthäus-Effekt an.

Steiner et al. (2021) betonen, dass diese Gesundheitskrise zugleich eine Bildungs- und soziale Krise wurde. Die ohnehin bestehende Bildungsschere öffnete sich weiter und bereits bestehende Ungleichheitsstrukturen traten noch deutlicher hervor. Besonders in Krisen erzielen privilegierte Gruppen höhere ‚Returns‘ während benachteiligte Gruppen weiter zurückfallen. Die Pandemie wurde damit zu einer Erfahrung, die für manche vergleichsweise angenehmer verlief als für andere. Ob man COVID-19 nun als „Ungleichheitsvirus“ (Butterwegge, 2021) bezeichnet, ist letztlich zweitrangig. Entscheidend ist, dass schon vor der Pandemie Kluften zwischen gesellschaftlichen Gruppen existierten und diese fortgeführt oder verstärkt wurden. Krisensituationen können die zugrunde liegenden sozialen Differenzen in

der Gesellschaft aufdecken und vor allem jenen schaden, die bereits von Benachteiligung betroffen sind. Klaus Dörre bringt das prägnant auf den Punkt:

„In den Elendszonen sowohl des Nordens als auch des Südens finden wir bestätigt, was für Pandemien schon immer galt. Die Ungleichheit nimmt zu, und sie wird vor allem jenen schaden, denen alsbald auch noch der Teller für die Suppe fehlen könnte“ (Dörre, 2020, S. 178).

Dieses Zitat verweist eindrücklich auf das Muster des Matthäus-Effekts in einem krisenhaften Kontext. Selbst die ärmsten Menschen, darunter Bettler:innen oder Pfandsammler:innen wurden noch ärmer, da es durch Lockdowns und fehlende Passant:innen zu einem Totalausfall ihrer Geldeinnahmen kam (Butterwegge, 2021). Während finanziell schwache Menschen noch ärmer wurden, profitierten dagegen einige der profitabelsten Unternehmen mit den reichsten Eigentümer:innen und die sozioökonomische Ungleichheit wächst bis heute.

3.4. Against all odds: Den Matthäus-Effekt abmildern

Nun mag dies den Eindruck erwecken, dass Matthäus-Effekte nahezu unveränderliche Muster sozialer Reproduktion darstellen. Der strukturelle Charakter solcher Mechanismen verleiht der Ungleichheit eine gewisse Beständigkeit. Vor diesem Hintergrund stellt sich umso dringlicher die Frage, ob und wie diese Mechanismen abgemildert werden können. Im Folgenden werden politische Ansätze und Strategien diskutiert, die in der Literatur zur Milderung des Matthäus-Effekts vorgeschlagen werden. Die Sichtung dieser Ansätze ist auch für den späteren Ländervergleich von Nutzen.

Während einige Studien auf das Potenzial gezielter finanzieller Interventionen und inklusiver Curricula zur Verringerung von Ungleichheiten hinweisen (Akintayo et al., 2024), heben andere strukturelle Barrieren hervor – wie ungleiche Ressourcenzuteilung, regionale Unterschiede oder systemische Hürden –, die die Wirkung solcher Maßnahmen begrenzen (Atchison & Levin, 2022). Diese Divergenzen verdeutlichen anhaltende Debatten über die wirksamsten Veränderungshebel sowie die komplexen Wechselwirkungen zwischen individuellen, strukturellen und politischen Faktoren. Wird diese Lücke nicht geschlossen, droht die Verfestigung von Benachteiligungszyklen mit langfristigen Folgen für sozialen Zusammenhalt und wirtschaftliche Entwicklung. So passiert es, wie im Theorieteil zu Social Investment diskutiert, dass gut gemeinte Maßnahmen oft unverhältnismäßig stark der Mittel- und Oberschicht zugutekommen, während benachteiligte Gruppen weniger von ihnen profitieren (Knize et al., 2021; Gal, 1998). Die „Verlierer:innen“ sind oft dieselben benachteiligten Gruppen. Die Herausforderung in solchen Matthäus-Mustern liegt in den

strukturellen Ambivalenzen sozialinvestiver Politiken (Kazepov & Ranci, 2017). Um Matthäus-Effekte abzumildern, müssen Sozialinvestitionen kontextsensibel ausgelegt sein. Sie sollten außerdem mit kompensatorischen Politiken verknüpft werden, um ihre volle Wirkung zu entfalten. Länder mit stark kompensatorischen Bildungssystemen, unter anderem durch umfassende frühkindliche Förderung, Ganztagschulen oder kostenfreie tertiäre Bildung, zeigen in der Regel geringere soziale Disparitäten im Bildungserfolg (Pavolini & Van Lancker, 2018). In Systemen hingegen, die stärker auf individuelle Verantwortung und Ressourcen setzen, kumulieren sich Vorteile über Generationen hinweg (OECD, 2022). Zwar teilen sozialinvestive Maßnahmen das Ziel, den Zugang zu Bildung über sozioökonomische Hintergründe hinweg zu fördern, doch viele Reformen scheitern in Summe an mangelnder Umsetzungsgenauigkeit, ungenügender Anpassung an lokale Kontexte oder an Diskrepanzen zwischen politischem Anspruch und praktischer Realität (Bonoli & Liechti, 2018). Daher ist eine Koordination auf mehreren Ebenen zentral für die Wirksamkeit solcher Strategien.

Die Literatur hebt in Zusammenhang mit weiteren wirkungsvollen Strategien mehrere Handlungsfelder hervor. Ein zentrales Feld stellt die curriculare Gestaltung dar. Inklusive und kontextuell relevante Curricula können Ungleichheiten verringern, indem sie heterogene Lernvoraussetzungen berücksichtigen (Akintayo et al., 2024). Ein weiteres Feld betrifft gerechte Finanzierungsmodelle, die Nachteile ausgleichen sollen (Atchison & Levin, 2022; BenDavid-Hadar, 2018). Beide Strategien stoßen jedoch an Grenzen, wenn grundlegende strukturelle Ungleichheiten und Ressourcenunterschiede bestehen bleiben. Reformen sind wenig wirksam, wenn strukturelle Hindernisse im System bestehen bleiben oder ungleichmäßig auf Regionen und Schulen verteilt sind (Zhu, 2024). Die Heterogenität der Bildungssysteme und soziopolitischen Kontexte schränkt die Verallgemeinerbarkeit der gewünschten Ergebnisse ein. Darüber hinaus zeigt die Literatur ein facettenreiches Verständnis dafür, wie Curricula, Mittelzuweisung, politische Interventionen und institutionelle Mechanismen ineinandergreifen (Deng, 2024; BenDavid-Hadar, 2018). Ein Zusammenspiel auf solchen Ebenen und eine zielgerichtete Koordination können sinnvolle Strategien sein. Vor dem Hintergrund gesellschaftlicher Veränderungen, neuer Anforderungen am Arbeitsmarkt und zunehmender Ungleichheiten könnte allerdings der Eindruck entstehen, dass sich Institutionen und Koordinationen langsamer verändern als ihre Umwelt. Reformen oder Finanzierungsanpassungen benötigen Abstimmungsprozesse auf mehreren Ebenen und daher Zeit. Dies spricht nicht gegen Reformen, im Gegenteil: Es soll ihre Notwendigkeit deutlich machen, um ein wachsendes Ungleichgewicht zwischen System und Lebenswelt aufzuhalten. Wie auch immer man den Matthäus-Effekt abzumildern versucht, der Gedanke

ist immer jener, in Richtung Gleichheit zu denken. Wenn dieser Anspruch besteht, sollten die Vielfalt sozialer Ausgangslagen und ungleiche Verhältnisse berücksichtigt werden. Denn, in Harveys Worten, nichts sei ungleicher als die Gleichbehandlung von Ungleichen (Harvey, 2003).

3.5. Zusammenfassung

Die vorhergehenden Ausführungen zeigen, wie sich der Matthäus-Effekt als Mechanismus kumulativer Vor- und Nachteile auf individueller und struktureller Ebene manifestiert. Der Matthäus-Effekt zeigt sich dabei besonders deutlich in der ungleichen Ressourcenverteilung zwischen Individuen und in der sozialen Selektivität von Bildungssystemen. Das Prinzip von „wer schon über vorteilhafte Bildungsressourcen verfügt, nutzt weitere und wer nachteilige hat, bleibt zurück“ zieht sich durch die Logik des Kapitels fort. Insgesamt ergibt sich dabei ein düsteres Bild, doch die Wahrscheinlichkeit, dass „Arme reicher werden und Reiche ärmer“, ist eher gering. Herausgearbeitet wurde, dass nicht nur individuelle Unterschiede allein ausschlaggebend für Bildungserfolg sind, sondern auch die im System verankerten Mechanismen, die in Wechselwirkung zueinanderstehen. Konkret wurden hier institutionelle Mechanismen, wohlfahrtsstaatliche Strukturen, Kontexte und zeitliche Dynamiken aufgezeigt. Im Bildungssystem bleiben sozioökonomische Hintergründe der Schüler:innen oft unsichtbar, weshalb sich der Mechanismus fortsetzt, dass sozial besser gestellte Schüler:innen kumulativ Vorteile erlangen und jene mit ungünstigeren Ausgangsbedingungen zunehmend zurückfallen. Zwar versuchen Gegenmaßnahmen wie Sozialinvestitionen diesem Umstand zu begegnen, doch ihre Wirksamkeit bleibt begrenzt. Wie im vorhergehenden Kapitel zu Social Investment diskutiert wurde, hängt ihre Wirksamkeit von strukturellen und kontextuellen Faktoren ab. Das Kapitel zum Matthäus-Effekt führte diesen Gedanken weiter, und zeigte auf, dass dieselben strukturellen Mechanismen, die politische Interventionen rahmen, auch zur Entstehung von kumulativen Ungleichheiten beitragen können. Strukturen und kontextuelle Faktoren können nicht nur die Prävention von Bildungsbenachteiligung beeinflussen, sondern auch die Förderung und Aufrechterhaltung von privilegierten Personen. In diesem Zusammenhang war ein zentraler Gedankengang, dass ungleiche Startbedingungen der Individuen strukturell in kumulative Vorteile oder Nachteile übersetzt werden können. Hierbei spielen regionale Disparitäten und sozial segregierte Schulen unter anderem eine wichtige Rolle und können bestehende Ungleichheiten weiter verstärken. Auch Governance-Arrangements spielen eine zentrale Rolle, da sie individuelle Handlungsspielräume rahmen und begrenzen. Bildungssysteme sind eingebettet in wohlfahrtsstaatliche Logiken und

Mehrebenenstrukturen und diese können Ungleichheiten sowohl abmildern als auch verstärken. Insgesamt wird deutlich, dass Bildungsungleichheit ein multifaktorielles Phänomen ist, dessen Dynamiken nur im Zusammenspiel verschiedener Elemente verstanden werden können. Daraus ergibt sich die Notwendigkeit integrierter Ansätze, die Curriculumsreformen, gerechte Mittelverteilung und politische Rahmenbedingungen miteinander verbinden.

Der Matthäus-Effekt als analytisches Werkzeug bietet schließlich die Möglichkeit, Herausforderungen im System aufzuzeigen und die Gründe dafür zu identifizieren, warum Reformen oft nur an der Oberfläche kratzen. In Anbetracht sich verschärfender gesellschaftlicher Herausforderungen ist es unerlässlich, diese unangetasteten Grundstrukturen in den Blick zu nehmen. Wie Farquharson et al. (2024) betonen, erfordert die Bekämpfung von Bildungsungleichheit eine ganzheitliche Betrachtung des Bildungssystems. Für die Masterarbeit ergibt sich daraus der Auftrag, in einem Systemvergleich – hier Österreich und Schweden – sichtbar zu machen, warum Matthäus-Muster in einem spezifischen Kontext stärker ausgeprägt sind als im anderen und welche strukturellen Stellen konkret dazu beitragen. Im anschließenden Methodenkapitel folgt ein genauerer Blick auf die jeweiligen Bildungsstrukturen beider Länder.

4. Österreich und Schweden im Vergleich: Ein modularer Ansatz

Das Ziel des Methodenkapitels ist es zu erklären, warum bildungsbezogene Matthäus-Effekte im Hochschulbereich in einem Land stärker ausgeprägt sind als im anderen. Aus der bisherigen Diskussion des Matthäus-Effekts als kumulativer Verstärkungsprozess folgt, dass herkunftsbezogene Ungleichheiten im Übergang zur Hochschule nicht auf einen einzelnen Mechanismus reduzierbar sind. Vielmehr entstehen Matthäus-Muster an mehreren, miteinander verknüpften „Schnittstellen“: dort, wo Institutionen selektiv wirken, wo Übergänge selektiv gestaltet sind, wo wohlfahrtsstaatliche Arrangements Chancen reduzieren und schließlich dort, wo räumliche Kontexte ungleiche Ausgangsbedingungen zusätzlich strukturieren. Um Matthäus-Effekte im Ländervergleich Österreich-Schweden zu erklären, müssen solche Strukturbereiche in ihrer Gesamtheit berücksichtigt werden. Der Vergleich folgt daher einem modularen Analyseansatz nach Scharpf (1997). Dieser Ansatz geht davon aus, dass strukturelle Konstellationen nur im Zusammenspiel verstanden werden können (Cefalo & Kazepov, 2024; Scharpf, 1997). Zugleich erlaubt er es, ein höheres Maß an Komplexität innerhalb der Länder zu berücksichtigen. Um den Ländervergleich zu strukturieren, orientiert sich die Analyse an vier systemischen Vergleichsdimensionen, die den Übergang in den Hochschulbereich prägen. Der Fokus auf den Hochschulbereich ist begründet, da diese Bildungsstation besonders sensibel für soziale Herkunftseffekte ist. Im Gegensatz zur Pflichtschule ist die Teilnahme an Hochschulbildung freiwillig, kosten- und ressourcenintensiv. Individuen, die bereits über vorteilhaftes Kapital verfügen, profitieren hier überproportional. Zudem spiegeln Hochschulen wohlfahrtsstaatliche Logiken besonders klar wider, denn sie stehen an der Schnittstelle mehrerer Bereiche wie dem Sozialsystem und dem Schulsystem. Darüber hinaus weist der Hochschulbereich eine hohe länderspezifische Variation auf, wodurch strukturelle Unterschiede besonders sichtbar werden. Vor diesem Hintergrund bietet sich die Auswahl von Schweden und Österreich aus mehreren Gründen an. Beide Länder haben eine vergleichbare Bevölkerungsgröße (9-11 Mio.), was Verzerrungen durch sehr unterschiedliche Bildungssystemgrößen vermeidet. Zudem handelt es sich um wohlhabende Wohlfahrtsstaaten mit stabilen Sozialsystemen, die beide der Europäischen Union sowie dem Bologna-Raum angehören. Dadurch sind sie in vergleichbare bildungspolitische Rahmen eingebunden, was die Analyse des Übergangs in die Hochschule erleichtert. Gleichzeitig unterscheiden sich die Länder strukturell in ihrer Wohlfahrtsstaatarchitektur, Bildungsorganisation und vor allem Governance-Struktur. Gerade

diese Unterschiede machen die beiden Länder zu spannenden Vergleichsfällen, um zu analysieren, warum in einem Land mehr Matthäus-Muster als in einem anderen vorzufinden sind. Trotz dieser strukturellen Differenzen verfolgen beide Länder ähnliche Zielsetzungen im tertiären Bereich (Eurydice, n.d.)¹⁹, wie unter anderem eine hohe Bildungsbeteiligung. Die Kombination ähnlicher Outcome-Ziele bei unterschiedlichen institutionellen Rahmenbedingungen macht den Ländervergleich besonders interessant.

Bevor nun ein Blick auf die Bildungsstrukturen von Österreich und Schweden geworfen wird, ist eine theoretische Landkarte hilfreich, um ihre zentralen Strukturmerkmale zu unterscheiden. Die institutionelle Differenzierung gilt dabei seit langem als das zentralste Merkmal von Bildungssystemen (Hopper, 1968). Eine klassische Orientierung bietet die Typologie von Hopper (1968), die auf früheren Klassifikationen aufbaut. Zwar gilt diese Einteilung heute als vereinfachend und wurde seit den 1970er-Jahren weiterentwickelt, dennoch liefert sie eine nützliche Grundlage zur Einordnung zentraler Merkmale. Die drei Typologien sind:

- **Grad der Standardisierung:** Werden Bildungsabschlüsse und Curricula landesweit einheitlich geregelt oder gibt es starke Unterschiede zwischen Regionen und Schulen?
- **Grad der Stratifizierung:** Gibt es eine frühe Selektion und unterschiedliche Bildungsgänge (z.B. allgemeine vs. berufliche Bildung) oder ist das System durchlässiger organisiert?
- **Organisation und Administration** des Bildungssystems: Wie zentralisiert oder dezentral ist das Bildungssystem gesteuert, wie stark staatlich reguliert und wie homogen sind Regeln und Zugänge gestaltet?

Mit der Entwicklung von industrialisierten Wissensgesellschaften haben sich auch die Bildungssysteme zu differenzierten Systemen entwickelt. Bildungssysteme sind heutzutage meist komplexer, weshalb es sich lohnt, neben dieser Typologie einen tiefergehenden Blick auf die strukturellen Elemente zu werfen. Im weiteren Verlauf werden verschiedene Vergleichsindikatoren herangezogen, um einen modularen Systemvergleich zu ermöglichen. Im Gegensatz zu klassischen typologischen Ansätzen nutzt der modulare Ansatz verschiedene Dimensionen des Bildungssystems und Wohlfahrtsstaates. Entscheidend ist dabei, die einzelnen Elemente weder additiv noch isoliert zu verstehen, sondern als zusammenhängende Teile eines Bildungsökosystems. Die Elemente entfalten erst im Zusammenspiel ihre volle Wirkung, und zwar entweder bildungsbezogene Matthäus-Effekte zu begünstigen oder sie

¹⁹ Für die Beschreibung der hochschulpolitischen Rahmenbedingungen und Systemstrukturen wurden Informationen aus dem Eurydice-Portal der Europäischen Kommission herangezogen. Eurydice bietet unter dem Menüpunkt Eurypedia eine vergleichende Darstellung der nationalen Bildungssysteme, darunter Übersichten zu Österreich und Schweden (Eurydice, n.d.).

abzumildern. Die Grundannahme lautet daher, dass sich Matthäus-Effekte nicht durch einen einzelnen Faktor erklären lassen, sondern aus dem Zusammenspiel verschiedener Bausteine. Dies wurde auch im Kapitel zum Matthäus-Effekt veranschaulicht und wird nun anhand konkreter Vergleichsdimensionen für den Hochschulbereich analysiert. Die Analyse folgt zwei Schritten. Erstens werden jene strukturellen Dimensionen im Ländervergleich vorgestellt, die den Hochschulübergang wesentlich prägen. Zweitens werden diese Dimensionen miteinander verknüpft. Der Matthäus-Effekt dient hierbei als analytische Linse, um sichtbar zu machen, an welchen Schnittstellen die strukturelle Benachteiligung bestimmter Gruppen entstehen kann.

4.1. Präsentation der Vergleichsdimensionen

Die beiden folgenden Tabellen dienen als analytischer Ausgangspunkt des Systemvergleichs zwischen Österreich und Schweden. *Tabelle 1* stellt zentrale Strukturmerkmale gegenüber, die auch an die Diskussion der vorherigen Kapitel anknüpfen. Die Tabelle dient nicht nur der Beschreibung, sondern auch der Identifikation potenzieller Mechanismen, über die bildungsbezogene Matthäus-Effekte entstehen können. Durch ein solches modulares Framework wird ein mehrdimensionaler Eigenschaftsraum aufgebaut, der mehrere Perspektiven auf ein Ergebnis ermöglicht²⁰. Die ausgewählten Dimensionen folgen einer theoretischen Logik der vergleichenden Bildungs- und Wohlfahrtsstaatsforschung (OECD, 2025b; European Commission et al., 2024; UKÄ, 2021; Hemerijck, 2017; Esping-Andersen, 1990; Hopper, 1968). *Tabelle 2* ergänzt die strukturellen Dimensionen durch empirische Outcome-Indikatoren zu tertiärer Bildung, Sozialinvestition und regionalen Disparitäten im Zeitraum 2015-2023. Diese Indikatoren erlauben es, die Mechanismen aus Tabelle 1 empirisch zu veranschaulichen. Sie basieren auf Eurostat-Daten, womit eine internationale Vergleichbarkeit gewährleistet ist und erfassen sowohl direkte Bildungsergebnisse wie dem Anteil der Bevölkerung mit ISCED 5-8, als auch wohlfahrtsstaatliche Rahmenbedingungen wie den Ausgaben für Bildung. Die folgenden vier Dimensionen strukturieren die Analyse:

- Bildungssystem
- Übergang in die Hochschule
- Wohlfahrtsstaatliche Rahmung
- Räumliche Variation

²⁰ Ein solches Ergebnis erfolgt im empirischen Teil der quantitativen Datenauswertung im Ländervergleich Österreich-Schweden und soll vor diesem Hintergrund besser verstanden und eingeordnet werden.

Tabelle 1: Vergleich des Übergangs in die Hochschule entlang ausgewählter Dimensionen (AT – SE)

Klassifikation	Dimensionen	Österreich	Schweden	Relevanz für Matthäus-Effekt (ME)
Bildungssystem	Stratifikation (Tracking)	Selektiv (frühes Tracking)	Umfassend (spätes Tracking)	Frühes Tracking verstärkt Herkunftseffekte, spätes Tracking verzögert, aber beseitigt Ungleichheit nicht
	Standardisierung der Bildung	Standardisiert	Standardisiert	Kann je nach Kontext unterschiedliche Folgen haben
	Berufsbildung (VET)	ausgeprägtes duales System, hohe berufliche Orientierung	Niedrige berufliche Orientierung, allgemeinbildend	VET ist nicht nachteilig; relevant für den ME ist der Zeitpunkt der Weichenstellung und ob Übergänge in die HS offen bleiben
Übergang in die Hochschule	Organisation des Hochschulsystems	Differenziert: Universitäten, FHs, PHs	Einheitlich: Universitäten und University Colleges mit gleichen tertiären Abschlüssen	Höhere Differenzierung kann Statushierarchien erzeugen und ME verstärken
	Autonomie der Hochschulen	Stark staatlich reguliert, begrenzte Autonomie	autonom, staatliche Finanzierung	Autonomie kann selektiv wirken, je nach Zugangsmechanismen
	Hochschulzugang	Mittlere Offenheit: formaler Zugang über Matura/berufliche Äquivalente, häufig Aufnahmeprüfungen	Breiter Zugang, inklusives System	Selektive Aufnahmeverfahren verstärken ME
	Soziale Durchlässigkeit	Gering bis mittel: starker Herkunftseffekt, Akademiker:innenkinder überrepräsentiert	Hoch: Herkunftseffekte bestehen, aber schwächer ausgeprägt	Direktes Maß für den ME
Wohlfahrtsstaatliche Rahmung	Wohlfahrtsarrangements zwischen Staat, Familie, Markt	Gemischt: kontinental, beschäftigungszentriert mit Zügen des skandinavisch-universalistischen Modells	Sozialdemokratisch, universalistisch, starker Wohlfahrtsstaat bei Sozialschutz	Wohlfahrtsstaatarrangements haben große Auswirkung auf ME, weil sie kompensatorisch wirken können
	Sozialinvestition	Moderat	ausgeprägt	Hohe Sozialinvestition kann ME abmildern oder verstärken (Ambiguität)
	Studienförderung	Bedarfsgeprüft, einkommensabhängig, begrenzte Reichweite	Universalistisch, hohe Reichweite, Zuschuss + Darlehen	Familienabhängigkeit verstärkt ME. Darlehen können neue Ungleichheiten erzeugen
	Kompensatorischer Schutz (Familie, Kind)	Familienstatus als zentrale Ressource	Staatlicher Sozialschutz umfassend	Kompensatorischer Schutz als wirksame Ergänzung zu SI, familienbasierter Schutz verstärkt Herkunftseffekte
	Mehrebenen-Governance	zentralisierte Koordination, aktive Subsidiarität mit starker Bundeskompetenz, schwacher Föderalismus,	Dezentrale Steuerung: Staat legt Rahmen, Kommunen unterstützen, nationale Curricula	Governance-Koordination beeinflusst territoriale Umsetzung und damit regionale ME
Räumliche Variation	Regionale Disparitäten	Ost-West-Unterschiede, Sonderfall Wien, FHs teilweise regional verankert	Geringere regionale Disparitäten	Regionale Unterversorgung trifft benachteiligte Gruppen stärker

Quelle: eigene Darstellung²¹

²¹ Die Tabelle orientiert sich konzeptionell an der typologischen Struktur der Tabelle 1 von Cefalo & Kazepov (2024), wurde jedoch für den Bereich des Übergangs in die Hochschulbildung eigenständig weiterentwickelt. Zentrale Quellen: Allmendinger, 1989; Bussemeyer 2015; Czarniecki et al. 2021; Esping-Andersen 1990; Hemerijck 2017, 2013; Hopper 1968; Iammarino et al. 2019; Kazepov 2010; Morel et al. 2012; OECD 2025b; Statistik Austria 2025; UKÄ, 2021; Schindler et al., 2024, Vogel 2002.

Tabelle 2: Übergang in die Hochschule: Indikatoren zu tertiärer Bildung, Sozialinvestition und regionaler Disparitäten (AT – SE), 2015-2023

Bereich der Outcome-Indikatoren	Konservativ-korporatistisch Österreich			Sozialdemokratisch-universalistisch Schweden			EU-27		
	2015	2023	Δ AT	2015	2023	Δ SE	2015	2023	Δ EU-27
Tertiäre Bildung									
Anteil Bevölkerung ISCED 5-8 (25-64)	30,6	36,6	+6,0	39,8	49,4	+9,6	28,5	35,1	+6,6
Anteil Bevölkerung ISCED 5-8 (25-34)	38,6	43,5	+4,9	46,5	54,1	+7,6	36,5	43,1	+6,6
Anteil ISCED 5-8 (25-64) städtisch	39,2	46,2	+7,0	49,1	60,1	+11,0	37,4	44,6	+7,2
Anteil ISCED 5-8 (25-64) ländlich	24,5	29,9	+5,4	29,5	38,8	+9,3	20,0	25,4	+5,4
Anteil ISCED 5-8 im Ausland geboren (25-34)	33,9	43,3	+9,4	44,7	50,1	+5,4	28,6	37,9	+9,3
Anteil ISCED 5-8 im Inland geboren (25-34)	40,4	43,6	+3,2	47,2	55,6	+8,4	37,7	44,1	+6,4
Teilnahmequote an frühkindlicher Bildung (Alter 3 bis Schulpflicht)	88,1	91,2	+3,1	94,1	96,3	+2,2	94,1	96,3	+2,2
Overqualification ²²	27,3	25,4	-1,9	15,4	13,2	-2,2	21,1	21,4	+0,3
NEET-Quote (15-24)	7,5	8,7	+1,2	6,7	5,1	-1,6	12,2	9,2	-3,0
Early school leavers (18-24)	7,3	8,6	+1,3	7,0	7,4	+0,4	11,0	9,6	-1,4
Sozialinvestition									
Sozialschutz in % des BIP ²³	21,3	21,2	-0,1	20,9	18,9	-2,0	19,6	19,2	-0,4
Bildungsausgaben in % des BIP	5,0	4,9	-0,1	7,2	7,3	+0,1	4,7	4,7	0,0
Davon in Hochschule	0,8	0,8	0,0	1,1	1,1	0,0	0,8	0,8	0,0
Armutsreduktion durch Sozialleistungen ²⁴	45,3	36,9	-8,4	45,7	39,2	-6,5	32,0	34,7	+2,7
Räumliche Variation									
Streuung NEET nach NUTS 2 Region ²⁵	26,8 ²⁶	22,7	-4,1	16,6	8,3	-8,3	50,4	47,3	-3,1
Streuung ESL nach NUTS 2 Region	24,2	22,1	-2,1	14,0	12,1	-1,9	51,2	44,7	-6,5
Streuung Anteil ISCED 5-8 (25-64) nach NUTS 2 Region	13,0	12,9	-0,1	14,7	11,9	-2,8	30,8	30,6	-0,2

Quelle: Eurostat online database: <https://ec.europa.eu/eurostat/data/database>.

²² Der Overqualification-Indikator in Eurostat bezieht sich auf den Anteil der Erwerbstätigen mit tertiärer Bildung (ISCED 5-8), deren berufliche Tätigkeit ein geringeres formales Bildungsniveau erfordert. Das heißt: Nur Personen, die in einer Erwerbstätigkeit sind, fließen ein und nicht alle mit tertiärer Bildung.

²³ darunter: “unemployment, housing, sickness and disability, old age, family and children, survivors, social exclusion”

²⁴ Pension ist nicht inkludiert.

²⁵ Die Berechnung erfolgte durch die EU-Formel: Die Standardabweichung der NUTS-2-Werte geteilt durch den nationalen Mittelwert $\times 100$

²⁶ Die Werte wurden auf Basis aller verfügbaren NUTS-2-Regionen berechnet. Regionen mit fehlenden Werten („.“) wurden aus der Berechnung ausgeschlossen.

4.2. Bildungssysteme

Das Bildungssystem bildet die strukturelle Ausgangsbasis aller späteren Bildungs- und Übergangschancen. Es prägt damit jene Prozesse, in denen sich Matthäus-Effekte über die Bildungsbiografie hinweg verstärken oder abschwächen können. Dabei sind verschiedene institutionelle Schnittstellen bedeutend, in denen sich Vorteile oder Nachteile bei den Individuen über die Zeit anhäufen (*Abbildung 4*) bis hin zum Übergang in die Hochschule. Österreich weist ein Bildungssystem mit früher Selektion auf. Bereits nach der Volksschule werden Kinder auf unterschiedliche Bildungswege verteilt (AHS-Unterstufe vs. Mittelschule). Die internationale Bildungsforschung bewertet frühe Selektion als besonders bedeutsam, da hier Herkunftseffekte stark wirksam werden (Lauterbach & Fend, 2016; Hanushek & Wößmann, 2006). Kinder aus bildungsnahen Haushalten gelangen häufiger in höherwertige Bildungswege, während Kinder aus benachteiligten Haushalten häufiger zurückfallen oder stärker in beruflich orientierte Pfade einmünden. Schweden verfügt über ein spät selektierendes, umfassendes System, in dem alle Schüler:innen bis zur neunten Klasse gemeinsam lernen (Eurydice, n.d.; OECD, 2025b). Eine erste Wahl zwischen verschiedenen Schulformen erfolgt mit 16 Jahren und vorherige Klasseneinteilungen basieren nicht auf Leistung. Dieses Modell gilt als typisches Merkmal sozialdemokratischer Bildungssysteme und zielt darauf ab, soziale Unterschiede möglichst lange „abzufedern“ und Chancengleichheit zu fördern (UKÄ, 2021; Lauterbach & Fend, 2016; Peter et al., 2010). Diese geringe Segmentierung führt laut Pfeffer (2015) in der schwedischen Bildungslandschaft zu vergleichsweise hohen Gleichheitsniveaus im System, was sich sowohl in der Zugänglichkeit als auch in den Bildungsergebnissen widerspiegelt.

Hinsichtlich Standardisierung sind beide Länder ähnlich aufgestellt. Laut European Commission et al. (2024) weisen Österreich und Schweden ein hohes Maß an curricularer und abschlussbezogener Standardisierung auf. Das bedeutet, dass Unterrichtsinhalte oder Bildungszeugnisse landesweit einheitlich ausfallen und denselben Standards entsprechen (Schindler et al., 2024). Eine zentrale strukturelle Differenz liegt im Bereich der beruflichen Bildung (VET). Österreich zählt zu den klassischen dualen Ausbildungsländern (Lassnigg, 2020). Viele Schüler:innen wählen bereits früh einen beruflichen Bildungsweg, der nicht primär auf Hochschulbildung ausgerichtet ist. Das österreichische VET-System gilt zugleich als ein zentraler institutioneller Pfeiler und wird häufig als System mit einer „doppelten Chance“ beschrieben, da es einen frühen Eintritt in den Arbeitsmarkt mit der Möglichkeit verbindet, in höhere Bildung aufzusteigen. Absolvent:innen der beruflichen Bildungswege

haben also die Möglichkeit, ihre Ausbildung fortzusetzen. Solche Wege werden aber insgesamt seltener genutzt (OECD, 2025b). Das duale System ist dabei nicht als „nachteilhaft“ zu verstehen, sondern erfüllt eine eigenständige gesellschaftliche Funktion, nämlich die arbeitsmarktorientierte Qualifizierung und die enge Kopplung von Bildung und Arbeitsmarkt (OECD, 2025b; Lassnigg, 2020). Für eine Analyse von Hochschulzugängen ist vor allem relevant, dass durch diese frühe Spezialisierung stärkere Pfadabhängigkeiten entstehen und soziale Selektionsprozesse früher einsetzen können. Charakteristisch für Österreich ist zudem die starke Governance-Beteiligung der Sozialpartner, die die Ausgestaltung der beruflichen Bildung mitprägen (Lassnigg, 2020). Insgesamt besteht ein Nebeneinander von Hochschulbildung und berufliche Ausbildung in diesem System. Während die Lehre traditionell den Hauptweg in die Erwerbstätigkeit darstellt und weiterhin wichtig für stabile Arbeitsmarktübergänge und niedrige Jugendarbeitslosigkeit ist (Lassnigg, 2020), ist ihr Anteil allerdings rückläufig (Statistik Austria, 2024). Parallel dazu stieg die Zahl der Abschlüsse an höheren Schulen kontinuierlich an – von rund 32.900 im Schuljahr 1986/87 auf etwa 44.500 im Abschlussjahrgang 2013/14. Diese Entwicklung zeigt sich auch in Tabelle 2. Solche Verschiebungen können in einzelnen Bereichen zu Überschneidungen in den beruflichen Einsatzfeldern von Absolvent:innen aus Fachschulen, Berufsakademien oder Universitäten führen. Dass höher qualifizierte Personen Arbeitsplätze einnehmen, die geringere Qualifikationen erfordern, zeigt sich auch in den vergleichsweise hohen Überqualifikationsquoten für Österreich, wie sie in Tabelle 2 ausgewiesen sind. Rund jede vierte Person mit Hochschulabschluss ist in einer Tätigkeit unter ihrem Qualifikationsniveau beschäftigt.

Das berufliche Ausbildungssystem in Schweden unterscheidet sich vom österreichischen. In Schweden dominiert die schulbasierte berufliche Ausbildung weiterhin und erst im Jahr 2008 wurden auf der oberen Sekundarstufe und der nachsekundären Ebene Lehrlingsausbildungen eingeführt, um den Übergang von der Schule in den Arbeitsmarkt zu erleichtern (Statistics Sweden, 2013). Insgesamt macht berufliche Bildung nur rund 14% der postsekundären Bildung aus, während der weit überwiegende Teil auf Hochschulbildung entfällt (Swedish Higher Education Authority [UKÄ], 2021). Insgesamt wirkt das schwedische VET-System eher ergänzend als dominierend und seine Funktion besteht vor allem darin, Optionen im Übergang zur Beschäftigung zu eröffnen, ohne den allgemeinbildenden Pfad frühzeitig zu unterbrechen. Dadurch verbleiben Jugendliche länger im allgemeinbildenden Pfad. Folglich ist die Wahl zwischen akademischen und berufsbildenden Bildungsgängen am Ende der Sekundarstufe wichtig, aber nicht ausschlaggebend für die spätere Teilnahme an der

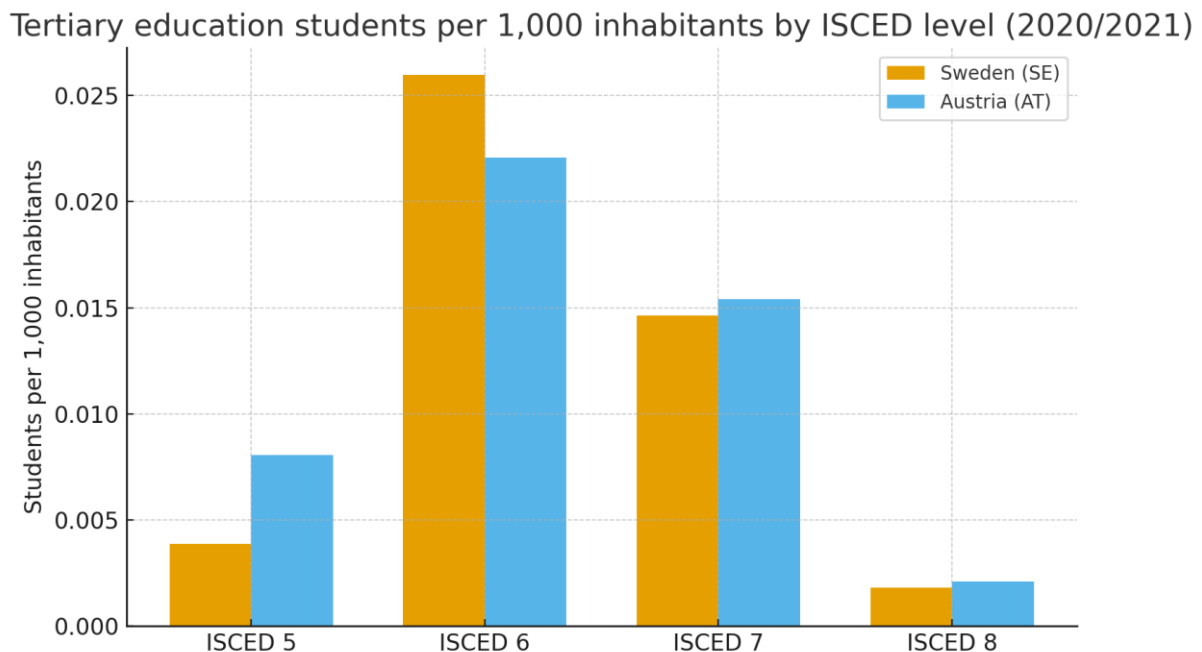
Hochschulbildung (Zahl-Thanem et al., 2024). Nach Busemeyer (2015) bietet schulbasierte Berufsbildung (wie in Schweden) einen breiteren Zugang, während betriebsbasierte Ausbildung (wie in Österreich) direkter in Beschäftigung führt.

Betrachtet man vor diesem Hintergrund die empirischen Indikatoren in Tabelle 2, dann sind deutliche, aber nicht einseitige Unterschiede zwischen Österreich und Schweden zu erkennen. Beide Länder gehören im europäischen Vergleich zu den Staaten mit hohem Bildungsniveau und stabilen Wohlfahrtsstrukturen, weisen jedoch unterschiedliche Schwerpunkte und Muster auf. Zwar erlauben die Indikatoren keine direkten kausalen Schlussfolgerungen, sie zeigen jedoch, dass die jeweiligen institutionellen Logiken unterschiedliche Ergebnisse widerspiegeln. Beim Anteil der 25- bis 64-Jährigen mit tertiärem Abschluss verzeichnet Schweden 2023 mit 49%²⁷ einen höheren Wert als Österreich, der im selben Jahr bei 37% liegt. Beide Länder liegen jedoch über dem EU-Durchschnitt (35%) und verzeichnen über die Jahre einen Anstieg. Auch unter den jüngeren Erwachsenen (25-34 Jahre) ist der tertiäre Bildungsanteil in Schweden mit 54% deutlich höher als in Österreich (44%). Die Zahlen zeigen außerdem, dass Schweden sowohl im städtischen als auch im ländlichen Raum höhere Akademisierungsquoten aufweist. Für eine genauere Betrachtung der tertiären Beteiligung wurde ergänzend zu Tabelle 2 die Anzahl der Studierenden pro 1.000 Einwohner:innen in Österreich und Schweden sowie deren Verteilung auf die einzelnen ISCED-Stufen zwischen ISCED 5 und ISCED 8 gegenübergestellt (*Abbildung 6*). Dieser populationsbereinigte Vergleich ist sinnvoll, da Schweden mit rund 10,6 Millionen Einwohner:innen etwa 1,4 Millionen mehr als Österreich hat. Die Abbildung zeigt die Zahl der Studierenden, die im Studienjahr 2020/2021 in der tertiären Bildung eingeschrieben waren. ISCED Stufe 5 umfasst kurze tertiäre Programme, unter anderem auch Kollegs, Akademien, Werkmeister:innen- und Meister:innenausbildungen sowie bereits die Abschlüsse der berufsbildenden höheren Schulen. Bei den Stufen 6 bis 8 handelt es sich um Bildungsprogramme aus dem Hochschulbereich (Statistik Austria, 2025; European Commission et al., 2024). Aus der Abbildung geht hervor, dass Österreich auf ISCED 5 einen höheren Anteil an Studierenden aufweist. Dies spiegelt die Bedeutung des beruflichen Bildungssektors im österreichischen System wider. Im Bereich ISCED 6 (Bachelor-Niveau) liegt Schweden über Österreich. Das ist konsistent mit der tendenziell höheren Durchlässigkeit im allgemeinbildenden Pfad. Auf den fortgeschrittenen tertiären Niveaus ISCED 7 und 8 unterscheiden sich die Länder kaum. Die Beteiligung liegt auf einem ähnlichen Niveau. Im Eurostat-Datensatz zeigt sich im

²⁷ Prozentangaben wurden im Text auf ganze Zahlen gerundet.

Übrigen, dass in Österreich die Studierendenzahlen an privaten Einrichtungen höher ausfallen als in Schweden (Tabelle 2). Diese Muster lassen sich vor dem Hintergrund der jeweiligen Zugangswege und Übergangsstrukturen verstehen. Daher wird im nächsten Schritt diskutiert, wie Österreich und Schweden den Übergang von der Sekundarstufe in die Hochschule gestalten.

Abbildung 6: Anzahl der Studierenden in Schweden (SE) und Österreich (AT) nach ISCED-Stufe (2020/2021)



Quelle: Eigene Darstellung nach European Commission, EACEA, & Eurydice. (2024). *The European higher education area in 2024: Bologna process implementation report*. Publications Office of the European Union. Datenbasis: Eurostat (UOE data collection, 2020/2021).

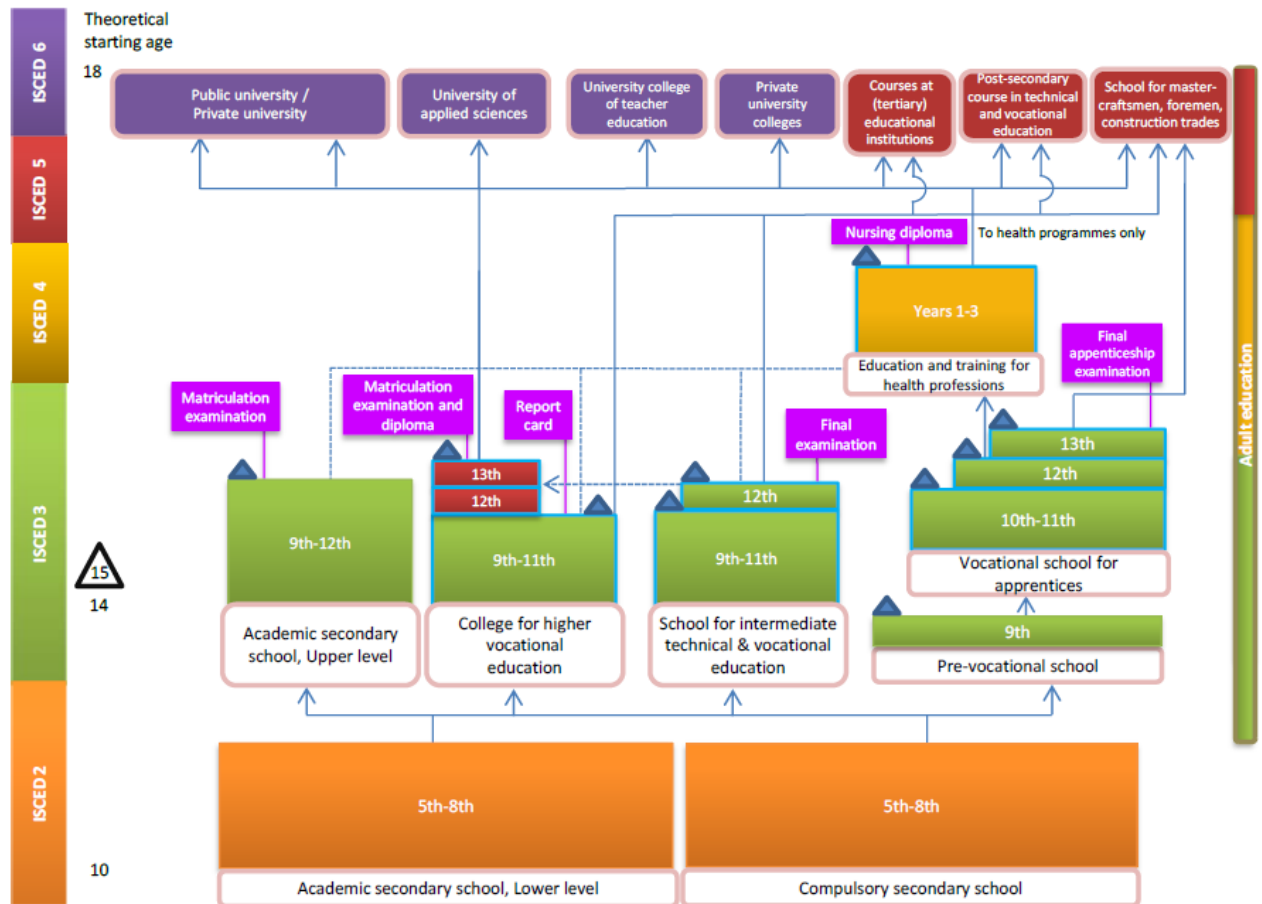
4.3. Übergang in die Hochschule

Der Übergang in die Hochschule stellt eine zentrale Nahtstelle zwischen Sekundarbildung und tertiärer Bildung dar und ist damit ein besonders geeigneter Bereich, um Unterschiede in Durchlässigkeit und Beteiligung sichtbar zu machen. Laut OECD (2012) brauchen heutzutage die meisten Individuen über die Sekundarstufe hinausgehende Bildung, um in einer wissensbasierten Ökonomie bestehen zu können (Bonoli et al., 2017; OECD, 2012). Zugleich ist naheliegend – gerade vor dem Hintergrund der zuvor skizzierten Ungleichheitsmechanismen –, dass dieser Zugang nicht für alle Bevölkerungsgruppen gleichermaßen möglich ist. Keinem europäischen Land gelingt es bislang, den Hochschulzugang vollständig zu egalisieren. Selbst in den leistungsstärksten und am stärksten

sozial investierenden Ländern ist die Wahrscheinlichkeit eines Hochschulbesuchs für junge Menschen mit hochgebildeten Eltern etwa doppelt so hoch wie für jene aus bildungsfernen Haushalten (Bonoli et al., 2017). Der anhaltende Matthäus-Effekt im Hochschulbereich verweist somit darauf, dass das Ideal eines breiten und chancengleichen Zugangs zur höheren Bildung in Europa noch lange nicht erreicht ist (Hemerijck, 2017). Wie Tabelle 1 zeigt, unterscheiden sich Österreich und Schweden in mehreren strukturellen Dimensionen, die für diesen Übergangsbereich zentral sind.

Österreich verfügt über ein differenziertes Hochschulsystem, das aus öffentlichen Universitäten (größter Sektor), Private Hochschuleinrichtungen (HEI), Fachhochschulen (FHs) und Pädagogischen Hochschulen (PHs) besteht (Eurydice, n.d.). Die Expansion der Fachhochschulen seit den 1990ern hat das System breiter gemacht, aber auch zusätzliche Segmente geschaffen, die unterschiedliche Zielgruppen adressieren. Die nachfolgende Abbildung macht die stark differenzierte Struktur des österreichischen Bildungs- und Übergangssystems auf den ersten Blick sichtbar. Obwohl der Bericht von OECD (2025b) schwerpunktmäßig die VET-Strukturen thematisiert, bietet die Darstellung zugleich einen Überblick über die verschiedenen Zugänge zur Hochschulbildung, wie im oberen Teil der Abbildung zu sehen ist. Insbesondere durch die Vielzahl paralleler Berufsbildungswege (BMS, BHS, duale Ausbildung), die jeweils eigene Anschlusslogiken für den Hochschulzugang erzeugen, werden die Verzweigungen der österreichischen Bildungsarchitektur sichtbar.

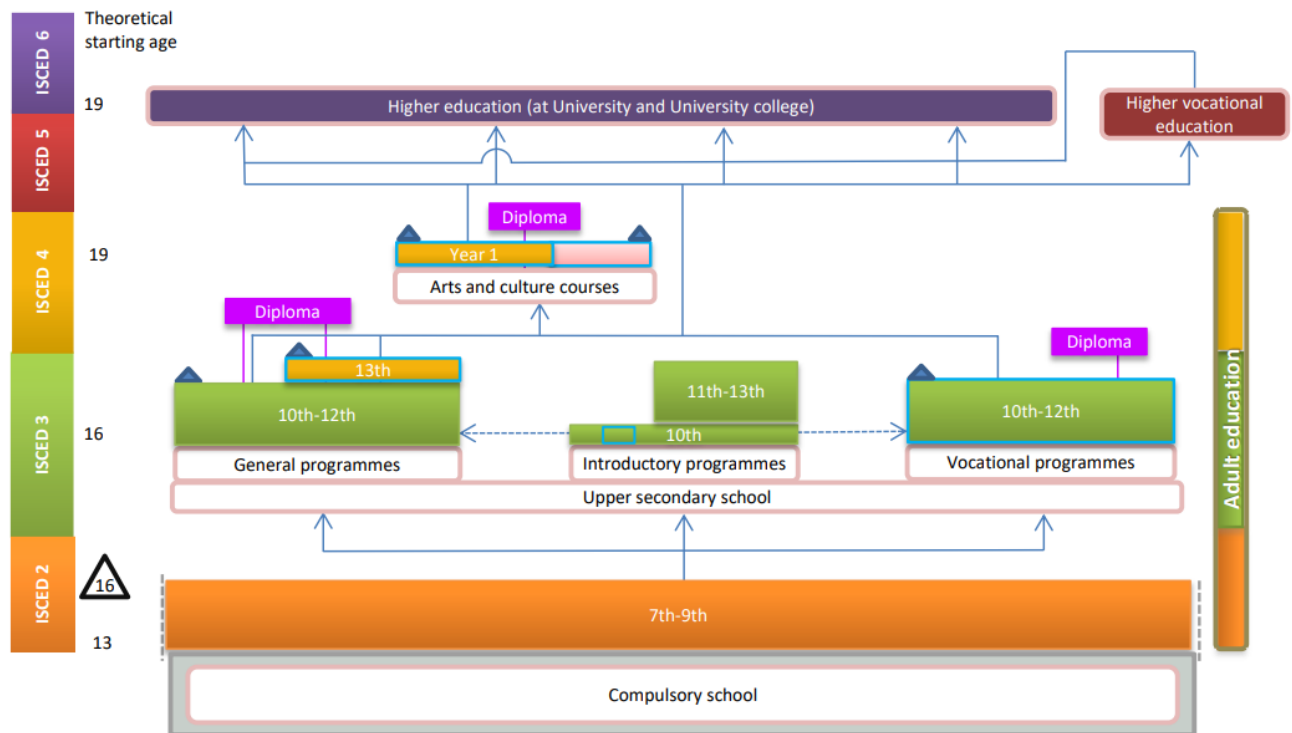
Abbildung 7: Bildungswege und Hochschulorganisation im österreichischen Bildungssystem



Quelle: OECD (2025b). *Vocational education and training systems in nine countries*. OECD Reviews of Vocational Education and Training. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/1a86eb6c-en>

Das schwedische Hochschulsystem ist etwas weniger differenziert als das österreichische, wie in *Abbildung 8* zu sehen ist. Es zeichnet sich durch eine integrierte Struktur von Universitäten und University Colleges aus, die beide Zugang zu tertiären Abschlüssen bieten. Diese geringe institutionelle Differenzierung erleichtert breite Übergänge und reduziert systembedingte Barrieren beim Eintritt in die Hochschulbildung. Laut UKÄ (2021) trägt dieses integrierte Modell dazu bei, strukturelle Barrieren gering zu halten und den Zugang zu Hochschulen über das gesamte Land hinweg vergleichsweise einheitlich zu gestalten.

Abbildung 8: Bildungswege und Hochschulorganisation im schwedischen Bildungssystem



Quelle: OECD (2025b). *Vocational education and training systems in nine countries*. OECD Reviews of Vocational Education and Training. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/1a86eb6c-en>

Die beschriebenen institutionellen Unterschiede im Hochschulzugang spiegeln sich auch in den empirischen Outcome-Indikatoren wider, die Aufschluss darüber geben, wie stabil die Übergänge in Ausbildung oder Beschäftigung verlaufen (*Tabelle 2*). Obwohl ein Abschluss der Sekundarstufe II sehr wichtig für eine erfolgreiche Arbeitsmarktintegration oder einen weiteren Bildungsweg ist, verlassen einige das Bildungssystem dennoch ohne einen solchen Abschluss. Bei den frühen Schulabgänger:innen (ESL) zeigen sich geringe Unterschiede zwischen den Ländern. Beide EU-Staaten bewegen sich im Bereich von etwa 7-9% und liegen damit im europäischen Mittelfeld, wobei der Wert für Österreich etwas höher ist. Auch die NEET-Anteile (15-24) liegen in beiden Ländern auf einem niedrigen Niveau im Vergleich zum EU-27 Durchschnitt. Schweden verzeichnet mit etwa 5-7% konstant niedrigere Werte, während Österreich mit rund 7-9% etwas darüber liegt. 2015 und 2023 entwickelten sich die NEET- und ESL-Anteile in Österreich und Schweden insgesamt moderat, ohne starke Ausschläge. Österreich blieb mit einem Anstieg von jeweils rund 1% auf einem niedrigen, aber leicht steigendem Niveau. Frühkindliche Betreuung und Bildung (ECEC) sowie öffentliche Bildung gelten als zentrale Kanäle zur Förderung des Kompetenzerwerbs und

erhöhen den Bestand der (künftigen) Arbeitskräfte (Hemerijck, 2017). Die Teilnahmequote an frühkindlicher Bildung wurde daher herangezogen, weil sie als „guter Start“ langfristig miteinander verbundene Vorteile erzeugt und ungleiche Startbedingungen früh reduziert (OECD, 2012). In beiden Ländern ist sie hoch ausgeprägt, wobei sie in Österreich etwas unter dem EU-27-Durchschnitt liegt.

Ein zentraler Unterschied zwischen beiden Ländern betrifft die Frage, wie der Zugang zur Hochschule organisiert ist. In Österreich erfolgt der Hochschulzugang in erster Linie über ein allgemeines Hochschulreifezeugnis, entweder von einer allgemeinbildenden oder berufsbildenden höheren Schule. Für Personen mit beruflicher Erstausbildung ohne Matura gibt es den Weg über die Berufsreifeprüfung oder Studienberechtigungsprüfung. An öffentlichen Universitäten ist der Zugang in vielen Fächern mit der Hochschulreife formell offen, gleichzeitig existieren bei nachfragestarken Studienrichtungen wie Medizin Aufnahme- und Eignungsverfahren. Fachhochschulen verfügen über begrenzte Studienplätze und organisieren ihre Zulassung über institutionelle Auswahlverfahren. Solche Zugangsformen sind im europäischen Vergleich nicht untypisch, können aber selektiv wirken und die Übergänge stärker strukturieren. Schweden zeichnet sich durch ein offenes und landesweit einheitlich geregeltes Zulassungssystem aus. Der Zugang basiert primär auf dem Abschluss der oberen Sekundarstufe; auch Absolvent:innen beruflicher Programme können durch ergänzende Kurse die Hochschulreife erwerben. Gleichzeitig existieren mehrere alternative Wege. Neben dem regulären Sekundarabschluss ermöglicht die kommunale Erwachsenenbildung (Komvux)²⁸ das Nachholen oder Erweitern fehlender Voraussetzungen. Die Erwachsenenbildung ist im schwedischen Bildungssystem stark integriert und dient systematisch als integrierter Zweitweg. Laut UKÄ (2021) erhöht dies insbesondere für Erwachsene und für Lernende aus bildungsfernen Haushalten die Chancen auf einen späteren Hochschulzugang. Im Bericht *Bildung in Zahlen 2023/24* wird aufgezeigt, dass Österreich – im Vergleich zu Schweden – eine geringere Beteiligung am lebenslangen Lernen aufweist. 2023 nahmen 17% der 25- bis 64-Jährigen an Weiterbildung teil, während Schweden mit 39% eine europaweit führende Quote erreicht (Statistik Austria, 2025). Dennoch liegt Österreich leicht über dem EU-Durchschnitt von 16%. Diese Unterschiede deuten darauf hin, dass Weiterbildung und zweite Bildungswege in Schweden stärker institutionell verankert und breiter genutzt werden. Im Bereich des Hochschulzugangs bildet in Schweden außerdem der

²⁸ Programme wie die Erwachsenenbildung (Komvax) ziehen tendenziell einen höheren Anteil an Frauen als an Männern an, da Männer ohne Qualifikationen auf dem Arbeitsmarkt weniger benachteiligt sind als Frauen, sowohl hinsichtlich der Beschäftigungsaussichten als auch des Einkommens (OECD, 2025a).

landesweite Eignungstest *Högskoleprovet* eine eigene Auswahlquote und eröffnet Bewerber:innen unabhängig von ihren Schulnoten einen Zugangspfad. Die Auswahl erfolgt bei begrenzten Studienplätzen überwiegend nach Schulnoten oder Testergebnissen, wobei die Hochschulverordnung die zulässigen Kriterien und deren Bewertung festlegt. Diese Logik reduziert die Abhängigkeit vom einmal erreichten schulischen Leistungsprofil und führt insgesamt häufiger zu nicht-linearen Bildungswegen (UKÄ, 2021). In beiden Ländern verfügen Hochschulen formal über Autonomie, doch sie ist unterschiedlich ausgestaltet. In Österreich sind Universitäten zwar selbstverwaltet, ihre Entscheidungen stehen jedoch unter einer engen staatlichen Rahmensetzung. Gesetze, Leistungsvereinbarungen und Finanzierungsmechanismen legen zentrale Vorgaben fest und strukturieren den Handlungsspielraum. In Schweden ist die Autonomie ähnlich hoch, aber flexibler organisiert. Der Staat definiert über Gesetz und Budget allgemeine Ziele, während die Hochschulen selbst entscheiden, wie sie diese umsetzen. Damit sind die institutionellen Spielräume und Autonomie größer als in Österreich.

Soziale Durchlässigkeit

Soziale Durchlässigkeit meint im Hochschulkontext, dass die Studierendenschaft nicht aus sozial homogenen Gruppen besteht, sondern Studierende aus unterschiedlichen sozialen Lagen einschließt und damit die Struktur der Bevölkerung möglichst widerspiegelt. Eurostat bietet hierfür einen Indikator an, der die Merkmale Bildungsniveau der Eltern (ISCED 0-2) und Bildungsniveau der Kinder (ISCED 5-8) kombiniert. Dieser gibt Aufschluss darüber, in welchem Ausmaß Personen aus bildungsfernen Haushalten im tertiären Bereich vertreten sind. Der Indikator wurde in Tabelle 2 jedoch nicht herangezogen, da methodische Einschränkungen bestehen wie unter anderem eine kleine Grundgesamtheit sowie deutliche jährliche Schwankungen. Da dieser Indikator jedoch zentral für das Prüfen von Matthäus-Effekten ist, wird ergänzend auf nationale Ergebnisse aus dem Bericht *Bildung in Zahlen 2023/24* für Österreich sowie aus dem Bericht *An Overview of Swedish Higher Education and Research 2021* für Schweden Bezug genommen. Für Schweden zeigt sich, dass 23% der Kinder von Eltern mit höchstens Pflichtschulabschluss ein Hochschulstudium aufnehmen. Der Einfluss der Elternbildung wirkt, aber in abgeschwächter Form. Für Österreich zeigt Statistik Austria eine ähnlich stabile, jedoch deutlich stärker ausgeprägte Bildungsungleichheit. So haben der soziale Status und die formale Bildung der Eltern einen besonders starken Einfluss auf den Bildungserfolg der Kinder. Nur 9% der 25- bis 44-Jährigen aus Haushalten, in denen die Eltern maximal über einen Pflichtschulabschluss verfügten, erreichen selbst einen tertiären

Bildungsabschluss (Statistik Austria, 2025). Im Hinblick auf die Herkunft der Studierenden hatten in Schweden im Studienjahr 2019/20 28% der Neueinsteiger:innen einen ausländischen Hintergrund (Swedish Higher Education Authority [UKÄ], 2021). In Österreich lag der Anteil der ausländischen Studierenden 2023/24 bei 31%, wobei der Großteil aus EU-Ländern stammt, insbesondere aus Deutschland und Italien (Statistik Austria, 2025). In Schweden umfasst der Indikator alle Personen, die entweder selbst im Ausland geboren wurden oder in Schweden geboren sind, deren beide Eltern jedoch im Ausland geboren wurden. Österreich nutzt primär die Staatsangehörigkeit, um Studierende mit ausländischem Hintergrund zu erfassen. Hinsichtlich des Anteils der Bevölkerung mit ISCED 5-8, die entweder im In- oder Ausland geborenen sind, zeigen sich ähnliche Muster: In Schweden wie in Österreich ist der Anteil tertiärer Abschlüsse bei im Inland Geborenen etwas höher. Neben jenen Studierenden, die unmittelbar nach Abschluss der Sekundarstufe II ein Studium aufnehmen, gibt es eine Gruppe, die in hochschulpolitischen Debatten oft übersehen wird, darunter erwachsene Lernende oder Rückkehrer:innen ins Bildungssystem (Mandl & Unger, 2024). Nach Daten aus EUROSTUDENT VII, dargestellt bei Mandl und Unger (2024), weisen sowohl Österreich als auch Schweden hohe Anteile auf, was verzögerte Hochschulübergänge betrifft. In Österreich erfolgt bei rund 28% der Studienanfänger:innen der Einstieg ins Hochschulsystem zeitlich verzögert. Schweden liegt mit 34% sogar noch etwas darüber. Auch die Altersverteilung der Erstimmatrikulierten ist in Schweden im internationalen Vergleich auffallend hoch (UKÄ, 2021). Dies entspricht der schwedischen Tradition flexibler Bildungswege, die auch spätere Entscheidungen systematisch ermöglichen. Der hohe Anteil verzögerter Übergänge ist dabei vor allem als Ausdruck von Offenheit und Durchlässigkeit zu verstehen und nicht als ein Hinweis auf strukturelle Hürden.

Zusammenfassung

Österreich und Schweden unterscheiden sich in ihren Bildungssystemen durch jeweils eigene Logiken von Selektion, Durchlässigkeit und beruflicher Orientierung. Während Österreich durch frühe Bildungspfade und ein stark ausgeprägtes duales Berufsbildungssystem gekennzeichnet ist, setzt Schweden auf ein spät selektierendes und schulbasiertes System, das längere Verbleibe im allgemeinbildenden Pfad und breitere Übergangsoptionen begünstigt. Auch im Hochschulzugang zeigt sich ein Unterschied. Österreich verfügt über ein stärker ausdifferenziertes Hochschulsystem, wohingegen Schweden ein breiter zugängliches Zulassungssystem mit Zweitwegen und hoher Beteiligung am lebenslangen Lernen etabliert hat. In der Zusammenschau der Dimensionen „Bildungssystem“ und „Übergang in die

Hochschule“ zeigt sich hinsichtlich des Matthäus-Effekts, dass Schweden trotz bestehender Herkunftseffekte eine insgesamt höhere soziale Durchlässigkeit aufweist, weil unter anderem ein weniger selektives Bildungssystem breitere Zugänge zur Hochschulbildung ermöglicht. Österreich weist demgegenüber etwas ausgeprägtere Matthäus-Muster auf, da frühe Bildungsentscheidungen und institutionelle Pfadabhängigkeiten soziale Herkunftsunterschiede stärker verstetigen. In Österreich ist das tertiäre Bildungsniveau der Bevölkerung im Vergleich zu Schweden etwas niedriger, worunter auch die berufliche Ausbildung zählt. Das spiegelt die jeweiligen Systemlogiken wider. Gleichzeitig sind die empirischen Indikatoren nicht als alleinige Erklärung von Matthäus-Mustern zu verstehen; sie bilden vielmehr Teil eines komplexen Zusammenspiels von strukturellen Faktoren ab, die zu Ungleichheitsmustern beitragen können. Die Unterschiede machen deutlich, dass die jeweiligen institutionellen Arrangements – insbesondere die Gestaltung der Bildungswege und Übergangslogiken – mit unterschiedlichen Ergebnissen im Bereich der Hochschulbildung einhergehen. Auch das Ergebnis im empirischen Kapitel soll vor diesem Hintergrund verstanden werden, nämlich, dass verschiedene strukturelle Dimensionen eine Rolle spielen und im Zusammenspiel die Ausprägung von Matthäus-Mustern beeinflussen.

4.4. Wohlfahrtsstaatliche Rahmung

Die wohlfahrtsstaatliche Rahmung als dritte Dimension stellt eine übergeordnete Strukturbedingung dar, die die Logiken der Bildungssysteme wesentlich prägt²⁹. Dabei entstehen bildungspolitische Entscheidungen nicht isoliert, sondern sind Teil sozialstaatlicher Arrangements, die definieren, wie Chancen verteilt und Investitionen über den Lebensverlauf verteilt werden. So können sozioökonomische Unterschiede zwischen Gruppen bestehen, aber gleichzeitig können sie in einem solchen System abgefangen werden. Die wohlfahrtsstaatliche Rahmung beeinflusst damit auch die Ausprägung von Matthäus-Mustern im Sinne eines kumulativen Vorteil-Nachteil-Prozesses. Zunächst soll eine Einordnung der beiden Wohlfahrtsstaaten Österreich und Schweden erfolgen. Grundlage dafür ist die bekannte Typologie von Gøsta Esping-Andersen (1990). Er präsentierte drei charakteristische Modelle, die sich darin unterscheiden, wie stark sie den Markt regulieren, wie sie soziale Leistungen organisieren und wie sie soziale Ungleichheit gestalten:

1. **Liberales Regime (z.B. USA, Großbritannien)**

- Dominanz des Marktes
- Geringe soziale Leistungen, stark bedarfsgeprüft

²⁹ Siehe auch Abbildung 3 zu strukturellen Treibern von M.E.

- Ziel: Aktivierung und Eigenverantwortung
- Hohe Ungleichheit und Stigmatisierungsrisiken von Leistungsbezieher:innen

2. **Konservativ-korporatistisches Regime (z.B. Deutschland, Österreich)**

- Schutz der traditionellen Familie und Statussicherung
- Basiert auf dem Sozialversicherungsprinzip, Leistungen oft an Erwerbsstatus gekoppelt
- Staat ergänzt, aber ersetzt nicht den Markt oder die Familie
- Betonung der Subsidiarität und sozialer Hierarchien

3. **Sozialdemokratisches Regime (z.B. Schweden, Dänemark)**

- Universalistische Absicherung für alle Bürger:innen, Zugang zu Leistungen unabhängig vom Erwerbsstatus
- Ziel: Förderung von individueller Selbstständigkeit und sozialer Teilhabe
- Fokus auf Geschlechtergleichheit, Bildung, lebenslanges Lernen
- Starker Staat, der aktiv soziale Rechte garantiert und Ungleichheit ausgleicht

Österreich lässt sich damit als konservativ-korporatistischer Wohlfahrtsstaat einordnen. Das bedeutet, dass soziale Sicherung zwar umfassend ist, aber stark am Erwerbsstatus gekoppelt. Familiäre Strukturen spielen eine zentrale Rolle sowie eine überwiegend kompensatorisch wirkende Sozialpolitik. Schweden gilt als sozialdemokratisch-universalistischer Wohlfahrtsstaat, geprägt durch eine umfassende staatliche Verantwortung für soziale Sicherung, ausgeprägte Gleichstellungsorientierung sowie universelle Leistungsansprüche (UKÄ, 2021; Hemerijck, 2017). Charakteristisch ist außerdem eine geringe Abhängigkeit von Familie oder Markt (Kangas & Kvist, 2019). Vogel (2002) nutzt den Begriff *Welfare Regimes* (Wohlfahrtsregime) und verweist auf ähnliche systematische Unterschiede zwischen europäischen Sozialstaatsmodellen insbesondere als Erklärung dafür, warum Übergänge im Erwachsenenalter in verschiedenen Ländern unterschiedlich verlaufen. Er legt den Augenmerk darauf, wie sich diese Übergänge im Erwachsenenalter – darunter Bildungsübergänge – unterscheiden und wie Wohlfahrtsstaaten diese Übergänge unterstützen oder erschweren. Das können etwa unterschiedliche finanzielle Absicherungen oder familiäre Unterstützungsformen sein. Vogel argumentiert, dass in Wohlfahrtsregimen mit umfangreicher sozialer Absicherung Übergänge tendenziell planbarer und stabiler verlaufen und damit weniger Matthäus-Effekte festzustellen sind. Österreich zeichnet sich durch eine Institutionalisierung der Bildungs- und Berufsübergänge aus (Vogel, 2002). Im Bereich der Bildungspolitik führt dies zu einer hohen Bedeutung berufsbezogener Qualifikationen und eines institutionell stark verankerten Übergangs von Schule in Beschäftigung, wie es bereits aufgeführt wurde (Hemerijck, 2017; Busemeyer, 2015). Soziale Unterschiede können

reproduziert werden, da Bildungs- und Berufswege früh festgelegt werden (Vogel, 2002). In diesem Zusammenhang lässt das Profil der beiden Länder auf eine Sozialinvestition mit unterschiedlichen Schwerpunktsetzungen schließen (Bonoli et al., 2017; Hemerijck, 2017, 2013; Busemeyer, 2015; Morel et al., 2012). Die nordischen Wohlfahrtsstaaten zeichnen sich durch großzügige Einkommenssicherungen, ein breites Spektrum öffentlicher Sozialleistungen und aktive Arbeitsmarktpolitiken aus. Schweden gilt dabei als Vorreiter des Social Investment Ansatzes mit einer langen Tradition (Hemerijck, 2017; 2012), wie es im Theoriekapitel beschrieben wurde. Kennzeichnend sind kontinuierliche Investitionen von der frühen Kindheit bis ins Erwachsenenalter sowie ein starker Fokus auf lebenslanges Lernen (Vogel, 2002). Ein umfangreiches Elterngeld- und Betreuungssystem ermöglicht hohe Erwerbstätigkeit von Frauen. Daraus folgen Merkmale wie ein hoher Frauenbeschäftigungsgrad, hohe öffentliche Bildungsausgaben und geringe Einkommensungleichheit (Kangas & Kvist, 2019). Die kontinentalen Wohlfahrtsstaaten wiederum gewähren hohe einkommensabhängige Leistungen, die an die Erwerbsbiografie und Familiensituation der Anspruchsberechtigten gekoppelt sind (Van Kersbergen & Hemerijck, 2012). Österreich hat sich in den letzten zwei Jahrzehnten in Richtung eines Social-Investment-Paradigmas entwickelt, wenn auch in begrenztem Umfang. Sozialinvestitionen sind ausgeprägt, in ihrer Reichweite aber begrenzter als in sozialdemokratischen Staaten (Hemerijck, 2017; Busemeyer, 2015). Der Ausbau frühkindlicher Betreuung sowie eine aktivierende Arbeitsmarktpolitik (z.B. AMS-Programme) markieren diese Entwicklung, wobei der Schwerpunkt stärker auf Beschäftigungsintegration als auf lebenslanges Lernen liegt. Auch familienpolitische Reformen wie das Kinderbetreuungsgeld und der Ausbau von Betreuungsplätzen wurden erweitert, aber mit regionalen Unterschieden und stark auf Zweitverdiener:innen ausgerichtet. Daraus folgen Merkmale wie ein mittlerer Frauenbeschäftigungsgrad bei sehr hoher Teilzeitquote und ein an Erwerbsstatus gekoppeltes Sozialversicherungssystem. Aus wohlfahrtsstaatlicher Perspektive lässt sich festhalten, dass Länder mit starkem Social Investment-Fokus (skandinavische Länder) tendenziell flachere Ungleichheitsverläufe und höhere Mobilität aufweisen. Länder mit kompensatorischer oder eher passiver Sozialpolitik (D-A-CH-Tradition) gehen im Vergleich mit stärkeren Matthäus-Effekten und höheren Ertragsunterschieden zwischen Bildungsniveaus einher. Kangas und Kvist (2019) betonen, dass insbesondere Schweden und Dänemark das Social Investment Paradigma in besonderem Ausmaß verinnerlicht haben. Der zentrale Unterschied liegt in der Logik politischer Interventionen, weniger in der Höhe einzelner Leistungen. Schweden verfolgt eine proaktive, präventive Politik mit Investition in

Bildung, Kinderbetreuung, und lebenslanges Lernen. Österreich agiert stärker reaktiv, kompensatorisch und ist institutionell über Sozialversicherungssysteme strukturiert.

Bevor nun die Output-Indikatoren zur wohlfahrtsstaatlichen Rahmung (Tabelle 2) beschrieben werden, ist es hilfreich, den Zweck der einbezogenen Politiken näher zu erläutern.

Maßnahmen von Sozialinvestitionen wirken nicht isoliert, sondern als komplementäres System. Erst das Zusammenspiel mehrerer Politikfelder – von Sozialschutz über Bildungsausgaben bis zu Familienpolitik – entfaltet jene präventiven Effekte, die sozioökonomische Benachteiligungen zu reduzieren vermögen (Hemerijck et al., 2024).

Daher wurden verschiedene Politikfelder, die für die Hochschulbereich relevant sind, miteinbezogen. Denn der Hochschulzugang und -beteiligung werden nicht allein durch Bildungsinstitutionen geprägt, sondern durch ein Netzwerk sozialstaatlicher Maßnahmen. So kann beispielsweise Kinderbetreuung Weiterbildungsentscheidungen von Eltern erleichtern, Studienförderung finanzielle Barrieren senken und gut ausgebaute öffentliche Dienstleistungen die Chancen erhöhen, Bildungswege auch im Erwachsenenalter wieder aufzunehmen. Wie es Hemerijck et al. (2024) empirisch prüfen, korrelieren

Sozialinvestitionen positiv miteinander und führen in ihrer Gesamtheit zu geringerer Ungleichheit und stabileren Übergängen. Die Indikatoren zur wohlfahrtsstaatlichen Rahmung zeigen, dass Österreich und Schweden in ihrer sozialstaatlichen Unterstützung unterschiedliche Muster aufweisen, die zu ihren wohlfahrtsstaatlichen Regimetypen passen.

Die Ausgaben für Sozialschutz liegen in beiden Ländern auf hohem Niveau, unterscheiden sich jedoch leicht in ihrer Entwicklung. Österreich hält den Anteil der Sozialschutzleistungen am BIP zwischen 2015 und 2023 stabil. Schweden zeigt hingegen einen Rückgang von rund 2%. Dieser Unterschied verweist auf unterschiedliche Prioritätensetzungen. Österreich bleibt dem konservativ-korporatistischen Modell mit stabilisierender Einkommenssicherung verpflichtet, während Schweden seine sozialdemokratischen Sozialinvestitionsschwerpunkte stärker über andere Instrumente als reine Transfers abbildet. Beide Länder investieren im europäischen Vergleich überdurchschnittlich in Bildung. Ein Blick auf Schweden zeigt sowohl 2015 als auch 2023 höhere Bildungsausgaben in Relation zum BIP auf (jeweils rund 7%) als Österreich (5%). Ein großer Anteil der Gesamtausgaben für Bildung besteht in Schweden aus öffentlichen Mitteln (UKÄ, 2021). Der Anteil der Hochschulausgaben ist in Schweden ebenfalls etwas höher (Österreich: 0,8% vs. Schweden: 1,1%) Nahezu 80% der hochschulbezogenen Aktivitäten werden dort über staatliche Mittel finanziert, wobei ein großer Teil in Forschung und Entwicklung fließt: Etwa 45% der Gesamtausgaben der Hochschulen entfallen auf Forschung und Drittmittelprojekte (UKÄ, 2021). Die Finanzierung

in Österreich ist stark föderal organisiert. 71% der Mittel stammen vom Bund, 15% von den Ländern und 14% von den Gemeinden (Statistik Austria, 2025). Knapp 60% aller staatlichen Bildungsausgaben entfallen auf Personalaufwand, primär für Lehrkräfte. Kritisch gesehen weist das darauf hin, dass ein beträchtlicher Teil der öffentlichen Mittel in den laufenden Betrieb des Bildungssystems fließt, während der Anteil sozialinvestiver Ausgaben – etwa konkret zur Erhöhung der Teilnahme benachteiligter Gruppen – begrenzt bleibt. Weiterhin fällt die Wirkung der Sozialleistungen auf die Armutsreduktion in beiden Ländern im EU-27-Durchschnitt hoch aus und unterscheidet sich nur geringfügig. In Österreich sank dieser Wert von 45% (2015) auf 37% (2023). In Schweden sank der entsprechende Wert von 46% auf 39%.

Ausgaben sind wahrscheinlich die am häufigsten genutzte Informationsquelle zur Sozialpolitik und Indikatoren, die auf Sozialausgaben basieren, zeigen anschauliche Maßstäbe dafür, wie politische Absichten in reale Kosten umgesetzt werden (Czarnecki et al., 2021). Dennoch handelt es sich dabei nur um grobe Annäherungswerte. Wie im Kapitel zu Sozialinvestitionen diskutiert, führen hohe Ausgaben im Bildungsbereich nicht automatisch zu einem Gleichheitsprojekt, da strukturelle und sozioökonomische Ungleichheiten nicht allein durch finanzielle Inputs aufgehoben werden können. Davon abgesehen zeigen die in Tabelle 2 dargestellten Entwicklungen für den Zeitraum 2015 bis 2023, dass die staatlichen Ausgaben für Bildung insgesamt weitgehend stagnieren. Dennoch schneiden beide Länder im EU-Vergleich solide ab. Außerdem sei darauf hingewiesen, dass hohe Investitionen mit einem hohen Bildungsstand über alle sozialen Gruppen hinweg und einer gesteigerten Bildungsbeteiligung einhergehen (Hemerijck, 2017). Im Bereich der Ausgaben des Staates ist die Studienförderung eine wichtige Maßnahme im Übergang in die Hochschule. Sie ist mitunter einkommens- oder bedarfsgeprüft und richtet sich damit gezielt an Studierende aus einkommensschwachen Familien und versucht finanzielle Barrieren zu senken (Czarnecki et al., 2021). Es existieren aber auch pauschale, universelle Regelungen. Insgesamt kann eine solche finanzielle Hilfe sowohl die Einschreibungsquoten als auch die Studienergebnisse beeinflussen. Indem gleiche Zugangsmöglichkeiten zur Hochschulbildung geschaffen und familiäre Statusabhängigkeiten durchbrochen werden, hat sie einen positiven Einfluss auf die Chancengerechtigkeit (Czarnecki et al., 2021). Im Kern unterscheiden sich Österreich und Schweden im tertiären Bereich entlang zweier Achsen: (1) wie stark Studierende finanziell von ihren Eltern abhängen und (2) ob Unterstützung eher universal oder stark zielgruppen-/bedarfsgeprüft organisiert ist (Eurydice, n.d). Diese Unterschiede sind für Matthäus-Effekte ziemlich direkt relevant. Schweden verfügt über ein universelles Studiensystem mit

standardisiertem Grant-/Loan-Paket (CSN) (Eurydice, n.d). Da Unterstützung nicht primär am Elterneinkommen hängt, ist die Finanzierung stärker individualisiert und weniger familienabhängig. Österreich verfügt über stärker bedarfsgeprüfte Unterstützung und die Förderung greift, wenn Studierende oder Eltern die Kosten nicht (ausreichend) tragen können (Eurydice, n.d). *Abbildung 9* veranschaulicht das anhand der Punkte Großzügigkeit, Bedürftigkeitsorientierung und der Rolle von Darlehen für 21 OECD-Länder. Auf der X-Achse ist die Generosität der staatlichen Unterstützung zu sehen, auf der Y-Achse der Grad der Bedürftigkeitsorientierung (Targeting). Das gibt einen Hinweis darauf, wie gezielt die Fördermittel an diejenigen Studierenden vergeben werden, die finanziell am stärksten darauf angewiesen sind (Czarnecki et al., 2021). Jedes Land wird durch ein Kreisdiagramm dargestellt, das die Zusammensetzung der Leistungen (direkt, indirekt, rückzahlbar) aufzeigt, sodass auf einen Blick erkennbar ist, wie umfangreich und wie zielgerichtet die jeweilige nationale Studienförderung ausgestaltet ist. Schweden liegt im Bereich von etwa 37-38 Punkten auf der Generositätsachse. Damit gehört das Land zu jenen OECD-Staaten, die sehr großzügige studentische Unterstützungsleistungen bereitstellen. Der Targeting-Wert für Schweden liegt bei ungefähr 0,30-0,32. Das weist auf eine geringe Bedürftigkeitsorientierung und eine breite, weitgehend universelle Ausrichtung hin. Bezüglich der Art der Unterstützung zeigt das Kreisdiagramm für Schweden einen hohen Anteil rückzahlbarer Unterstützung (Darlehen). Direkte, nicht rückzahlbare Zuschüsse nehmen einen kleineren Anteil ein. Schweden kombiniert also eine hohe Großzügigkeit mit einem stark kreditbasierten System. Österreich liegt ungefähr im Bereich von 25 Punkten deutlich niedriger in der Großzügigkeit, allerdings nicht am unteren Ende der Skala. Mit einem Targeting-Wert um etwa 0,33-0,34 zeigt Österreich eine moderat bedarfsorientierte Ausgestaltung. Das Kreisdiagramm zeigt einen hohen Anteil an indirekter Unterstützung wie Steuererleichterungen und Familienleistungen während direkte Zuschüsse einen kleineren Anteil ausmachen. Österreich zeigt also ein mäßig großzügiges, eher bedarfsorientiertes System auf, das hauptsächlich indirekte Leistungen nutzt.

Abbildung 9: Großzügigkeit und Bedürftigkeitsorientierung der Studienförderung in 21 OECD-Ländern (2010)

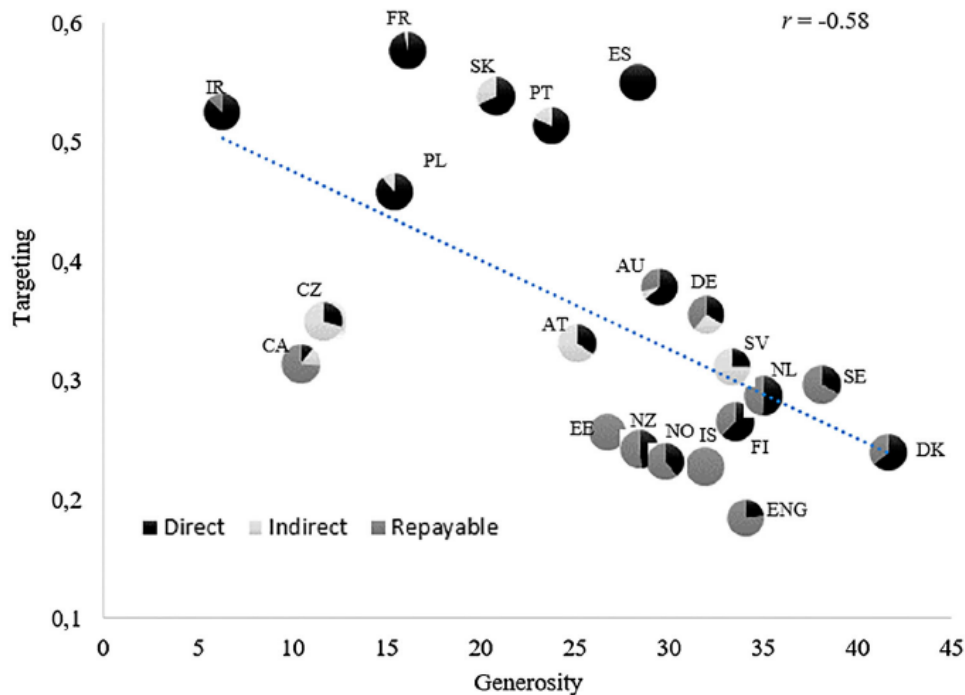


Figure 1. Degree of targeting and generosity of net student support as an average of three model families and share of direct, indirect, and repayable support in 21 OECD countries, 2010.

Quelle: Czarnecki, K., Korpi, T., & Nelson, K. (2021). Student support and tuition fee systems in comparative perspective. *Studies in Higher Education*, 46(11), 2152–2166. <https://doi.org/10.1080/03075079.2020.1716316>

Die Ergebnisse dieser Analyse zeigen außerdem, dass Länder, die Studierende breit und direkt unterstützen, meist ein großzügigeres Fördersystem haben (Czarnecki et al., 2021). Diese Systeme kombinieren häufig Zuschüsse mit Darlehen und erreichen dadurch einen hohen Anteil an Empfänger:innen. Schweden stellt hierfür ein typisches Beispiel dar. Umgekehrt zeigt sich: Je stärker ein Land seine Förderung auf einkommensschwache Studierende ausrichtet, desto weniger großzügig ist das Gesamtsystem. Österreich lässt sich diesem Muster zuordnen. Dort ist die Studienförderung stärker bedarfsgeprüft und enger an die finanzielle Situation der Eltern gekoppelt. Auf den ersten Blick wirkt das überraschend, denn man würde erwarten, dass stark bedarfsorientierte Systeme gerade benachteiligten Studierenden besonders helfen. Die Ergebnisse dieser Studie deuten jedoch darauf hin, dass ein zu starker Fokus ausschließlich auf Bedürftige am Ende sogar weniger vorteilhaft für benachteiligte Studierende sein kann, weil das Gesamtniveau der Unterstützung in solchen Systemen tendenziell geringer ist. Für Studierende aus einkommensschwachen Haushalten kann ein großzügiges System – selbst mit Darlehen – oft vorteilhafter sein als ein knapperes,

reines Zuschusssystem (Czarnecki et al., 2021). Dennoch sei darauf hingewiesen, dass Schweden stark mit Darlehen arbeitet und das neue Ungleichheiten erzeugen kann. Im Hinblick auf Matthäus-Effekte lässt sich also folgendes festhalten. Das schwedische System kann familienbasierte Kumulation reduzieren, verschiebt aber Selektivität teilweise in Richtung Kreditnutzung. Wenn insbesondere Studierende aus einkommensschwächeren Familien zudem eher zurückhaltend gegenüber Darlehen sind, können auch in einem großzügigen System neue Ungleichheiten entstehen. Das österreichische System ist stärker bedarfsgeprüft und familienzentriert mit begrenzter Reichweite. Wenn der Staat explizit davon ausgeht, dass Eltern primär finanzieren (und Förderung stark daran gekoppelt wird), dann bleibt Familienressource ein zentraler Hebel. Wird nur ein vergleichsweise kleiner Anteil der Studierenden durch staatliche Unterstützung erreicht, steigt für einkommensschwächere Gruppen typischerweise die Notwendigkeit, neben dem Studium zu arbeiten. Das kann zu weniger Zeit für das Studium oder Abbruchrisiko führen.

Da das Kapitel zu wohlfahrtsstaatlichen Rahmungen abstrakt und komplex wirken kann, soll es zusammenfassend anhand eines hypothetischen Beispiels etwas einfacher veranschaulicht werden. Ein solches Beispiel macht nachvollziehbar, wie diese Unterschiede praktisch greifen können. Die folgende Fallskizze bezieht sich auf dieselbe Ausgangslage in beiden Ländern: Eine 24-jährige Person lebt in einem Haushalt, in dem die Eltern maximal einen Pflichtschulabschluss haben. Sie verfügt über geringe finanzielle Ressourcen, arbeitet geringfügig und überlegt, ein Studium aufzunehmen. Die Ausgangslage ist in Österreich und Schweden ähnlich: begrenzte finanzielle Ressourcen, kein akademisches Umfeld, nicht-lineare Bildungsbiografie. In Österreich ist die finanzielle Unterstützung beim Übergang stärker an die Einkommens- und Familiensituation gekoppelt. Die Studienbeihilfe ist bedarfsgeprüft, setzt bestimmte Kriterien voraus und fällt im internationalen Vergleich moderat aus. Zusätzlich besteht ein hoher Anteil indirekter Hilfen wie Familienbeihilfe oder Steuererleichterungen. Für die Beispielperson bedeutet das, dass die Entscheidung stärker von der familiären Einkommenssituation, Erwerbsstatus und bisherigen Bildungswegen abhängt. Die finanzielle Ausgangslage kann als Hürde erlebt werden, insbesondere wenn eine vorherige berufliche Ausbildung oder Erwerbstätigkeit erforderlich war, um ausreichende ökonomische Stabilität zu erreichen. Das System bietet dennoch die Möglichkeit einer Unterstützung, wenn die Beispielperson bedarfsgeprüft wurde. In Schweden ist die Anspruchslogik breiter angelegt. Die Beispielperson erhält Zugang zu Zuschüssen und Darlehen unabhängig vom Einkommen der Eltern. Ein Studium ist finanziell planbar, weil

staatliche Förderung umfangreich bereitgestellt wird. Allerdings basieren große Teile der Unterstützung auf rückzahlbaren Krediten. Dies kann in weiterer Folge ungleichheitsgenerierend sein.

Mehrebenen-Governance

Wie bereits skizziert, operieren sowohl Österreich als auch Schweden in mehrstufigen Kontexten. In solchen Mehrebenen-Governance werden Entscheidungsprozesse und Verantwortlichkeiten zunehmend auf mehreren Ebenen verteilt (Kazepov, 2010). Das bedeutet, dass sozialpolitische Aufgaben im Bereich Bildung nicht nur national gesteuert werden, sondern auch durch Regionen, Kommunen und – im europäischen Rahmen – supranationale Institutionen beeinflusst sind. Österreich weist eine Struktur aktiver Subsidiarität auf mit einer starken Rolle des Bundes in der Rahmensetzung (Eurydice, n.d.; OECD, 2025). Der Bund definiert zentrale Eckpunkte wie Curricula oder Standards, während die Umsetzung weitgehend bei Ländern und Gemeinden liegt. Der Föderalismus ist insgesamt schwach ausgeprägt. Schweden hingegen verfügt über eines der am stärksten dezentralisierten Wohlfahrts- und Sozialsysteme Europas, in dem Kommunen und Regionen die zentralen Zuständigkeiten tragen (Kangas & Kvist, 2019; Kazepov, 2010). Die nationale Ebene steuert dabei weiterhin Curricula sowie den rechtlichen Rahmen, während die Umsetzung dezentral durch Kommunen erfolgt. Trotz dieser breiten lokalen Verantwortung bleibt das System eng durch nationale Standards, eine starke zentrale Finanzierung und Mechanismen zur Sicherung gleichwertiger Leistungen gesteuert. Während Schweden somit einen stark dezentralen Wohlfahrtsstaat repräsentiert, ist Österreich strukturell stärker zentralisiert, auch wenn Bundesländer und Gemeinden in bestimmten Bereichen bedeutende Kompetenzen besitzen. Die nationale Ebene behält die dominierende Steuerungsfunktion und finanzielle Mittel fließen zu einem großen Teil über bundesweite Umlagesysteme. In bildungspolitischen Empfehlungen wird oft auf die Verteilung der Mittel als wesentliches bildungspolitisches Problem verwiesen und auch im Bildungsbereich bestehen große Ungleichheiten in der Mittelzuteilung (Lassnigg & Steiner, 2018). Vor diesem Hintergrund argumentiert Erk (2004), dass Österreich zwar formal ein Bundesstaat sei, in der Praxis jedoch eher Merkmale eines Einheitsstaates aufweise. Die Unterschiede in der Mehrebenen-Governance sind nicht nur institutionelle Charakteristika, sondern wirken sich unmittelbar auf die räumliche Verteilung von Bildungs- und Sozialchancen aus. Diese letzte Dimension wird im nächsten Schritt diskutiert.

4.5. Räumliche Variation

Räumliche Variationen bilden eine zusätzliche Strukturdimension als Kontext, wie es auch in *Abbildung 4* und *Abbildung 4* dargestellt ist. Diese Dimension knüpft direkt an das Verständnis des Matthäus-Effekts an, weil ungleiche Ausgangsbedingungen regional verstärkt werden können. Diese Dimension kann unter anderem zeigen, wie Bildungsangebote oder staatliche Leistungen regional verteilt sind. Unterschiede zwischen Österreich und Schweden ergeben sich aus der Art der staatlichen Steuerung, da regionale Disparitäten auf Governance-Strukturen zurückwirken. Ein Blick auf die Ergebnisindikatoren in Tabelle 2 zeigt, dass die räumlichen Disparitäten in Schweden durchgängig geringer ausfallen als in Österreich. Die Streuung der NEET-Raten (15-24) zwischen den Regionen ist in Schweden 2023 mit 8% deutlich niedriger als in Österreich mit 23%. Ähnlich verhält es sich bei den frühen Schulabgänger:innen (ESL). Schweden weist 2023 eine regionale Streuung von 12% auf, während Österreich mit 22% einen fast doppelt so hohen Wert verzeichnet. Beim Anteil tertiär Gebildeter (25-64) ist der Abstand weniger ausgeprägt (Schweden 12% vs. Österreich 13%). Diese Werte lassen sich auch mit der einschlägigen Literatur verbinden. Im europäischen Vergleich weisen Österreich und Schweden insgesamt geringe regionale Disparitäten auf (Iammarino et al., 2019). Dennoch zeigen sich besonders für Österreich deutliche Unterschiede zwischen urbanen Zentren wie Wien und ländlicheren Regionen. So ist der Anteil der Bevölkerung mit einem Hochschulabschluss in den größeren Städten überdurchschnittlich hoch und den österreichweit niedrigsten Wert an Personen mit Hochschulabschluss weist die Steiermark auf (Statistik Austria, 2025). Davon abgesehen bestehen große Ungleichheiten in der Ressourcenausstattung von Schulen, und zwar sowohl zwischen Bundesländern als auch zwischen unterschiedlich dicht besiedelten Regionen Österreichs (Lassnigg & Steiner, 2018). Österreich steht dabei häufig im Spannungsfeld zwischen föderalen Kompetenzen und bundespolitischer Rahmensetzung. Schweden zählt zu den Ländern mit sehr geringen interregionalen Disparitäten und gut ausgebauten sozialen Dienstleistungen in allen Regionen. Seit den 1990er Jahren lassen sich jedoch zunehmende Unterschiede erkennen, insbesondere zwischen urbanen und ländlichen Räumen, wie etwa im Vergleich von Malmö und Stockholm (Kazepov, 2010). Iammarino et al. (2019) zeigen, dass besonders periphere und industriell geprägte Regionen wirtschaftlich zurückfallen und wachstumsstarke Regionen häufig Großstädte und wissensintensive Zentren sind. Ihre Kritik liegt darin, dass Politiken nicht ausreichend auf lokale Gegebenheiten eingehen und plädieren für ortsbasierte Strategien.

4.6. Die Dimensionen im Dialog: Eine modulare Perspektive

Zur Zusammenfassung und als vorläufiges Zwischenergebnis wird nun beschrieben, wie sich die einzelnen Elemente zueinander verhalten. Innerhalb der dargelegten Systemarchitektur haben sich viele einzelne Systembausteine herauskristallisiert. Sie können jeweils für sich genommen bildungsbezogene Matthäus-Muster begünstigen oder abschwächen, indem sie eine Akkumulation von Vor- oder Nachteilen hervorrufen. Sie können aber auch als Teil eines zusammenhängenden Ökosystems wirken. Diese Perspektive wird dem modularen Ansatz gerecht und erlaubt es, Chancenungleichheiten in einem Gesamtbild zu verstehen.

Der modulare Ansatz macht deutlich, dass jede Dimension zwar eigenständig wirkt, ihre Wirkung jedoch maßgeblich durch die Konfiguration der anderen Dimensionen beeinflusst wird. Das Bildungssystem legt die strukturelle Ausgangsbasis fest, indem es durch unterschiedliche Grade der Selektion oder beruflichen Pfade die frühen Weichenstellungen in Bildungsbiografien prägt. Diese frühen Prozesse verstärken sich im weiteren Bildungsvorlauf, sobald sie in Übergangsstrukturen auf ein Hochschulsystem treffen, das seinerseits unterschiedlich stark segmentiert ist und variierende Formen des Zugangs eröffnet. Der Matthäus-Effekt im Hochschulbereich zeigt sich am deutlichsten in der sozialen Selektivität des Bildungssystems und in der ungleichen Ressourcenverteilung zwischen Individuen. In Systemen mit später Selektion und hoher struktureller Durchlässigkeit, wie im schwedischen Fall, schlagen frühe Herkunftseffekte weniger stark auf den Hochschulzugang durch. In stärker ausdifferenzierten Systemen, wie in Österreich, werden Herkunftseffekte häufiger stabilisiert oder verstärkt. Österreich zeigt sich im Vergleich insgesamt anfälliger für bildungsbezogene Matthäus-Effekte im Übergang zur Hochschule. Die wohlfahrtsstaatliche Rahmung bildet den institutionellen Kontext, in dem Bildungs- und Übergangsstrukturen eingebettet sind. Sie beeinflusst, ob potenzielle Bildungswege tatsächlich genutzt werden können. Ein armutsfester Sozialschutz, früh einsetzende Investitionen oder einkommensunabhängige Bildungsinvestitionen können soziale Risiken kompensieren, die ansonsten den Bildungsaufstieg behindern würden. Sie können als Ermöglichungsbedingungen für die Teilhabe an Hochschulbildung verstanden werden. In konservativ-korporatistischen Kontexten, in denen soziale Sicherung eng an Erwerbsstatus und Familienstrukturen geknüpft ist, entfalten diese kompensatorischen Mechanismen eine andere Reichweite als in universalistischen Sozialinvestitionsstaaten. Dabei handelt es sich nicht um eine normative Bewertung von „besser“ oder „schlechter“, sondern um unterschiedliche institutionelle Logiken mit unterschiedlichen Folgen für

Bildungsungleichheit. Räumliche Variation schließlich verweist darauf, dass institutionelle Arrangements nicht überall gleich wirken. Regionale Unterschiede in Ressourcen oder Bildungsangeboten bestimmen die Zugangschancen erheblich mit. Selbst in Ländern mit insgesamt geringen regionalen Disparitäten, wozu Schweden und Österreich gehören, bestehen Unterschiede zwischen urbanen Zentren und peripheren Regionen, die sich insbesondere für benachteiligte Gruppen kumulativ auswirken können. Das Zusammenspiel zwischen räumlicher Variation und Mehrebenen-Governance wird hier besonders sichtbar. Je nachdem, wie stark nationale Standards, regionale Finanzierung und lokale Umsetzung miteinander verzahnt sind, entstehen unterschiedlich ausgeprägte territoriale Ungleichheiten. Alle Dimensionen greifen somit wechselseitig ineinander und diese Logik verdeutlicht, dass Bildungsungleichheit multidimensional verankert ist. Mit den gewählten Vergleichsdimensionen wird bewusst ein analytischer Rahmen gesetzt, der Komplexität zulässt, ohne sich in Einzelfaktoren zu verlieren. Zwar ließen sich weitere Dimensionen in einen Systemvergleich integrieren, doch würde dies den Rahmen der Masterarbeit ausweiten. Die ausgewählten Dimensionen erlauben eine Beantwortung der Frage, warum sich bildungsbezogene Matthäus-Effekte im Übergang zur Hochschule zwischen Ländern unterschiedlich stark ausprägen. Die folgende quantitative Analyse baut auf diesem vergleichenden Forschungsdesign auf. Die zuvor herausgearbeiteten Dimensionen bilden dabei einen analytischen Referenzrahmen, der für ein Verständnis der empirischen Ergebnisse im Hinterkopf bleiben soll. Die empirischen Befunde sollen somit nicht für sich stehen, sondern im Zusammenspiel der strukturellen Arrangements beider Länder verstanden werden.

5. Den Matthäus-Effekt empirisch erfassen

In diesem Kapitel folgt ein empirischer Blick auf den Übergang in die Hochschule unter Berücksichtigung sozialer Herkunft, räumlicher Kontexte und nationaler Unterschiede. Anhand einer eigenen Auswertung mit Daten aus dem *European Union Statistics on Income and Living Conditions* (EU-SILC) wird analysiert, wie sich Unterschiede im Matthäus-Effekt beim Erwerb eines tertiären Bildungsabschlusses nach elterlicher Bildung in Österreich und Schweden zeigen und inwieweit diese Unterschiede nach Urbanisierungsgrad variieren. Da EU-SILC Querschnittsdaten keine direkten Informationen über den Zeitpunkt des Hochschulzugangs enthalten, gilt der tertiäre Abschluss als Proxy für den Übergang in die Hochschulbildung. Er wird damit als Ergebnis kumulativer Matthäus-Prozesse gesehen. Zur quantitativen Umsetzung bietet sich die Odds Ratio (OR) an. Die Odds Ratio ist ein verbreitetes Maß in der Bildungs- und Ungleichheitsforschung, um den Einfluss sozialer Herkunft auf den Hochschulzugang zu quantifizieren. Sie kann in meinem Fall ausdrücken, wie stark sich die Chancen (Odds) für einen tertiären Abschluss zwischen zwei Gruppen unterscheiden (Personen mit hochgebildeten Eltern vs. Personen mit niedrig oder mittel gebildeten Eltern). Die OR wird in dieser Arbeit nicht als kausaler Effekt interpretiert, sondern als deskriptives Maß zur vergleichenden Darstellung der Stärke herkunftsbezogener Unterschiede. Auf Basis der bisher skizzierten Überlegungen wird erwartet, dass in beiden Ländern Personen aus hochgebildeten Elternhäusern häufiger einen tertiären Abschluss erreichen als Personen aus weniger privilegierten Herkunftsgruppen. Aufgrund der stärkeren institutionellen Selektion und der vergleichsweisen stratifizierten Ausgestaltung des österreichischen Bildungssystems³⁰, wird darüber hinaus erwartet, dass die Unterschiede in Österreich ausgeprägter sind als in Schweden. In anderen Worten werden geringere Matthäus-Effekte dort vermutet, wo offenere Bildungsstrukturen und günstigere institutionelle Rahmenbedingungen bestehen. Im weiteren Verlauf werden zunächst der Datensatz und die Stichprobenselektion beschrieben. Daraufgehend werden die Analyseschritte nachvollziehbar skizziert. Anschließend wird das Ergebnis im Lichte des Matthäus-Effekts diskutiert und mit Hilfe der vorherigen Vergleichstabelle eingeordnet.

5.1. Daten zum Ländervergleich Österreich-Schweden

Die vorliegende quantitative Analyse basiert auf den internationalen Querschnittsdaten des *European Union Statistics on Income and Living Conditions* (EU-SILC) für das

³⁰ die Herkunftsvorteile früher „festschreiben“ und bis in den tertiären Bereich wirken können.

Erhebungsjahr 2023. Ausgangspunkt der Analyse bilden Mikrodaten, die Informationen zu individuellen Bildungsabschlüssen, soziodemografischen Merkmalen sowie zur familiären Herkunft enthalten. Aufgrund der europaweit standardisierten Erhebung eignet sich der Datensatz besonders für ländervergleichende Analysen sozialer Ungleichheit. Im Vergleich zu kleineren, selbst erhobenen Datensätzen ist eine Sekundäranalyse eines bestehenden Datensatzes von Vorteil. Diese besitzt (meist und vor allem auf EU-Ebene) die notwendigen statistischen und wissenschaftlichen Voraussetzungen, wie zum Beispiel hohe Fallzahlen oder Datenqualität. Für die vorliegende Fragestellung ist EU-SILC zudem geeignet, da sowohl der eigene Bildungsabschluss der Befragten als auch das Bildungsniveau der Eltern für das Erhebungsjahr 2023 erfasst wurden. Letzteres ist ein zentraler Indikator zur Erfassung des Matthäus-Effekts als kumulativer Ungleichheitsprozess, der bis zum Eintritt in die Hochschulbildung wirken kann. Da es sich um Querschnittsdaten handelt, wird der kumulative Prozess nicht direkt im Zeitverlauf untersucht. Er wird als sein Ergebnis erfasst, nämlich als Herkunftsgradient beim Erreichen eines tertiären Abschlusses. Zwei Ebenen werden analysiert: erstens die Ausprägung herkunftsbezogener Unterschiede beim Erreichen eines tertiären Abschlusses, gemessen als Odds Ratio zwischen elterlichen Bildungsgruppen und zweitens die Unterschiede in der Höhe dieser Odds Ratios im Ländervergleich zwischen Österreich und Schweden.

5.2. Analytische Umsetzung

Die Datenaufbereitung und Analyse erfolgten mit der Statistiksoftware R³¹. Das vollständige, kommentierte R-Skript zur Reproduktion der Analyseschritte ist im Anhang bereitgestellt.

Stichprobenselektion

Ausgangspunkt der Analyse ist die EU-SILC-Stichprobe 2023, die Informationen von Personen in über 30 europäischen Ländern enthält. Für die Analyse wurde dieser internationale Datensatz gezielt auf die beiden Untersuchungsfälle Österreich und Schweden eingeschränkt. Nach diesem Länderfilter umfasst die Stichprobe insgesamt 12.482 Personen für Österreich und 22.069³² Personen für Schweden. Die Zielpopulation wurde im nächsten Schritt auf Personen im Alter von 25 bis 34 Jahren beschränkt. Dieses Alter wurde gewählt, da es ein Alter ist, bei dem davon ausgegangen werden kann, dass der formale Bildungsabschluss weitgehend abgeschlossen ist, auch bei nicht-linearen Bildungsbiografien oder verschiedenen

³¹ Zu Hilfe gezogen wurde bei der Analyse mit R das folgende Buch: Wollschläger, D. (2021). R kompakt: Der schnelle Einstieg in die Datenanalyse (3rd ed. 2021). Springer Berlin Heidelberg.

³² Info: Schweden hat in EU SILC regelmäßig größere Stichproben als Österreich

Unterbrechungen. Es werden also Personen untersucht, bei denen ein tertiärer Abschluss – falls angestrebt – realistisch abgeschlossen sein kann. Nach Anwendung dieses Altersfilters verbleiben 1.411 Personen für Österreich und 2.177 Personen für Schweden in der Stichprobe. Fehlende Werte wurden nicht pauschal ausgeschlossen, sondern zunächst explorativ analysiert. Anschließend wurden fehlende Werte listwise ausgeschlossen, was eine finale Analyse-Stichprobe von 1.387 Personen für Österreich und 1.158 Personen für Schweden ergibt. Diese bildet die Grundlage für die anschließenden bivariaten Analysen und die Berechnung der Odds Ratios. In beiden Ländern wurden identische Selektionskriterien angewendet. In Schweden gehen einige Fälle durch Missings verloren (*Tabelle 3*)³³. Das ist primär auf einen höheren Anteil fehlender Angaben zur elterlichen Bildung zurückzuführen und nicht auf den Altersfilter oder fehlende Angaben zum eigenen Bildungsabschluss³⁴. Fehlende Werte sind nicht ungewöhnlich, sondern auch in der Forschung ein häufiges Dilemma (Allison, 2010). Die Liste der möglichen Gründe, warum Daten fehlen könnten, ist endlos. Menschen können sich unter anderem weigern, Fragen zu beantworten oder es könnten Personen mit niedriger Bildung möglicherweise weniger wahrscheinlich darüber berichten (Allison, 2010). Solche Gründe sind allerdings Vermutungen. Jedenfalls führen die Missings für Schweden dazu, dass ein großer Teil der ursprünglichen Stichprobe nicht in die Analyse eingeht und die Zusammensetzung selektiv ist. Die berichteten Odds Ratios werden deshalb als deskriptive Maßzahlen interpretiert. Die Ergebnisse sind Muster innerhalb der Teilstichprobe mit beobachteter Elternbildung, nicht bevölkerungsrepräsentativ. Mögliche Verzerrungen durch fehlende Angaben werden zudem reflektiert und in der Interpretation der Ergebnisse berücksichtigt.

Tabelle 3: Übersicht der Stichprobenselektion

Schritt	Österreich	Schweden
EU-SILC, international	12.482	22.069
Altersfilter 25-34 Jahre	1.411	2.177
Analyse-Stichprobe (ohne Missing)	1.387	1.158

Quelle: EU SILC 2023, eigene Darstellung

Operationalisierung der Variablen

³³ Tabelle 11 im Anhang zeigt eine Übersicht über die Anzahl fehlender Werte in den Analysevariablen nach Land.

³⁴ *Anmerkung:* Die Elternbildung basiert auf der maximalen elterlichen Bildungsressource (Maximum aus Vater- und Mutterbildung). Fälle mit fehlenden Angaben für beide Elternteile sowie mit der Kategorie „Don’t know“ wurden als fehlend kodiert. Die Analysestichprobe umfasst ausschließlich vollständige Fälle.

Vor der Operationalisierung wurden die relevanten Variablen im Datensatz EU-SILC 2023 identifiziert. Dabei lag das Augenmerk auf Variablen zur elterlichen Bildung und zum eigenen Bildungsniveau der Befragten. Da der Datensatz eine große Anzahl an Variablen umfasst, erfolgte die Auswahl nicht ausschließlich anhand der Variablennamen, sondern unter Einbeziehung der zugehörigen Variablen- und Wertelabels. Auf diese Weise wurde sichergestellt, dass die ausgewählten Variablen inhaltlich eindeutig den untersuchten Konzepten zugeordnet werden können.

a) Abhängige Variable: tertiärer Bildungsabschluss

Der eigene Bildungsabschluss der Befragten wird anhand der Variable PE041 („Educational attainment level (ISCED)“) erfasst. Diese bildet den höchsten erreichten formalen Bildungsabschluss gemäß der internationalen ISCED-Klassifikation ab und ermöglicht dadurch eine länderübergreifend vergleichbare Analyse. Für die Untersuchung wird der Bildungsabschluss dichotomisiert, um die tertiäre Bildungsbeteiligung abzubilden. Dabei wird zwischen tertiären und nicht-tertiären Bildungsabschlüssen unterschieden. Als tertiärer Bildungsabschluss gelten alle Abschlüsse der ISCED-Stufen 5 bis 8, welche kurze tertiäre Programme, Bachelor-, Master- sowie Doktoratsabschlüsse umfassen. Alle Bildungsabschlüsse unterhalb dieser Stufen (ISCED 0 bis 4) werden als nicht-tertiär klassifiziert. Die abhängige Variable wird dementsprechend wie folgt codiert:

- 1 = tertiärer Bildungsabschluss (ISCED 5-8)
- 0 = kein tertiärer Bildungsabschluss (ISCED 0-4)

Personen mit fehlenden oder nicht eindeutig zuordenbaren Angaben zum Bildungsabschluss wurden ausgeschlossen.

b) Unabhängige Variable: Bildungsniveau der Eltern

Die soziale Herkunft als unabhängige Variable der Befragten wurde über das Bildungsniveau der Eltern operationalisiert. Hierfür wurden die Variablen PT110 („Highest level of education attained by the father“) und PT120 („Highest level of education attained by the mother“) herangezogen. Beide Variablen erfassen den höchsten erreichten Bildungsabschluss der jeweiligen Elternteile. Das elterliche Bildungsniveau wird in drei Kategorien unterteilt: 1. Low/Niedriges Bildungsniveau (weniger als Primarbildung, Primarbildung oder Sekundarstufe I), 2. Medium/Mittleres Bildungsniveau (Sekundarstufe II und postsekundäre nicht-tertiäre Bildung), 3. High/Hohes Bildungsniveau (kurze tertiäre Bildung, Bachelor-, Master- oder Doktoratsabschlüsse). Für die Analyse wird das höchste Bildungsniveau eines

Elternteils herangezogen, um die maximal verfügbare Bildungsressource im Elternhaus abzubilden. Personen, bei denen mindestens ein Elternteil über einen hohen Bildungsabschluss verfügt, werden entsprechend dieser Kategorie zugeordnet. Die unabhängige Variable wird wie folgt codiert:

- 1 = hohes elterliches Bildungsniveau
- 0 = niedriges oder mittleres elterliches Bildungsniveau

Auch hier wurden fehlende Werte ausgeschlossen. Die Analyse fokussiert bewusst auf einen bivariaten Zusammenhang zwischen elterlicher Bildung und dem Erreichen eines tertiären Bildungsabschlusses. Auf die Einbeziehung weiterer Kontrollvariablen wird verzichtet, da das Ziel der Untersuchung nicht in der Schätzung kausaler Effekte liegt, sondern in der vergleichenden Beschreibung sozialer Ungleichheitsmuster zwischen Österreich und Schweden.

Tabelle 4: Übersicht Variablen „Design“

Konzept	Variable
Land	DB020
Alter	RB081
Eigene Bildung	PE041
Elternbildung	PT110, PT120

Quelle: EU SILC 2023, eigene Darstellung

5.2.1. Odds Ratio und tertiärer Abschluss

Die Variable des eigenen tertiären Bildungsabschlusses wurde mit der elterlichen Bildung in einer 2x2-Kreuztabelle gegenübergestellt, um den Zusammenhang zwischen elterlicher Bildung und dem Erwerb eines tertiären Bildungsabschlusses zu analysieren. Auf dieser Basis werden Odds Ratios als Maß zur Beschreibung herkunftsbezogener Unterschiede im Hochschulzugang berechnet. Die Odds Ratio (OR) beschreibt, wie stark sich die Odds eines tertiären Bildungsabschlusses zwischen zwei Gruppen unterscheiden. In der vorliegenden Analyse gibt die OR an, um welchen Faktor die Odds eines tertiären Abschlusses für Personen aus hochgebildeten Elternhäusern höher sind als für Personen aus niedrig oder mittel gebildeten Elternhäusern. Die berichteten Odds Ratios sind nicht als Wahrscheinlichkeitsverhältnisse, sondern als Verhältnisse zwischen Odds zu interpretieren. Eine Odds Ratio von 1,0 bedeutet keine soziale Ungleichheit und dass sich die Odds eines tertiären Bildungsabschlusses zwischen den beiden Herkunftsgruppen nicht unterscheiden. Werte größer als 1,0 bedeuten Ungleichheit zugunsten bildungsnaher Herkunftsgruppen. Ein

Wert von beispielsweise 3,0 würde bedeuten, dass die Odds eines tertiären Abschlusses für Personen aus hochgebildeten Elternhäusern dreimal so hoch sind wie für Personen aus niedrig oder mittel gebildeten Elternhäusern. Bei der Analyse interessiere ich mich für die mögliche Existenz von Matthäus-Effekten im Ländervergleich. Unterschiede zwischen den Ländern werden anhand der Höhe der Odds Ratios interpretiert, wobei höhere Werte auf eine stärkere soziale Selektivität des Hochschulzugangs hinweisen. Eine höhere Odds Ratio wird außerdem als Ausdruck eines stärkeren Matthäus-Effekts interpretiert. Die Erwartungen, wie sie eingangs angekündigt wurden, lauten, dass ein angestrebter Zugang zur Hochschule für benachteiligte Personen durch andere Faktoren aufgehoben werden kann (= Matthäus-Effekt). Zudem ist der Matthäus-Effekt in beiden Ländern vorhanden und in beiden Ländern ist elterliche Bildung positiv mit tertiärem Abschluss verknüpft. Diese Erwartung wird in geringerem Ausmaß in Schweden als sozialdemokratischen Staat vermutet und in höherem Ausmaß in Österreich als konservativen Wohlfahrtsstaat. Das ist dann in einer höheren Odds Ratio für Österreich ersichtlich. Personen ohne hochschulgebildete Eltern stellen dabei die zentrale „Risikogruppe“ im Sinne des Matthäus-Effekts dar, für die sich herkunftsbezogene Ungleichheiten im Hochschulzugang besonders deutlich zeigen.

Im ersten Schritt werden für beide Länder getrennt 2×2-Kreuztabellen mit absoluten Häufigkeiten dargestellt, in denen der eigene tertiäre Bildungsabschluss dem elterlichen Bildungsniveau (hoch vs. niedrig/mittel) gegenübergestellt wird.

Tabelle 5: Tertiärer Bildungsabschluss nach Elternbildung Österreich (25-34 Jahre)

	Elternbildung hoch	Elternbildung niedrig/mittel	Gesamt
tertiär	285 (76,2%)	439 (43,3%)	724
nicht-tertiär	89 (23,8%)	574 (56,7%)	663
Gesamt	374	1.013	1.387

Quelle: EU SILC 2023, eigene Darstellung

In Österreich zeigt sich ein Zusammenhang zwischen elterlichem Bildungsniveau und dem Erreichen eines tertiären Bildungsabschlusses (*Tabelle 5*). Während 43%³⁵ der Personen ohne hochgebildete Eltern einen tertiären Abschluss erreicht haben, liegt dieser Anteil bei Personen mit hochgebildeten Eltern bei 76%. Das entspricht einer Differenz von rund 33 Prozentpunkten. Personen aus bildungsnahen Haushalten sind unter den Personen mit tertiärem Bildungsabschluss deutlich überrepräsentiert.

³⁵ Bedingte Wahrscheinlichkeit erfolgte durch die Berechnung: $\frac{439}{1013} \times 100$

Tabelle 6: Tertiärer Bildungsabschluss nach Elternbildung Schweden (25-34 Jahre)

	Elternbildung hoch	Elternbildung niedrig/mittel	Gesamt
tertiär	431 (68,2%)	214 (40,7%)	645
nicht-tertiär	201 (31,8%)	312 (59,3%)	531
Gesamt	632	526	1.158

Quelle: EU SILC 2023, eigene Darstellung

Auch in Schweden besteht ein Zusammenhang zwischen elterlicher Bildung und tertiärer Bildung (*Tabelle 6*). Allerdings ist der Unterschied weniger stark ausgeprägt als in Österreich. 41% der Personen ohne hochgebildete Eltern erreichen einen tertiären Abschluss, während dieser Anteil bei Personen mit hochgebildeten Eltern bei rund 68% liegt. Das entspricht einer Differenz von rund 27 Prozentpunkten. So zeigt sich, dass die Anzahl an Personen mit niedrigem/mittlerem und hohem elterlichem Bildungsniveau vergleichsweise ausgeglichener ist, während in Österreich Personen aus niedrig oder mittel gebildeten Elternhäusern deutlich überwiegen. Im nächsten Schritt werden die Odds Ratio berechnet und sind für Österreich und Schweden in *Tabelle 7* dargestellt. Die zugrundeliegenden Berechnungen sind *Tabelle 13* im Anhang zu entnehmen.

Tabelle 7: Odds Ratio tertiärer Abschluss nach Elternbildung in AT vs. SE

Land	OR	Interpretation
AT	4,19	OR für tertiären Abschluss bei hoher Elternbildung vs. niedrig/mittel
SE	3,13	Odds für tertiären Abschluss bei hoher Elternbildung vs. niedrig/mittel

Quelle: EU SILC 2023, eigene Darstellung

Die Odds Ratio von 4,19³⁶ für Österreich bedeutet, dass die Chancen auf einen tertiären Bildungsabschluss für Personen mit hochgebildeten Eltern mehr als viermal so hoch sind, verglichen mit Personen aus niedrig oder mittel gebildeten Elternhäusern. Das deutet darauf hin, dass Bildungsvorteile sich stark entlang der Herkunft akkumulieren können. In Schweden

³⁶ Gewichtung: Die dargestellten Ergebnisse basieren auf ungewichteten Anteilen. Die hier gezeigten Muster sind daher als deskriptive Zusammenhänge zu verstehen. Ergänzende gewichtete Robustheitschecks finden sich im Anhang und zeigen, dass die ungewichteten Auswertungen insbesondere für Schweden das Niveau der Tertiärquote überschätzen. Dieser Effekt betrifft primär die Höhe der ausgewiesenen Anteile und nicht die relativen Unterschiede zwischen sozialen Herkunftsgruppen oder räumlichen Kontexten. Die Analysen sind daher nicht auf den Vergleich nationaler Bildungsniveaus ausgerichtet, zumal diese Unterschiede bereits in der Vergleichstabelle 2 aufgezeigt wurden. Die Analyse fokussiert auf die Beschreibung herkunftsbezogener Unterschiede und deren Variation nach Kontext. Entsprechend werden die ungewichteten Ergebnisse primär als Strukturvergleiche interpretiert, während Aussagen zu Niveauunterschieden nicht erfolgen.

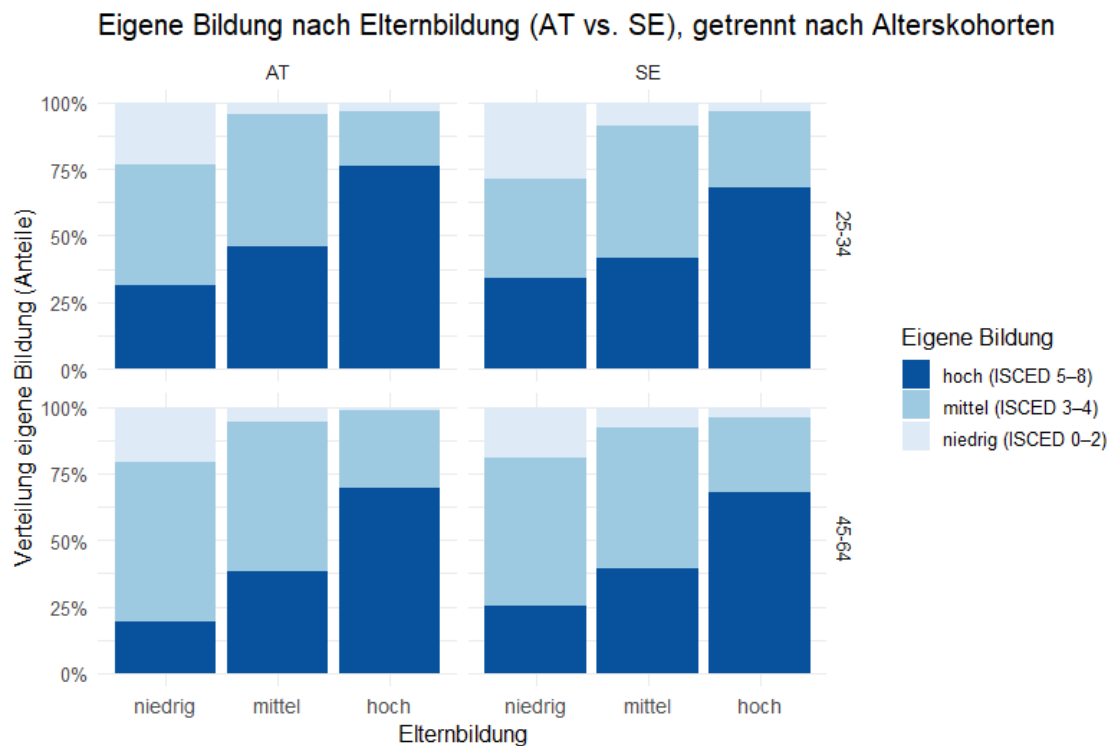
beträgt die Odds Ratio 3,13³⁷ und ist damit ebenfalls deutlich größer als 1, aber geringer als in Österreich. Bildungschancen sind nicht vollständig entkoppelt von sozialer Herkunft, aber die relative Stärke ist niedriger als im österreichischen Fall. Dieses Muster wurde theoretisch erwartet, da variierende Chancenstrukturen in den jeweiligen Ländern vorzufinden sind, wie sie im vorherigen Kapitel diskutiert und anhand der Vergleichstabelle veranschaulicht wurden.

Aufgrund vieler Missings in Schweden in der Alterskohorte 25-34 Jahre wurde die Alterskohorte 45-64 Jahre als Vergleich hinzugezogen. Dies ist deshalb relevant, um zu prüfen, ob die beobachteten Muster durch selektive Missingness bei der elterlichen Bildung beeinflusst sind. In dieser Alterskohorte wurde ebenfalls ein Altersfilter durchgeführt und anzumerken ist, dass es auch hier viele Missings für Schweden bei der Bildung der Eltern gibt³⁸. Aufgrund der hohen und länderspezifisch unterschiedlichen Item-Nonresponse bei der elterlichen Bildung soll nochmal betont werden, dass sich die Analyse auf einen Mustervergleich innerhalb selektiver Stichproben konzentriert und auf starke Niveauaussagen wird verzichtet. Die Ergebnisse bleiben in einer deskriptiven Logik und zielen auf strukturelle Gemeinsamkeiten und Unterschiede in der Ausprägung herkunftsbezogener Bildungsungleichheiten ab. Sie stützen dennoch die Beantwortung der Forschungsfrage – warum in einem Land mehr bildungsbezogene Matthäus-Effekte vorzufinden sind als in einem anderen –, denn diese Ergebnisse kumulativer Matthäus-Prozesse sollen aufgezeigt, aber vor allem im Rahmen des modularen Ansatzes und der Vergleichstabelle erklärt und eingeordnet werden. *Abbildung 10* zeigt die Verteilung der eigenen Bildungsabschlüsse nach elterlicher Bildung getrennt nach Alterskohorten (25-34 Jahre und 45-64 Jahre) für Österreich und Schweden.

³⁷ Berechnungen wurden in R repliziert.

³⁸ Im Anhang finden sich dazu jeweils Tabellen zur Alterskohorte 25-34 Jahre und 45-64 Jahre und die Missing-Fälle zur eigenen Bildung sowie Bildung der Eltern. In Österreich betrifft der Ausschluss nur sehr wenige Fälle. In Schweden ist der Ausschlussumfang größer, jedoch zeigen sich keine gravierenden Unterschiede im Anteil tertiärer Bildungsabschlüsse oder in der Urbanisierungsstruktur (Tabelle 11, 12, 14). Eine systematische Verzerrung der Ergebnisse erscheint unwahrscheinlich.

Abbildung 10: Eigene Bildung nach Elternbildung AT vs. SE



Quelle: EU SILC 2023, eigene Darstellung

In der Abbildung zu sehen sind Anteile der eigenen Bildung unterteilt nach niedrig (ISCED 0-2), mittel (ISCED 3-4) und hoch (ISCED 5-8) und die Bildung der Eltern nach „niedrig“, „mittel“, „hoch“. Die eigene Bildung wird dreistufig nach ISCED-Kategorien dargestellt, um Bildungsgradienten sichtbar zu machen. Für die Berechnung der Odds Ratios wurde die eigene Bildung hingegen dichotomisiert (ISCED 0-4 vs. 5-8), um den Hochschulzugang analytisch klar abzugrenzen. In beiden Ländern zeigt sich über alle Alterskohorten hinweg ein klarer Zusammenhang zwischen elterlicher Bildung und dem erreichten eigenen Bildungsniveau. Personen aus niedrig gebildeten Elternhäusern weisen deutlich häufiger niedrige oder mittlere Bildungsabschlüsse auf, während bei Personen aus hochgebildeten Elternhäusern der Anteil tertiärer Abschlüsse überwiegt. Ein Vergleich der Alterskohorten deutet darauf hin, dass sich die Bildungsstruktur zwischen den Generationen verschoben hat. In der jüngeren Kohorte (25-34 Jahre) ist der Anteil tertiärer Abschlüsse in allen Herkunftgruppen höher als in der älteren Kohorte (45-64 Jahre), insbesondere bei Personen aus hochgebildeten Elternhäusern. Dies bestätigt auch die vorherige Diskussion des allgemeinen Anstiegs des Bildungsniveaus in der Gesellschaft vor dem Hintergrund der Bildungsexpansion sowie einer Wissensökonomie. Gleichzeitig bleibt der relative Abstand

zwischen den Herkunftsgruppen bestehen, was darauf hindeutet, dass Bildungsaufstiege über Generationen hinweg sozial ungleich verteilt bleiben.

5.2.2. Räumliche Variation und Matthäus-Effekte

Die räumliche Dimension wird anhand der EU-SILC-Variable DB100 (degree of urbanisation) operationalisiert. Sie unterscheidet zwischen „cities“, „towns and suburbs“ sowie „rural areas“. *Tabelle 8* gibt einen Überblick über die Fallzahlen nach Land und Urbanisierungsgrad. Dabei zeigt sich insbesondere für Schweden eine vergleichsweise geringe Fallzahl in ländlichen Regionen, was bei der Interpretation der Ergebnisse berücksichtigt wird.

Tabelle 8: Fallzahlen Urbanisierungsgrad

	Cities	Towns/ suburbs	Rural areas
AT	499	438	450
SE	579	414	165

Quelle: EU SILC 2023, eigene Darstellung

Die Odds Ratios werden getrennt nach jeder Urbanisierungs-Kategorie berechnet, um Unterschiede in der Stärke herkunftsbezogener Unterschiede beim Erreichen eines tertiären Bildungsabschlusses innerhalb verschiedener räumlicher Kontexte zu beschreiben. Der urbane Raum wird dabei nicht isoliert betrachtet, sondern in Kombination mit sozialer Herkunft analysiert. Konkret wird untersucht, wie stark sich die Odds eines tertiären Abschlusses zwischen Herkunftsgruppen innerhalb eines bestimmten regionalen Kontexts unterscheiden und ob sich diese Muster zwischen Österreich und Schweden unterscheiden. Die berichteten Odds Ratios werden auch hier nicht kausal interpretiert. Sie dienen der vergleichenden Beschreibung der Stärke herkunftsbezogener Unterschiede innerhalb unterschiedlicher Urbanisierungsgrade. Zur Einordnung der statistischen Unsicherheit werden 95%-Konfidenzintervalle ausgewiesen. Die den Berechnungen zugrunde liegenden 2×2-Kontingenztafeln sind im Anhang dokumentiert. Die Ergebnisse zeigen in allen betrachteten Urbanisierungsgraden deutliche Unterschiede im Erreichen eines tertiären Bildungsabschlusses nach elterlicher Bildung. Personen mit höher gebildeten Eltern weisen innerhalb jeder Urbanisierungs-Kategorie höhere Odds eines tertiären Abschlusses auf als Personen mit niedrig oder mittel gebildeten Eltern. In Österreich variieren diese Unterschiede deutlich nach Urbanisierungsgrad. Während sie in Städten bereits ausgeprägt sind (OR =

3,05), nehmen sie in Klein- und Vorstädten weiter zu (OR = 3,66) und erreichen in ländlichen Regionen den höchsten Wert (OR = 5,51). Innerhalb ländlicher Regionen in Österreich sind also die Odds eines tertiären Abschlusses für Personen mit hochgebildeten Eltern (vs. niedrig/mittel gebildeten Eltern) um Faktor 5,51 höher (*Tabelle 9*). Das weist darauf hin, dass herkunftsbezogene Unterschiede in weniger urbanen Kontexten stärker ausgeprägt sind. In Schweden zeigen sich ebenfalls in allen Urbanisierungsgraden klare Unterschiede nach elterlicher Bildung. Die Odds Ratios fallen insgesamt geringer aus als in Österreich und variieren weniger stark zwischen den räumlichen Kontexten. In Städten beträgt die OR 2,87, in Klein- und Vorstädten 2,45 und in ländlichen Regionen 2,67. Aufgrund der vergleichsweise geringen Fallzahl in ländlichen Regionen ist die Schätzung dort mit erhöhter Unsicherheit behaftet, wie auch die breiteren Konfidenzintervalle verdeutlichen. Ergänzend wird im Anhang ein Sensitivitätscheck mit einer dichotomen Unterscheidung zwischen städtischen und nicht-städtischen Räumen (City vs. Not-city) berichtet. Diese alternative Spezifikation reduziert Unsicherheiten, die aus kleinen Fallzahlen in ländlichen Regionen resultieren und bestätigt die beschriebenen Muster.

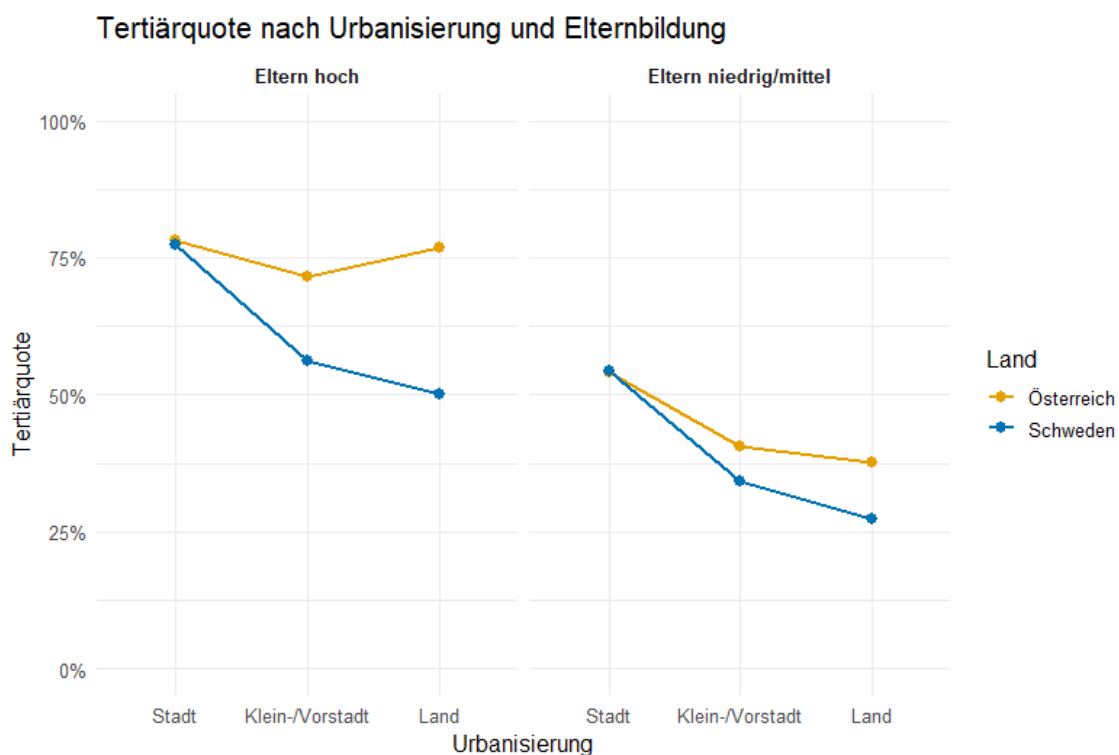
Tabelle 9: Odds Ratio nach Urbanisierungsgrad

Country	Degree of urbanisation	OR	CI_low	CI_high	N
AT	Cities	3,05	2,04	4,57	499
AT	Towns/ suburbs	3,66	2,24	5,97	438
AT	Rural areas	5,51	3,04	10,00	450
SE	Cities	2,87	1,99	4,15	579
SE	Towns/ suburbs	2,45	1,65	3,65	414
SE	Rural areas	2,67	1,39	5,13	165

Quelle: EU SILC 2023, eigene Darstellung

Die bisher berichteten Odds Ratios geben Auskunft über die relative Stärke herkunftsbezogener Unterschiede innerhalb einzelner Urbanisierungsgrade. Ergänzend dazu zeigt *Abbildung 11* diese Unterschiede anhand absoluter Tertiärquoten und ermöglicht einen grafischen Vergleich der Länder nach sozialer Herkunft und räumlichem Kontext.

Abbildung 11: Tertiärquote nach räumlichem Kontext und Elternbildung



Quelle: EU SILC 2023, eigene Darstellung

Die Grafik zeigt die Tertiärquote von Personen im Alter von 25-34 Jahren im EU-SILC Datensatz nach Urbanisierungsgrad (Stadt, Klein-/Vorstadt, Land) und elterlicher Bildung für Österreich und Schweden. Sie soll zeigen, wie sich Bildungsabschlüsse innerhalb von

Urbanisierungsgraden verteilen und wie sich diese Verteilungen nach Bildungsniveau der Eltern unterscheiden. Die linke Hälfte bezieht sich auf Personen aus hochgebildeten Elternhäusern, die rechte auf Personen aus niedrig oder mittel gebildeten Elternhäusern. In beiden Ländern ist die Tertiärquote bei Personen aus hochgebildeten Elternhäusern deutlich höher als bei Personen aus niedrig oder mittel gebildeten Elternhäusern. Die Unterschiede zeigen sich über alle Urbanisierungsgrade hinweg und deuten auf ausgeprägte Unterschiede im Hochschulzugang nach sozialer Herkunft hin. Darüber hinaus variieren die Tertiärquoten in beiden Ländern nach Urbanisierungsgrad. Die Tertiärquote ist in Städten am höchsten und nimmt in Richtung ländlicher Räume ab. Dieser Rückgang fällt insbesondere bei Personen aus niedrig oder mittel gebildeten Elternhäusern deutlich stärker aus als bei Personen aus hochgebildeten Elternhäusern. In mehreren Teilgruppen liegt die Tertiärquote in Österreich leicht über jener in Schweden. Darauf hingewiesen soll aber, dass diese Unterschiede nicht als Aussage über das generelle Bildungsniveau der beiden Länder zu interpretieren sind. Deskriptive Auswertungen zu Beginn zeigen, dass Schweden in der Gesamtbevölkerung der 25- bis 34-Jährigen höhere Tertiärquoten aufweist als Österreich³⁹. Diese bevölkerungsbezogenen Befunde unterscheiden sich von den hier dargestellten konditionalen Auswertungen, die auf selektiven Teilstichproben basieren. Methodisch gesehen zeigt die Abbildung Tertiärquoten innerhalb von Teilgruppen, die nach Alter, elterlicher Bildung und Urbanisierungsgrad eingeschränkt sind. Es werden somit Muster innerhalb selektiver Stichproben dargestellt. Zudem basiert die Analyse auf ungewichteten EU-SILC-Daten und fokussiert bewusst auf relationale Unterschiede und Gradienten. Für solche Strukturvergleiche ist eine ungewichtete Darstellung methodisch vertretbar, führt aber dazu, dass Niveauvergleiche zwischen Ländern nicht im Vordergrund stehen. Ein zusätzlicher gewichteter Robustheitscheck ist dem Anhang zu entnehmen (Tabelle 15).

Alles in allem zeigen die jeweiligen Ergebnisse in beiden Ländern Unterschiede im Hochschulzugang nach sozialer Herkunft. Personen, deren Eltern selbst hochgebildet sind, erreichen in beiden Ländern deutlich häufiger einen tertiären Bildungsabschluss als Personen aus niedrig oder mittel gebildeten Elternhäusern. Dieses Muster zeigt sich zudem in allen betrachteten räumlichen Kontexten und weist auf ausgeprägte herkunftsbezogene Ungleichheiten hin. In beiden Ländern sind die Tertiärquoten in städtischen Regionen höher als in weniger urbanen Räumen. Die herkunftsbezogenen Unterschiede fallen in Österreich etwas stärker aus als in Schweden. Das zeigt sich sowohl in den höheren Odds Ratios als auch

³⁹ Das ist auch konsistent mit den Werten aus Vergleichstabelle 2 in Kapitel 4

in der stärkeren Variation nach Urbanisierungsgrad. In Schweden sind die Unterschiede ebenfalls klar vorhanden, aber insgesamt geringer und räumlich weniger unterschiedlich ausgeprägt.

5.3. Einordnung der Ergebnisse im modularen Ländervergleich

Österreich und Schweden unterscheiden sich hinsichtlich ihrer Bildungssysteme, institutionellen Übergangsregeln und Bildungswege, wie es im vorherigen Kapitel aufgezeigt wurde. Die hier skizzierten empirischen Ergebnisse sind als kontextualisierte Vergleiche zu verstehen und nicht als Aussagen über die pauschale Überlegenheit eines Systems gegenüber dem anderen. Sie können als Ergebnis von Bildungsprozessen im jeweiligen Land verstanden werden. Weiterhin sollen sie in den modularen Vergleichsrahmen eingeordnet werden, um zu verstehen, welche verborgenen Mechanismen hinter diesen Ergebnissen stecken. Der modulare Ansatz erweist sich dabei als besonders geeignet, da die beobachteten Unterschiede im Ausmaß bildungsbezogener Matthäus-Effekte nicht auf eine einzelne Ursache zurückgeführt werden können, sondern aus dem Zusammenspiel mehrerer Dimensionen hervorgehen. Dies ist vor allem bei einem Strukturvergleich zwischen zwei Ländern von Bedeutung. Die auf Basis von EU-SILC 2023 berechneten Odds Ratios zeigen in beiden Ländern, dass das elterliche Bildungsniveau mit dem Erreichen eines tertiären Bildungsabschlusses einhergeht. Gleichzeitig fällt dieser Zusammenhang in Österreich stärker aus als in Schweden. Diese Differenz ist konsistent mit den zuvor diskutierten unterschiedlichen bildungssystemischen und wohlfahrtsstaatlichen Strukturen. Im Hinblick auf die Struktur der Bildungssysteme zeigt sich, dass das früh selektierende und stärker stratifizierte österreichische Bildungssystem soziale Herkunftsunterschiede bereits in frühen Bildungsphasen verstetigt. Diese frühen Weichenstellungen können bis in den Hochschulzugang wirken und erhöhen die Wahrscheinlichkeit, dass sich Vorteile aus bildungsnahen Haushalten kumulativ verstärken. Demgegenüber bietet das spät selektierende, umfassendere schwedische System längere gemeinsame Bildungswege, was Herkunftsunterschiede zwar nicht aufhebt, aber offenbar abschwächt. Die geringeren Odds Ratios in Schweden lassen sich vor diesem Hintergrund als Hinweis auf eine geringere institutionelle Verstärkung sozialer Herkunft interpretieren, allerdings nicht als deren Abwesenheit. Die bildungssystemischen Unterschiede treten in Wechselwirkung mit den Übergangsstrukturen zur Hochschule. Österreich weist ein stärker differenziertes Hochschulsystem mit verschiedenen Institutionstypen und selektiven Zugangsmechanismen auf, die zusätzliche Schwellen im Übergang erzeugen können. Schweden ergänzt den Weg in

die Hochschule durch institutionalisierte Zweitwege und Erwachsenenbildung. Dies kann eine gewisse kompensatorische Wirkung entfalten und damit den Matthäus-Effekt abschwächen, ohne ihn aber vollständig aufzulösen. Die wohlfahrtsstaatliche Rahmung fungiert dabei als übergreifende Ermöglichungs- oder Begrenzungsstruktur. Die stärker universalistische Ausgestaltung sozialstaatlicher Leistungen in Schweden – insbesondere im Bereich der Studienförderung und der einkommensunabhängigen Absicherung – reduziert die Abhängigkeit vom familiären Hintergrund beim Übergang in die Hochschule. In Österreich hingegen bleibt der Hochschulzugang stärker an familiale Ressourcen und einkommensabhängige Unterstützungslogiken gekoppelt, wodurch sich soziale Herkunft Unterschiede eher reproduzieren. Schließlich verdeutlicht die zusätzliche Berücksichtigung der räumlichen Dimension, dass Matthäus-Effekte nicht nur sozial, sondern auch territorial strukturiert sein können. Der Befund, dass sich Herkunft Unterschiede in Österreich stärker nach Urbanisierungsgrad ausdifferenzieren als in Schweden, verweist auf die räumliche Variation und deren Einbettung in Governance- und Infrastrukturfragen. So deutet das darauf hin, dass regionale Bildungsoptionen tendenziell ungleich verteilt sind und Herkunft Unterschiede verstärken können. Zugleich deuten die geringeren räumlichen Unterschiede in Schweden darauf hin, dass territoriale Unterschiede dort institutionell stärker abgefedert werden, beispielsweise durch die Art der nationalen Rahmensetzung oder eine gleichmäßigere regionale Versorgung. Damit wird deutlich, dass Matthäus-Effekte nicht nur über die soziale Herkunft „im Individuum“ laufen, sondern über territorial ungleich verteilte Ermöglichungsbedingungen verstärkt oder abgeschwächt werden können. Im Gesamtbild legen die Ergebnisse außerdem nahe, dass bildungsbezogene Matthäus-Effekte im Hochschulbereich sich nicht nur auf individueller Ebene und nicht nur auf institutionelle Merkmale zurückführen lassen. Vielmehr scheinen die Kombination und das Zusammenspiel von unterschiedlichen Dimensionen bedeutsam. Die Befunde sprechen dafür, dass Österreich im Ländervergleich anfälliger für eine kumulative Verstärkung von Vor- und Nachteilen ist, während Schweden durch seine institutionelle Architektur den Matthäus-Effekt zwar nicht aufhebt, aber systematisch abfedert. Die quantitative Analyse fügt sich schlüssig in den zuvor entwickelten theoretisch-vergleichenden Rahmen ein und kann als Ergebnis solcher kumulativen Ungleichheitsprozesse gesehen werden. Solche Muster treten dort auf, wo mehrere ungünstige strukturelle Bedingungen zusammenwirken.

5.4. Limitationen

Ein methodisches Limit der Analyse betrifft die vergleichsweise hohe Anzahl fehlender Angaben zum elterlichen Bildungsniveau in Schweden. Da fehlende Werte systematisch mit sozialen Merkmalen zusammenhängen können, ist nicht auszuschließen, dass die Analysestichprobe selektiv ist. Sollten fehlende Elternbildungsangaben vor allem bei bildungsfernen Herkunftsgruppen auftreten, könnte die beobachtete soziale Ungleichheit im Hochschulzugang unterschätzt werden. Umgekehrt wäre auch eine Überschätzung möglich, falls bildungsnahe Haushalte überproportional betroffen sind. Vor diesem Hintergrund wurden die Ergebnisse bewusst nicht kausal interpretiert, sondern deskriptiv als Indikatoren sozialer Ungleichheitsmuster. Die Analyse folgt damit der Empfehlung von Allison (2010), fehlende Werte transparent zu dokumentieren und ihre potenziellen Auswirkungen auf die Ergebnisinterpretation offen zu reflektieren. Aufgrund der hohen Nonresponse wurden außerdem Sensitivitätschecks durchgeführt. Zum einen wurde eine ältere Alterskohorte (45-64 Jahre) analysiert, um zu schauen, ob die Muster durch selektive Missingness in der jüngeren Kohorte beeinflusst sind. Zum anderen wurden alternative räumliche Spezifikationen (dichotome Unterscheidung städtische vs. nicht-städtische Räume) herangezogen, um Unsicherheiten aufgrund geringer Fallzahlen in einzelnen Urbanisierungsgruppen zu reduzieren. Die Muster der Ergebnisse – herkunftsbezogene Unterschiede im Hochschulzugang sowie deren stärkere Ausprägung in Österreich im Vergleich zu Schweden – zeigen sich über diese Spezifikationen hinweg. Die Analyse erfüllt dennoch ihren Anspruch, Unterschiede in der relativen Stärke von Matthäus-Effekten ländervergleichend zu beschreiben und vor allem in den modularen Vergleichsrahmen einzuordnen. Für weiterführende Forschung wäre es sinnvoll, Missingness systematischer zu diagnostizieren und ergänzend zu prüfen, ob sich die Ergebnisse mit weiteren Indikatoren wie Einkommen, Berufsstatus oder Migrationshintergrund zeigen.

Die Analyse beruht auf ungewichteten EU-SILC-Daten. Dadurch stehen vor allem Unterschiede zwischen Gruppen und Muster im Vordergrund, während keine Aussagen über bevölkerungsrepräsentative Anteile getroffen werden können. Die elterliche Bildung wird in der Analyse in zwei Kategorien zusammengefasst, um klare Vergleiche zu ermöglichen. Diese Vereinfachung bildet feinere Abstufungen im Bildungsniveau der Eltern nicht vollständig ab. Auch der Ländervergleich unterliegt spezifischen Limitationen. Österreich und Schweden unterscheiden sich, wie aufgezeigt, in ihren institutionellen Rahmenbedingungen, Wohlfahrtsstrukturen sowie bildungspolitischen Traditionen. Eine Limitation liegt somit in

der begrenzten Generalisierbarkeit. Ein Zwei-Fälle-Design erlaubt eine vertiefte Kontextanalyse, die Befunde sind jedoch stark länderspezifisch und nicht ohne Weiteres auf andere Systeme übertragbar. Schweden beispielsweise hat eine lange Tradition von Social Investment und hoher Investition in Bildung. Zudem können historische Entwicklungen die Ausgestaltung von Bildungssystemen und Chancenstrukturen prägen und wirken in aktuellen Ergebnissen fort. Ergebnisse aus Schweden oder „Best-Practice“-Ansätze lassen sich deshalb nicht ohne Weiteres von einem Land auf das andere übertragen. Maßgeblich sind unterschiedliche Länderkontexte. Hinzu kommt, dass die Vergleichbarkeit konzeptueller und empirischer Indikatoren zwischen Ländern nie vollständig gegeben ist, weil Kategorien wie tertiäre Bildung in unterschiedlichen institutionellen Settings nicht identisch „funktionieren“. Zudem kann durch den Vergleich der Ergebnisse Österreich schnell in einem schlechteren Licht stehen, obwohl es in einzelnen Indikatoren im EU-Vergleich solide abschneidet. Vor diesem Hintergrund ist der Vergleich analytisch und nicht als Ranking zu verstehen; Unterschiede werden als Ausdruck unterschiedlicher institutioneller Konstellationen gesehen und nicht als normative Bewertung der zwei Länder.

6. Schlussfolgerungen

Ziel dieser Masterarbeit war es zu erklären, warum sich bildungsbezogene Matthäus-Effekte im Hochschulzugang zwischen Österreich und Schweden unterschiedlich stark ausprägen. Die Einordnung im modularen Ländervergleich legt nahe, dass die Unterschiede nicht auf eine einzelne Dimension reduzierbar sind. Vielmehr entsteht das Ausmaß bildungsbezogener Matthäus-Muster aus dem Zusammenspiel mehrerer Dimensionen in einem Land: der Struktur des Bildungssystems, der Übergangslogiken in den tertiären Bereich, der wohlfahrtsstaatlichen Rahmung und der räumlichen Variation von Bildungsgelegenheiten. In diesem Gesamtbild erscheint Österreich als stärker stratifiziertes System, in dem frühe Selektion und zusätzliche Schwellen im Übergang länger nachwirken. Schweden zeigt demgegenüber institutionelle Elemente, die Matthäus-Effekte zwar nicht aufheben, aber systemisch abfedern. So wirkt auch die wohlfahrtsstaatliche Rahmung in Schweden tendenziell stärker abfedernd. Ein zentrales Ergebnis der Arbeit ist, dass systemische Kontexte (Un-)Gleichheiten strukturieren und kumulative Benachteiligungen verstärken oder abschwächen können. In ihrer Gesamtheit unterstreicht die Masterarbeit daher die Bedeutung sozialer Kontexte. Sie eröffnet eine vielschichtige Perspektive auf systemische Herausforderungen eines Landes. In diesem Sinne können Matthäus-Effekte unterschiedlich stark ausfallen, da die institutionelle Architektur und damit auch die Umverteilungsmechanismen verschieden sind. Die sozioökonomischen Bedingungen eines Landes korrespondieren entsprechend damit, ob Matthäus-Effekte abgeschwächt oder verstärkt werden.

Der empirische Teil fokussierte den Matthäus-Effekt nicht als Prozess im Zeitverlauf, sondern als Ergebnis kumulativer Prozesse. Die Auswertung von EU-SILC 2023 zeigt in beiden Ländern deutliche herkunftsbezogene Unterschiede. Personen mit hochgebildeten Eltern erreichen deutlich häufiger einen tertiären Abschluss als Personen aus niedrig oder mittel gebildeten Elternhäusern. Im Ländervergleich fällt dieser Zusammenhang in Österreich stärker aus als in Schweden, was sich in den Odds Ratios widerspiegelt. Soziale Herkunft ist in beiden Ländern weiterhin eng mit dem Erreichen tertiärer Bildung verknüpft, im österreichischen Kontext jedoch stärker ausgeprägt. Im Ländervergleich und mit Blick auf die Vergleichsdimensionen scheint die Systemarchitektur Schwedens herkunftsbezogene Ungleichheiten eher abzumildern. Ein zweites Ergebnis betrifft die räumliche Dimension. In beiden Ländern variieren tertiäre Abschlüsse nach Urbanisierungsgrad. In Österreich nimmt die herkunftsbezogene Ungleichheit in weniger urbanen Kontexten deutlicher zu als in

Schweden. Die höchsten Odds Ratios finden sich in Österreich in ländlichen Regionen, während Schweden geringere und räumlich weniger stark differenzierte Werte zeigt. Dieser Befund ist kompatibel mit der Annahme, dass räumliche Angebotsstrukturen, institutionalisierte Zweitwege und soziale Infrastruktur als Kontextbedingungen wirken, die Herkunftsvorteile ebenfalls entweder verstärken oder abfedern können.

Die Masterarbeit beantwortet die Forschungsfrage in einer doppelten Weise. Erstens wurde empirisch sichtbar, dass Herkunftseffekte systemisch wirken und unterschiedlich abgefangen werden können. Der Matthäus-Effekt im Hochschulbereich ist im österreichischen Fall stärker ausgeprägt als im schwedischen. Zweitens zeigt der modulare Vergleich, dass diese Unterschiede plausibel mit Makroumständen und unterschiedlichen institutionellen Logiken korrespondieren. Die Arbeit trägt dazu bei, Bildungsungleichheit nicht nur als individuelles Ressourcenthema zu betrachten, sondern auch als Ergebnis institutioneller und systemischer Konstellationen. Ziel war es, diese Konstellationen und Ungleichheitsmechanismen analytisch zu zerlegen und ihre Wirkungen sowohl einzeln als auch im Zusammenspiel aufzuzeigen. Der modulare Ansatz hat sich dabei als hilfreich erwiesen, weil er sichtbar macht, an welchen Schnittstellen kumulative Nachteile entstehen können und warum ähnliche sozialpolitische Leitbilder in unterschiedlichen Ländern zu unterschiedlichen Ergebnissen führen können.

6.1. Beyond Matthew-Effect: Antworten auf kumulative Ungleichheiten

In der Ungleichheitsforschung können Ergebnisse dazu neigen, ein sehr düsteres Gesamtbild zu zeichnen. Dies ist auch in dieser Masterarbeit nicht ausgeschlossen. Dennoch war das Ziel dieses Beitrags nicht, Matthäus-Effekte als unveränderliches Schicksal zu beschreiben. Im Mittelpunkt stand vielmehr, die Strukturen so zu lesen, dass sichtbar wird, welche Teile ungleichheitsverstärkend sind und wo sich Ansatzpunkte finden, um kumulative Nachteile zu begrenzen. Auch wenn Social Investment normativ darauf zielt, Teilhabechancen zu erhöhen und bislang benachteiligte Gruppen zu integrieren, zeigt sich, dass investive Strategien an strukturelle Grenzen stoßen können. Das geschieht vor allem, wenn Zugangslogiken und Übergänge weiterhin selektiv wirken oder wenn Ressourcen nicht dort ankommen, wo sie kumulative Nachteile tatsächlich abfedern würden. Aus der Diskussion lässt sich ableiten, dass Social-Investment-Politiken ihr egalisierendes Streben nur dann erreichen können, wenn sie kontextsensibel ausgestaltet sind und mit kompensatorischen Elementen zusammenwirken. Ohne begleitende Maßnahmen – etwa zur Stärkung früher Bildungsphasen oder zur Absicherung von Übergängen – besteht die Gefahr, dass sozialinvestive Strategien

unbeabsichtigt genau jene Matthäus-Muster produzieren, die sie eigentlich überwinden wollen. In Anlehnung an die diskutierten Strategien zur Abmilderung von Matthäus-Effekten lassen sich mehrere Stoßrichtungen festhalten. Erstens kommt es auf frühe und kontinuierliche Unterstützung entlang des Bildungswegs an, weil kumulative Prozesse früh einsetzen und spätere Interventionen häufig nur noch begrenzt kompensieren können. Zweitens sind Finanzierungsmodelle entscheidend, die Ressourcen zielgerichtet dorthin lenken, wo sie am dringendsten benötigt werden. Dies erfordert transparente und bedarfsgerechte Mittelzuweisungen statt pauschaler Verteilung nach dem Gießkannenprinzip. Drittens braucht es eine räumliche und kontextsensible Perspektive, weil sie Chancen zusätzlich strukturieren. Die Frage richtet sich dahingehend, in was für einem System SI eingebettet ist und unter welchen Bedingungen sie wirken soll. Letztlich geht es weniger um punktuelle Reformen als um ein Zusammenspiel verschiedener Instrumente, die sowohl Chancen erweitern als auch bestehende Nachteile gezielt ausgleichen und unterschiedliche Ausgangslagen berücksichtigen. Diese Erkenntnisse können sowohl die Debatte um Bildungsungleichheit als auch die Entscheidungsgrundlage für politische Maßnahmen stärken, die versuchen Bildungssysteme inklusiver zu gestalten.

6.2. In Richtung einer gerechteren Gesellschaft, once again?

Warum wird in modernen Gesellschaften immer wieder der Versuch unternommen, in Richtung Gleichheit zu steuern und warum bleibt Ungleichheit dennoch so hartnäckig bestehen? Diese Frage nach einer gerechteren Gesellschaft kehrt mit bemerkenswerter Regelmäßigkeit zurück. Sie schwingt im Social-Investment-Ansatz ebenso mit wie in soziologischen Debatten, die nach einer besseren Welt streben. Gleichzeitig zeigt sich, dass soziale Ungleichheit in verschiedenen Formen reproduziert wird: nicht nur über individuelle Ressourcen, sondern auch über Strukturen. Der Matthäus-Effekt ist ein dynamischer, selbstverstärkender Prozess. Er macht deutlich, dass Ungleichheit im Zeitverlauf verstärkt werden kann, selbst innerhalb wohlfahrtsstaatlicher Kontexte, die explizit auf Inklusion ausgerichtet sind. Der Vergleich zwischen Österreich und Schweden weist darauf hin, dass institutionelle (Um-)Gestaltung durchaus eine Rolle spielt. Eine gerechtere Gesellschaft sollte in diesem Sinne nicht die Abwesenheit von Unterschieden fokussieren, sondern die Frage, wie stark Unterschiede in Lebenslagen und Bildungswegen „durchschlagen“ dürfen und wie sehr ein System das auffangen kann. Doch auch das ist kein einfaches Erfolgsrezept. Selbst in Kontexten mit vergleichsweise günstigen Voraussetzungen bleiben Matthäus-Muster bestehen. Absolute Chancengleichheit erscheint daher weniger als erreichbarer Zustand denn

als regulative Idee, ein normativer Horizont, an dem politische Maßnahmen ausgerichtet werden, ohne ihn jemals vollständig zu erreichen. Vor diesem Hintergrund stellt sich die Frage, ob das Ziel einer gerechteren Gesellschaft möglicherweise falsch verstanden wird, wenn es ausschließlich als Endzustand gedacht wird. Vielleicht liegt seine Bedeutung vielmehr in der kontinuierlichen Auseinandersetzung mit Ungleichheit und ihren strukturellen Ursachen. Das „once again“ im Titel lässt sich somit auch als eine wiederkehrende Aufgabe lesen.

Sind moderne Gesellschaften also in der Ungleichheit gefangen? Eine rein strukturalistische Perspektive könnte zu dem Schluss führen, dass soziale Ungleichheit ein starres Merkmal gesellschaftlicher Ordnung darstellt, das sich höchstens in seiner Form verändert, aber nicht verschwindet. Eine solche Sichtweise würde aber zu kurz greifen. Denn wie die historische Entwicklung der europäischen Wohlfahrtsstaaten zeigt, sind gesellschaftliche Strukturen nicht statisch, sondern können sich an neue Herausforderungen anpassen. Vor diesem Hintergrund erscheint es wenig überzeugend, Ungleichheit als unveränderliches Schicksal zu begreifen. Gerade weil Veränderungen möglich sind, bleibt die zentrale Aufgabe, Strukturen als gestaltbar zu sehen und den Blick auf jene „Knoten und Kanten“ zu richten, an denen Chancengleichheit praktisch entschieden wird. Diese Dynamik gewinnt zusätzliche Bedeutung in einer Gesellschaft, die von neuen sozialen Risiken und wachsender Heterogenität geprägt ist. Wie haben sich Herausforderungen verändert und wie haben Institutionen darauf reagiert? Dieses Wechselspiel zu verstehen und kritisch zu hinterfragen ist zentral. Ziel dieser Arbeit war es daher, strukturelle Herausforderungen sichtbar zu machen und Strategien abzuleiten, und weniger, resignierende Denkansätze anzuregen, die das Ausmaß an Bildungsungleichheit bestätigen.

7. Literatur

- Akintayo, O. T., Eden, C., Ayeni, O. O., & Onyebuchi, N. C. (2024). Inclusive curriculum design: Meeting the diverse needs of students for social improvement. *International journal of applied research in social sciences*, 6(5), 770–784. <https://doi.org/10.51594/ijarss.v6i5.1100>
- Allison, P. D. (2010). Missing Data. In Marsden, P. V. (Ed.). *Handbook of survey research* (2. ed.). (S. 631–659). Emerald.
- Allmendinger, J. (1989). Educational systems and labor market outcomes. *European Sociological Review*, 5(3), 231–250. <https://doi.org/10.1093/oxfordjournals.esr.a036524>
- Allmendinger, J., & Leibfried, S. (2003). Education and the welfare state: The four worlds of competence production. *Journal of European Social Policy*, 13(1), 63–81. <https://doi.org/10.1177/0958928703013001047>
- Alvarado, S. E. (2018). The impact of childhood neighborhood disadvantage on adult joblessness and income. *Social Science Research*, 70, 1–17. <https://doi.org/10.1016/j.ssresearch.2017.10.004>
- Ansell, B., & Gingrich, J. (2017). Mismatch: University Education and Labor Market Institutions. *PS, Political Science & Politics*, 50(2), 423–425. <https://doi.org/10.1017/S1049096516002948>
- Atchison, D., & Levin, J. (2022). Missed opportunities: Weighted student funding systems and resource equity. *Journal of Education Human Resources*, 41(1), 142–171. <https://doi.org/10.3138/jehr-2021-0056>
- Bakker, V., & Van Vliet, O. (2022). Social investment, employment and policy and institutional complementarities: A comparative analysis across 26 OECD countries. *Journal of Social Policy*, 51(4), 728–750. <https://doi.org/10.1017/S0047279421000386>
- Barone, C., & Ruggera, L. (2018). Educational equalization stalled? Trends in inequality of educational opportunity between 1930 and 1980 across 26 European nations. *European Societies*, 20(1), 1–25. <https://doi.org/10.1080/14616696.2017.1290265>
- Beck, U. (1986). *Risikogesellschaft: auf dem Weg in eine andere Moderne* (Erstausg., 1. Aufl.). Suhrkamp
- BenDavid-Hadar, I. (2018). Funding education: Developing a method of allocation for improvement. *International Journal of Educational Management*, 32(1), 2–26. <https://doi.org/10.1108/IJEM-07-2016-0161>
- Bell, A., Chetty, R., Jaravel, X., Petkova, N., & Van Reenen, J. (2018). Who becomes an inventor in America? The importance of exposure to innovation. *The Quarterly Journal of Economics*, 134(2), 647–713. <https://doi.org/10.1093/qje/qjy028>
- Bengtsson, M., De la Porte, C., & Jacobsson, K. (2017). Labour market policy under conditions of permanent austerity: Any sign of social investment? *Social Policy & Administration*, 51(2), 367–388. <https://doi.org/10.1111/spol.12292>

- Bonoli, G., Cantillon, B., & Van Lancker, W. (2017). Social investment and the Matthew effect. In A. Hemerijck (Ed.), *The uses of social investment* (S. 66–76). Oxford University Press.
- Bonoli, G., & Liechti, F. (2018). Good intentions and Matthew effects: Access biases in participation in active labour market policies. *Journal of European Public Policy*, 25(6), 894–911. <https://doi.org/10.1080/13501763.2017.1401105>
- Boudon, R. (1974). *Education, opportunity, and social inequality: changing prospects in Western society*. Wiley.
- Bourdieu, P. (1992). *Ökonomisches Kapital – Kulturelles Kapital – Soziales Kapital*. In: Die verborgenen Mechanismen der Macht. Hamburg: VSA, S. 49–75.
- Breen, R., Luijkx, R., Müller, W., & Pollak, R. (2009). Nonpersistent Inequality in Educational Attainment: Evidence from Eight European Countries. *The American Journal of Sociology*, 114(5), 1475–1521. <https://doi.org/10.1086/595951>
- Breen, R. (2024). Persistent inequality: contemporary inequality in a historical context. *Oxford Open Economics*, 3(Supplement_1), i821–i827. <https://doi.org/10.1093/ooec/odad015>
- Bučaitė-Vilkė, J. (Ed.) (2022). *Social investment and territorial inequalities: Mapping policies and services in the Baltic states*. Peter Lang International Academic Publishing Group. <https://doi.org/10.3726/b19662>
- Bukodi, E., Bourne, M., & Betthäuser, B. (2017). Wastage of talent?: Social origins, cognitive ability and educational attainment in Britain. *Advances in Life Course Research*, 34, 34–42. <https://doi.org/10.1016/j.alcr.2017.09.003>
- Busemeyer, M. R. (2015). *Skills and inequality: Partisan politics and the political economy of education reforms in western welfare states*. Cambridge: Cambridge University Press
- Butterwegge, C. (2021). Das neuartige Virus trifft auf die alten Verteilungsmechanismen: Warum die COVID-19-Pandemie zu mehr sozialer Ungleichheit führt. *Wirtschaftsdienst*, 101(1), 11–14. <https://doi.org/10.1007/s10273-021-2817-5>.
- Cantillon, B. (2011). The paradox of the social investment state: growth, employment and poverty in the Lisbon era. *Journal of European Social Policy*, 21(5), 432–449. <https://doi.org/10.1177/0958928711418856>
- Cefalo, R., & Kazepov, Y. (2024). *Toward a modular understanding of school-to-work transitions: Comparing Italy and Austria*. *International Journal of Comparative Sociology*, 1–24. <https://doi.org/10.1177/00207152241295985>
- Checchi, Daniele; van de Werfhorst, Herman G.; Braga, Michela; & Meschi, Elena (2014). *The Policy Response: Education*. In: W. Salverda, B. Nolan, D. Checchi & A. Imrohoroglu (Ed.), *Changing Inequalities in Rich Countries: Analytical and Comparative Perspectives* (S. 240–267). Oxford: Oxford University Press.

- Choi, Y. J., Huber, E., Kim, W. S., Kwon, H. Y., & Shi, S. J. (2020). Social investment in the knowledge-based economy: new politics and policies. *Policy and Society*, 39(2), 147–170. <https://doi.org/10.1080/14494035.2020.1782577>
- Czarnecki, K., Korpi, T., & Nelson, K. (2021). Student support and tuition fee systems in comparative perspective. *Studies in Higher Education*, 46(11), 2152–2166. <https://doi.org/10.1080/03075079.2020.1716316>
- Deng, H. K. D. (2024). Education equity: Disparities of education between elite-class and working-class students in the United States states. *Communications in Humanities Research*, 63(1), 147–150. <https://doi.org/10.54254/2753-7064/2024.17973>
- Dörre, K. (2020). Die Corona-Pandemie – eine Katastrophe mit Sprengkraft. Wiesbaden: *Berliner Journal für Soziologie*, Vol. 30 (2), S. 165–190. <https://doi.org/10.1007/s11609-020-00416-4>.
- Ecchia, G., Gagliardi, F., & Giannetti, C. (2020). Social investment and youth labour market participation. *Contemporary Economic Policy*, 38(2), 343–358. <https://doi.org/10.1111/coep.12446>
- Echazarra, A., & Radinger, T. (2019). Learning in rural schools: Insights from PISA, TALIS and the literature. *OECD Education Working Papers*, 196, 0_1-77. <https://doi.org/10.1787/8b1a5cb9-en>
- Eckelt, M. (2022). Krise ohne Reaktion? Die Folgen der Corona- Pandemie auf dem dualen Ausbildungsmarkt im Licht der Berufsbildungsstatistik und die berufsbildungspolitische Reaktion. In D. Heisler & J. Meier (Hrsg.), *Berufsausbildung zwischen Hygienemaßnahmen und Lockdown(s): Folgen für die schulische und außerschulische Berufsausbildung in Schule, im Betrieb und bei Bildungsträgern*. wbv.
- El-Mafaalani, A. (2014). *Von Arbeiterkind zum Akademiker. Über die Mühen des Aufstiegs durch Bildung*. Konrad-Adenauer-Stiftung. Abgerufen am 08.Dezember.2025, von https://www.kas.de/c/document_library/get_file?uuid=a2af0ac0-e96c-3637-7e86-6b2a88dd7105&groupId=252038
- Erk, J. (2004). Austria: A federation without federalism. *Publius: The Journal of Federalism*, 34(1), 1–20. <https://doi.org/10.1093/oxfordjournals.pubjof.a005016>
- Esping-Andersen, G. (1990). *The three worlds of welfare capitalism*. Princeton University Press.
- Esping-Andersen, G., Gallie, D., Hemerijck, A., & Myles, J. (2002). *Why we need a new welfare state*. Oxford University Press.
- European Commission (2013). *Towards social investment for growth and cohesion – Including implementing the European Social Fund 2014–2020, COM(2013) 83 final*. European Commission.

European Commission, EACEA, & Eurydice. (2024). *The European higher education area in 2024: Bologna process implementation report*. Luxembourg: Publications Office of the European Union

European Council (2000). *Lisbon European Council: Presidency conclusions*. Brüssel. 23–24. März. SN 100/00. Abgerufen am 21. Oktober 2025, von http://www.europarl.europa.eu/summits/lis1_en.

Eurydice. (n.d.). Eurydice – European encyclopedia on national education systems. European Commission. Abgerufen am 08. Dezember 2025, von <https://eurydice.eacea.ec.europa.eu/eurydice>

Farquharson, C., McNally, S., & Tahir, I. (2024). *Education inequalities*. Oxford Open Economics, 3(Supplement_1), i760–i820. <https://doi.org/10.1093/ooec/odad029>

Flecker, J., Jesser, A., Mataloni, B., Pohn-Lauggas, M., Reinprecht, C., Schlechter, M., Schmidt, A., Vogl, S., Wöhrer, V., Zartler, U., Pot, M., & Schadler, C. (2017). *Die Vergesellschaftung Jugendlicher im Längsschnitt: Teil 1: Theoretische Ausgangspunkte für eine Untersuchung in Wien*. Pot, Mirjam. (Institut für Soziologie).

Gal, J. (1998). Formulating the Matthew Principle: on the role of the middle classes in the welfare state. *Scandinavian Journal of Social Welfare*, 7(1), 42–55. <https://doi.org/10.1111/j.1468-2397.1998.tb00274.x>

Garritzmann, J., Häusermann, S., Palier, B., Kurer, T., & Pinggera, M. (2022). The Emergence of Knowledge Economies: Educational Expansion, Labor Market Changes, and the Politics of Social Investment. In *The World Politics of Social Investment: Volume I* (Nummer 1, S. 251–284). Oxford University Press. <https://doi.org/10.1093/oso/9780197585245.003.0008>

Giddens, A. (1984). *The constitution of society: outline of the theory of structuration* (1. publ.). University of California Press.

Goldthorpe, J. H. (2016). Social class mobility in modern Britain: Changing structure, constant process. *Journal of the British Academy*, 4, 89–111. <https://doi.org/10.5871/jba/004.089>

Hanushek, E. A., & Wößmann, L. (2006). Does educational tracking affect performance and inequality? *The Economic Journal*, 116(510), C63–C76. <https://doi.org/10.1111/j.1468-0297.2006.01076.x>

Harvey, D. (2003). The right to the city. *International Journal of Urban and Regional Research*, 27(4), 939–941. <https://doi.org/10.1111/j.0309-1317.2003.00492.x>

Hemerijck, A. (2012). Two or three waves of welfare state transformation? In N. Morel, B. Palier, & J. Palme (Ed.), *Towards a social investment welfare state? Ideas, policies and challenges* (S. 33–60). Policy Press.

Hemerijck, A. (2013). *Changing welfare states*. Oxford. Oxford University Press.

Hemerijck, A. (Ed.) (2017). *The uses of social investment*. Oxford University Press.

- Hemerijck, A., Plavgo, I., Burgoon, B., Fernandes, D., Pöyliö, H., & Lehmus-Sun, A. (2024). Social investment returns over the life course (RSC Working Paper 2024/14). European University Institute.
- Hopper, E. I. (1968). A typology for the classification of educational systems. *Sociology (Oxford)*, 2(1), 29–46. <https://doi.org/10.1177/003803856800200103>
- Huber, E., & Stephens, J. D. (2015). Predistribution and redistribution: Alternative or complementary policies? In C. Chwalisz & P. Diamond (Ed.), *The predistribution agenda: Tackling inequality and supporting sustainable growth* (S. 67–78). I.B.Tauris & Co. Ltd. <https://doi.org/10.5040/9780755621774.ch-003>
- Iammarino, S., Rodriguez-Pose, A., & Storper, M. (2019). Regional inequality in Europe: evidence, theory and policy implications. *Journal of Economic Geography*, 19(2), 273–298. <https://doi.org/10.1093/jeg/lby021>
- Kangas, O., & Kvist, J. (2019). Nordic welfare states. In B. Greve (Ed.). *Routledge handbook of the welfare state* (2. Aufl., S. 124–136). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315207049-13>
- Kazepov, Y. (Ed.) (2010). *Rescaling Social Policies: Towards Multilevel Governance in Europe*. Farnham: Ashgate.
- Kazepov, Y., & Ranci, C. (2017). Is every country fit for social investment? Italy as an adverse case. *Journal of European Social Policy*, 27(1), 90–104. <https://doi.org/10.1177/0958928716673314>
- Keynes, J. M. (1973). *The general theory of employment, interest and money (Original work published 1936)*. Macmillan for the Royal Economic Society
- Knize, V. J., Wolf, M., & Zabel, C. (2021). Do Disadvantaged Young Adults Benefit Less from Social Investment? Studying Matthew Effects in Activation Measures. *Youth and Globalization*, 3(1), 13–55. <https://doi.org/10.1163/25895745-03010002>
- Korpi, T., & Tählin, M. (2009). Educational mismatch, wages, and wage growth: Overeducation in Sweden. 1974 -2000. *Labour Economics*, 16(2), 183–193. <https://doi.org/10.1016/j.labeco.2008.08.004>
- Lang, G. (2017). *Zur Akzeptanz sozialer Ungleichheit: Theoretische Überlegungen und empirische Befunde zur gesellschaftlichen Kohärenz*. Springer Fachmedien Wiesbaden.
- Laruffa, F. (2022). Studying the relationship between social policy promotion and neoliberalism: the case of social investment. *New Political Economy*, 27(3), 473–489. <https://doi.org/10.1080/13563467.2021.1973398>
- Lassnigg, Lorenz (2020) Different structures, different results? Continental and Nordic education structures compared. In: Moreno Herrera, Lázaro; Teräs, Marianne and Gougoulakis, Petros, (Ed.) *Policies & Partnership with the World of Work – National and Cross-National Perspectives. Emerging Issues in Research on Vocational Education & Training*, 6. S. 233-279. Premiss

- Lassnigg, L., & Steiner, M. (2018). *Die bildungspolitische Herausforderung: Transparente Finanzierung der Governance-Strukturen und -praktiken* (IHS Policy Brief No. 2018-2). Institut für Höhere Studien.
- Lauterbach, W., & Fend, H. (2016). Educational mobility and equal opportunity in different German tracking systems – Findings from the LifE study. In *Social and Political Science 2016* (S. 93–110). Edward Elgar Publishing. <https://doi.org/10.4337/9781785367267.00015>
- Lødemel, I., & Trickey, H. (Ed.) (2000). *An offer you can't refuse: Workfare in international perspective*. Bristol: The Policy Press.
- Lundvall, B. Å., & Lorenz, E. (2012). Social investment in the globalising learning economy: A European perspective. In N. Morel, B. Palier, & J. Palme (Ed.), *Towards a social investment welfare state? Ideas, policies and challenges* (S. 235–257). Policy Press.
- Mandl, S., & Unger, M. (2024). Students with delayed transition to higher education: An often overlooked group. In A. Curaj, C. M. Hâj & R. Pricopie (Ed.), *European higher education area 2030: Bridging realities for tomorrow's higher education* (S. 335–352). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-031-75140-0_19
- Merton, R. K. (1968). The Matthew effect in science: The reward and communication systems of science are considered. *Science*, 159(3810), 56-63
- Morel, N., Palier, B., & Palme, J. (Ed.) (2012). *Towards a social investment welfare state? Ideas, policies and challenges*. Policy Press.
- OECD (Organisation for Economic Co-operation and Development) (2008). *Growing Unequal*. OECD Publishing.
- OECD (Organisation for Economic Co-operation and Development) (2012). *Perspectives on global development: Social cohesion in a shifting world*. OECD Publishing. https://doi.org/10.1787/persp_glob_dev-2012-en
- OECD (Organisation for Economic Co-operation and Development) (2023). *PISA 2022 results (Volume I): The state of learning and equity in education*. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/89c0f253-en>
- OECD (Organisation for Economic Co-operation and Development) (2024). *Equity in education and on the labour market: Main findings from Education at a Glance 2024*. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/b502b9a6-en>
- OECD (Organisation for Economic Co-operation and Development) (2025a). *Education at a Glance 2025*. OECD Indicators. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/1c0d9c79-en>
- OECD (Organisation for Economic Co-operation and Development) (2025b). *Vocational education and training systems in nine countries*. OECD Reviews of Vocational Education and Training. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/1a86eb6c-en>

- Pavolini, E., & Van Lancker, W. (2018). The Matthew effect in childcare use: a matter of policies or preferences? *Journal of European Public Policy*, 25(6), 878–893. <https://doi.org/10.1080/13501763.2017.1401108>
- Peter, T., Edgerton, J. D., & Roberts, L. W. (2010). Welfare regimes and educational inequality: a cross-national exploration. *International Studies in Sociology of Education*, 20(3), 241–264. <https://doi.org/10.1080/09620214.2010.516111>
- Pfeffer F. T. (2015). Equality and quality in education. A comparative study of 19 countries. *Social science research*, 51, 350–368. <https://doi.org/10.1016/j.ssresearch.2014.09.004>
- Postan-Aizik, D., & Strier, R. (2021). From social investment to investing in the social: Insiders' perceptions, experiences, and expectations. *Journal of Social Policy*, 50(2), 267–284. <https://doi.org/10.1017/S0047279420000069>
- Powell, W. W., & Snellman, K. (2004). The Knowledge Economy. *Annual Review of Sociology*, 30(1), 199–220. <https://doi.org/10.1146/annurev.soc.29.010202.100037>
- Reckwitz, A. (2019). *Das Ende der Illusionen: Politik, Ökonomie und Kultur in der Spätmoderne*. Suhrkamp.
- Reiter, C., & Steiner, M. (2024). *AK-Chancenindex 2024: Soziale Zusammensetzung von Schulen und ihre Folgen für Bildungserfolg*. Arbeiterkammer Wien.
- Rice, D. (2013). Street-Level Bureaucrats and the Welfare State: Toward a Micro-Institutionalist Theory of Policy Implementation. *Administration & Society*, 45(9), 1038–1062. <https://doi.org/10.1177/0095399712451895>
- Rigney, D. (2010). *The Matthew Effect: How Advantage Begets Further Advantage*. Columbia University Press.
- Rosenqvist, E. (2018). Two Functions of Peer Influence on Upper-secondary Education Application Behavior. *Sociology of Education*, 91(1), 72–89. <https://doi.org/10.1177/0038040717746113>
- Rothmüller, B., & Schnell, P. (2020). Bildung – Sprungbrett aus der Armut? *Zeitschrift für Minderheiten*, 114, 16–17. <https://www.minderheiten.at/>
- Sauder, M. (2018). Systems of Evaluation and the Matthew Effect. *Journal of Management Inquiry*, 27(4), 362–364. <https://doi.org/10.1177/1056492617737704>
- Scalise, G., & Hemerijck, A. (2024). Subnational social investment in three European cities: An exploratory comparison. *Journal of Social Policy*, 53(2), 530–550. <https://doi.org/10.1017/S0047279422000496>
- Scharpf, F. W. (1991). *Crisis and choice in European social democracy*. Cornell University Press.
- Scharpf, F. W. (1997). *Games Real Actors Play: Actor-centered Institutionalism in Policy Research*. Routledge.

- Schindler, S., Bar-Haim, E., Barone, C., Fels Birkelund, J., Boliver, V., Capsada-Munsech, Q., Erola, J., Facchini, M., Feniger, Y., Heiskala, L., Herbaut, E., Ichou, M., Karlson, K. B., Kleinert, C., Reimer, D., Traini, C., Triventi, M., & Vallet, L.-A. (2024). Educational tracking and social inequalities in long-term labor market outcomes: Six countries in comparison. *International Journal of Comparative Sociology*, 65(1), 39–62. <https://doi.org/10.1177/00207152231151390>
- Sen, A. K. (1992). *Inequality reexamined* (1st ed.). Clarendon Press. <https://doi.org/10.1093/0198289286.001.0001>
- Shavit, Y., & Blossfeld, H.-P. (Ed.) (1993). *Persistent Inequality: Changing Educational Attainment in Thirteen Countries*. Westview Press.
- Statistics Sweden (2013). *Youth unemployment: Comparability in statistics between a number of European countries*. Statistics Sweden.
- Statistik Austria (2025). *Bildung in Zahlen 2023/24: Schlüsselindikatoren und Analysen*. Statistik Austria.
- Steiner, M., Köpping, M., Leitner, A., Pessl, G., & Lassnigg, L. (2021). *Lehren und Lernen unter Pandemiebedingungen. Was tun, damit aus der Gesundheits- nicht auch eine Bildungskrise wird?* Institut für Höhere Studien. <https://irihs.ihs.ac.at/id/eprint/5873/>
- Swedish Higher Education Authority [UKÄ] (2021). *An overview of Swedish higher education and research 2021*. Swedish Higher Education Authority.
- Taylor-Gooby, P. (2004). *New risks, new welfare: the transformation of the European welfare state* (1. publ.). Oxford University Press. <https://doi.org/10.1093/019926726X.001.0001>
- Taylor-Gooby, P. (2008). The new welfare state settlement in Europe. *European Societies*, 10(1), 3–24. <https://doi.org/10.1080/09571260701526964>
- Troost, A. A., van Ham, M., & Manley, D. J. (2023). Neighbourhood effects on educational attainment. What matters more: Exposure to poverty or exposure to affluence? *PloS One*, 18(3), e0281928. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0281928>
- Tudor, S., Cilan, T. F., Năstase, L. L., Ecobici, M. L., Opran, E. R., & Cojocaru, A. V. (2023). Evolution of interdependencies between education and the labor market in the view of sustainable development and investment in the educational system. *Sustainability*, 15(5), 3908. <https://doi.org/10.3390/su15053908>
- Umbach, G., & Tkalec, I. (2021). Social investment policies in the EU: Actively concrete or passively abstract? *Politics and Governance*, 9(2), 403–414. <https://doi.org/10.17645/pag.v9i2.4079>
- Van Kersbergen, K., & Hemerijck, A. (2012). Two decades of change in Europe: The emergence of the social investment state. *Journal of Social Policy*, 41(3), 475–492. <https://doi.org/10.1017/S0047279412000050>

- Vogel, J. (2002). *European Welfare regimes and the transition to adulthood: A comparative and longitudinal perspective*. *Social Indicators Research* 59(3): 275–299.
- Vogtenhuber, S., & Baumegger, D. (2017). Überqualifikation und Verdrängung am österreichischen Arbeitsmarkt im Zeitverlauf. *Wirtschaft und Gesellschaft*, 43(4), 535–568.
- Walberg, H. J., & Tsai, S.-L. (1983). Matthew Effects in Education. *American Educational Research Journal*, 20(3), 359–373. <https://doi.org/10.3102/00028312020003359>
- Walker, M. (2012). A capital or capabilities education narrative in a world of staggering inequalities? *International Journal of Educational Development*, 32(3), 384–393. <https://doi.org/10.1016/j.ijedudev.2011.09.003>
- Walther, A., Warth, A., Ule, M., & du Bois-Reymond, M. (2015). “Me, my education and I”: constellations of decision-making in young people’s educational trajectories. *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 28(3), 349–371. <https://doi.org/10.1080/09518398.2014.987850>
- Wicht, A., Winkler, O., Granato, M., & Nonnenmacher, A. (2025). The Role of Contexts in Educational and Employment Transitions and Pathways of Young People. *Social Inclusion*, 13. <https://doi.org/10.17645/si.10698>
- Wilensky, H. L. (1975). *The welfare state and equality: Structural and ideological roots of public expenditures*. University of California Press.
- Zahl-Thanem, A., & Rye, J. F. (2024). Spatial inequality in higher education: a growing urban–rural educational gap? *European Sociological Review*, 40(6), 1067–1081. <https://doi.org/10.1093/esr/jcae015>
- Zhu, W. (2024). A study of the relationships between inequality in urban and rural educational resources and social class solidification. *Journal of Education, Humanities and Social Sciences*, 42, 649–653. <https://doi.org/10.54097/tytym148>
- Zuckerman, H. (1998). Accumulation of advantage and disadvantage: The theory and its intellectual biography. In C. Mongardini & S. Tabboni (Ed.), *Robert K. Merton & contemporary sociology* (S. 139–161). New Brunswick: Transaction Publishers
- Zuckerman, H. (2010). Dynamik und Verbreitung des Matthäus-Effekts: Eine kleine soziologische Bedeutungslehre [Übers. C. Dörries]. *Berliner Journal für Soziologie*, 20(3), 309–340. <https://doi.org/10.1007/s11609-010-0133-9>

8. Tabellenverzeichnis

Tabelle 1: Vergleich des Übergangs in die Hochschule entlang ausgewählter Dimensionen (AT – SE).....	52
Tabelle 2: Übergang in die Hochschule: Indikatoren zu tertiärer Bildung, Sozialinvestition und regionaler Disparitäten (AT – SE), 2015-2023.....	53
Tabelle 3: Übersicht der Stichprobenselektion.....	78
Tabelle 4: Übersicht Variablen „Design“	80
Tabelle 5: Tertiärer Bildungsabschluss nach Elternbildung Österreich (25-34 Jahre)	81
Tabelle 6: Tertiärer Bildungsabschluss nach Elternbildung Schweden (25-34 Jahre)	82
Tabelle 7: Odds Ratio tertiärer Abschluss nach Elternbildung in AT vs. SE.....	82
Tabelle 8: Fallzahlen Urbanisierungsgrad	85
Tabelle 9: Odds Ratio nach Urbanisierungsgrad.....	87
Tabelle 10: Missings und Analysestichprobe 25-34 Jahre	107
Tabelle 11: Missings und Analysestichprobe 45-64 Jahre	107
Tabelle 12: Missings und Analysestichprobe Urbanisierungsgrad.....	107
Tabelle 13: Berechnung Odds Ratio Elternbildung AT vs. SE.....	107
Tabelle 14: Odds Ratio City vs. Not-City	108
Tabelle 15: Tertiärquoten gewichtet vs. ungewichtet	109
Tabelle 16: 25-34-Jährige ohne Elternbildung gewichtet vs. ungewichtet	109

9. Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1: Erwartete Wirkung bildungspolitischer Reformen auf Bildungsungleichheit nach Bildungsabschnitt	18
Abbildung 2: Tertiärquote 25-34-Jährige nach Elternbildung.....	31
Abbildung 3: Individuelle und strukturelle Mechanismen.....	34
Abbildung 4: Strukturelle Treiber von Matthäus-Effekten	35
Abbildung 5: Hochschulabschlussquote und Mismatch im Ländervergleich	39
Abbildung 6: Anzahl der Studierenden in Schweden (SE) und Österreich (AT) nach ISCED-Stufe (2020/2021).....	57
Abbildung 7: Bildungswege und Hochschulorganisation im österreichischen Bildungssystem	59
Abbildung 8: Bildungswege und Hochschulorganisation im schwedischen Bildungssystem. 60	
Abbildung 9: Großzügigkeit und Bedürftigkeitsorientierung der Studienförderung in 21 OECD-Ländern (2010).....	70
Abbildung 10: Eigene Bildung nach Elternbildung AT vs. SE	84
Abbildung 11: Tertiärquote nach räumlichem Kontext und Elternbildung.....	87

10. Anhang A: Ergänzende Tabellen der empirischen Analyse

Tabelle 10: Missings und Analysestichprobe 25-34 Jahre

	N Alter 25-34 Jahre	Missing eigene Bildung	Missing Bildung der Eltern	Analysestichprobe
AT	1.411	0	24	1.387
SE	2.177	62	1.001	1.158

Quelle: EU-SILC 2023, eigene Berechnungen

Tabelle 11: Missings und Analysestichprobe 45-64 Jahre

	N Alter 25-34 Jahre	Missing eigene Bildung	Missing Bildung der Eltern	Analysestichprobe
AT	3.789	0	1.165	2.624
SE	5.984	43	3.756	2.220

Quelle: EU-SILC 2023, eigene Berechnungen

Tabelle 12: Missings und Analysestichprobe Urbanisierungsgrad

Land	Stichprobe	Cities	Towns/ suburbs	Rural areas	Gesamt
AT	ausgeschlossen	5	8	11	24
AT	Analyse-Stichprobe	499	438	450	1.387
SE	ausgeschlossen	486	378	155	1.019
SE	Analyse-Stichprobe	579	414	165	1.158

Quelle: EU-SILC 2023, eigene Berechnungen

Anmerkung: Urbanisierung gemäß EU-SILC-Variable DB100.

Tabelle 13: Berechnung Odds Ratio Elternbildung AT vs. SE

Land	OR	tertiär + Elternbildung hoch (a)	nicht- tertiär + Elternbildung hoch (b)	tertiär + Elternbildung niedrig/mittel (c)	nicht- tertiär + Elternbildung niedrig/mittel (d)
AT	4,19	285	89	439	574
SE	3,13	431	201	214	312

Quelle: EU-SILC 2023, eigene Berechnungen

Kontingenztafeln zur Berechnung der Odds Ratio (Urbanisierungsgrad)

Österreich

Cities

	0 Parent_low	1 Parent_high
--	---------------------	----------------------

0 not tertiary	134	45
1 tertiary	158	162

Towns and suburbs

	0 Parent_low	1 Parent_high
0 not tertiary	202	28
1 tertiary	138	70

Rural areas

	0 Parent_low	1 Parent_high
0 not tertiary	238	16
1 tertiary	143	53

Schweden

Cities

	0 Parent_low	1 Parent_high
0 not tertiary	92	85
1 tertiary	110	292

Towns and suburbs

	0 Parent_low	1 Parent_high
0 not tertiary	148	83
1 tertiary	77	106

Rural areas

	0 Parent_low	1 Parent_high
0 not tertiary	72	33
1 tertiary	27	33

Tabelle 14: Odds Ratio City vs. Not-City

		OR	CI_low	CI_high	N
AT	Cities	3,05	2,04	4,57	499
AT	Not-cities	4,38	3,01	6,37	888
SE	Cities	2,87	1,99	4,15	579
SE	Not-Cities	2,53	1,81	3,56	579

Quelle: EU-SILC 2023, eigene Berechnungen

Tabelle 15: Tertiärquoten gewichtet vs. ungewichtet

	Ungewichtet	Gewichtet	Diff. (PP)
AT	52,2%	51,4%	-0,85
SE	55,7%	48,2%	-7,54

Quelle: EU-SILC 2023, eigene Berechnungen

Tabelle 16: 25-34-Jährige ohne Elternbildung gewichtet vs. ungewichtet

	Ungewichtet	Gewichtet	Diff. (PP)
AT	51,7%	50,8%	-0,92
SE	53,5%	46,6%	-6,92

Quelle: EU-SILC 2023, eigene Berechnungen

Anmerkung: In Österreich ändert Gewichtung das Niveau kaum (unter 1 Prozentpunkt). In Schweden senkt Gewichtung die Tertiärquote deutlich (-6,9 PP). Die ungewichteten Daten überschätzen in Schweden das Niveau der Tertiärquote, weshalb Niveauvergleiche zwischen Österreich und Schweden in dieser Arbeit nicht als zentrale Befunde interpretiert wurden.

11. Anhang B: R-Skript

```
> Masterarbeit: Matthäus-Effekt AT vs SE (EU-SILC 2023)
> Analyse: tertiärer Abschluss: Elternbildung
> + Stratifizierung nach Urbanisierung
> + ergänzend: Kohortenvergleich (25–34 vs. 45–64) + Robustheitschecks (Gewichte)
```

0) Clean start

```
> rm(list = ls())
> gc()
used (Mb) gc trigger (Mb) max used (Mb)
Ncells 1467102 78.4 2442232 130.5 2442232 130.5
Vcells 5253761 40.1 740802211 5651.9 569097456 4341.9
>
```

1) Pakete

```
> Installiere Pakete:
> install.packages(c("haven", "dplyr", "labelled", "ggplot2", "scales"))
>
> library(haven)
> library(dplyr)
> library(labelled)
> library(ggplot2)
> library(scales)
>
```

2) Reproduzierbarkeit / Session

```
> sessionInfo()
```

```
R version 4.4.1 (2024-06-14 ucrt)
Platform: x86_64-w64-mingw32/x64
Running under: Windows 11 x64 (build 26200)
Matrix products: default
locale:
```

```
[1] LC_COLLATE=German_Germany.utf8 LC_CTYPE=German_Germany.utf8
[3] LC_MONETARY=German_Germany.utf8 LC_NUMERIC=C
[5] LC_TIME=German_Germany.utf8
time zone: Europe/Berlin
tzcode source: internal
attached base packages:
[1] stats graphics grDevices utils datasets methods base
other attached packages:
[1] scales_1.3.0 haven_2.5.5 labelled_2.16.0 ggplot2_3.5.1 dplyr_1.1.4
```

loaded via a namespace (and not attached):

```
[1] gtable_0.3.5    compiler_4.4.1  crayon_1.5.3    tidyselect_1.2.1 systemfonts_1.1.0
[6] textshaping_0.4.0 yaml_2.3.10     fastmap_1.2.0   R6_2.5.1        labeling_0.4.3
[11] generics_0.1.3  knitr_1.49      forcats_1.0.0   tibble_3.2.1     munsell_0.5.1
[16] pillar_1.9.0    rlang_1.1.4     utf8_1.2.4      xfun_0.48        cli_3.6.3
[21] withr_3.0.1     magrittr_2.0.3  digest_0.6.37   grid_4.4.1       rstudioapi_0.17.0
[26] hms_1.1.3       lifecycle_1.0.4 vctrs_0.6.5     evaluate_1.0.1   glue_1.8.0
[31] farver_2.1.2    ragg_1.3.3      fansi_1.0.6     colorspace_2.1-1 rmarkdown_2.28
[36] tools_4.4.1     pkgconfig_2.0.3 htmltools_0.5.8.1
>
```

3) Pfade & Daten einlesen

```
> setwd("C:/Users/katis/Desktop/Uni Wien/Masterarbeit/Methodensachen/Analyse")
> file_in <- "EU-SILC_int_c_2023.dta"
> stopifnot(file.exists(file_in))
> silc_int <- read_dta(file_in)
```

Dimension & Länder-Fallzahlen

```
> dim(silc_int)
[1] 666751 776
> stopifnot("DB020" %in% names(silc_int))
> table(silc_int$DB020)[c("AT", "SE")]
AT SE
12482 22069
```

4) Länderfilter AT/SE

```
> silc <- silc_int %>% filter(DB020 %in% c("AT", "SE"))
> table(silc$DB020)
AT SE
12482 22069
```

5) Variablencheck

```
needed <- c("DB020", "RB081", "PE041", "PT110", "PT120", "DB100", "RB050")
missing <- setdiff(needed, names(silc))
if(length(missing) > 0) stop(paste("Fehlende Variablen:", paste(missing, collapse=" ")))
```

Alter numerisch (falls RB081 als labelled)

```
silc <- silc %>%
  mutate(RB081_num = as.numeric(RB081))
```

Labels

```

> var_label(silc$RB081); summary(silc$RB081)
[1] "Age in completed years (at the end of income reference period) (IT,MT: removed)"

Min. 1st Qu.  Median   Mean 3rd Qu.   Max.   NA's
  0.00  20.00  44.00  42.03  61.00  80.00   94
> var_label(silc$PE041); val_labels(silc$PE041)

[1] "Educational attainment level (ISCED)"
IE: ISCED 0 No formal education or below ISCED 1
0
IE: ISCED 1 Primary education
1
IE: ISCED 2 Lower secondary education
2
IE: ISCED 3 Upper secondary education
3
IE: ISCED 4 Post-secondary non-tertiary education
4
IE: ISCED 5 Short-cycle tertiary education
5
IE: ISCED 6 Bachelor's or equivalent
6
IE: ISCED 7 Master's or equivalent
7
IE: Doctoral or equivalent level
8
ISCED 1 Primary education
100
ISCED 2 Lower secondary education (PB010>=2021, SI: 0,100,200->200)
200
Upper secondary education (not further specified) (IT: 300-399->300)
300
ISCED 3 Upper secondary education- general/ only for persons (age 35+) (IT 340-399->340)
340
ISCED 3 Upper secondary education (general) - partial level completion, w/o direct access to
tertiary educ (age 16-34)
342
ISCED 3 Upper secondary education (general) - partial level completion, w/o direct access to
tertiary educ (age 16-34)
343
ISCED 3 Upper secondary education (general) - level completion, w/ direct access to tertiary
educ (age 16-34)
344
ISCED 3 Upper secondary education (general) - w/o possible distinction of access to tertiary
educ (age 16-34)

```

349
 ISCED 3 Upper secondary education- vocational (age 35+)

350
 ISCED 3 Upper secondary education (vocational) - partial lvl compl, w/o direct access to tertiary educ (age 16-34)

352
 ISCED 3 Upper secondary education (vocational) - level completion, w/o direct access to tertiary educ (age 16-34)

353
 ISCED 3 Upper secondary education (vocational) - level completion, w/ direct access to tertiary educ (age 16-34)

354
 ISCED 3 Upper secondary education (vocational) - w/o possible distinction of access to tertiary educ (age 16-34)

359
 ISCED 3 Upper secondary education- orientation unknown (age 35+)

390
 ISCED 3 Upper secondary education (orient unknown) - partial lvl compl, w/o direct access to tertiary educ (age 16-34)

392
 ISCED 3 Upper secondary education (orient unknown) - level completion, w/o direct access to tertiary educ (age 16-34)

393
 ISCED 3 Upper secondary education (orient unknown) - level compl, w/ direct access to tertiary educ (age 16-34)

394
 ISCED 3 Upper secondary education (orient unknown) - w/o possible distinction tertiary educ access (age 16-34)

399
 Post-secondary non tertiary education (not further specified) (IT 400-490->400)

400
 ISCED 4 Post-secondary non-tertiary education - general (age 16-34)

440
 ISCED 4 Post-secondary non-tertiary education - vocational (age 16-34)

450
 ISCED 4 Post-secondary non-tertiary education - orientation unknown

ISCED 5-8 (top coding, IT 500-590->500)

500
 ISCED 5 Short-cycle tertiary education - general

540
 ISCED 5 Short-cycle tertiary education - vocational

550
 ISCED 5 Short-cycle tertiary education - orientation unknown

590

ISCED 6 Bachelor's or equivalent level

600

ISCED 7 Master's or equivalent level

700

ISCED 8 Doctoral or equivalent level

800

```
> var_label(silc$PT110); val_labels(silc$PT110)
```

```
[1] "Highest level of education attained by the father"
```

Low level (less than primary education, primary education or lower secondary education)

1

Medium level (upper secondary education and post-secondary non-tertiary education)

2

High level (short-cycle tertiary ed., bachelor's, master's, doctoral or equivalent lvl)

3

Don't know

99

```
> var_label(silc$PT120); val_labels(silc$PT120)
```

```
[1] "Highest level of education attained by the mother"
```

Low level (less than primary education, primary education or lower secondary education)

1

Medium level (upper secondary education and post-secondary non-tertiary education)

2

High level (short-cycle tertiary ed., bachelor's, master's, doctoral or equivalent lvl)

3

Don't know

99

Outcome: tertiär (ISCED 5–8)

```
make_tertiary <- function(df) {
```

```
  df %>%
```

```
    mutate(
```

```
      tertiary = case_when(
```

```
        PE041 %in% c(500, 540, 550, 590, 600, 700, 800) ~ 1L,
```

```
        PE041 < 500 ~ 0L,
```

```
        TRUE ~ NA_integer_
```

```
      )
```

```
    )
```

```
}
```

6) Zielpopulation: 25–34 Jahre

```
> silc_2534 <- silc %>%
```

```
+   filter(RB081 >= 25, RB081 <= 34)
```

```
>
```

```
> silc_2534 %>% count(DB020)
```

```
A tibble: 2 × 2
```

```
  DB020     n
```

```
  <chr> <int>
```

```
1 AT    1411
```

```
2 SE    2177
```

```
>
```

7) Operationalisierung Outcome: tertiär (PE041)

```
> tertiäre Codes: 500, 540, 550, 590, 600, 700, 800
```

```
> silc_2534 <- silc_2534 %>%
```

```
+ mutate(
```

```
+   tertiary = case_when(
```

```
+     PE041 %in% c(500, 540, 550, 590, 600, 700, 800) ~ 1L,
```

```
+     PE041 < 500 ~ 0L,
```

```
+     TRUE ~ NA_integer_
```

```
+   )
```

```
+ )
```

```
>
```

```
> table(silc_2534$tertiary, useNA = "ifany")
```

```
  0  1 <NA>
```

```
1664 1862  62
```

```
>
```

8) Elternbildung: max. Ressource im Elternhaus (PT110/PT120: 1 low, 2 medium, 3 high, 99 dk)

```
make_parent <- function(df) {
```

```
  df %>%
```

```
    mutate(
```

```
    PT110_ = as.numeric(PT110),
```

```
    PT120_ = as.numeric(PT120),
```

```
    parent_educ = pmax(PT110_, PT120_, na.rm = TRUE),
```

```
    parent_educ = ifelse(is.infinite(parent_educ), NA, parent_educ),
```

```
    parent_educ = na_if(parent_educ, 99),
```

```
    parent_high = case_when(
```

```
    parent_educ == 3 ~ 1L,
```

```
    parent_educ %in% c(1,2) ~ 0L,
```

```
    TRUE ~ NA_integer_
```

```
  )
```

```
  )
```

```
}
```

9) Analyse-Stichprobe: listwise

```
> ana <- silc_2534 %>%
```

```
+   filter(!is.na(tertiary), !is.na(parent_high), !is.na(DB100)) >
```

```
> ana %>% count(DB020)
```

A tibble: 2 × 2

```
DB020    n
<chr> <int>
1 AT    1387
2 SE    1158
>
```

Missing-Übersicht

```
miss_2534 <- silc_2534 %>%
  group_by(DB020) %>%
  summarise(
    N_2534      = n(),
    miss_tertiary = sum(is.na(tertiary)),
    miss_parent  = sum(is.na(parent_high)),
    miss_urban   = sum(is.na(Urbanisierung)),
    miss_any     = sum(is.na(tertiary) | is.na(parent_high) | is.na(Urbanisierung)),
    N_ana        = sum(!is.na(tertiary) & !is.na(parent_high) & !is.na(Urbanisierung)),
    .groups = "drop"
  )
print(miss_2534)
```

A tibble: 2 × 7

```
DB020 N_2534 miss_tertiary miss_parent miss_urban miss_any N_ana
<chr> <int>    <int>    <int>    <int>    <int> <int>
1 AT    1411         0      24        0     24 1387
2 SE    2177        62    1001         0    1019 1158
>
```

Analyse-Stichprobe 25–34 (listwise)

```
ana_2534 <- silc_2534 %>%
  filter(!is.na(tertiary), !is.na(parent_high), !is.na(Urbanisierung))
```

```
ana_2534 %>% count(DB020)
```

Urbanisierung (DB100) als Faktor + vereinfachtes Label

```
make_urban_labels <- function(df) {
  df %>%
  mutate(
    DB100_f = haven::as_factor(DB100),
    Urbanisierung = case_when(
      grepl("Cities", DB100_f) ~ "Stadt",

```

```

    grepl("Towns", DB100_f) ~ "Klein-/Vorstadt",
    grepl("Rural", DB100_f) ~ "Land",
    TRUE ~ as.character(DB100_f)
  ),
  Urbanisierung = factor(Urbanisierung, levels = c("Stadt", "Klein-/Vorstadt", "Land"))
)
}

```

Herkunft-Label (für Tabellen/Robustheit nach Herkunft)

```

make_origin_labels <- function(df) {
  df %>%
    mutate(
      Herkunft = factor(
        ifelse(parent_high == 1, "Eltern hoch", "Eltern niedrig/mittel"),
        levels = c("Eltern hoch", "Eltern niedrig/mittel")
      )
    )
}

```

10) OR-Funktion

```

or_2x2_haldane <- function(df) {
  tab <- table(df$tertiary, df$parent_high)

  tab2 <- matrix(0, nrow = 2, ncol = 2,
    dimnames = list(tertiary = c("0", "1"),
      parent_high = c("0", "1")))
  tab2[rownames(tab), colnames(tab)] <- tab

  a <- tab2["1", "1"]; b <- tab2["0", "1"]; c <- tab2["1", "0"]; d <- tab2["0", "0"]

  if (any(c(a,b,c,d) == 0)) { a <- a + 0.5; b <- b + 0.5; c <- c + 0.5; d <- d + 0.5 }

  OR <- (a*d) / (b*c)
  data.frame(OR = as.numeric(OR), a=a, b=b, c=c, d=d, n=sum(tab2))
}

```

OR + 95%-KI (Wald)

```

or_2x2_ci <- function(df, haldane_if_zero = TRUE) {
  tab <- table(df$tertiary, df$parent_high)

  tab2 <- matrix(0, nrow = 2, ncol = 2,
    dimnames = list(tertiary = c("0", "1"),
      parent_high = c("0", "1")))

```

```
tab2[rownames(tab), colnames(tab)] <- tab
```

```
a <- tab2["1","1"]; b <- tab2["0","1"]; c <- tab2["1","0"]; d <- tab2["0","0"]
```

```
if (haldane_if_zero && any(c(a,b,c,d) == 0)) {
  a <- a + 0.5; b <- b + 0.5; c <- c + 0.5; d <- d + 0.5
}
```

```
OR <- (a*d)/(b*c)
se_log <- sqrt(1/a + 1/b + 1/c + 1/d)
ci_low <- exp(log(OR) - 1.96*se_log)
ci_high <- exp(log(OR) + 1.96*se_log)
```

```
data.frame(
  OR = as.numeric(OR),
  CI_low = as.numeric(ci_low),
  CI_high = as.numeric(ci_high),
  a = as.numeric(a), b = as.numeric(b), c = as.numeric(c), d = as.numeric(d),
  n = sum(tab2)
)
}
```

OR pro Land

```
> results_or_total <- ana_2534 %>%
+   group_by(DB020) %>%
+   group_modify(~ or_2x2_haldane(.x)) %>%
+   ungroup()
> results_or_total
A tibble: 2 × 7
DB020 OR a b c d n
<chr> <dbl> <dbl> <dbl> <dbl> <dbl> <dbl>
1 AT 4.19 285 89 439 574 1387
2 SE 3.13 431 201 214 312 1158
>
```

Datensatz mit Kernvariablen

```
silc <- silc %>%
  make_tertiary() %>%
  make_parent() %>%
  make_urban_labels() %>%
  make_origin_labels()
```

11) Eigene Bildung 3-stufig (gestapelte Balken)

```
make_own_educ3 <- function(df) {
```

```

df %>%
mutate(
  educ_own_3 = case_when(
    PE041 < 300 ~ "niedrig (ISCED 0–2)",
    PE041 >= 300 & PE041 < 500 ~ "mittel (ISCED 3–4)",
    PE041 >= 500 ~ "hoch (ISCED 5–8)",
    TRUE ~ NA_character_
  ),
educ_own_3 = factor(
  educ_own_3,
  levels = c("niedrig (ISCED 0–2)", "mittel (ISCED 3–4)", "hoch (ISCED 5–8)")
)
)
}

```

12) Elternbildung 3-stufig (gestapelte Balken)

```

make_parent_educ3 <- function(df) {
df %>%
  mutate(
    parent_educ_3 = case_when(
      parent_educ == 1 ~ "niedrig",
      parent_educ == 2 ~ "mittel",
      parent_educ == 3 ~ "hoch",
      TRUE ~ NA_character_
    ),
    parent_educ_3 = factor(parent_educ_3, levels = c("niedrig", "mittel", "hoch"))
  )
}

```

Abbildung

```

silc_2534_c <- silc_2534 %>% mutate(cohort = "25–34")
silc_4564_c <- silc_4564 %>% mutate(cohort = "45–64")

```

```

silc_coh <- bind_rows(silc_2534_c, silc_4564_c) %>%
  make_own_educ3() %>%
  make_parent_educ3()

```

```

plot_stack <- silc_coh %>%
  filter(!is.na(educ_own_3), !is.na(parent_educ_3)) %>%
  count(DB020, cohort, parent_educ_3, educ_own_3) %>%
  group_by(DB020, cohort, parent_educ_3) %>%
  mutate(p = n / sum(n)) %>%
  ungroup()

```

```

edu_cols <- c(

```

```

"niedrig (ISCED 0–2)" = "#deebf7",
"mittel (ISCED 3–4)" = "#9ecae1",
"hoch (ISCED 5–8)" = "#08519c"
)

p_stack <- ggplot(plot_stack, aes(x=parent_educ_3, y=p, fill=educ_own_3)) +
  geom_col(position="fill") +
  facet_grid(cohort ~ DB020) +
  scale_y_continuous(labels=percent_format(accuracy=1)) +
  scale_fill_manual(values=edu_cols) +
  guides(fill = guide_legend(reverse=TRUE)) +
  labs(
    x="Elternbildung",
    y="Verteilung eigene Bildung (Anteile)",
    fill="Eigene Bildung",
    title="Eigene Bildung nach Elternbildung (AT vs. SE), getrennt nach Alterskohorten"
  ) +
  theme_minimal(base_size=13)
print(p_stack)

```

13) OR nach Urbanisierung (DB100)

```

> ana2 <- ana %>%
  + mutate(DB100 = haven::as_factor(DB100))
>
> table(ana2$DB100, useNA = "ifany")
Cities (DB010>=2021), Densely populated area (EE,LV:1,2=1) (DB010<2021)
1078
Towns and suburbs (MT:2,3=2) (DB010>=2021), Intermediate area (MT:2,3=2)
(DB010<2021)
852
Rural areas (DB010>=2021), Thinly populated area (DB010<2021)
615
> ana2 %>% count(DB020, DB100)
A tibble: 6 × 3
DB020 DB100 n
<chr> <fct>
<int>
1 AT Cities (DB010>=2021), Densely populated area (EE,LV:1,2=1) (DB010<2021) 499
2 AT Towns and suburbs (MT:2,3=2) (DB010>=2021), Intermediate area (MT:2,3=2)
(DB010<202... 438
3 AT Rural areas (DB010>=2021), Thinly populated area (DB010<2021) 450
4 SE Cities (DB010>=2021), Densely populated area (EE,LV:1,2=1) (DB010<2021) 579

```

```
5 SE  Towns and suburbs (MT:2,3=2) (DB010>=2021), Intermediate area (MT:2,3=2)
(DB010<202... 414
```

```
6 SE  Rural areas (DB010>=2021), Thinly populated area (DB010<2021)
165
```

```
>
```

```
results_or_urban <- ana_2534 %>%
  group_by(DB020, Urbanisierung) %>%
  group_modify(~ or_2x2_haldane(.x)) %>%
  ungroup() %>%
  arrange(DB020, Urbanisierung)
print(results_or_urban)
```

```
1 AT  Cities (DB010>=2021), Densely populated area (EE,LV:1... 3.05 162 45 158
134 499
```

```
2 AT  Towns and suburbs (MT:2,3=2) (DB010>=2021), Intermedi... 3.66 70 28 138
202 438
```

```
3 AT  Rural areas (DB010>=2021), Thinly populated area (DB0... 5.51 53 16 143
238 450
```

```
4 SE  Cities (DB010>=2021), Densely populated area (EE,LV:1... 2.87 292 85 110 92
579
```

```
5 SE  Towns and suburbs (MT:2,3=2) (DB010>=2021), Intermedi... 2.45 106 83 77
148 414
```

```
6 SE  Rural areas (DB010>=2021), Thinly populated area (DB0... 2.67 33 33 27 72
165
```

```
>
```

```
Kreuztabellen
```

```
tabs_or_urban <- ana_2534 %>%
  group_by(DB020, Urbanisierung) %>%
  summarise(tab = list(table(tertiary, parent_high)), .groups = "drop")
```

```
for (i in seq_len(nrow(tabs_or_urban))) {
  cat("\n---", tabs_or_urban$DB020[i], "|", as.character(tabs_or_urban$Urbanisierung[i]), "---
\n")
  print(tabs_or_urban$tab[[i]])
}
```

14) Grafik: ORs nach Urbanisierung (AT vs SE)

```
> plot_or <- results_or_urban %>%
+   mutate(
+     Urbanisierung = case_when(
+       grepl("Cities", DB100) ~ "Stadt",
+       grepl("Towns", DB100) ~ "Klein-/Vorstadt",
```

```
+       grepl("Rural", DB100) ~ "Land",
+       TRUE ~ as.character(DB100)
+   )
+ )
```

Herkunft Label

```
make_origin_labels <- function(df) {
  df %>%
    mutate(
      Herkunft = factor(
        ifelse(parent_high == 1, "Eltern hoch", "Eltern niedrig/mittel"),
        levels = c("Eltern hoch", "Eltern niedrig/mittel")
      )
    )
> p_or <- ggplot(plot_or,
+       aes(x = Urbanisierung, y = OR, group = DB020, color = DB020)) +
+   geom_line(linewidth = 1) +
+   geom_point(size = 3) +
+   geom_hline(yintercept = 1, linetype = "dashed", color = "grey40") +
+   scale_color_manual(values = c("AT" = "#E69F00", "SE" = "#0072B2"),
+       labels = c("AT" = "Österreich", "SE" = "Schweden")) +
+   labs(
+     x = "Urbanisierung",
+     y = "Odds Ratio (Eltern hoch vs. Eltern niedrig/mittel)",
+     color = "Land",
+     title = "Tertiärabschluss nach Urbanisierung und Elternbildung (AT vs. SE)",
+   ) +
+   theme_minimal(base_size = 13)
>
> print(p_or)
>
> ggsave(
+   filename = "Abbildung_OR_Urbanisierung_AT_SE.png",
+   plot = p_or,
+   width = 16,
+   height = 10,
+   units = "cm",
+   dpi = 300
+ )
```

15) OR + 95% KI (gesamt + nach Urbanisierung)

```
results_ci_total <- ana_2534 %>%
  group_by(DB020) %>%
  group_modify(~ or_2x2_ci(.x)) %>%
  ungroup()
```

```
print(results_ci_total)
```

```
results_ci_urban <- ana_2534 %>%  
  group_by(DB020, Urbanisierung) %>%  
  group_modify(~ or_2x2_ci(.x)) %>%  
  ungroup()  
print(results_ci_urban)
```

16) Missing-Übersicht Altersgruppe 45-64

```
silc_4564 <- silc %>% filter(RB081_num >= 45, RB081_num <= 64)  
silc_4564 %>% count(DB020)
```

```
miss_4564 <- silc_4564 %>%  
  group_by(DB020) %>%  
  summarise(  
    N_4564      = n(),  
    miss_tertiary = sum(is.na(tertiary)),  
    miss_parent  = sum(is.na(parent_high)),  
    miss_urban   = sum(is.na(Urbanisierung)),  
    miss_any     = sum(is.na(tertiary) | is.na(parent_high) | is.na(Urbanisierung)),  
    N_ana        = sum(!is.na(tertiary) & !is.na(parent_high) & !is.na(Urbanisierung)),  
    .groups = "drop"  
  )  
print(miss_4564)
```

17) Robustheitscheck City vs Non-city

```
ana_2534 <- ana_2534 %>%  
  mutate(  
    urb2 = factor(ifelse(Urbanisierung == "Stadt", "Stadt", "Nicht-Stadt"),  
                  levels = c("Stadt", "Nicht-Stadt"))  
  )
```

```
results_or_urb2 <- ana_2534 %>%  
  group_by(DB020, urb2) %>%  
  group_modify(~ or_2x2_haldane(.x)) %>%  
  ungroup()  
print(results_or_urb2)
```

17) Gewichtete Robustheitschecks (25–34)

Gesamtquote tertiär 25–34

```
robust_total <- silc %>%  
  filter(DB020 %in% c("AT", "SE"), RB081_num >= 25, RB081_num <= 34) %>%
```

```

make_tertiary() %>%
group_by(DB020) %>%
summarise(
  n = n(),
  p_unw = mean(tertiary, na.rm=TRUE),
  p_w = weighted.mean(tertiary, w=RB050, na.rm=TRUE),
  diff_pp = (p_w - p_unw) * 100,
  .groups="drop"
)
print(robust_total)

```

In Analysestichprobe (listwise) 25–34

```

robust_ana <- ana_2534 %>%
group_by(DB020) %>%
summarise(
  n = n(),
  p_unw = mean(tertiary, na.rm=TRUE),
  p_w = weighted.mean(tertiary, w=RB050, na.rm=TRUE),
  diff_pp = (p_w - p_unw) * 100,
  .groups="drop"
)
print(robust_ana)

```

18) Gewichtet vs ungewichtet nach Urbanisierung x Herkunft

```

robust_cells <- ana_2534 %>%
group_by(DB020, Urbanisierung, Herkunft) %>%
summarise(
  n = n(),
  p_unw = mean(tertiary, na.rm=TRUE),
  p_w = weighted.mean(tertiary, w=RB050, na.rm=TRUE),
  diff_pp = (p_w - p_unw) * 100,
  .groups="drop"
)
print(robust_cells)

```

12. Abstract

Deutsch

Gefangen in der Ungleichheit? Diese Masterarbeit untersucht den Matthäus-Effekt im Hochschulzugang im Ländervergleich zwischen Österreich und Schweden und verortet ihn im Kontext des sozialinvestiven Wohlfahrtsstaates. Ausgehend vom Paradigma des Social Investment wird Bildung als wichtiges Instrument zu Teilhabechancen und Prävention sozialer Risiken diskutiert. Zugleich wird gezeigt, dass Bildungsinvestitionen soziale Ungleichheiten nicht automatisch abbauen, sondern unter bestimmten Bedingungen selbst Ungleichheiten verstärken können.

Der Matthäus-Effekt in der Bildung wird als Dynamik verstanden, in der frühe Vorteile im Verlauf zu weiteren Vorteilen führen, während Nachteile kumulativ verstärkt werden. Solche Ungleichheiten zeigen sich besonders im Hochschulbereich. Sie werden jedoch nicht ausschließlich auf individuelle Ressourcen zurückgeführt, sondern in institutionelle und strukturelle Kontexte eingebettet. Methodisch folgt die Arbeit einem modularen Vergleichsansatz, der folgende Dimensionen im Ländervergleich gegenüberstellt: Bildungssystem, Übergangslogiken, wohlfahrtsstaatliche Rahmung sowie räumliche Variation. Ergänzend wird der Matthäus-Effekt empirisch mithilfe von EU-SILC-Daten erfasst und über Odds Ratios für den tertiären Bildungsabschluss zwischen sozialen Herkunftsgruppen vergleichend analysiert. Die Ergebnisse zeigen, dass sich bildungsbezogene Matthäus-Effekte zwischen Österreich und Schweden unterschiedlich stark ausprägen und eng mit strukturellen Konstellationen korrespondieren. Während bestimmte institutionelle Ökosysteme kumulative Ungleichheiten verstärken, eröffnen andere Konfigurationen Spielräume zur Abmilderung. Die Arbeit argumentiert, dass sozialinvestive Strategien nur dann ihr inklusives Potenzial entfalten können, wenn sie kontextsensitiv ausgestaltet sind. Damit leistet die Studie einen Beitrag zur Verbindung von Wohlfahrtsstaatsforschung und Bildungssoziologie und plädiert für systemische Antworten auf kumulative Ungleichheiten.

English

Trapped in inequality? This master's thesis examines the Matthew effect in access to higher education through a cross-national comparison of Austria and Sweden and situates it within the context of Social Investment. Drawing on the Social Investment paradigm, education is discussed as a key instrument for enhancing opportunities for participation and preventing social risks. At the same time, the study shows that educational investments do not automatically reduce social inequalities but may, under certain conditions, even reinforce them.

The Matthew effect in education is understood as a dynamic process in which early advantages lead to further advantages over time, while disadvantages are cumulatively reinforced. Such inequalities are particularly visible in higher education. However, they are not attributed solely to individual resources but are embedded in institutional and structural contexts. Methodologically, the thesis applies a modular comparative approach that contrasts the following dimensions across the two countries: education systems, transition logics, welfare state arrangements and spatial variation. In addition, the Matthew effect is empirically assessed using EU-SILC data and comparatively analysed through odds ratios for tertiary attainment across social origin groups. The findings show that education-related Matthew effects differ in magnitude between Austria and Sweden and closely correspond to structural configurations. While certain institutional ecosystems reinforce cumulative inequalities, other arrangements provide opportunities for mitigation. The thesis argues that social investment strategies can realize their inclusive potential only if they are designed in a context-sensitive manner. By doing so, the study contributes to bridging welfare state research and the sociology of education and calls for systemic responses to cumulative inequalities.