

Magisterarbeit

Titel der Magisterarbeit

Vergessene Chancengleichheit?
- Herkunftsmilieus und Bildungserfolge am Beispiel
niederösterreichischer HauptschülerInnen

Verfasser

Arnold Lang, Bakk. phil.

Angestrebter akademischer Grad

Magister der Philosophie (Mag. phil.)

Wien, 2009

Studienkennzahl lt. Studienblatt:
Studienrichtung lt. Studienblatt:
Matrikelnummer:
Betreuer:

A 066/813
Magisterstudium Soziologie
0203197
Ao. Univ. Prof. Dr. Christoph Reinprecht

Erklärung zum selbstständigen Verfassen der Arbeit

Ich, Arnold Lang, versichere hiermit, dass ich die vorliegende Arbeit selbstständig verfasst habe. Ich habe keine anderen als die angegebenen Quellen und Hilfsmittel benutzt.

Ich habe die Arbeit bzw. Teile davon weder im In- noch im Ausland einer Beurteilerin / einem Beurteiler zur Begutachtung als Prüfungsarbeit vorgelegt.

Wien, den 14. 04. 2009,

0. Inhaltsverzeichnis

1. Einleitung.....	S.5
1.1. Zur aktuellen Debatte über Bildung und Chancengleichheit.....	S.5
1.2. Reformstau und Förderung von Chancenungleichheit?.....	S.7
1.3. Einteilung und Forschungsziele.....	S.10
2. Das österreichische Bildungssystem.....	S.12
2.1. Struktur und allgemeine Statistiken.....	S.12
2.2. Soziale Selektivität im österreichischen Bildungssystem?.....	S.15
2.3. Sprache und Migrationshintergrund.....	S.16
2.4. Geschlechtsspezifische Differenzierung bei der Schulwahl.....	S.19
2.5. Kompensatorische Maßnahmen im österreichischen Schulwesen....	S.21
2.6. Ungleiche Bildungschancen durch fehlendes Qualitätsmanagement in den Schulen.....	S.27
2.7. Fehlende soziale Stützung bei Verhaltensauffälligkeiten.....	S.29
2.8. Kompensatorische Maßnahmen im Bundesland Niederösterreich....	S.30
3. Sozialisation und Intelligenzentwicklung.....	S.33
3.1. Der Terminus „Sozialisation“.....	S.33
3.2. Die Schule als Sozialisationsinstanz.....	S.36
3.3. Was ist Intelligenz und wie wirkt sie?.....	S.37
3.4. Soziale Förderbarkeit der Intelligenzen.....	S.42
3.5. Das Messen von Intelligenz und Begabung mit dem niederösterreichischen Top-Talente-Check.....	S.44
4. Bildungschancen und soziale Herkunft.....	S.46
4.1. Frühe Ansätze zu einer Theorie der Chancengleichheit.....	S.46
4.2. Sprachverhalten und Klassenzugehörigkeit	S.50
4.3. Exkurs: Soziale Milieus.....	S.51
4.4. Klassen und Kapitalformen nach Pierre Bourdieu.....	S.53
4.5. Chancengleichheit im Bildungssystem nach Bourdieu.....	S.57
4.6. Bildungseinrichtungen und Elitenbildung.....	S.59
4.7. Bildungseinrichtungen und Erwerbschancen.....	S.69
5. Forschungsergebnisse.....	S.75
5.1. Forschungsdesign.....	S.75
5.2. Deskriptive Statistiken - Beschreibung der Stichprobe.....	S.77

5.3.	Testen von Hypothesen.....	S.82
5.4.	Zusammenhang zwischen den besuchten Leistungsgruppen und den kognitiven Intelligenzleistungen der SchülerInnen.....	S.97
5.5.	Zusammenhang zwischen dem Bildungsstand der Eltern und den getesteten Intelligenzdimensionen der Befragten.....	S.98
5.6.	Zusammenhang zwischen den Intelligenzleistungen in verschiedenen Dimensionen und sozialen Faktoren der Erziehungsmilieus, der Freizeitgestaltung und den elterlichen Fördermaßnahmen.....	S.105
6.	Zusammenfassung der Ergebnisse und Ausblick.....	S.109
7.	Literaturverzeichnis.....	S.113

1. Einleitung

1.1. Zur aktuellen Debatte über Bildung und Chancengleichheit

Joachim L.¹ hat es geschafft – er ist jüngster Akademiker Österreichs. Mit gerade einmal 16 Jahren hat er sein Informatikstudium mit dem akademischen Grad „Bachelor“ abgeschlossen. Schon früh entdeckten seine Eltern – beide aus bürgerlichen Verhältnissen – seine Hochbegabung. Diese ebnete ihm schließlich mit 13 Jahren, nachdem er sich in der Schule zumeist gelangweilt und mehrere Klassen übersprungen hatte sowie nach Bewältigung der rechtlichen Hürden, den Weg zu Matura und Hochschulstudium, welche er parallel absolvierte. Inzwischen absolviert das Ausnahmetalent, nach seinem Bachelorstudiumsabschluss in Mindeststudienzeit, neben seinem Masterstudium noch zwei weitere Studien. Die Meldung über den jüngsten Akademiker Österreichs wurde in sämtlichen Printmedien sowie in den Fernsehnachrichten des Österreichischen Rundfunks veröffentlicht und hat dementsprechend hohe Wellen geschlagen. Neben dem damaligen Wissenschaftsminister gratulierte auch der Vizerektor der Universität und bezeichnete Joachim L. als „leuchtendes Beispiel.“²

Auch wenn diese kurze einführende Geschichte nur indirekt etwas mit der vorliegenden Diplomarbeit zu tun hat und Herrn L.s Leistung hier weder hochgelobt noch in irgendeiner Art und Weise kritisch betrachtet werden soll, so zeigt diese Geschichte doch, neben der großen gesellschaftlichen Bedeutung des Terminus „Bildung“, mit welchen Wertvorstellungen dieser Begriff in der heutigen modernen Gesellschaft besetzt ist.

Hervorzuheben sind in diesem Zusammenhang die Begriffe „Hochbegabung“, „Ausnahmetalent“, „Mindeststudienzeit“ und „leuchtendes Beispiel.“ Besonders letzterer impliziert, dass jeder mit entsprechender Begabung und nötiger Zielstrebigkeit zu einem ähnlich erfolgreichen Bildungsweg fähig wäre. Ich erlaube mir jedoch, eine andere Lesart der Aussage „leuchtendes Beispiel“ anzuwenden. Die

¹ Name wurde geändert

² vgl. APA Pressemitteilung vom 16. 12. 2008

Geschichte des Joachim L. ist viel eher ein leuchtendes Beispiel dafür, dass dem nicht so ist.

Auch wenn Herrn L.s bisheriger Lebensweg und seine familiären Verhältnisse nicht im Detail bekannt sind (etwaige Nachforschungen und Recherchen dazu wären sowohl aus ethischer, als auch aus rechtlicher Sicht mehr als bedenklich), so steht eines fest: Joachim L. erhielt von früher Kindheit an, sowohl im familiären Umfeld als auch in den Schulen, die er besuchte, eine besondere Förderung seiner Talente. Anders ausgedrückt: Herr L. hatte, neben seiner besonderen Begabung, auch das Glück, in Verhältnissen aufgewachsen zu sein, in denen diese Begabung früh erkannt sowie entsprechend gefördert und unterstützt wurde. Alleine schon deswegen kann die Geschichte von Joachim L., obwohl sie der Realität entspricht, nicht als leuchtendes Beispiel, sondern höchstens als Ausnahmefall gelten. StatistikerInnen würden diesen Ausnahmefall als Extremwert bezeichnen und hätten wohl Mühe damit, diesen Extremwert überhaupt sinnvoll in ihren Analysen unterzubringen.

Der Umgang der öffentlichen Meinung mit dem „Fall“ des Herrn L. suggeriert dem Leser, dass es im österreichischen Bildungssystem jeder bis zum Universitätsabschluss schaffen kann, wenn er nur genug Zeit und Muße investiert und ist Wasser auf den Mühlen jener, welche eine „Ökonomisierung der Bildung“ sowie eigene Hochschulen für die „Bildungselite“ befürworten.

Die Frage, ob und wie weit eine Ökonomisierung der Bildung fortgeschritten ist, soll jedoch ebenso wenig Teil dieser Arbeit sein wie eine Analyse der medialen Auseinandersetzung mit der Thematik über Hochbegabte und ihrer Biographien. Viel mehr soll der Frage nachgegangen werden, wie die Erfolgschancen im Bildungssystem, im Sinne der statistisch relevanten breiten Masse an Menschen, welche nicht hochbegabt sind und denen keine besondere Förderung zu Teil wird, verteilt sind.

Das Herkunftsmilieu spielt bei den Erfolgs- und Zugangschancen der Menschen eine wichtige Rolle - diese Erkenntnis ist gewiss nicht neu und wurde schon in zahllosen wissenschaftlichen Publikationen thematisiert. Die Abhängigkeiten vom

Herkunftsmilieu sind jedoch nicht erst beim Ein- und Aufstieg am Arbeitsmarkt ersichtlich, sondern bereits während des Bildungswegs nach der vierten Klasse Volksschule.³ Die Entscheidung, welchen Weg das Kind einschlägt, muss im österreichischen Bildungssystem somit schon sehr früh getroffen werden – eines der Hauptargumente gegen frühe Selektion und für eine Gesamtschule.

1.2. Reformstau und Förderung von Chancengleichheit?

In der Politik ist die Bildungsdebatte seit langem im Gang, während eine ehemalige Bildungsministerin von „Weltklasseunis“ sprach, sorgten die veröffentlichten Ergebnisse der Pisa-Studien doch für Aufregung und ließen bei vielen Zweifel am „altgedienten“ österreichischen Bildungssystem aufkommen. Auch wenn die Pisa-Studien häufig kritisiert werden (KritikerInnen unterstellen ihr u. a. mangelnde Validität bzw. Reliabilität der ihnen zugrunde liegenden Testinstrumente), so beeinflussten diese Studien den Bildungsdiskurs doch nachhaltig. Vor allem jene Passagen, welche dem österreichischen Bildungssystem eine Ungleichverteilung von Chancen und in weiterer Folge einen nicht unerheblichen Anteil an der Verfestigung sozialer Ungleichheit wie auch der bestehenden gesellschaftlichen Machtverhältnisse attestierten, wurden häufig zitiert und ließen den Ruf nach Reformen laut werden:

„Hier wird eine Problematik angeschnitten, die auf die Lebens- und Karrierewege von Jugendlichen einen erheblichen und teilweise schwer zu rechtfertigenden Einfluss hat. Obwohl das Phänomen in unterschiedlicher Erscheinungsform schon seit Jahrzehnten von Bildungsforscher/innen berichtet wird, hat sich in diesem Sektor der „Gerechtigkeit“ offenbar noch wenig verändert.“⁴

Konkret lassen die Ergebnisse der Pisa-Studien auf Zusammenhänge zwischen den Schulleistungen bzw. den besuchten Schulformen der befragten bzw. getesteten SchülerInnen und ihrer sozioökonomischen Herkunft schließen, dies vor allem in den Dimensionen des Berufs, der Bildung und des Einkommens der Eltern.⁵

Das Konstrukt, nach dem die Pisa-Studien den sozioökonomischen Status definieren, basiert auf dem „International Socio-Economic Index of Occupational

³ vgl. Breit; Schreiner 2006; aus: Haider; Schreiner 2006; S. 207ff.

⁴ Haider; Schreiner 2006; S. 194

⁵ vgl. Breit; Schreiner 2006; aus Haider; Schreiner 2006; S. 195

Status“ (ISEI), „weil Berufe nach Ganzeboom et. al. (1992) am besten skaliert werden können, wenn Ausbildung und Einkommen berücksichtigt werden.“⁶ Die Erhebungsgrundlage dafür bilden die SchülerInnenangaben zum Beruf der Eltern (Berufsbezeichnung und –Beschreibung), diese werden von geschultem Personal in einen vierstelligen ISCO-Code (International Standard Classification of Occupation) übertragen. Für die Konstruktion der Indizes wurden dabei „die Berufsgruppen auf einer linearen Skala so angeordnet, dass der direkte Einfluss der Bildung auf das Einkommen mittels der Bildungsabschlüsse maximiert und der direkte Einfluss der Bildung auf das Einkommen, unabhängig vom Beruf, minimiert wurde.“⁷ Dies bedeutet, dass die Skala des sozioökonomischen Index aufgrund des durchschnittlichen Einkommens und der durchschnittlichen Bildung einer Berufsgruppe entsteht und schließlich den relativen Status eines Berufs abbildet, wobei die Indexwerte von 16 (sehr niedriger Status) bis 90 (sehr hoher Status) reichen können. Einem Arzt/einer Ärztin wird ein Indexwert von 88 zugeteilt, während etwa eine Küchenhilfe den Wert 16 erhält.⁸

Eine Analyse des Zusammenhangs zwischen der besuchten Schule und der auf diesem Index basierenden Sozialstruktur ergibt, dass die SchülerInnenschaft in den österreichischen Pflichtschulen, den Berufsschulen und den Berufsbildenden Mittleren Schulen eine nahezu identische Sozialstruktur aufweist. So liegt hier der Median jeweils bei 40 bzw. 42, die mittleren 50 % der SchülerInnen stammen aus Familien mit einem Statuswert zwischen 30 und 50, darüber befinden sich 25 % der SchülerInnen, wobei fünf % einen Statuswert von über 65 aufweisen. Unterhalb des Statuswerts von 30 sind jeweils ca. 25 % der SchülerInnen einzuordnen.⁹

Demgegenüber weisen SchülerInnen höherer Schulen eine andere, „höhere“ Sozialstruktur auf. So liegt der Median in den Berufsbildenden Höheren Schulen (BHS) bei 51, die mittlere Hälfte der SchülerInnen weist einen sozioökonomischen Status auf, der zwischen 42 und 59 liegt. 20 % der befragten bzw. getesteten SchülerInnen der BHS kommen aus Familien, deren Status zwischen 23 und 42 liegt. Fünf % liegen unterhalb eines sozioökonomischen Status von 23. In den

⁶ Breit/Schreiner 2006; aus: Haider/Schreiner 2006; S. 195

⁷ OECD 2001b; S. 263; aus: Haider/Schreiner 2006; S. 195f.

⁸ vgl. Breit; Schreiner 2006; aus Haider; Schreiner 2006; S. 195f.

⁹ vgl. Breit; Schreiner 2006; aus Haider; Schreiner 2006; S. 196

Allgemeinbildenden Höheren Schulen (AHS) liegt der Median mit 56 noch etwas höher als bei den BHS, zudem sind kaum SchülerInnen anzutreffen, deren sozioökonomischer Familienstatus unter 30 liegt. Des Weiteren merken die AutorInnen der Pisa-Studien an, dass sich Kinder mit sehr hohem Status vor allem in der AHS finden. Hier weisen 20 % einen sozioökonomischen Status zwischen 69 und 87 auf, weitere fünf % kommen sogar auf einen Status von über 87. Derartige Statuswerte seien demnach in den anderen Schulsparten nur als Extremwerte zu finden.¹⁰

Die AutorInnen der Pisa-Studie 2006 kamen in Bezug auf die Verteilung von Bildungschancen zu dem Resümee, dass im internationalen Vergleich zwar in allen Ländern deutlich positive Zusammenhänge zwischen schulischer Kompetenz und sozialem Status zu beobachten seien, die Stärke des Zusammenhangs zwischen einzelnen Staaten aber stark variere. Gerade in Österreich ist dabei eine deutliche Abhängigkeit der Kompetenzniveaus der SchülerInnen vom sozioökonomischen Status ihrer Herkunftsfamilien festzustellen. Ganz besonders trifft dies auf die Lese- und die Mathematikkenntnisse zu, welche als klassisch kognitive Begabungen gelten. Nimmt man das ermittelte Variablenpaket zum soziokulturellen Hintergrund der Familie als Leistungsprädiktor her, so können damit – bezogen auf Österreich - im Lesen knapp 27 % und in Mathematik 18 % der Leistungsvarianz aufgeklärt werden.¹¹ Im internationalen Vergleich ist diese Abhängigkeit etwa in Finnland, Schweden und der Schweiz relativ gesehen deutlich weniger stark ausgeprägt. Wesentliche Faktoren für soziale Selektivität stellen nach Ansicht der Pisa-AutorInnen vor allem das Alter bei der ersten Bildungswegentscheidung sowie der Anteil an Schulen mit leistungsbezogenen Aufnahmekriterien dar, beides Faktoren, welche gerade im Falle des österreichischen Bildungssystems besonders zutreffend zu sein scheinen.¹²

Nun ist zwar die wissenschaftliche Auseinandersetzung mit dem Problem der sozialen Selektivität des österreichischen Schulsystems in den letzten Jahren wieder deutlich aktiver geworden (dies zeigen nicht nur die Pisa-Studien, sondern auch die Studien von Bacher; Beham et. al., auf die im kommenden Kapitel noch näher

¹⁰ vgl. Breit/Schreiner 2006; aus Haider/Schreiner 2006; S. 196

¹¹ vgl. Breit/Schreiner 2006; aus Haider/Schreiner 2006; S. 209

¹² vgl. Breit/Schreiner 2006; aus Haider/Schreiner 2006; S. 209f.

eingegangen wird¹³), bei den politischen EntscheidungsträgerInnen wurden diese Studien zwar thematisiert, aber keine weitreichenden Konsequenzen daraus gezogen. So blieben seit den 1970er Jahren echte Reformen im österreichischen Bildungssystem aus, nach wie vor ist ein Festhalten an starren Strukturen, früher Selektion und den Einheitslehrplänen, welche in erster Linie Leistungen nach kognitiven Gesichtspunkten abfragen und fördern, festzustellen. Zudem wurde weder unter den sozialistischen noch unter den bürgerlichen BildungsministerInnen das Thema der Chancengleichheit ernsthaft angegangen. Es erschöpfte sich in den in der Regierung Kreisky unter Bildungsminister Sinowatz geschaffenen Gratis-Schulbüchern, der SchülerInnenfreifahrt sowie Stipendien usw. Selbst die Zeugnisse sind heute noch wortident mit jenen von vor 70 Jahren.

Das Grundproblem einer Bildungsreform kann auf Landesebene nicht gelöst werden, da Bildung unter der Obhut des Bundes steht. Es ist den Bundesländern somit nicht möglich, das Bildungssystem grundlegend zu ändern oder auch nur entscheidend zu reformieren. Somit kann es in einzelnen Bundesländern bloß einige ergänzende Maßnahmen geben, um bestehende Defizite zu verringern. So wird in Wien gerade die Zahl der Gratiskindergartenplätze ausgebaut, während in Oberösterreich dem so genannten zweiten Bildungsweg, etwa mit der finanziellen Förderung von Berufsreifeprüfungen (inzwischen auch während der Lehrzeit) besondere Aufmerksamkeit geschenkt wird.

1.3. Einteilung und Forschungsziele

Das folgende zweite Kapitel setzt sich näher mit dem österreichischen Bildungssystem auseinander und beschäftigt sich sowohl mit der Struktur, als auch mit dem Problem der sozialen Selektivität. Kapitel drei widmet sich dem Begriff der Sozialisation und der Intelligenzentwicklung von Kindern und Jugendlichen. Hierbei soll auch der schulische Fokus auf kognitiver Intelligenz (Sprachen und Mathematik) sowie die Entwicklung anderer Dimensionen von Intelligenz einschließlich deren Förderung im sozialen Umfeld in den Familien und in den Schulen näher betrachtet werden. Das vierte Kapitel behandelt einen zentralen Aspekt dieser Diplomarbeit: die Chancengleichheit im Bildungssystem. In diesem Abschnitt wird näher auf soziale

¹³ vgl. Bacher et. al. 2008

Ungleichheit und ihrer Verfestigung durch das Bildungssystem eingegangen, dies wiederum von den Anfängen der sozialwissenschaftlichen Auseinandersetzung mit diesem Thema in den 1960er Jahren bis hin zu neueren Ansätzen der Forschung. Nicht zuletzt werden auch aktuelle wissenschaftliche Diskurse über Elitenbildung und die möglichen Auswirkungen auf das österreichische Bildungssystem in diesem Kapitel behandelt.

Kapitel fünf stellt schließlich den empirischen Teil dieser Arbeit dar. Erstes Forschungsziel ist es hierbei festzustellen, inwieweit das Herkunftsmilieu bzw. der Bildungsstand der Eltern in der (nieder-)österreichischen Bevölkerung mit den jeweiligen Erfolgchancen ihrer Kinder im Bildungssystem zusammenhängt. Grundlage für die Auswertung und Analyse bildet der Datensatz „Selbst-Bild-Inventar“ (SBI), eine soziologische bzw. soziodemographische Zusatzerhebung des niederösterreichischen „Top-Talente-Checks“ (TTC) aus dem Jahr 2007, welche bei insgesamt 1.313 HauptschülerInnen durchgeführt wurde.

Ein weiteres Forschungsziel ist es, mögliche Zusammenhänge zwischen unterschiedlichen Talente- bzw. Intelligenzdimensionen (z.B. den „klassisch bürgerlichen“ kognitiven, welche in den österreichischen Schulen hauptsächlich gefördert und abgefragt werden, sowie etwa sozial-emotionalen), dem Bildungsstand der Eltern und dem jeweiligen Schulerfolg zu testen.

Die dritte und letzte Forschungsfrage befasst sich mit dem Einfluss der Erziehungsmilieus auf die Entwicklung der unterschiedlichen Intelligenzdimensionen. Die Datengrundlage für den zweiten und dritten Forschungsschwerpunkt in dieser Diplomarbeit bildet erneut der SBI aus dem Jahr 2007.

Im sechsten und abschließenden Kapitel werden schließlich noch einmal die wichtigsten empirischen Ergebnisse dieser Diplomarbeit zusammengefasst und reflektiert.

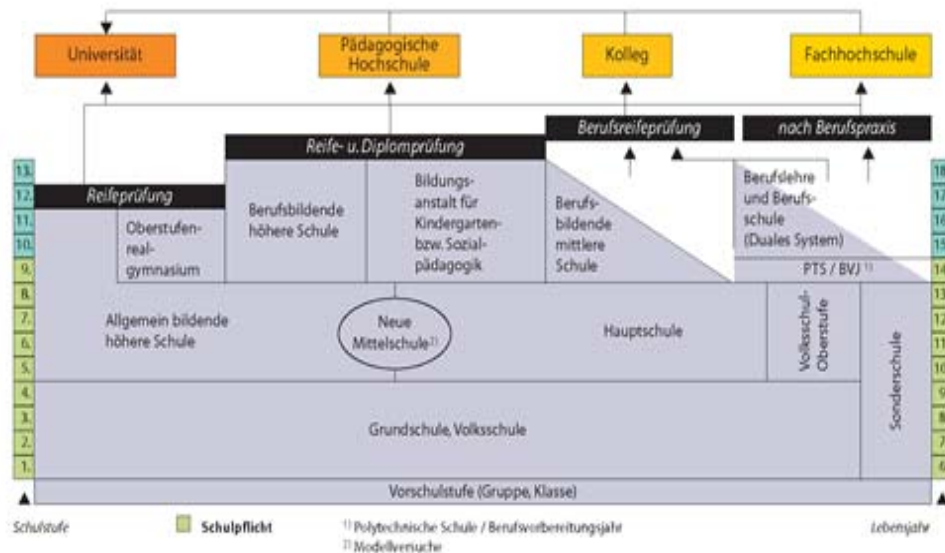
2. Das österreichische Bildungssystem

2.1. Struktur und allgemeine Statistiken

Die Anfänge des Schulsystems basierten auf Formen der militärischen Ausbildung. Im 19. Jahrhundert wurde die Methodik der Ausbildungslehrgänge des Militärs auf das Schulsystem übertragen. So stammt etwa die Einteilung in 50-Minuten-Einheiten und die frontal vorgetragene Lehre aus der militärischen Praxis. Von einer/m AusbilderIn / LehrerIn wird eine ganze Kompanie / Schulklasse gemeinsam belehrt – nicht die einzelnen Schüler entsprechend ihrer Fähigkeiten und Interessen. Nach dem zweiten Weltkrieg wurde das Bildungssystem in seiner traditionellen Form, d.h. in der Gliederung von Pflichtschule und Höherer Schule übernommen und weitergeführt.

Die Rechtsgrundlage für das heutige österreichische Bildungssystem datiert aus dem Jahr 1962. Zu jenem Zeitpunkt wurde auch beschlossen, dass grundlegende Änderungen an der Schulgesetzgebung einer Zweidrittelmehrheit im Nationalrat bedürfen. Das Schulsystem ist im Wesentlichen bundeseinheitlich geregelt. In Österreich besteht die Schulpflicht ab dem vollendeten sechsten Lebensjahr. Alle SchülerInnen besuchen ab diesem Zeitpunkt vier Jahre lang die Grund- bzw. Volksschule. Vor der Volksschule besteht noch die Möglichkeit, ein Vorschuljahr zu absolvieren. Nach der Grundschule besteht für die SchülerInnen die Wahlmöglichkeit zwischen dem Besuch der Hauptschule oder dem Besuch einer Allgemeinbildenden Höheren Schule (Gymnasium.), für beide Zweige sind jeweils vier weitere Schuljahre vorgesehen. Den AbsolventInnen einer der beiden Schulzweige steht es frei, im neunten und letzten Pflichtschuljahr entweder eine Polytechnische Schule, eine in der Regel dreijährige Berufsbildende Mittlere Schule oder eine vier- bis fünfjährige weiterführende Schule (Allgemeinbildende Höhere Schule bzw. Berufsbildende Höhere Schule) zu besuchen. Die Polytechnische Schule soll in erster Linie auf den Einstieg in einen Lehrberuf vorbereiten. Im Sinne des dualen Ausbildungssystems beinhaltet die Lehrlingsausbildung sowohl den Besuch einer Berufsschule als auch die Ausbildung im Lehrbetrieb. Die Berufs- und Allgemeinbildenden Höheren Schulen schließen jeweils mit der Matura ab und berechtigen somit zum Eintritt in ein Hochschulstudium. Die Berufsbildenden Mittleren und Höheren Schulen finden

zudem im österreichischen Berufsausbildungs- und Gewerberecht Berücksichtigung, somit wird den AbsolventInnen der Einstieg in reglementierte gewerbliche Berufe gewährt. Sämtliche öffentlichen Schulen Österreichs sind allgemein zugänglich und grundsätzlich kostenfrei.¹⁴



Graphik: Das österreichische Schulsystem - Bildungswege¹⁵

Ein Blick auf den Bildungsstand der österreichischen Bevölkerung (25 bis 64Jährige) im Jahr 2007 ergibt, dass 18,5 % einen Pflichtschulabschluss als höchste abgeschlossene Schulbildung haben. Mit zunehmendem Alter ist hier auch eine Zunahme des Anteils der PflichtschulabsolventInnen festzustellen. Bei den AbsolventInnen einer Lehre als höchste abgeschlossene Ausbildung ergibt sich ein Anteil von 41 %. Bei dieser Gruppe sind kaum altersbedingte Differenzen festzustellen, nur bei den 25 bis 34Jährigen ist der Anteil mit 39,7 % etwas niedriger als bei den anderen Altersgruppen. Die AbsolventInnen einer Berufsbildenden Mittleren Schule machen einen Anteil von 13,4 % an der Gesamtzahl aus, wiederum sind die 25 bis 34Jährigen mit 10,5 % etwas unterdurchschnittlich vertreten. Bei den AHS/BHS-AbsolventInnen ergibt sich ein Anteil von 14,3 %, hier sind die Jüngeren (25 bis 34Jährigen) mit 21,4 % überdurchschnittlich häufig vertreten. Die HochschulabsolventInnen machen schließlich einen Anteil von 12,8 % an der Gesamtbevölkerung aus, wiederum ist hier vor allem die jüngste Gruppe der 25 bis

¹⁴ vgl. Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur;
<http://www.bmukk.gv.at/schulen/bw/ueberblick/hss.xml>

¹⁵ http://www.bmukk.gv.at/medienpool/17292/bildungswege_08_graf_kl.jpg

34Jährigen mit einem Anteil von 15,5 % überdurchschnittlich stark vertreten. Insgesamt ist festzustellen, dass die Jüngeren überdurchschnittlich häufig einen höheren Bildungsabschluss haben, mit zunehmendem Alter steigt auch der Anteil der Personen mit niedrigeren Bildungsabschlüssen.

	Pflichtschule	Lehre	BMS	AHS/BHS	Universität	Insgesamt
25 – 34 Jahre	12,9 %	39,7 %	10,5 %	21,4 %	15,5 %	100 %
35 – 44 Jahre	15,4 %	41,2 %	14,1 %	15,6 %	13,8 %	100 %
45 – 54 Jahre	20,4 %	41,7 %	14,4 %	11,2 %	12,3 %	100 %
55 – 64 Jahre	27,1 %	41,3 %	14,4 %	8,3 %	8,9 %	100 %
Gesamt	18,5 %	41,0 %	13,4 %	14,3 %	12,8 %	100 %

Bildungsstand der österreichischen Bevölkerung 2007 (25 – 64 Jahre); Verteilung in Prozent¹⁶

Betrachtet man die Entwicklung der SchülerInnenzahlen vom Schuljahr 1970/1971 bis zum Schuljahr 2007/2008, so ist festzustellen, dass die allgemeine Anzahl an SchülerInnen zwar abgenommen hat (wenn auch nicht kontinuierlich), immer mehr SchülerInnen jedoch eine Allgemeinbildende Höhere Schule bzw. eine Berufsbildende Höhere Schule besuchen. So hat sich seit dem Schuljahr 1970/1971 die Zahl der BHS-SchülerInnen mehr als vervierfacht (von 30.762 auf 135.658 im Schuljahr 2007/2008), während der Anstieg bei den AHS-SchülerInnen zwar relativ gesehen deutlich geringer, in absoluten Zahlen jedoch sehr bedeutsam ist (von 141.260 SchülerInnen 1970/1971 auf 205.442 im Schuljahr 2007/2008). In den Allgemeinbildenden Pflichtschulen hat die Anzahl der SchülerInnen seit den 1970er Jahren insgesamt deutlich abgenommen (von 963.579 auf 622.123 im Schuljahr 2007/2008). Insgesamt ist seit den 1970er Jahren der positive Trend festzustellen, dass immer mehr SchülerInnen eine höhere Schulbildung anstreben und auch erreichen.

Schuljahr	Gesamt	Allgemeinbildende Pflichtschulen	AHS	Berufschulen	BMS	BHS
2007/2008	1.158.743	622.123	205.442	136.691	58.829	135.658
2000/2001	1.186.193	690.328	184.713	132.613	54.863	123.676
1995/1996	1.159.499	685.992	180.496	128.509	58.012	106.490
1990/1991	1.114.743	648.719	158.359	149.806	58.802	99.057
1980/1981	1.357.820	831.017	181.561	197.782	71.271	76.189
1970/1971	1.329.077	963.579	141.260	146.559	46.917	30.762

Entwicklung der SchülerInnenzahlen an Österreichs Schulen 1970/71 – 2007/2008¹⁷

¹⁶ vgl. Statistik Austria; Zahlenspiegel 2008

2.2. Soziale Selektivität im österreichischen Bildungssystem?

Erstmals in den späten 1960er Jahren wurde das Schulwesen systematisch hinterfragt und analysiert. Dem damaligen Zeitgeist entsprechend war das Bewusstsein um Chancengleichheit, um Gerechtigkeit und um Menschenwürde in hohem Maße politisch relevant. Es wurden daher viele Einrichtungen des Bildungssystems hinsichtlich ihrer sozialen Selektivität untersucht. Auch in Österreich war eine klare Diagnose über die soziale Selektivität des Bildungssystems gegeben: Im Mittelpunkt des damaligen Bildungsdiskurses stand die Annahme, dass das österreichische Bildungssystem, so wie die anderen europäischen Bildungssysteme, Kinder aus den Unterschichtmilieus nachhaltig diskriminieren bzw. dass jene Kinder markant schlechtere Chancen auf Erfolg im Schulsystem haben. Die Mechanismen, über die diese Selektivität geschah bzw. heute noch geschieht, werden in Kapitel vier noch näher beschrieben. Nach Bacher sind Bildungsungleichheiten wie auch soziale Ungleichheit im Allgemeinen nicht per se ungerecht. Ungleichheiten werden allerdings zum Problem, wenn sie gegen allgemeine Wertvorstellungen verstoßen: „Eine dieser Wertvorstellungen unserer Gesellschaft ist, dass jeder/jede gleiche Bildungschancen haben soll und der schulische Erfolg nicht von askriptiven Merkmalen abhängen soll.“¹⁸ Derartige askriptive bzw. zugeschriebene Merkmale (wie Geschlecht, Ethnie, soziale Herkunft) können durch eigene Leistungen nicht verändert bzw. beeinflusst werden.¹⁹ Bacher sieht gerade in den askriptiven Merkmalen Faktoren „sozial unerwünschter“ Bildungsungleichheiten:

1. Bildungschancen sind ungleich nach der sozialen Herkunft verteilt. Demnach finden Kinder aus unteren Bildungs-, Berufs- und Einkommensschichten schlechtere Bildungschancen vor.
2. Weiters sind Bildungschancen ungleich nach dem Migrationshintergrund verteilt, wobei hier erhebliche Differenzen je nach Herkunftsland und gesprochener Sprache auszumachen sind. Besonders schlechte Bildungschancen im österreichischen Schulsystem finden Kinder mit türkischer Herkunft oder Kinder aus dem ehemaligen Jugoslawien vor.

¹⁷ vgl. Statistik Austria;

http://www.statistik.at/web_de/statistiken/bildung_und_kultur/formales_bildungswesen/schulen_schulbesuch/020948.html

¹⁸ Bacher 2008; http://www.soz.jku.at/aes/content/e50/e1512/index_ger.html

¹⁹ vgl. Bacher 2008; http://www.soz.jku.at/aes/content/e50/e1512/index_ger.html

3. Zudem sind Bildungschancen im Sekundarbereich I (Hauptschule, AHS-Unterstufe) auch nach dem Wohnort ungleich verteilt. Kinder aus ländlichen Gebieten haben demnach eine geringere Chance, eine AHS zu besuchen.
4. Des Weiteren sind die Bildungschancen im Sekundarbereich I und II ungleich nach Geschlecht verteilt. Mädchen besuchen häufiger eine AHS und maturieren auch häufiger.²⁰

Bildungsungleichheiten sind durch Leistungsunterschiede bestimmt, diese ergeben sich durch unterschiedliche Startvorteile bzw. –Nachteile. Bacher bezeichnet diesen Umstand als primären Herkunftseffekt. So können Eltern aus unteren sozialen Schichten ihre Kinder nicht ausreichend bei Hausübungen unterstützen und sich auch keine bezahlte Nachhilfe leisten. Zudem ergeben sich aus dem Herkunftsmilieu unterschiedliche Bildungserwartungen. Der sekundäre Herkunftseffekt bezeichnet unterschiedliche Bildungswegentscheidungen nach sozialer Herkunft. Trotz oftmals gleicher Schulleistungen entscheiden sich untere soziale Schichten häufiger gegen einen formal höheren Bildungsweg. Sie befürchten höhere Kosten und dass das Kind letztendlich nicht erfolgreich sein wird.²¹ Während in Kapitel vier der Einfluss der sozialen Herkunft auf die Bildungschancen detailliert beschrieben werden, wird in den beiden folgenden Unterkapiteln auf die Ungleichheitsfaktoren „Migration“ und „Geschlecht“ näher eingegangen.

2.3. Sprache und Migrationshintergrund

Was die sprachlichen Voraussetzungen für den Schulerfolg anbelangt, darf die immer größer werdende Zahl an Kindern von MigrantInnen bzw. Kindern mit nichtdeutscher Muttersprache an den österreichischen Schulen nicht unerwähnt bleiben.

Österreich gesamt	BL	K	NÖ	OÖ	SBG	STMK	T	VBG	W
188.409	3.813	6.733	21.302	26.908	11.353	13.515	10.302	9.684	84.799

SchülerInnen mit nichtdeutscher Muttersprache an österreichischen Schulen inkl. Berufsbildende Akademien; ohne Universitäten und anderen Hochschulen im Schuljahr 2007/2008²²

²⁰ vgl. Bacher 2008; http://www.soz.jku.at/aes/content/e50/e1512/index_ger.html

²¹ vgl. Bacher 2008; http://www.soz.jku.at/aes/content/e50/e1512/index_ger.html

²² Daten aus: Österreichische Schulstatistik; <http://www.bmukk.gv.at>

Insgesamt gingen im Schuljahr 2007/2008 188.409 Personen mit nichtdeutscher Muttersprache an Österreichs Schulen, davon besuchten 281 Personen Anstalten der LehrerInnen- und ErzieherInnenbildung. Betrachtet man die Gesamtzahl aller SchülerInnen an Österreichs Schulen (1.163.978), macht dies einen Anteil von gut 16 % aus. Vor allem in Wien ist die Zahl der SchülerInnen mit nichtdeutscher Muttersprache mit 84.799 (was einen Anteil von 45 % an deren Gesamtzahl an Österreichs Schulen ausmacht) sehr hoch – hier beträgt ihr Anteil an der Gesamtheit der Wiener SchülerInnen (215.374) bereits über 39 %. Das für die empirischen Analysen in Kapitel fünf herangezogene Bundesland Niederösterreich stellt mit 21.302 Personen immerhin einen Anteil von gut elf % an der Gesamtzahl der SchülerInnen mit nichtdeutscher Muttersprache an Österreichs Schulen.– dies ergibt einen Anteil von ca. zehn % an allen SchülerInnen (213.187) in Niederösterreich.

Angesichts dieser Daten sind die Probleme, mit denen SchülerInnen mit nichtdeutscher Muttersprache an den österreichischen Schulen konfrontiert werden, sehr ernst zu nehmen. Diese ergeben sich nicht nur durch ihre zum Teil mangelnden Kenntnisse der deutschen Sprache, sondern auch durch die teilweise daraus resultierenden Stigmatisierungen und Benachteiligungen im Unterricht. Für Kinder aus bildungsfernen Milieus mit mangelnden Kenntnissen der deutschen Sprache ergibt sich eine doppelte Benachteiligung an Österreichs Schulen: Einerseits durch ihre mangelnden Deutschkenntnisse und ihren somit eingeschränkten Möglichkeiten, dem Unterricht zu folgen, andererseits durch ihre soziale Herkunft, welche durch ähnliche deprivierende Merkmale gekennzeichnet ist wie bei unterprivilegierten SchülerInnen mit deutscher Muttersprache. Entscheidend für die Bildungschancen von Kindern mit Migrationshintergrund seien demnach – wie schon bei den inländischen Kindern – die soziale Herkunft (Bildungsstand der Eltern, Stellung der Eltern im Erwerbsleben), das Geschlecht, aber auch die EinwohnerInnengröße des Schulstandorts. So seien in kleineren Gemeinden die Diskriminierungen bestimmter Minderheiten größer als etwa in Großstädten. Dennoch lassen sich die Benachteiligungen nur zum Teil aus soziostrukturellen Merkmalen erklären. Der Migrationshintergrund wirkt eigenständig und ist somit eine eigene Ungleichheitsdimension.²³ Insgesamt ortet Bacher, was die Bildungschancen von MigrantInnenkinder angeht, noch Nachholbedarf für die Forschung:

²³ vgl. Bacher 2008; http://www.soz.jku.at/aes/content/e50/e1512/index_ger.html

„Empirisch ist in Österreich über die Bildungschancen von Kindern mit Migrationshintergrund wenig bekannt. Etwas besser ist die Situation in Wien, wo regionale Studien zu Bildungschancen von Kindern mit Migrationshintergrund vorliegen (z.B. Binder 2002). Das Fehlen von geeigneten Daten zeigt zunächst, dass in Österreich Themen der Migration/Zuwanderung und der Integration von Kindern mit Migrationshintergrund in das Schulsystem politisch und administrativ bis zu Pisa 2003 weitgehend vernachlässigt wurden.“²⁴

Einen weiteren Grund der Benachteiligung sieht Bacher in der frühen Leistungsdifferenzierung in den Hauptschulen, welche MigrantInnenkinder besonders treffe. Diese führe dazu, dass diese Kinder relativ schnell in eine schwächere Leistungsgruppe eingestuft werden, was zu Motivationsproblemen bei den SchülerInnen und den Lehrkräften führen kann.²⁵

Eine positive Entwicklung darf jedoch nicht außer Acht gelassen werden: Die Anzahl der SchülerInnen mit nichtdeutscher Muttersprache an den Allgemeinbildenden Höheren Schulen (Gymnasien ab der neunten Klasse) und den Berufsbildenden Höheren Schulen – der so genannten Oberstufe – ist in den letzten Jahren deutlich angestiegen. So besuchten im Schuljahr 2007/2008 24.232 SchülerInnen mit nichtdeutscher Muttersprache die Oberstufe der Allgemein Bildenden Höheren Schulen (ab der neunten Schulstufe) oder Berufsbildende Höhere Schulen in Österreich, im Schuljahr 2001/2002 waren es noch 13.796²⁶. Zwar darf nicht vergessen werden, dass sich der Anteil der SchülerInnen mit nichtdeutscher Muttersprache an praktisch allen Schulen Österreichs in diesem Zeitraum erhöht hat, dennoch ist festzuhalten, dass immer mehr SchülerInnen mit nichtdeutscher Muttersprache auch einen höheren Bildungsweg im österreichischen Schulwesen einschlagen. Dennoch bleibt festzuhalten, dass es in Österreich insgesamt einen signifikant höheren Anteil an Kindern mit Migrationshintergrund gibt, die schlechtere Bildungschancen haben. So besuchen 31 % der SchülerInnen mit Migrationshintergrund eine Hauptschule, Polytechnische Schule oder Sonderschule, während dies nur bei elf % der inländischen SchülerInnen der Fall ist.²⁷

²⁴ Bacher 2008; http://www.soz.jku.at/aes/content/e50/e1512/index_ger.html

²⁵ vgl. Bacher 2008; http://www.soz.jku.at/aes/content/e50/e1512/index_ger.html

²⁶ Österreichische Schulstatistik 2001/2002 bzw. 2007/2008; <http://www.bmukk.gv.at>

²⁷ vgl. Bacher 2008; http://www.soz.jku.at/aes/content/e50/e1512/index_ger.html

2.4. Geschlechtsspezifische Differenzierung bei der Schulwahl

Wenngleich die Arbeitmarktsituation für Frauen in Österreich immer noch durch grobe Benachteiligungen gekennzeichnet ist (so verdienen Frauen im Schnitt immer noch deutlich weniger als Männer für die gleiche Arbeit und erreichen wesentlich seltener hohe Positionen in der Wirtschaft), so kann zumindest gesagt werden, dass die Bildungsexpansion der späten 1960er Jahre auch eine Öffnung der höheren Bildungseinrichtungen für Frauen zur Folge hatte: „Die im Lauf der letzten Jahrzehnte kontinuierlich gewachsene Bildungsbeteiligung von Frauen ließ den Unterschied zwischen den Geschlechtern nach und nach schmelzen.“²⁸

So haben die Schülerinnen an den Allgemeinbildenden Höheren Schulen im Schuljahr 2007/2008 einen Anteil von ca. 54 %²⁹ an der Gesamtzahl der SchülerInnen an jenen Bildungseinrichtungen, während ihr Anteil an den Berufsbildenden Höheren Schulen mit 50,7 % immer noch eine knappe Mehrheit darstellt. Auch an den österreichischen Universitäten und Fachhochschulen stellen Frauen bereits die Mehrheit: Von den insgesamt 272.003³⁰ Studierenden im Wintersemester 2007/2008 sind 142.500 Personen weiblichen Geschlechts, was einen Anteil von über 52 % ausmacht.

Bacher geht noch einen Schritt weiter und ortet im Bereich der geschlechtsspezifischen Bildungspartizipation bereits eine mögliche Benachteiligung der Buben. Demnach haben Mädchen eine um 17 % (Chancenverhältnis 1,17) höhere Chance, die erste Stufe einer AHS-Unterstufe zu besuchen. Die Differenz steigt während der Sekundarstufe I weiter an, so wiederholen die männlichen Schüler häufiger eine AHS-Unterstufe und steigen aus dieser auch häufiger aus. In der neunten Schulstufe steigt dieses Verhältnis auf 1,38, in der zehnten Schulstufe gar auf 1,67 zugunsten der Mädchen an.³¹ Trotz dieser Daten sieht Bacher das Problem der geschlechtsspezifischen Benachteiligung im österreichischen Schulwesen höchst differenziert:

²⁸ Bacher et. al. 2008; S. 15

²⁹ Österreichische Schulstatistik 2007/2008; <http://www.bmukk.gv.at>

³⁰ Hochschuldaten aus: <http://www.statistik.gv.at> – Hochschulstatistik 2008

³¹ vgl. Bacher et. al. 2008; S. 149

„Buben sind insofern benachteiligt, als dass sie weniger häufig eine maturaführende Schule besuchen. Umgekehrt verbleiben sie aber länger im Schulsystem, während Mädchen häufiger nach der Pflichtschulzeit die Schule beenden oder nur kurze Ausbildungen absolvieren. Von einer allgemeinen Benachteiligung kann somit nicht gesprochen werden. Hinzu kommen horizontale Unterschiede innerhalb einer Bildungsstufe. Mädchen besuchen häufiger einen Ausbildungsgang mit geringerem Prestige und geringeren Karrieremöglichkeiten. Mit dem Bildungsverlauf korrelieren Leistungsunterschiede, die in der Primärstufe gering sind und in der Sekundärstufe I zunehmen.“³²

Insgesamt bewertet Bacher die geschlechtsspezifischen Unterschiede als zwar vorhanden und mit der Schullaufbahn zunehmend, sie seien aber deutlich schwächer als jene der sozialen Herkunft, des schulischen Angebots in der Nähe und möglicherweise auch des Migrationshintergrunds.³³

Was als weiteres Merkmal sozialer Ungleichheit angesehen werden muss, ist die geschlechtsspezifische Differenzierung bei der Wahl der jeweiligen schulischen und in weiterer Folge auch universitären Ausbildung: So macht die Anzahl der Schülerinnen an gewerblichen, technischen und kunstgewerblichen Höheren Schulen im Schuljahr 2007/2008 nur einen Anteil von ca. 25 % an der Gesamtzahl aus, während ihr Anteil an den kaufmännischen Höheren Schulen bei über 60 % liegt. Bei den Höheren Schulen für land- und forstwirtschaftliche Berufe liegt der Anteil weiblicher Personen bei immerhin gut 42 %, bei den Höheren Schulen für wirtschaftliche Berufe ist der Anteil der Schülerinnen mit knapp 91 % jedoch besonders hoch. Ähnliche Werte ergeben sich auch bei der geschlechtsspezifischen Analyse der Berufsbildenden Mittleren Schulen:

„Bei Betrachtung der geschlechtsspezifischen Unterschiede in der Bildungsbeteiligung nach Typen der Sekundärstufe II fällt eine starke diesbezügliche Segregation auf, die sich – insbesondere in Ausbildungsbereichen, die der traditionellen Mädchen- und Burschenbildung entsprechen – im Lauf der letzten Jahrzehnte nur wenig verändert hat.“³⁴

Die Geschlechterunterschiede in der Bildungswahl äußern sich einerseits in ungleichen Präferenzen bei der jeweiligen Schulform, andererseits auch bei der Wahl

³² Bacher et. al. 2008; S. 149

³³ vgl. Bacher 2008; S. 153

³⁴ Bacher et. al. 2008; S. 17

der Fachrichtungen in den Berufsbildenden Mittleren und Höheren Schulen. Demnach bevorzugen Mädchen sozialberufliche und kaufmännische gegenüber technischen und gewerblichen Fachrichtungen.³⁵ Die Annahme, dass diese Präferenzen auch Auswirkungen auf die Studienwahl nach Geschlecht haben, ist zumindest nahe liegend.

Derartige Ergebnisse lassen den Schluss zu, dass klassisch-konservative Geschlechterrollen und –Klischees bei der Wahl der schulischen Ausbildung immer noch eine große Rolle spielen. Während die männlichen Schüler an Schulen mit technischem Schwerpunkt immer noch klar dominieren, besuchen die Schülerinnen vorwiegend Bildungseinrichtungen mit kaufmännischer, sozialer und wirtschaftlicher Ausrichtung.

2.5. Kompensatorische Maßnahmen im österreichischen Schulwesen

In den 1970er Jahren herrschte eine starke Aufbruchstimmung, insbesondere bei den jungen LehrerInnen, aber auch insgesamt im Bildungssystem vor, wo es darum ging, kompensatorische Maßnahmen zu ergreifen. Kompensatorische Maßnahmen im Sinne der Elternbildung stellten die Medienverbundprogramme des Unterrichtsministeriums unter Minister Sinowatz gemeinsam mit dem Österreichischen Rundfunk (ORF) dar.³⁶ In diesen Medienverbundprogrammen, die vom ORF ausgestrahlt und von den Erwachsenenbildungseinrichtungen in Gruppentrainings weitergeführt wurden, standen Bemühungen im Mittelpunkt, die sprachliche und praktische Intelligenzentwicklung durch Bildungsprogramme der Eltern zu verbessern. Diese Maßnahmen wurden spätestens seit der Übernahme des Bildungsministeriums durch die Minister Einem und Scholten beendet und sind seither durch keine/n MinisterIn wieder aufgenommen worden.

Weitere kompensatorische Maßnahmen sind im Bereich der Kindergartenpädagogik gesetzt worden. Ziel ist es die Kindergärten von reinen Kinderbetreuungsstätten hin zu vollwertigen Sozialisationsinstanzen zu entwickeln:

³⁵ Schmid 2003; aus: Bacher et. al. 2008; S. 19

³⁶ vgl. „Spiel - Baustein des Lebens“; „Buch - Partner des Kindes“

„Ausgehend von der These der Pluralisierung von Lebensführungen ist das Wechselverhältnis Familie – Kindergarten neu zu analysieren. Gegenwärtige Konflikte und Diskussionen in der Kindergartenpraxis machen deutlich, dass von Seiten der Familien der Sozialisationsbeitrag des Kindergartens zunehmend auch in der Funktion, die Vereinbarkeit von Erwerbstätigkeit und Familienleben zu stützen und den Familien erweiterte Möglichkeiten der Lebensgestaltung zu erleichtern, gesehen wird.³⁷

Der Kindergarten, welcher als Erziehungsinstitution (und damit als Ergänzung zur Erziehung im familiären Umfeld) auf die Bildungsinstitution Schule vorbereiten soll, muss daher auf die unterschiedlichen Bedürfnisse der vielfältigen Familienkonstellationen eingehen. Dies erfordert nicht nur ein Ausweiten der Erziehungszeiten (von der reinen Vormittagsbetreuung zur Ganztagsbetreuung), sondern auch ein flächendeckendes und kostengünstiges Angebot.³⁸ In diesem Bereich hat etwa Niederösterreich bereits vor mehr als 20 Jahren kostenlose Kindergärten eingeführt und damit eine nahezu hundertprozentige Ausschöpfung erreicht. Wien hat eine sehr hohe Versorgung mit Kindergärten, wovon allerdings knapp 50 % privat geführt (vor allem durch die Kirche) sind, die aber häufig mit hohen Kosten für die Eltern verbunden sind. Jedoch sind in Wien Bemühungen vorhanden, eine große Anzahl weiterer kostenloser Kindergartenplätze zu schaffen. Im Burgenland wurden derartige Maßnahmen bereits vor längerer Zeit gesetzt, während in anderen Bundesländern die Versorgung mit Kindergärten nur spärlich weiterentwickelt wurde. Erst die aktuelle politische Debatte darüber hat zu einem Aufschwung in den anderen Bundesländern geführt.

Weitere Reformen im Bildungssystem, die auf Chancengleichheit abzielen, sind in den letzten 30 Jahren jedoch nicht gesetzt worden. Das Schulsystem hat zwar rhetorisch das Problem der Chancengleichheit immer wieder thematisiert, eine substantielle Veränderung ist aber nicht erfolgt.

Dies hat seine Gründe wohl in erster Linie darin, dass unreflektiert eine Bildungsphilosophie im Land vorherrscht, die das alte Denken der Bildungseliten fortsetzt - dass nämlich kognitive Intelligenz der wesentliche Faktor für künftige Lebenschancen ist. Aktuelle Erkenntnisse aus der Intelligenzforschung zeigen, dass

³⁷ Colberg-Schrader; von Derschau 1991; aus: Hurrelmann 2002; S. 196

³⁸ vgl. Hurrelmann 2002; S. 196

die kognitive Intelligenz nur eine neben anderen Formen von Intelligenz ist. Natürlich ist die kognitive Intelligenz eine Form von Begabung, welche eine hohe Korrelation zu manch anderen Intelligenzdimensionen hat. Sie ist jedoch bei weitem nicht die einzige. So ist es ein Systemproblem, dass die österreichischen Schulen nach wie vor in erster Linie kognitive Leistungen fördern und danach selektieren. Die anderen Dimensionen der Intelligenz (siehe Kapitel drei) bleiben hier weitgehend unberücksichtigt oder werden wesentlich schwächer gewichtet. Dass SchülerInnen beispielsweise eine sehr stark ausgebildete praktische Intelligenz haben können, ist nahe liegend – diese praktische Intelligenz ist jedoch stärker verbreitet in den handwerklich tätigen Erziehungsmilieus.³⁹ Die Förderung praktischer Intelligenz wird jedoch im österreichischen Bildungssystem kaum berücksichtigt.

Ein Zusammenhang zwischen kognitiver Intelligenz insgesamt und der praktischen Intelligenz ist durchaus gegeben, aber bei weitem nicht so stark, dass auf eine kausale Abhängigkeit zwischen den beiden Intelligenzformen geschlossen werden könnte.⁴⁰ Dieser Aspekt führt zur Annahme, dass Schule jene SchülerInnen bevorzugt bzw. selektiert, die aus einem kognitiv geförderten sozialen Milieu stammen. Dies ist das klassische Milieu der gehobenen Bildungseliten, welche vorwiegend aus den bürgerlichen bzw. großbürgerlichen Milieus stammen. In diesen Milieus herrscht eine andere Alltagssprache sowie eine andere, sowohl abstrakte wie reflexive, Ausdrucksform vor.⁴¹

Die sozial-emotionale Intelligenz steht, wie aus den Ergebnissen des „Top-Talente-Checks“ nachgewiesen werden kann, in keinem bzw. sogar geringfügig negativen Zusammenhang mit der kognitiven (vor allem mathematischen) Intelligenz. Sie steht auch zu den Schulleistungen in den kognitiv orientierten Fächern in keinem Zusammenhang. Tatsache ist aber, dass sich die derzeitige Bildungsdiskussion u. a. ganz markant damit auseinandersetzt, ob eine Ausbildung für Pflegeberufe auf Maturaniveau angeboten werden soll: Geschieht dies nach den derzeitigen Kriterien, erfolgt die Selektion für den Zugang zu Pflegeberufen über mathematische

³⁹ vgl. NÖ-Landesakademie 2008; Top-Talente-Check: Evaluierung

⁴⁰ vgl. NÖ-Landesakademie 2008; Top-Talente-Check: Evaluierung

⁴¹ vgl. Bernstein 1971; S. 13f.

Intelligenz. Dies ist deswegen problematisch, da die SchülerInnen mit hoher sozial-emotionaler Intelligenz tendenziell schwächer in Mathematik sind.⁴²

Um auf die schulische Selektion zurückzukommen: Bereits in der Grundschule zählt die kognitive Intelligenz in erster Linie als Bewertungsgrundlage, und sie wird in sprachlicher, mathematischer und technischer Schwerpunktsetzung forciert. Kinder, die hier schwach sind, entwickeln allein daraus eine emotionale Distanz zu den Anforderungen und insgesamt zur Institution Schule. So kritisiert Bacher insgesamt die fehlende Individualisierung im österreichischen Bildungswesen – diese reduziere die Förderung von Fähigkeiten und Kompetenzen, zudem fehle individuelles Feedback zur Motivationssteigerung und zur Bildungsaspiration.⁴³

Würde eine Bildungsreform dahingehend stattfinden, dass anstelle der nahezu ausschließlich kognitiven Intelligenzförderung auch praktische, organisatorische oder sozial-emotionale Intelligenz gefördert wird, so hätte sofort eine ganz andere SchülerInnenklientel gute Chancen, da Kinder aus handwerklichen Milieus in der praktischen oder auch organisatorischen Intelligenz zumindest gleichgestellt, wenn nicht geringfügig besser sind.⁴⁴ Das österreichische Schulsystem selektiert jedoch nur nach kognitiven Begabungsdimensionen – also nach den Standards der Bildungseliten.

Somit werden alte Traditionen fortgesetzt, in denen die Dimensionen der Bildungseliten zum Kriterium des Zugangs zu höheren beruflichen Positionen und des Hochschulzugangs gemacht werden. Typischerweise ist im Bildungssystem ein/e höchst erfolgreiche/r HandwerkerIn (mit abgeschlossener Meisterprüfung) nicht berechtigt, etwa ein Betriebswirtschaftsstudium anzufangen. Allerdings kann jeder, der irgendeine Reifeprüfung absolviert hat, jedes Studium beginnen.

In diesem Faktum der geringen Durchlässigkeit des heutigen Schulsystems für Menschen mit hoher praktischer Begabung besteht das Problem, dass keinerlei konsequente Reform aus den Diagnosen über Chancengleichheit in den 1970er Jahren erfolgt ist. Das heutige Bildungssystem hat demnach ganz wesentliche

⁴² vgl. NÖ-Landesakademie 2008; Top-Talente-Check: Evaluierung

⁴³ vgl. Bacher 2008; http://www.soz.jku.at/aes/content/e50/e1512/index_ger.html

⁴⁴ vgl. NÖ-Landesakademie 2008; Top-Talente-Check: Evaluierung

Elemente der Modernität zurückgelassen, wie z.B. auch die aktuelle Diskussion über die Verlängerung der Lehrverpflichtung für LehrerInnen deutlich zeigt.

Brunmayr weist auf folgende Defizite im heutigen österreichischen Bildungssystem hin:

- a. Lehrplan-Hürdenlauf statt individueller Talentförderung: Wir verzichten auf die Förderung/Nutzung wichtiger kindlicher Talente wie praktisch-technische, sozial-emotionale, praktisch-organisatorische, praktisch-handwerkliche etc. und fördern fast ausschließlich kognitive Talente. Der meiste Zeitaufwand muss für die Fächer aufgewendet werden in denen ein/e SchülerIn schwach ist, anstatt seine/ihre Stärken zu fördern.
- b. Das Festhalten an Einheitslehrplänen: Ganze Schulklassen statt individueller SchülerInnen mit ihren persönlichen Talentpotentialen werden nach standardisierten Einheitslehrplänen unterrichtet.
- c. Milieuspezifische Selektion - ungleiche Bildungschancen: Da die Lehrpläne weitgehend auf kognitive Lerninhalte ausgerichtet sind, haben die Kinder aus bildungsnahen Familienmilieus viel bessere Erfolgchancen. Die Kinder aus handwerklichen Milieus sind in ihren Familien kognitiv weniger, dafür aber praktisch besser gefördert. In der Schule gibt es für praktische Intelligenz weniger Erfolgchancen.
- d. Mangelhaftes Eingehen auf familiäre Defizite, Sozialisationsdefizite, Verhaltensauffälligkeiten und Sprachdefizite: Die Familienerziehung hat sich fundamental verändert. Inzwischen liegt der Anteil der Kinder und Jugendlichen mit Sozialisations- und familiären, aber auch sprachlichen Defiziten (Erziehungsverweigerung, Migration etc.) bei rund 20 %. Diese behindern nicht nur den Unterricht - das Schulsystem verweigert sowohl dieser Zielgruppe als auch den SchülerInnen, die durch sie gestört werden, ihr Recht auf Bildung.
- e. Mangelhaftes Qualitätsmanagement im Schulsystem: In vergleichbaren Schulen werden höchst unterschiedliche Leistungen geboten: So ist von so genannten „guten“ und „schlechten“ Schulen die Rede, in denen die Schüler eklatant unterschiedliche Rechtschreib- und mathematische Kenntnisse aufweisen, obwohl die Struktur der Schulen durchaus vergleichbar ist. Diese

Differenzen haben ihre Ursache wohl im mangelhaften Schulmanagement an einigen Schulen.⁴⁵

Stärkstes strukturelles Defizit hinsichtlich des Postulats der Chancengleichheit ist jener Aspekt, dass ganze Klassen nach Einheitslehrplänen unterrichtet werden, nicht jedoch einzelne SchülerInnen nach individuellen Begabungen. In der Struktur des österreichischen Bildungssystems geschieht somit keine individuelle Förderung. So werden Kinder mit deutscher und nichtdeutscher Muttersprache, mit hoher praktischer bzw. hoher kognitiver Begabung, sozialen Defiziten und sozialer Stabilität, mit Verhaltensauffälligkeiten und adäquatem Verhalten nach einem standardisierten Lehrplan unterrichtet. Somit kann auf die besonderen Gegebenheiten und Bedürfnisse einzelner SchülerInnen nur eingeschränkt eingegangen werden. Dies hat weder etwas mit Talente- bzw. Begabungsförderung zu tun, noch kann darauf eine seriöse Grundlage für schulische Selektion basieren. Damit wird die bereits in den 1960er Jahren diagnostizierte Diskriminierung der unteren sozialen Schichten auch im heutigen Schulsystem fortgesetzt.

Chancengleichheit im Bildungssystem bedeutet auf der Grundlage moderner Intelligenzforschung somit, dass jedes Kind die gleiche Chance hat, dass die in ihm angelegten Begabungen aufgefunden sowie gezielt gefördert und weiterentwickelt werden.⁴⁶ Im gegenwärtigen Diskurs wird dies jedoch kaum als Aufgabe des Schulsystems angesehen, sondern die Verantwortung dafür dem Elternhaus mit all seiner sozialen Selektivität zugeschrieben. Nach wie vor besteht die Hauptaufgabe des Bildungssystems in der Vermittlung der Lehrinhalte, nicht jedoch in der individuellen Förderung des/der einzelnen SchülerIn.

Daraus resultieren auch folgende methodischen Probleme: Wenn individuelle Förderung nicht vorgesehen ist, dann können auch die Lehrkräfte auf diese nicht näher eingehen. LehrerInnen hatten vor allem in den 1970er Jahren eine hohe Motivation, Einfluss auf die Selektivität des Bildungssystems zu nehmen. Dies wurde jedoch von Seiten der Politik nicht umgesetzt bzw. weitergeführt, so müssen die LehrerInnen die Bildungsinhalte nach immer gleichen Lehrplänen an ihre SchülerInnen weitergeben. Die individuelle Förderung und Gestaltung, sowie eine

⁴⁵ vgl. Brunmayr 2008; unveröffentlichtes Vortragsmanuskript

⁴⁶ vgl. Neubauer 2008; S. 31ff.

reflexive Auseinandersetzung mit dem Lehrstoff bleiben somit auf der Strecke. Die LehrerInnen orientieren sich an approbierten Schulbüchern, weil sie ansonsten alle Widerstände der Eltern zu spüren bekommen, welche sofort nachfragen, warum bestimmte Kapitel bei ihrem Kind ausgelassen wurden.

Das Bildungssystem hat die individuelle Förderung der Kinder überhaupt nicht in seine Zielparagraphen aufgenommen. So geht es in der Bildungspolitik um andere Schwerpunkte, jedoch nicht um die spezielle Förderung der einzelnen Kinder.

Die Annahme, dass das Bildungsziel und damit die Philosophie des Schulsystems im traditionellen Bildungskanon verhaftet bleiben, wirkt sich auch auf die Bildungs- und Schulforschung aus. Sowohl die pädagogischen Institute, als auch die pädagogischen Hochschulen verarbeiten und forschen weitgehend systemimmanent. Die Schwerpunkte der Bildungsforschung bestehen in der Untersuchung der Bildungsstandards und der Effizienz bestehender Bildungseinrichtungen sowie im Abtesten bestimmter Schulleistungen. Die Forschungseinrichtungen bemühen sich jedoch kaum darum, herauszufinden, wie eine bestmögliche Begabungsförderung und -Entwicklung der Kinder und Jugendlichen gewährleistet werden kann. Begabungsentwicklung und –Förderung ist weder an den pädagogischen Instituten, noch an den pädagogischen Hochschulen ein vorrangiges Thema, es war aber lange Zeit ein Thema in den LehrerInnenzimmern.

2.6. Ungleiche Bildungschancen durch fehlendes Qualitätsmanagement in den Schulen

Hinzuweisen ist darauf, dass das österreichische Schulsystem nicht nur milieuspezifische Selektion betreibt, sondern Chancenungleichheit auch durch mangelndes Qualitätsmanagement erfolgt. So gibt es Schulen, an denen hervorragende Bildungserfolge bei den SchülerInnen festzustellen sind, während an anderen, nach Struktur und Lehrplänen vergleichbaren Bildungseinrichtungen besonders schlechte Bildungsergebnisse auszumachen sind. Der Hauptgrund dafür liegt wohl in einem mangelhaften Schulmanagement, das innerhalb der Bildungsorganisation allen Verantwortlichen bekannt ist.

So bestehen nach den Ergebnissen des niederösterreichischen „Top-Talente-Checks“ ganz eklatante Diskrepanzen etwa in der Rechtschreibfähigkeit, in der Problembearbeitung und, was am dramatischsten ist, in der Intelligenzentwicklung zwischen einzelnen strukturgleichen Schulen. Eine qualitativ schlecht geführte Schule bewirkt schlechtere Bildungsergebnisse und signifikant schwächere Intelligenzleistungen, dies vor allem in den kognitiven Bereichen, welche im Bildungskanon essentielle Bedeutung haben. Es besteht somit Grund zur Annahme, dass Bildungs- und in weiterer Folge Erwerbschancen auch von (mangelhaftem) Schulmanagement abhängen.⁴⁷

Die folgende Tabelle zeigt die massiven Unterschiede in den ermittelten Intelligenzwerten im Top-Talente-Check (hier verwendet: Mittelwerte) im Vergleich zwischen den besten und den schlechtesten Hauptschulen in Niederösterreich. Aus Datenschutzgründen werden hier nur die intern zugewiesenen Schulnummern aus der TTC-Auswertung angeführt.⁴⁸

a. Sprachliche Intelligenz (ISA-GE) – Vergleich der Mittelwerte

Schulnummer	N	Mittelwert	Standardabweichung
17	84	9,14	2,95
40	39	9,38	2,87
173	96	12,31	2,85
90	75	11,96	3,08
18*	15	12,53	3,91

* In der letzten Zeile ist eine Hauptschule mit bloß einer Klasse der 8. Schulstufe angeführt.

b. Mathematische Intelligenz (ISA-ZR) – Vergleich der Mittelwerte

Schulnummer	N	Mittelwert	Standardabweichung
40	39	6,44	4,08
189	75	8,05	3,47
90	75	11,61	3,75
26	40	11,1	4,28
83*	19	11,47	3,64

* In der letzten Zeile ist eine Hauptschule mit bloß einer Klasse der 8. Schulstufe angeführt.

In den beiden oben angeführten Tabellen zeigt sich, wie stark sich in den Mittelwerten die positive und die negative Sozialisationswirkung der Schulen auswirken. In der folgenden Tabelle ist zu sehen, dass, aus der gleichen

⁴⁷ vgl. NÖ-Landesakademie 2008; Top-Talente-Check: Evaluierung

⁴⁸ vgl. NÖ-Landesakademie 2008; Top-Talente-Check: Evaluierung

Grundgesamtheit der getesteten Schulen stammend, die sozial-emotionale Intelligenz, die im schulischen Curriculum nicht berücksichtigt wird, viel geringer im Schulvergleich variiert.

c. Sozial-emotionale Intelligenz (TEK) – Vergleich der Mittelwerte

Schulnummer	N	Mittelwert	Standardabweichung
222	82	3,02	0,33
132	111	3,07	0,31
144	85	3,21	0,33
221	66	3,22	0,32

In den großen Differenzen bei den kognitiven Intelligenz-Mittelwerten und den geringen Unterschieden bei den nicht-kognitiven wird die Leistungsfähigkeit der Schulen und gleichzeitig das Leistungsdefizit bei anderen vergleichbaren sichtbar: Gute Schulen wirken sich positiv auf die kognitiven Intelligenzleistungen ihrer SchülerInnen aus, während in schlechten Schulen die Test-Ergebnisse der kognitiven Intelligenzdimensionen erheblich schlechter ausfallen.

2.7. Fehlende soziale Stützung bei Verhaltensauffälligkeiten

Ein weiteres Defizit des gegenwärtigen Schulsystems ist die Tatsache, dass die österreichischen Schulen zwar seit über 20 Jahren wissen, dass es ein zahlenmäßig zunehmendes Potential an familiär vernachlässigten und verhaltensauffälligen Kindern, wie auch ein zunehmendes Potential an Kindern mit Migrationshintergrund gibt. Während das Thema der Sprachförderung von MigrantInnenkindern an vielen Schulen ernst genommen wird, ist bislang eine soziale Abstützung von SchülerInnen mit Verhaltensdefiziten weitgehend ausgeblieben. Es gibt im Schulsystem die Einrichtung der BetreuungslehrerInnen, welche sich ein bis zwei Stunden pro Woche mit einem verhaltensauffälligen Kind beschäftigen können und diese Zielgruppe der LehrerInnen erreicht einen Anteil der SchülerInnen in der Größenordnung von etwa drei %. Tatsächlich weisen die erhobenen Daten des „Toptalente-Checks“ sowie die NÖ-Jugendstudie 2006 darauf hin, dass diese Zielgruppe mit ca. 20 % bedeutend größer ist.⁴⁹

⁴⁹ vgl. NÖ-Jugendstudie 2006, durchgeführt bei 1643 15- bis 19jährigen SchülerInnen und Lehrlingen; S. 73ff.

Schulische Sozialarbeit ist eine seit langem geäußerte Forderung der Schulen bzw. LehrerInnen, es ist jedoch bislang keine grundlegende Reform auf diesem Gebiet zustande gekommen. Die Schulen beklagen zwar die größer werdende Zahl an Kindern mit Verhaltensauffälligkeiten, schieben die alleinige Verantwortung jedoch dem Elternhaus zu, anstelle selbst kompensatorische Maßnahmen zu setzen. Bei der Förderung von Kindern mit Verhaltensauffälligkeiten, welche auch in den NÖ-Jugendstudien sichtbar sind⁵⁰, geht es in erster Linie um emotionale Stabilisierung und um die Vermittlung sozialer Standards. Beides kann nur durch intensive Förderung geschehen – somit sind die derzeitig angewandten ein- bis zweistündigen Maßnahmen nicht zielführend.

Eine Möglichkeit auf diesem Gebiet würde die Nachmittagsbetreuung bieten, die jedoch für eine derartige kompensatorische Aufgabe nicht gerüstet ist. Durchaus wäre es der Bildungspolitik zuzumuten, im Bereich der Nachmittagsbetreuung oder bei ganztägigen Schulformen diesen kompensatorischen Ansatz vorzugeben und mit entsprechendem Personal auszustatten, diese Maßnahme ist jedoch bislang unterblieben. Wohl aber gibt es in jedem Bezirksschulrat den so genannten schulpsychologischen Dienst, dort werden aber nur jene Kinder behandelt, die den Weg dorthin finden. An den Schulen selbst wird der schulpsychologische Dienst üblicherweise nicht tätig.

2.8. Kompensatorische Maßnahmen im Bundesland Niederösterreich

Da sich ein großer Teil der empirischen Analysen (Kapitel fünf) in dieser Diplomarbeit auf das Bundesland Niederösterreich bezieht, sollen hier zwei Bildungsmaßnahmen dieses Bundeslandes näher vorgestellt werden. Erstere Maßnahme widmet sich dem Thema der individuellen Talentförderung, die zweite einer Förderung des Sprachenangebots an den Schulen.

a. Der „Top-Talente-Check“

Diese Maßnahme wird in Niederösterreich seit fünf Jahren für alle 14jährigen Schüler in der vierten Klasse Hauptschule und der vierten Klasse AHS auf freiwilliger Basis

⁵⁰ vgl. NÖ-Jugendstudie 2006

angeboten. Tatsächlich machen pro Schuljahr ca. 11.000 Schüler am Top-Talente-Check mit. Diese Aktion wurde aus der Erfahrung entwickelt, dass Lehrlinge am Ende ihrer Lehrzeit zu rund 50 % zu Protokoll gaben, dass sie, stünden sie heute nochmals vor der Wahl, einen anderen Beruf ergreifen würden und dass 14-Jährige weitgehend von der Berufs- oder Schulentscheidung überfordert sind bzw. keine Kriterien zur Hand haben, nach denen sie ihre Entscheidung ausrichten können. Diese Jugendstudie, die eine Initialzündung für die Entwicklung des Top-Talente-Checks war, hat zudem gezeigt, wo die SchülerInnen selbst die Stärken und Schwächen ihrer Schule sehen. So wurde vor allem die Nicht-Förderung der individuellen Talente als starke Schwäche diagnostiziert.⁵¹

	Zu viel	Zu wenig	Gerade richtig
Eingehen auf verschiedene Begabungen	3	67	28
Besondere Hilfe für jene, die sich in der Schule schwer tun	3	65	31
Unterstützung für SchülerInnen aus „schwierigem“ Milieu	3	61	32
Vorbereitung auf Beruf und Karriere	4	30	65
Aussieben von Minderbegabten	18	25	52
Förderung wirklich begabter SchülerInnen	11	43	45
Mitwirkung bei der Erziehung	22	23	52
Hilfe bei persönlichen Problemen	2	66	31

Wie gut erfüllt die Schule ihre Aufgaben? Angaben in %⁵²

Ziel des Top-Talente-Checks ist es, nicht nur die kognitiven Talentedimensionen, (sprachliche und mathematische Intelligenz), sondern auch kreative, alltagspraktische und sozial-emotionale Intelligenz zu testen. Tests von handwerklicher Intelligenz werden jedoch auch im niederösterreichischen „Top-Talente-Check“ nicht angeboten, weil es in einem Zettel-Bleistift-Test nicht möglich ist.

Der Test erreicht ein Potential von knapp 80 % der Zielgruppe. Den Eltern werden ein Talentediagramm und ein persönlicher Befund, neben einigen Informationsmaterialien übermittelt. Eine entsprechende Beratung unterbleibt jedoch,

⁵¹ vgl. NÖ-Jugendstudie 1993/1994; S. 18

⁵² vgl. NÖ-Jugendstudie 1993/1994; S. 20

was besonders für SchülerInnen aus bildungsfernen Milieus ein markanter Nachteil ist.

b. Die „NÖ-Sprachenoffensive“

Seit dem Zerfall des Ostblocks 1989 und dem Beitritt der Nachbarländer zur Europäischen Union sind die ursprünglich mehr als 500 Kilometer Niederösterreichs, in denen das Land an die tote Grenze der ehemaligen Ostblockstaaten grenzt, durch neue offene Grenzen ersetzt worden. Sowohl der menschliche und kulturelle Austausch zwischen diesen ursprünglich sehr stark miteinander verwobenen Gebieten, als auch die wirtschaftliche Entwicklung der Regionen setzen Sprachkenntnisse auf beiden Seiten voraus.

Zumindest aus österreichischer Sicht sind jedoch die Sprachen der Nachbarstaaten weitgehend nicht geläufig. Da das österreichische Bildungssystem auf diese Thematik bislang kaum eingegangen ist und keinerlei Reformen der Sprachausbildung an den österreichischen Schulen erfolgt sind, hat das Land Niederösterreich die so genannte Sprachenoffensive eröffnet und an allen Schulen Angebote zum Erlernen der Nachbarsprachen errichtet. Diese Offensive wurde bislang jedoch nur schleppend angenommen, zumal die Unterstützung durch den Bund und durch die LehrerInnenvertretung unterblieb und es daher weitgehend bei persönlichen Engagements geblieben ist.

Faktum ist aber, dass es durchaus einige zweisprachige Schulen im niederösterreichischen Raum gibt. So haben beispielsweise die Handelsschule/Handelsakademie sowie die Tourismusfachschule in Retz bereits knapp nach der Grenzöffnung ein zweisprachiges Bildungsangebot entwickelt.

3. Sozialisation und Intelligenzentwicklung

3.1. Der Terminus „Sozialisation“

Neben den Begriffen der Kindheit und der Kindeserziehung ist auch der Terminus „Sozialisation“ ein relativ neuer. Erstmals tauchte der Begriff im Oxford Dictionary aus dem Jahre 1828 auf und meinte: „to render social, to make fit for living in society.“⁵³ Umgangssprachlich wird mit Sozialisation demnach „die Weitergabe von Wissen und Fertigkeiten von einer Generation an die nächste und die Eingliederung Heranwachsender in die Gesellschaft“⁵⁴ gemeint. Diese Definition impliziert, dass heranwachsende Generationen erst an die bestehende soziale Umwelt herangeführt werden müssen, um sich in dieser Umwelt auch sozial angemessen verhalten zu können. Dies bedingt auch das Erkennen und Verstehen von kulturellen Werten, Normen, Moralvorstellungen sowie den sozial erwünschten Fertigkeiten, welche in einem Kulturkreis, einer Gesellschaft oder auch in einer sozialen Bezugsgruppe gelten.⁵⁵

Grundsätzlich meint der Begriff „Sozialisation“ zwei unterschiedliche Aspekte: Einerseits bezieht sich Sozialisation auf soziale Integration (um abweichendem Verhalten vorzubeugen), andererseits auch auf selbstständige Lebensführung (um dem Individuum die Möglichkeit zu geben, als selbstständiges Subjekt mittels verwertbarer Handlungsbefähigungen zu handeln). Diese Doppeldeutigkeit beinhaltet sowohl die Perspektive der Akteure als auch die Gesellschaft bzw. gesellschaftliche (Bezugs-)Gruppen, sie umfasst somit die Entwicklung der eigenen Persönlichkeit wie auch den Prozess der Kollektivbindung.⁵⁶

Im Allgemeinen lässt sich Sozialisation als ein Prozess der wechselseitigen Bezugnahme von Personen beschreiben – Sozialisation ist somit als Interaktionsprozess zu verstehen, in dem sich die Akteure nach Grundmann folgender Handlungsorientierungen bedienen:⁵⁷

⁵³ Clausen 1968; aus: Grundmann 2006; S. 17

⁵⁴ Grundmann 2006; S. 17

⁵⁵ vgl. Grundmann 2006; S. 17

⁵⁶ vgl. Grundmann 2006; S. 17ff.

⁵⁷ Grundmann 2006; S. 31

1. Die Orientierung der Akteure erfolgt an sozialen Kollektiven, mit denen sie ihren Lebensraum und ihre Erfahrungen unmittelbar teilen. Zu nennen ist hierbei die Ethnie, die Religion, die Herkunftsfamilie oder auch das eigene Geschlecht.
2. Die grundlegenden sozialen Beziehungen ergeben sich aus Generationsbeziehungen, wobei sich diese durch ein natürliches Autoritätsverhältnis bzw. Hierarchie zwischen Alt und Jung auszeichnen (z. B. die Autorität der Eltern gegenüber ihren Kindern).
3. Neben der Funktion von Autoritäten und Hierarchien erfolgt zudem eine Orientierung am Gleichen. Damit sind Bezugspersonen gemeint, denen es ähnlich geht bzw. die sich in einer ähnlichen sozialen Lage oder Situation befinden. Für Heranwachsende sind das die Geschwister, die peer groups (Gleichaltrigen) und später im Erwachsenenalter FreundInnen, KollegInnen, Menschen mit ähnlichen Interessen usw.
4. Neben den vorhin genannten Aspekten spielen soziale Handlungsorientierungen eine Rolle, an denen die eigenen Handlungsfähigkeiten gemessen werden können. Die Einschätzung von Handlungsoptionen und –Fähigkeiten erfolgt dabei quasi anhand eines Marktmodells, welches zunächst ganz spielerisch als Wettkampf erlernt wird und später mit konkreten Leistungsvergleichen und Statuszuschreibungen einhergeht.⁵⁸

Die Orientierung des Menschen an seinen Artgenossen ergibt sich demnach nicht zufällig, sondern geschieht mit dem Ziel, verlässliche soziale Bindungen aufzubauen, welche für die Reproduktion der Gattung von essentieller Bedeutung sind. Dies erfordert einen spezifischen Umgang bzw. Verständigung zwischen den Personen sowie gegenseitige Bezugnahme, welche wiederum die Grundlage für gemeinsame Lernprozesse und die Persönlichkeitsentwicklung des Einzelnen darstellt. Interaktion zwischen den einzelnen Individuen reicht jedoch alleine nicht aus, um die Orientierung der Menschen aneinander erklären zu können. So ist die Voraussetzung für erfolgreiche wechselseitige Lernerfahrungen die Fähigkeit, Verhaltensäußerungen des Gegenübers richtig zu deuten, um entsprechend und adäquat darauf reagieren zu können. Dadurch können etwa erst Verständigungsakte

⁵⁸ vgl. Grundmann 2006; S. 31

zwischen Mutter und Kind sowie eine gemeinsame Lebenspraxis, welche als Sozialisationspraxis bezeichnet wird, entstehen. So ergeben sich im Laufe gemeinsamer Aktivitäten Praktiken des gemeinschaftlichen Zusammenlebens. Diese erlernten Lebensformen und -Erfahrungen wirken sich auch auf jene Beziehungen aus, welche die Individuen zu ihren späteren LebensgefährtnInnen und Kindern aufbauen.⁵⁹

Sozialisation ist somit etwas, das „als eine spezifische Beziehungspraxis verstanden werden kann, die durch wechselseitige Zuwendung von Akteuren zum Zweck der Verfestigung gemeinsamer Handlungsweisen bzw. der Lebenspraxis gekennzeichnet ist.“⁶⁰ Sozialisatorische Interaktionen beinhalten jedoch, schon alleine aufgrund der Tatsache, dass mehrere Personen involviert sind, ein erhebliches Konfliktpotential. Trotz der Eigeninteressen und unterschiedlichen Erfahrungen der Akteure hat Sozialisation die Eigenschaft, gemeinsame Handlungsperspektiven zu schaffen, und diese auch dauerhaft zu erhalten. Dennoch ist das gemeinsame Zusammenleben nicht immer als harmonisch zu bezeichnen. So ist der Prozess der Sozialisation auch eine Krisenerfahrung, da sich die Akteure durch ihre unterschiedlichen Lebenserfahrungen und breiten Handlungsoptionen mit der Schwierigkeit konfrontiert sehen, ihre eigene Perspektive mit jenen der anderen beteiligten Akteure zu einer gemeinsamen Handlungsperspektive koordinieren zu müssen. Somit setzt die für den Sozialisationsprozess entscheidende Schaffung einer gemeinsamen Handlungsperspektive auch eine Distanzierung der Handelnden von sich selbst, und eine Orientierung an kooperativ geschaffenen Regeln der gemeinsamen Lebensführungspraxis voraus – diese Regeln erhalten dadurch Geltung, da sie einerseits zwar auf Konsens basieren, andererseits jedoch auch immer zur Disposition stehen.⁶¹

Des Weiteren zeichnet sich Sozialisation auch durch ein spezifisches Kompetenzgefälle zwischen den beteiligten Akteuren aus. Damit sind weniger Paar- oder Gleichaltrigenbeziehungen, sondern vielmehr Beziehungen zwischen Eltern und Kindern, Wissensvermittelnden und Lernenden, oder ganz allgemein Älteren und Jüngeren gemeint. Die Sozialisationspraxis wird nach dem gängigen

⁵⁹ vgl. Grundmann 2006; S. 31ff.

⁶⁰ Grundmann 2006; S. 33

⁶¹ vgl. Habermas 1981; vgl. Grundmann 2006; S. 33

Alltagsverständnis von einer bereits sozialisierten Person gestaltet und an jene vermittelt, die bestimmte Lebenserfahrungen noch nicht gemacht haben. Diese landläufige Feststellung ist jedoch irreführend: Sozialisation ist kein einseitiger Lernprozess, so beteiligt sich bereits der/die Neugeborene in einer Mutter-Kind-Beziehung aktiv an der sozialisatorischen Interaktion und bringt seine Bedürfnisse in jener Beziehung zum Ausdruck. Auch für die Mutter ergibt sich in dieser Interaktion ein Lernprozess: Sie muss die Signale des Kindes erst verstehen lernen, um in der jeweiligen Situation angemessen darauf reagieren zu können. Sozialisation ist immer „Ko-Konstruktion, auch wenn der Anteil der beteiligten Akteure an den gemeinsamen Handlungen mitunter extrem ungleich sein kann.“⁶² Kein Individuum, das in sozialisatorische Interaktionen involviert ist, kann somit als rein passive/r EmpfängerIn von Informationen bezeichnet werden.⁶³

3.2. Die Schule als Sozialisationsinstanz

In Parsons strukturfunktionalistischer Theorie wird dem Übergang eines Kindes aus der persönlich gefärbten Familienbeziehung in eine formal gestaltete Schulbeziehung eine große Bedeutung beigemessen, da hier der erste Schritt über die primären Bindungen der Herkunftsfamilie hinaus vollzogen wird:⁶⁴

„Die Schule ist die erste Sozialisationsinstanz in der Erfahrung des Kindes, die eine Statusdifferenzierung auf nicht-biologischer Basis institutionalisiert. Darüber hinaus handelt es sich dabei nicht um einen askriptiven, sondern um einen erworbenen Status, der durch unterschiedliche Erfüllung der vom Lehrer gestellten Aufgaben verdient wird. Der Lehrer wiederum handelt als Beauftragter der Gemeinde.“⁶⁵

Im schulischen Kontext werden erstmals konsequent universalistische Orientierungen vermittelt, welche im öffentlichen Bereich (Arbeit, Behörden, Konsum- und Freizeitinstitutionen) von besonderer Bedeutung sind. In Folge dessen werden auch bestimmte Rollen bzw. Rollenerwartungen verinnerlicht, auf die die Schule mit ihren spezifischen Strukturen vorbereitet. Die gesellschaftlichen Leistungs- bzw. Wettbewerbsanforderungen werden erst in der Schule durch die Beurteilung via Noten und Zeugnissen sowie permanentem Loben und Tadeln deutlich. Dadurch

⁶² Grundmann 2006; S. 34

⁶³ vgl. Grundmann 2006; S. 34

⁶⁴ vgl. Parsons 1968; aus: Hurrelmann 2002; S. 198

⁶⁵ Parsons 1968; aus: Hurrelmann 2002; S. 198

erlernen die SchülerInnen nicht nur, „wie man in einer Gruppe einen sozialen Status erwirbt und verteidigt“⁶⁶, sie erkennen auch die Bedeutung individueller Leistungen nach vorab definierten Kriterien, die der Ausgangspunkt für den Erwerb von Status sind.⁶⁷

Somit bereiten die Grundschulen, wie auch die weiterführenden Schulen quasi stufenweise auf die Anforderungen der Leistungsgesellschaft vor. Die Schule übernimmt eine gesellschaftliche Selektionsfunktion, indem sie durch die Vergabe von Zensuren und Zeugnissen über den Leistungsstatus der SchülerInnen Auskunft gibt. Die Bewertungen erfolgen dabei am Maßstab der individuellen Leistungen, hierbei lernen die SchülerInnen verallgemeinerbare Maßstäbe anzuwenden, einen gerechten Wettbewerb zu bestreiten und die Ergebnisse als legitim hinzunehmen: „Damit wird nach Parsons der Wert „Chancengleichheit“ verinnerlicht, zugleich werden Ungleichheiten in Schule und Gesellschaft legitimiert, auch und besonders bei denjenigen, die zu den Verlierern im Wettbewerb gehören.“⁶⁸ Die Schule kombiniert somit ihre Sozialisationsfunktion mit einer Selektionsfunktion. Durch ihre Rollenstruktur bildet sie bestimmte Persönlichkeitsmerkmale der SchülerInnen heraus, diese Merkmale werden nach den Kriterien der Leistungsgesellschaft beurteilt – sie werden als wertvoll oder weniger wertvoll für künftige berufliche Karrieren klassifiziert.⁶⁹ Krecker kritisiert diese frühe Selektion nach Leistungskriterien und bezeichnet Zensuren als „unerwünschte Sozialisationsfaktoren.“⁷⁰

3.3. Was ist Intelligenz und wie wirkt sie?

Intelligenz ist ein soziales bzw. wissenschaftliches Konstrukt – Intelligenz gibt es per se nicht. Intelligenz ist somit jene wissenschaftlich-psychologische „Erfindung“, welche dazu dient, unterschiedliche Fähigkeiten bei Menschen zu quantifizieren und vergleichbar zu machen. Die Unterschiedlichkeit der Fähigkeiten wird am ehesten deutlich, wenn die in der modernen Intelligenzforschung herausragenden Arbeiten von Howard Becker betrachtet werden, der eine breite Palette von 40 bis 50

⁶⁶ Tillmann 2000; aus: Hurrelmann 2002; S. 198

⁶⁷ vgl. Hurrelmann 2002; S. 198

⁶⁸ Parsons 1968; aus: Hurrelmann 2002; S. 199

⁶⁹ vgl. Fend 1976; aus: Hurrelmann 2002; S. 199

⁷⁰ Krecker 1988; S. 205

Intelligenzdimensionen darstellt, während in der ursprünglichen Intelligenzforschung bzw. –Konzeption nach Piaget, Stanford, Binet et. al. die Intelligenzentwicklung weitgehend auf die kognitiven Dimensionen festgelegt worden ist.⁷¹

Besonderen Einfluss auf das noch heute geläufige kognitive Intelligenzverständnis übt die kognitive Entwicklungspsychologie aus. Diese geht davon aus, dass der Mensch einerseits von seiner Umwelt beeinflusst werde, andererseits wirke er aber auch aktiv auf sie ein. Im Gegensatz zu klassischen Lerntheorien, welche aufgrund ihres mechanistischen Verständnisses des menschlichen Verhaltens immer wieder kritisiert wurden⁷², wird die Entwicklung nicht als ein additiver Prozess verstanden, in dem sich nach und nach neue Strukturen zu bereits vorhandenen hinzugesellen, sondern als ein Vorgang fortschreitender Differenzierung, „in dem neue Strukturen die alten verändern und mit ihnen zusammen ein verändertes Ganzes bilden.“⁷³ Demnach ist jede Stufe der Entwicklung Voraussetzung für die nächste, komplexere und übergreifendere Struktur.⁷⁴ Diese stufenweise Persönlichkeitsentwicklung wird als Aufbau von Fähigkeiten verstanden, mit denen nach und nach eine immer bessere Anpassung an Umweltbedingungen erreicht wird. Aufgrund ihrer stufenweisen Anlage wird diese Theorie auch als „strukturgenetische Theorie“ bezeichnet.⁷⁵

Der Schwerpunkt des Erkenntnisinteresses liegt in der kognitiven Entwicklungspsychologie nach Piaget darin, wie sich das Individuum als aktiver Organismus mit seiner Umwelt auseinandersetzt und dabei Vorstellungen über die Welt entwirft. Als Folge der Entwicklung entstehen immer wieder Einordnungsprobleme, die zu einem Ungleichgewicht zwischen den Umweltanforderungen und den inneren kognitiven Strukturen führen, somit entsteht ein Zwang für eine Weiterentwicklung dieser Strukturen auf einem höheren Niveau. Die Weiterentwicklung entsteht damit als Folge von Anpassungsleistungen an die Umwelt, welche auch als „Adaption“ bzw. „Äquilibration“ bezeichnet werden.⁷⁶ Diese Anpassungsleistungen setzen sich wiederum aus drei Modalitäten zusammen:

⁷¹ vgl. Neubauer 2008; S. 27ff.

⁷² vgl. Hurrelmann 2002; S. 68

⁷³ Hurrelmann 2002; S. 69

⁷⁴ vgl. Piaget 1972; aus: Hurrelmann 2002; S. 69

⁷⁵ Seiler 1991; aus: Hurrelmann 2002; S. 69f.

⁷⁶ vgl. Hurrelmann 2002; S. 70f.

1. Assimilation: In diesem Prozesses „verleibt“ sich der Organismus die Gegebenheiten der Umwelt ein.
2. Akkumulation: Der Organismus passt sich den Gegebenheiten der Umwelt an.
3. Neukoordinierung: Hier werden bereits vorhandene Strukturen auf eine höhere Stufe bzw. auf ein höheres Niveau umstrukturiert.⁷⁷

Piagets Konzeption geht somit von der Vorstellung aus, die Persönlichkeitsentwicklung erfolge anhand eines intensiven Austauschs zwischen dem Organismus (des Individuums) und seiner Umwelt. Das Individuum tritt demnach aktiv in Interaktionen mit der Umwelt und eignet sich diese in ihren sozialen und materiellen Komponenten an. Zu betonen ist dabei, dass Piaget die Persönlichkeitsentwicklung weitestgehend auf die kognitive, intellektuelle Entwicklung reduziert.⁷⁸

Ausgehend von diesem Denkansatz durchläuft ein Kind nach Piaget mehrere aufeinander aufbauende Stadien. Zuerst erfolgt die sensomotorische Stufe, zwischen dem zweiten und dritten Lebensjahr dann eine präoperationale Stufe, zwischen dem siebten und dem elften Lebensjahr die Stufe des konkreten Operierens und nach dem elften Lebensjahr schließlich die Stufe des formalen Operierens.⁷⁹

In der ersten Stufe ist das Denken und Sprechen eines Kindes noch weitestgehend durch ein egozentrisches Weltbild geprägt. Bereits mit der Stufe des konkreten kognitiven Operierens beginnt ein sachlicher Umgang mit der Umwelt und ihren Objekten. Während dieses Stadiums treten erste Schritte des logischen Denkens ein, dazu gehört auch die Fähigkeit, sich in Gesprächen in die Perspektive des Gegenübers hineinzuversetzen. Erst mit der Stufe des formalen Operierens in der Adoleszenz wird ein abstrahierendes Denken über die äußere Realität möglich. Ab dieser Phase kann sich ein Kind von der konkreten Anschauung lösen und logische Operationen verallgemeinern wie auch abstrahieren. Ab dem Jugendalter beginnt somit die Möglichkeit, gedankliche Hypothesen zu bilden und mögliche Konsequenzen abzuschätzen. Des Weiteren kann ein Jugendlicher die formalen

⁷⁷ vgl. Hurrelmann 2002; S. 71f.

⁷⁸ vgl. Grundmann 2002; S. 71

⁷⁹ vgl. Hurrelmann 2002; S. 70

Aspekte einer Argumentation analysieren und hinter Einzelfällen allgemeine Gesetze erkennen.⁸⁰

Trotz der unbestrittenen Bedeutung der kognitiven Entwicklungspsychologie für die Sozialisationstheorie, wie auch für die Pädagogik, werden Piagets Theorien immer wieder kritisiert. Anlass dazu gibt vor allem Piagets Feststellung, dass die Umwelt keine inhaltlich determinierende Bedeutung für den Organismus hat, „denn dieser (der Organismus, Anm.) konstruiert sein Anpassungsinstrument gewissermaßen aus sich selbst heraus.“⁸¹ Piaget thematisiert somit den Einfluss der Umwelt (und damit sozialer Faktoren) auf die (Intelligenz-)Entwicklung des Kindes nicht ausreichend. Er erkennt nicht, „dass der Mensch in einer sozialen und dinglichen Umwelt lebt, die zum großen Teil durch den Menschen selbst geschaffen ist und den Stempel des menschlichen Handelns und Arbeitens trägt.“⁸² Zudem geht Piaget nur auf die Entwicklung der kognitiven Intelligenzdimensionen ein und übersieht, wie viele andere PsychologInnen und SozialwissenschaftlerInnen seiner Zeit⁸³, eine mögliche Bedeutung und Variation anderer Begabungsdimensionen.

Der Einfluss der kognitiven Entwicklungspsychologie auf die europäischen Bildungssysteme der 1970er Jahre, wie auch noch auf die heutigen Bildungssysteme ist trotz der genannten Schwächen kaum bestreitbar. In den 1970er Jahren waren die Bildungssysteme und die Vorstellungen über die Intelligenzentwicklung eines Kindes stark durch das Bildungsbürgertum und deren Wertvorstellungen geprägt. Die Psychologie hat ihren Beitrag dazu geleistet, diesen Bildungssystemen dienlich zu sein und die Differenzen, gerade im Hinblick auf die kognitive Leistungsfähigkeit (Sprachen und Mathematik) messbar zu machen. So ist auch in der Auseinandersetzung mit den verschiedenen Intelligenzbegriffen und den unterschiedlichen Ansätzen der Intelligenzmessung letztlich die polemisch gemeinte Feststellung gekommen, dass Intelligenz nun mal das sei, was die Intelligenztests messen. Dieses Argument hat eine hohe Plausibilität – wenn der Begriff der

⁸⁰ vgl. Hurrelmann 2002; S. 70f.

⁸¹ Sutter 1999; aus: Hurrelmann 2002; S. 74

⁸² Hurrelmann 2002; S. 74

⁸³ Oevermann betont, basierend auf Piagets Theorien, stärker die Bedeutung sozialer Faktoren für die Entwicklung der Kinder, und meint, „dass die Entwicklung von Kompetenzen nicht allein über Reifung und aus einer Selbstdynamik der kognitiven Entwicklung heraus erklärt werden kann, sondern sich im „Vollzug der dialogischen Interaktion“ bilde“ (Oevermann 1976; aus: Hurrelmann 2002; S. 97) Dennoch verwendet er diese Theorie vor allem in seinen sprachlichen Studien und geht auf die Messung der Entwicklung nicht-kognitiver Begabungen nicht weiter ein.

Intelligenz nicht reifiziert und ein wissenschaftliches Theoriekonstrukt zur tatsächlichen Sache hochstilisiert wird, stellt sich zwangsläufig die Frage, welche vielfältigen Intelligenzen es möglicherweise gibt.

Dieses Intelligenzverständnis, welches aus den Konzepten der Bildungseliten abgeleitet ist, hat seine Wirkung auf das Bildungssystem bis heute erhalten und entfaltet sie nach wie vor. Bevor es nicht gelingt, eine Dekonstruktion dieses auf den Vorstellungen der alten Bildungseliten beruhenden Intelligenzkonstrukts vorzunehmen, wird auch das Bildungssystem in diesem veralteten und historisch erklärten Verständnis von Intelligenz verharren.

In der aktuellen Intelligenzdiskussion wird neben den verschiedenen Dimensionen der kognitiven Intelligenz jedenfalls sehr ausführlich die praktische Intelligenz beschrieben. Dabei gibt es innerhalb dieser wiederum mehrere Subdimensionen⁸⁴:

1. Um die Fähigkeit, spontan auftretende Alltagsprobleme unter Anwendung der bisherigen Erfahrungen bestmöglich zu bewältigen und zu lösen
2. Um die Dimension der handwerklichen Fähigkeit
3. Um die Fähigkeit der richtigen bzw. adäquaten und problemorientierten Situationsdefinition

Gardner sieht nicht im genuin kognitiven Bereich die Quintessenz der Intelligenz, sondern in der Fähigkeit der Problemlösung:

„A human intellectual competence must entail a set of skills of problem solving...enabling the individual to resolve genuine problems or difficulties that he or she encounters and, when appropriate, to create an effective product – and also must entail the potential for finding or creating problems – thereby laying the groundwork for the acquisition of new knowledge.“⁸⁵

Eine weitere Dimension stellt die sozial-emotionale Intelligenz dar, die von mehreren AutorInnen beschrieben wird. Hier geht es um das Einfühlungsvermögen bzw. um Empathie, um Kommunikationsfähigkeit und der Fähigkeit, aktiv zuhören zu können. Dies beinhaltet auch die Begabung, andere Menschen führen und ihnen Motivation

⁸⁴ vgl. Neubauer 2008; S. 54ff.

⁸⁵ Gardner 1983; aus: Herrnstein; Murray 1994; S. 18

und Begeisterung vermitteln zu können. Hurrelmann betont dabei die Bedeutung sozial-emotionaler Förderung an den Schulen:

„Werden kognitiv-intellektuelle und soziale Lernstrategien nicht miteinander verbunden, kann in der Regel keine erfolgreiche Leistungsförderung der Schüler erzielt werden, weil diese in die gesamte Persönlichkeitsentwicklung eingebettet sein muss.“⁸⁶

Eine weitere Intelligenzdimension beinhaltet sportliche bzw. Körperbeherrschungsfunktionen, so beschreibt Becker etwa die tänzerische Intelligenz, die Intelligenz, die sich aus einer guten Feinmotorik ergibt, die malerische Intelligenz eines Van Gogh und die musikalische Intelligenz von Mozart. All diese Begabungen sind in der traditionellen Konzeption der kognitiven Intelligenz nicht abbildbar.⁸⁷

Die Konsequenz aus dieser kurzen Ausführung ist höchst dramatisch, wenn man bedenkt, dass der alte kognitive Intelligenzbegriff bis heute die Entwicklung des Schulsystems entscheidend prägt. Die aktuelle psychologische Literatur und die daraus folgende Debatte haben noch nicht Einzug in das österreichische Bildungssystem gehalten.

3.4. Soziale Förderbarkeit der Intelligenzen

Ein weiter Aspekt der Intelligenzforschung befasst sich mit der Förderbarkeit von Intelligenz. Seit Jahren kursiert im Begabungsdiskurs die Frage, ob Intelligenz eine genetisch festgelegte Dimension hat. In Herrnsteins/Murrays umstrittenen Buch „The Bell Curve“ kommen die beiden Autoren zu dem Schluss, dass Intelligenz, vor allem im kognitiven Bereich, in hohem Maße vererbbar sei. Im Mittelpunkt steht dabei eine den meisten anderen AutorInnen in diesem Forschungsbereich entgegen gesetzte Kausalität. Demnach wird dem Intelligenzquotienten eine stärkere Bedeutung für den Erfolg im Schul- bzw. Erwerbsleben beigemessen als der sozialen Herkunft.⁸⁸ Mögliche kompensatorische Maßnahmen sehen Herrnstein/Murray nicht nur in der kognitiven Förderung Benachteiligter („raising the cognitive functioning of the

⁸⁶ Hurrelmann 2002; S. 201

⁸⁷ vgl. Neubauer 2008; S. 54ff.

⁸⁸ vgl. Herrnstein; Murray; S. 117 ff.

disadvantaged“⁸⁹), sondern auch in der speziellen Förderung jener mit dem größten Potential: „Much can and should be done to improve education, especially for those who have the greatest potential.“⁹⁰ Zudem sehen sie als weiteren Lösungsvorschlag eine Rückkehr zum Individualismus – dies würde die zum Teil starken Differenzen zwischen den sozialen Gruppierungen in Bezug auf die kognitive Leistungsfähigkeit abschwächen: „A person should not be judged as a member of a group but as an individual“⁹¹ – mit all seinen besonderen Fähigkeiten und Begabungen.

Kinder kommen Herrnstein/Murray zufolge zwar mit unterschiedlichen Intelligenzpotentialen zur Welt, unbestritten ist jedoch, dass diese Potentiale eine enorme Streuung aufweisen und dementsprechend durch das soziale Umfeld breit förderbar sind. Nicht nur die kognitive Intelligenz, sondern auch die praktische, die sozial-emotionale etc., ist förderbar und wird auch faktisch durch das Elternmilieu gefördert. AutorInnen wie Hitpass, Grimm, Jencks et. al. kamen bereits in den 1970er Jahren zu dem Schluss, dass Intelligenzförderung in den sozialen Milieus geschieht. In den unterschiedlichen Familienmilieus werden die sprachlichen, die praktischen, oder die mathematischen Fähigkeiten, die in irgendeinem Ausmaß beim Kind vorhanden sind, gefördert, oder sie werden nicht gefördert und verkümmern. So ist etwa in MusikerInnenfamilien die musikalische Begabung der Kinder häufig besonders gut entwickelt, während in sprachlich aktiven Mittelschichtfamilien die sprachliche Intelligenz stärker gefördert wird als in anderen Familienmilieus.

In vielen Kindergärten bemüht man sich sehr nachdrücklich und professionell, die Kinder in ihrer Intelligenz individuell zu fördern. Der ausdrückliche Auftrag an die KindergartenpädagogInnen ist es, jedes Kind in seiner Individualität und in seinen Potentialen wahrzunehmen sowie diese bestmöglich zu fördern. Im Bundesland Niederösterreich wird etwa das System der Portfolioanalyse genutzt: Über jedes Kind wird ein schriftlicher Bogen angelegt, in dem eine Beschreibung des Kindes inkl. seiner Stärken und Fortschritte erfolgt. In diesen so genannten Kindermappen werden u. a. auch Zeichnungen eingefügt, so dass die Fortschritte für die KindergartenpädagogInnen jederzeit nachvollziehbar und darüber hinaus auch mit den Eltern kommunizierbar sind.

⁸⁹ Herrnstein; Murray 1994; S. 550

⁹⁰ Herrnstein; Murray 1994; S. 550

⁹¹ Herrnstein; Murray 1994; S. 550

Derartige Methoden zur Dokumentation der Fortschritte und Begabungen des Kindes sind im Pflichtschulsystem jedoch nicht vorgesehen, da es der Schule weniger darum geht, individuell zu fördern, sondern vielmehr die ganze Klasse zu unterrichten und jene SchülerInnen auszuwählen, die dabei nicht mitkommen. Zudem gibt es noch viele Kindergärten, in denen individuelle Förderung nicht stattfindet – diese verstehen sich vielmehr als Kinderbetreuungseinrichtungen. Die Tendenz geht hier, zumindest im Falle der österreichischen Kindergärten, jedoch eindeutig in Richtung individuelle Förderung. So wird im konkret untersuchten Fall des Bundeslandes Niederösterreich diesem Prozess große Aufmerksamkeit geschenkt.

Die pädagogisch-psychologische Literatur bietet eine Fülle von Hilfsangeboten zur Intelligenzförderung, so lässt sich darin etwa ein breites Angebot an Instrumenten und Methoden für Sprachförderung finden. Intelligenzförderung ist jedoch auch in allen anderen Dimensionen möglich, wie aktuelle Publikationen mit sozialpädagogischem Schwerpunkt zeigen.⁹²

Zusammenfassend ergeben sich folgende Erkenntnisse:

1. Es gibt eine breite Palette verschiedener Talente, die in unterschiedlichem Maße mit einander korrelieren, die aber bei weitem nicht alle von der kognitiven Intelligenz abhängen.
2. All diese Intelligenzen stehen nicht unverrückbar fest, sondern können durch Lernprozesse gefördert und entwickelt werden.
3. Organisatorisch erfolgt diese Talentförderung zwar in vielen Kindergärten, nicht jedoch intentional in den Schulen.

3.5. Das Messen von Intelligenz und Begabung mit dem niederösterreichischen Top-Talente-Check

Die Annahme, dass es zwar unterschiedliche Talentedimensionen gibt, die Schulzeugnisse aber hauptsächlich Auskunft über die kognitiven Leistungen geben, hat die Folge, dass schulische Abgangszeugnisse wenig Prognosewert für den beruflichen Erfolg haben. So stellen viele SchülerInnen höherer Schulen fest, dass

⁹² vgl. Nitsch/Hüther 2007; S. 11ff.

sie entweder am schulischen Fächerkanon scheitern, oder nur mit Müh und Not die Reifeprüfung schaffen, um dann in ihrem Lieblingsbereich durchaus hohe Leistungen zu erbringen.⁹³ Alltagssprachig wird dies unter der Aussage zusammengefasst, dass der/die SchülerIn zwar in der Schule schwach war, „im Beruf ist ihm/ihr aber dann der Knopf aufgegangen.“

In Niederösterreich hat sich daher die Landesakademie darum bemüht, ein Instrument zu entwickeln, das die wesentlichen Dimensionen der Begabung diagnostiziert, um den Jugendlichen am Ende ihrer Schulpflicht eine Hilfe für die Entscheidung über ihren weiteren Bildungs- bzw. Berufsweg zu geben. Dabei sind selbstverständlich die kognitiven Dimensionen enthalten, es wurden aber auch die Intelligenzbereiche der praktischen Intelligenz, der sozial-emotionalen Intelligenz und der figuralen bzw. räumlichen Intelligenz in diesem Testinstrument berücksichtigt. Die Testentwicklung erfolgte durch das psychologische Institut der Universität Graz unter Leitung von Univ. Prof. Dr. Aljoscha Neubauer, die Testung wird in der Weise vorgenommen, dass etwa 50 ausgebildete TesterInnen in allen achten Schulstufen der Hauptschulen und Gymnasien die Durchführung der Testung auf freiwilliger Basis anbieten. Die daran interessierten SchülerInnen melden sich zu diesem Test an, der Test selbst nimmt zwei Unterrichtseinheiten in Anspruch. Die Auswertung erfolgt in der Woche nach der Testdurchführung, die Eltern erhalten ein Testdiagramm und einen Befund, welcher einen Überblick über die Stärken bzw. Talente der jeweiligen SchülerIn geben soll.

⁹³ vgl. NÖ-Jugendstudie 2006

4. Bildungschancen und soziale Herkunft

4.1. Frühe Ansätze zu einer Theorie der Chancengleichheit

Schon seit dem frühen 20. Jahrhundert sind Termini wie „Armut“, „soziale Ungleichheit“ und „Chancengleichheit“ bedeutender Gegenstand soziologischer Forschung. In einem sind und waren sich SozialwissenschaftlerInnen und PolitikerInnen einig: Um Armut zu bekämpfen, bedarf es einer Verringerung sozialer Ungleichheit. Um soziale Ungleichheit zu verringern, bedarf es einer Erhöhung der Chancengleichheit. Spätestens seit den 1960er Jahren spielt dabei Bildung eine wichtige Rolle. Schule und Bildung sollten den Menschen vergleichbare Fertigkeiten vermitteln, um unter gleichen Chancen am Arbeitsmarkt reüssieren zu können – damit sollte vergleichbarer Wohlstand gewährleistet werden. Die Vorstellungen dahinter beruhten auf folgenden Annahmen:⁹⁴

1. Die Abschaffung der Armut bedeutet: Man muss Kindern, welche in Armut hineingeboren sind, aus dieser Situation heraushelfen. Familien, welche der Armut erstmal entkommen sind, fallen nicht wieder in diese zurück, da Kinder aus den Mittelschichten selten arm enden.
2. Armen Kindern fällt es besonders schwer, grundlegende kognitive Fertigkeiten zu erlernen. Sie haben Defizite im Lesen, Schreiben, Rechnen sowie in ihrer allgemeinen Ausdrucksweise. Ohne diese Fertigkeiten wird es für sie schwer, am hart umkämpften Arbeitsmarkt einen gut bezahlten Job zu erhalten.
3. Die Lösung für diese Problematik ist eine umfassende Bildungsreform. Da arme Kinder die für den Arbeitsmarkt benötigten Fertigkeiten nicht vom sozialen Umfeld in ihren Familien erwerben können, müssen sie diese in der Schule erlernen. Dazu müssen arme Kinder dieselben Schulen besuchen wie die Kinder aus den mittleren Schichten, zudem sollen kompensatorische Maßnahmen wie Förderkurse und Nachhilfestunden helfen, vorhandene Schwächen von armen und lernschwachen Kindern „auszubügeln“ um diese somit an den „erfolgreichen“ Rest heranzuführen.

⁹⁴ vgl. Jencks 1973; S. 39

All jene Maßnahmen und Feststellungen beruhten jedoch auf zum Teil fundamentalen Irrtümern, wie auch Jencks feststellte: Gerade vom heutigen Standpunkt aus betrachtet spielt die soziale Mobilität eine bedeutende Rolle – auch beim Mittelstand. Prekäre Beschäftigungsverhältnisse (wie Teilzeitarbeit oder befristete Arbeitsverhältnisse), vorübergehende Arbeitslosigkeit und gescheiterte Selbstständigkeit können auch Mittelstandsfamilien, zumindest vorübergehend, unter die offizielle Armutsschwelle (welche in Österreich und in der Europäischen Union 60 Prozent vom Median des durchschnittlichen Familieneinkommens beträgt, was in etwa 50 Prozent des Mittelwerts entspricht) fallen lassen.

Weiters ist Armut nicht zwangsläufig erblich. Arme Kinder haben zwar eine überdurchschnittlich hohe Chance arm zu bleiben, doch auch hier ist eine hohe Einkommensmobilität von einer Generation zur nächsten festzustellen. So kann zwischen Brüdern, welche im selben Elternhaus auswuchsen, eine fast ebenso hohe ökonomische Ungleichheit bestehen wie in der allgemeinen Bevölkerung.⁹⁵

Zudem impliziert diese Aussage, dass Kinder aus Mittelstandsfamilien generell intelligenter seien als Kinder aus armen Familien, was die Frage aufwirft, inwiefern nicht politische bzw. ideologische Einstellungen zu dieser Aussage führten. So wurde vor allem in den USA der 1960er Jahre häufig diskutiert, inwieweit die genetischen Veranlagungen, neben den Umwelteinflüssen, eine Rolle bei den Ergebnissen von Intelligenztests spielten. Während Liberale die Vorstellung strikt ablehnten, dass die Gene eine Rolle bei den Testergebnissen spielen, konnten sich Konservative durchaus mit dem Gedanken anfreunden. Sie argumentierten damit, dass genetische Unterschiede – im Gegensatz zu Umwelteinflüssen – unwiderruflich seien. Somit sei Intelligenz, nach Vorstellungen konservativer PolitikerInnen und WissenschaftlerInnen, eine in weiten Teilen naturgegebene und damit durch äußere Einflüsse unveränderliche menschliche Eigenschaft. Jencks kritisiert diese Vorstellung und argumentiert, dass sich in Zukunft gerade die genetische Beeinflussung als deutlich durchführbarer erweisen könnte als die Beeinflussung durch die soziale Umwelt.⁹⁶

⁹⁵ vgl. Jencks 1973; S. 40

⁹⁶ vgl. Jencks 1973; S. 100ff.

Bildung ist zwar im Allgemeinen ein guter Indikator für späteren beruflichen Erfolg, aber längst nicht der alles Entscheidende. Kinder mit angemessenen kognitiven Fertigkeiten haben zwar eine größere Chance, später erfolgreich im Berufsleben zu sein, doch fallen noch andere Faktoren mindestens ebenso stark ins Gewicht: „So gibt es zwischen denen, die bei Standardtests gut abschneiden, fast ebensoviel Ungleichheit wie in der allgemeinen Bevölkerung. Auch wenn man allen beibringt, gleich gut zu lesen, würde man die Zahl der ökonomischen „Versager“ nur unerheblich verringern.“⁹⁷ Neben der Bildung und dem Einkommen der Eltern entscheiden noch andere Kriterien wie soziale Kontakte und Beziehungen, die „richtige“ Berufswahl, Glück und nicht zuletzt der eigene Lebensstil über den späteren beruflichen Erfolg. Doch dazu später mehr.

Des Weiteren gibt es laut Jencks keine Anhaltspunkte dafür, dass eine Schulreform tatsächlich zu einer Verringerung des Ausmaßes der kognitiven Ungleichheit beiträgt. So wirkten sich weder schulische Hilfsmittel noch Rassentrennung nennenswert auf Testergebnisse oder das erreichte Bildungsziel aus.⁹⁸

Solange es keine klaren empirisch nachweisbaren Hinweise für ein „Selbstverschulden“ so genannter bildungsferner Milieus gibt, dann müssen möglicherweise repressive Bildungs- und Schulsysteme für die Bildungsabstinenz bestimmter sozialer Milieus mitverantwortlich gemacht werden. Dahrendorf meint in diesem Zusammenhang, dass man nicht nur die Bildungsfreundlichkeit von ArbeiterInnenfamilien zu untersuchen hätte, sondern auch die ArbeiterInnenfreundlichkeit der Bildungseinrichtungen.⁹⁹

Grundsätzlich ist davon auszugehen, dass in den modernen Bildungssystemen der Industriegesellschaft keine rechtlichen Schranken für den Zugang bildungsferner Milieus zu höherer Bildung mehr existieren. Monetäre Gründe stellen schon eher ein Kriterium für den Besuch (oder Nichtbesuch) höherer Bildungseinrichtungen dar. Dennoch gibt es einige Theorien, welche Erklärungsansätze für die geringe Beteiligung bildungsferner Milieus an höherer Bildung liefern können. Ein Ansatz

⁹⁷ Jencks 1973; S. 40

⁹⁸ vgl. Jencks 1973; S. 40

⁹⁹ vgl. Dahrendorf 1965; S. 14f.

verbirgt sich in den so genannten „deferred gratification pattern“¹⁰⁰, dem Verhaltensmuster der aufgeschobenen Befriedigung. Dies sei jene charakteristisch mittelständische Fähigkeit, auf kurzlebige, jedoch unmittelbare Befriedigungen zugunsten nachhaltigerer späterer verzichten zu können. Familien aus bildungsfernen Milieus fehle diese mittelständische Eigenschaft, sie seien eher an raschem Verdienst wie der nächsten Lohnerhöhung als an langfristigen, aber nachhaltigen Investitionen (wie der in eine akademische Ausbildung) orientiert. Ihr Antrieb im Erwerbsleben voranzukommen erschöpfe sich im Absehbaren und Kurzfristigen, dem gegenüber erscheine eine langfristige schulische bzw. universitäre Ausbildung unwirklich und fremd.¹⁰¹

„Zumindest in Deutschland trennt die Arbeiter von den Einrichtungen des höheren Bildungswesens nach wie vor eine außerordentliche soziale Distanz. Auch wenn sie etwa in einer Universitätsstadt wohnen ... bleibt für sie die Universität eine Einrichtung einer Welt, die nicht ihre ist.“¹⁰²

Universitäten erscheinen nach Auffassung Dahrendorfs für bildungsferne Milieus immer noch als weitgehend fremde soziale Räume – diese ergäben eine große soziale Distanz, welche Susanne Grimm aufgrund ihrer umfangreichen empirischen Untersuchungen in zwei Dimensionen unterteilt:¹⁰³

1. Informationsdistanz: Hier handelt es sich um den Mangel an Kenntnissen über den Zugang und die Voraussetzungen von Schulen und Universitäten sowie über akademische Berufe. Häufig weckten erst die Fragen der ForscherInnen überhaupt den Gedanken an die Möglichkeit einer höheren schulischen bzw. universitären Ausbildung bei den Befragten.
2. Affektive Distanz: Hiermit ist in erster Linie eine distanzierende Kritik gegenüber höheren Bildungseinrichtungen gemeint. So meinte etwa ein Drittel der Befragten in einer Untersuchung von Korn, dass die geringe Anzahl an ArbeiterInnenkindern nur durch eine „gerechtere Auswahl der Begabten“¹⁰⁴ zu beheben sei. Zudem herrschte die Meinung vor, dass

¹⁰⁰ Schneider, Lysgaard 1953

¹⁰¹ vgl. Dahrendorf 1965; S. 18ff

¹⁰² Dahrendorf 1965; S. 19

¹⁰³ vgl. Grimm; vgl. Dahrendorf 1965; S. 20

¹⁰⁴ Korn 1957/1958; S. 235

Kinder aus ArbeiterInnenfamilien in höheren Lehranstalten von anderen als Menschen zweiter Klasse angesehen werden.

Jene beiden Formen von sozialer Distanz gegenüber höheren Bildungseinrichtungen haben nach Ansicht Dahrendorfs auch Auswirkungen auf das Verhalten von ArbeiterInnen, „gleichgültig darum, ob ein Außenstehender den Motiven sachliche Berechtigung zuerkennen möchte oder nicht.“¹⁰⁵

4.2. Sprachverhalten und Klassenzugehörigkeit

Eine weitere Dimension der unterschiedlichen Erziehungsmilieus ergibt sich aus dem Sprachverhalten, wie zuerst Basil Bernstein nachwies. Der so genannte elaborierte Code der Mittelschicht steht im Gegensatz zum restringierten Code, den Bernstein bildungsfernen Milieus zuordnet: Sprache hat in den Mittelschichtmilieus einen reflexiven Charakter. Während in bürgerlichen Milieus die Kommunikation häufig auf der Meta-Ebene (d.h. man spricht über Etwas) stattfindet, hat die Sprache der ArbeiterInnenmilieus in erster Linie einen auffordernden Charakter a la „mach das, hol das“ etc. Denken ist im Wesentlichen erfolgreich über den so genannten elaborierten Code der bürgerlichen Milieus.¹⁰⁶

Auch wenn Bernsteins Theorie über das klassen- bzw. milieuspezifische Sprachverhalten natürlich als sehr kontext- bzw. situationsabhängig zu verstehen ist, so kann man davon ausgehen, „dass diese Kinder (aus bildungsfernen Milieus, Anm.) die Sprache einer Klasse mit niedrigem sozialen Ansehen sprechen.“¹⁰⁷ Diese Aussage darf freilich nicht so verstanden werden, dass jene Kinder tatsächlich sprachliche Defizite aufweisen. Bernsteins Differenzierung zwischen elaboriertem und restringiertem Code unternimmt somit nicht den Versuch, sprachliche Defizite in Dialekten zu erklären (was auch empirisch kaum zu bewerkstelligen wäre), sondern untersucht nur deren Funktionen in sozialen Zusammenhängen: „Mütter aus der Arbeiterklasse sind nicht sprachlich behindert, genauso wenig sind es ihre Kinder.“¹⁰⁸

¹⁰⁵ Dahrendorf 1965; S. 21

¹⁰⁶ vgl. Bernstein 1972; S. 108ff.

¹⁰⁷ Adaktylos 2007; S. 49

¹⁰⁸ Bernstein 1971; S. 64; aus: Erler 2007; S. 50

In der Differenz-Hypothese wird zwischen standardisierten und nicht-standardisierten Formen von Sprache unterschieden. Die standardisierte Form meint damit die so genannte Hochsprache, während Dialekte als nicht-standardisierte Formen bezeichnet werden. Dass es einen, alleine schon hörbaren, Unterschied zwischen standardisierten und nicht-standardisierten Formen von Sprache gibt, kann wohl kaum bestritten werden. Unbestritten ist auch, dass die Hochsprache näher an der schriftlichen Variante der Sprache ist als der Dialekt. Ein Kind, welches die standardisierte Form der Sprache als Muttersprache erlernt, verfügt somit bereits über einen gewissen „Startvorteil.“ Es gibt jedoch keine Anhaltspunkte dafür, dass es zwischen diesen beiden Formen von Sprache qualitative Unterschiede gäbe. Wenn es zwar hörbare Unterschiede gibt, diese Unterschiede jedoch nicht in ihrer Qualität begründet liegen, muss die Differenz zwischen den beiden Formen von Sprache in ihrer jeweiligen gesellschaftlichen Bewertung liegen: „Manche Situationen verlangen den Gebrauch von Hochsprache und wenn ein Kind diese nicht verwendet, ist das in solchen – gerade im Bildungssystem häufigen – Situationen nachteilig.“¹⁰⁹ Es besteht somit Grund zur Annahme, dass die nicht-standardisierte Form von Sprache (also der Dialekt) mit negativem Stigma behaftet ist, die Verwendung des Dialekts in bestimmten (Bildungs-)Situationen das Kind benachteiligt.¹¹⁰

4.3. Exkurs : Soziale Milieus

Da in dieser Diplomarbeit häufig der Terminus der „sozialen Milieus“ verwendet wird, ist eine nähere Definition des Begriffs und dessen Bedeutung für die Erfassung sozialer Ungleichheit erforderlich. Der Begriff der „sozialen Milieus“ ist ein relativ neuer und entstand durch die Kritik an älteren Forschungsansätzen sozialer Ungleichheit, welche auf Klassen- bzw. Schichtkonzepten basieren, die einzelne gesellschaftliche Gruppierungen klar voneinander abgrenzen. Die Entstehung dieses neuen Paradigmas geht einher mit dem Begriff der „Pluralisierung der Gesellschaft“ sowie der „Entstrukturierungsdebatte“ – älteren Klassen- und Schichtungstheorien wird vorgeworfen, die enorme Fülle an unterschiedlichen Formen von Lebensstilen nicht mehr ausreichend erklären zu können. Neuere Konzepte zur Erfassung sozialer Ungleichheit (wie die Einteilung in Milieus, Lagen und Lebensstile) wurden somit als Reaktion auf den sozialen Wandel entwickelt. So beschreibt u. a. Vester den

¹⁰⁹ Adaktylos 2007; S. 51

¹¹⁰ vgl. Adaktylos 2007; S. 51

Milieubegriff als „historische(n) Nachfahren der sozialen Klassen, Stände und Schichten.“¹¹¹

Der Milieubegriff wird, wie auch der Klassenbegriff, in der Literatur nicht einheitlich verwendet. Trotz der zum Teil erheblichen Unterschiede zwischen den Definitionen versucht Hradil zumindest einen Minimalkonsens des Begriffs der sozialen Milieus zu verfassen:

„...in der neueren sozialwissenschaftlichen Forschung (werden) unter „Milieus“ Kontexte von u. U. heterogenen Umweltbedingungen (seien sie materieller oder immaterieller Art, seien sie natürlich oder gesellschaftlich entstanden, seien sie ökonomisch, politisch administrativ oder sozio-kulturell einzuordnen) verstanden ..., die von bestimmten Bevölkerungsgruppen auf bestimmte Weise wahrgenommen und genutzt werden, so dass sich bestimmte Lebensweisen herausbilden.“¹¹²

Auch wenn der Milieu- und der Lebensstilbegriff eng miteinander verwoben sind, so bezieht sich der Milieubegriff stärker auf die Makroebene soziologischer Forschung, während der Lebensstil vor allem an der Mikroebene individueller Lebensführung ansetzt. Milieus sind dennoch nicht unabhängig von subjektiven Komponenten zu sehen, so umfasst die Gesamtheit der geistigen wie sozialen Umweltkomponenten auch Werthaltungen und andere Einstellungskomponenten. Neben objektiven Bedingungen müssen nach Hradil auch die Einstellungen und Mentalitäten der Individuen, welche als subjektive Faktoren fungieren, in der Analyse berücksichtigt werden, um das Ausmaß sozialer Ungleichheit angemessen bestimmen zu können. Erst durch die subjektive Interpretation gegebener objektiver Bedingungen durch die Individuen im Lichte ihrer „Einstellungen, Absichten und wertgebundenen Bedürfnisprioritäten“¹¹³ ergibt sich die Bedeutung der objektiven Bedingungen für den einzelnen.¹¹⁴

Objektive und subjektive Komponenten bilden bestimmte Lebensstile, welche die sozialen Milieus kennzeichnen: „Unter „Milieus“ wird im folgenden eine Gruppe von Menschen verstanden, die solche äußeren Lebensbedingungen und/oder

¹¹¹ Vester et. al. 2001; aus: Groß 2008; S. 105

¹¹² Hradil 1992; aus: Groß 2008; S. 104

¹¹³ Hradil 1987; aus: Groß 2008; S. 105

¹¹⁴ vgl. Groß 2008; S. 104f.

Handlungen aufweisen, aus denen sich gemeinsame Lebensstile herausbilden.“¹¹⁵ Nach Becker/Nowak lassen sich soziale Milieus nach Schichtkriterien sowie nach grundlegenden Wertorientierungen bilden. Anhand von 41 „Milieuindikatoren“ haben Becker/Nowak acht verschiedene Milieus konstruiert: „Konservatives gehobenes Milieu“, „Kleinbürgerliches Milieu“, „Traditionelles Arbeitermilieu“, „Traditionsloses Arbeitermilieu“, „Aufstiegsorientiertes Milieu“, „Hedonistisches Milieu“, „Technokratisch-liberales Milieu“ sowie „Alternatives/linkes Milieu.“¹¹⁶

Die einzelnen sozialen Milieus haben dabei die Eigenschaft, Schichten zu überlagern, d.h. kein soziales Milieu kann eindeutig einer sozialen Schicht zugeordnet werden. So findet sich in der Oberschicht nicht nur das technokratisch-liberale Milieu, sondern u. a. auch das Alternative/Linke Milieu, was sich im Gegensatz zum vorhin genannten Milieu durch eine immaterielle bzw. avantgardistische Grundorientierung auszeichnet.¹¹⁷

4.4. Klassen und Kapitalformen nach Pierre Bourdieu

Pierre Bourdieu, 1930 als Sohn einer Bauerntochter und eines Postbeamten in einem entlegenen Dorf in den Pyrenäen geboren, entwickelte bereits in seiner Studienlaufbahn an der Pariser Eliteuniversität „Ecole Normale Supérieure“ (ENS) ein Gespür für die große soziale und kulturelle Distanz zum Bildungssystem, welche er als Kind aus einfachen Verhältnissen selbst miterlebt hat. Bald erkannte er, dass Chancenungleichheit (auch jene im Bildungssystem) nicht alleine auf ökonomischen Faktoren beruhen konnte. So kritisierte er die Marxsche Theorie einer Zweiklassengesellschaft, in der das Sein (im Sinne des ökonomischen Kapitals) das Bewusstsein widerspiegelt sowie die strikte Differenzierung zwischen Kapitalisten (den Besitzern von Kapital in Form von Grund, Gütern, Fabriken etc.) und dem Proletariat (jenen, die sich aufgrund des Nichtbesitzes von Kapital selbst als Arbeitskraft verkaufen müssen). Er erweiterte diese auf Eigentum und Nichteigentum von ökonomischen Gütern beruhende Theorie um weitere Dimensionen, den so genannten Kapitalformen:¹¹⁸

¹¹⁵ Hradil 1987; aus: Groß 2008; S. 105

¹¹⁶ Becker/Nowak 1985; vgl. Groß 2008; S. 106

¹¹⁷ vgl. Groß 2008; S. 106

¹¹⁸ vgl. Erler 2007; S. 42

1. Ökonomisches Kapital: Dieser Begriff ergibt sich aus seiner umgangssprachlichen Verwendung und meint die Ansammlung von ökonomischem Eigentum.
2. Kulturelles Kapital: Dieser Begriff meint den Besitz von Wissen, Geschmack und (legitimer) Bildung. Kulturelles Kapital ist in erster Linie erlerntes (inkorporiertes) Wissen. Dieses Wissen wird in institutionalisierter Form zur Schau gestellt über schulische Abschlüsse, Zertifikate und Titel. Des Weiteren tritt kulturelles Kapital auch in objektivierbarem Zustand in Erscheinung – in Form von kulturellen Gütern, Büchern, Bildern usw., in denen sich bestimmte Theorien und deren Kritiken bzw. Problematiken verwirklicht haben.
3. Soziales Kapital: Meint jene sozialen Netzwerke, über die ein Kind schon von Geburt an verfügt, in die es quasi hineingeboren wird. Soziale Netzwerke bestimmen mit über spätere Zugangs- und Erfolgschancen.
4. Symbolisches Kapital: Dieses wird umgangssprachlich auch als Prestige oder Renommee bezeichnet.

Wie bereits beschrieben, geht Bourdieu nicht von einem Zwei-Klassen-Modell aus, sondern unterscheidet zwischen drei Haupt-Klassen, welche auf dem jeweils zu Verfügung stehenden Kapitalvolumen (die Gesamtheit der zur Verfügung stehenden Kapitalformen) beruhen: die „untere Klasse“, die Mittelklasse sowie die „herrschende“ Klasse. Neben diesen drei Hauptklassen differenziert Bourdieu auch nach unterschiedlichen Fraktionen, die sich auf die relativen Anteile der einzelnen Kapitalformen am Gesamtvolumen beziehen. All jene Merkmale, welche sich auf die unterschiedlichen Kapitalformen beziehen (z.B. Position im Erwerbsleben, Bildungsabschluss) kennzeichnen die Position des jeweiligen Individuums im sozialen Raum.¹¹⁹

Die drei Hauptklassen sind wie auch die einzelnen Fraktionen nicht als trennscharf zu verstehen: „Zwar werden disjunkte Merkmale der Individuen verwendet, um sie im sozialen Raum zu verorten, doch sind diese in ihrer Gesamtheit nur als Indikatoren für das Ausmaß des vorhandenen ökonomischen und kulturellen Kapitals zu

¹¹⁹ vgl. Groß 2008; S. 62f.

betrachten.“¹²⁰ Aufgrund der enormen Vielzahl an unterschiedlichen Merkmalen, welche zur Erfassung des Ausmaßes einzelner Kapitalformen herangezogen werden können, sowie ihrer starken Streuung im sozialen Raum, ist es somit praktisch unmöglich, einige wenige feste Klassenzuordnungen zu bilden.¹²¹

Eines der Hauptanliegen Bourdieus ist es zu zeigen, wie die jeweilige Klassenlage eines Menschen dessen Lebensstil prägt. In seiner ästhetischen Theorie beschreibt Bourdieu, wie die Klassenlage eines Menschen seinen Geschmack determiniert – dieser Geschmack manifestiert sich wiederum im Habitus. Der Habitus steuert das Handeln des Individuums im Alltag und erzeugt so einen kohärenten Lebensstil. Da der Habitus in erster Linie durch die Kapitalstruktur und Kapitalvolumen der Herkunftsfamilie geprägt ist, wird dieser durch Sozialisation vermittelt. Der Habitus bringt so genannte „Praxisformen“ hervor, er leitet als internalisiertes System von Präferenzen die Auswahl kultureller Praktiken und Werke sowie den Umgang mit Kultur. Nach Bourdieu sorgt der Habitus als „Gesamtheit distinktiver Präferenzen“¹²² dafür, dass sich die einzelnen Alltagspraktiken in kohärenter Weise aufeinander abstimmen. Diese bilden einen Stil, welche den Stilen von Mitgliedern derselben Klasse gleichen bzw. stark ähneln. Dies ist deshalb der Fall, da diese die gleichen Lebensbedingungen und somit auch den gleichen Habitus aufweisen. Die Entwicklung und Zurschaustellung des eigenen Stils und Geschmacks geschieht dabei weitgehend in unbewusster bzw. latenter Weise, wenngleich es durchaus auch bewusste Stilisierungen gibt.¹²³

Um den Zusammenhang zwischen Statusdifferenzen und Differenzen im Lebensstil zu beschreiben, benutzt Bourdieu sein Konzept des „Raumes der Lebensstile.“ Die Differenzen auf der Kapitalvolumenachse (diese bildet die Grundlage für die Klasseneinteilung) entsprechen den Differenzen im Legitimitätsgrad der kulturellen Praktiken und des Geschmacks, der durch diese Praktiken sichtbar wird. Die klassenspezifischen Geschmacksvarianten steigen mit dem Kapitalvolumen an und lassen sich grob nach den drei Klassen einteilen: Vom „Notwendigkeitsgeschmack“ der unteren Klasse über den „mittleren Geschmack“ der mittleren Klasse bis hin zum

¹²⁰ Groß 2008; S. 62

¹²¹ vgl. Groß 2008; S. 62

¹²² Bourdieu 2004; aus: Groß 2008; S. 64

¹²³ vgl. Groß 2008; S. 63f.

„legitimen Geschmack“ der herrschenden Klasse. Je nach Kapitalstruktur unterscheidet sich die Konsumtion von kulturellen Gütern. So konsumiert etwa die dominante Fraktion der herrschenden Klasse (mit hohem ökonomischen, jedoch geringem kulturellen Kapital) Güter, die ihrer Kapitalstruktur entsprechen – wie Yachten, Luxusautos usw. Demgegenüber steht die dominierte Fraktion, die über ein hohes kulturelles, aber eher geringes ökonomisches Kapital verfügt. – deren Konsumverhalten konzentriert sich auf ökonomisch günstige, jedoch kulturell hochwertige Güter wie Theaterbesuche, Kunstausstellungen usw.¹²⁴

Ein bedeutender Punkt ist jener Prozess, den Bourdieu die „Transmission des kulturellen Kapitals in der Familie“¹²⁵ nennt. Damit ist gemeint, dass neben dem ökonomischen Kapital auch das kulturelle Kapital vererbbar ist. Schon frühe Sozialisationserfahrungen erleichtern dem Individuum den Erwerb von institutionalisiertem Kapital in Form von schulischen Titeln und Abschlüssen. Daneben werden in der Familie auch Formen des so genannten inkorporierten Kapitals weitergegeben, welche zwar nicht durch schulische Bildung erworben werden, jedoch für die Erlangung begehrter sozialer Positionen sehr hilfreich sein können. Kinder aus ökonomisch wie kulturell reichem Elternhaus erlernen in der Regel schon sehr früh den Umgang mit kulturellen Gütern. Sie haben am ehesten die Möglichkeit, kulturelles Wissen durch Erfahrungen (zum Beispiel durch das Erlernen eines Musikinstruments) zu erwerben und sind damit deutlich weniger auf standardisierte Lernvorgänge angewiesen. Sie entwickeln dadurch einen deutlich souveräneren Umgang mit Kultur als jene, die den Umgang mit Kulturgütern und -Praktiken erst im schulischen Kontext erlernen müssen – sofern sie ihn dort überhaupt erlernen können. Der souveräne Umgang mit Kultur spielt auch im weiteren Leben, wie etwa bei der Erlangung begehrter Positionen im Erwerbsleben, eine nicht unbedeutende Rolle.¹²⁶

Neben Transmissionen von kulturellem und ökonomischem Kapital finden auch wechselseitige Transformationen der Kapitalformen statt. Kulturelles Kapital, welches durch das Elternhaus erworben wurde, erleichtert den Aufstieg im Erwerbsleben und ermöglicht den Erwerb von ökonomischem Kapital – kulturelles Kapital lässt sich

¹²⁴ vgl. Groß 2008; S. 64f.

¹²⁵ Bourdieu 1983; aus: Groß 2008; S. 65

¹²⁶ vgl. Groß 2008; S. 65f.

somit in ökonomisches Kapital umwandeln. Umgekehrt erleichtert ökonomisches Kapital den Erwerb von Formen des kulturellen Kapitals – auch in diese Richtung ist eine Transformation der Kapitalformen möglich.¹²⁷

Die Theorie der familiären Transmission des Kapitals hat demnach zwei Aspekte: Einerseits zeigt sie, wie kulturelle Praktiken die Struktur des sozialen Raums prägen, andererseits ist sie auch „Ausdruck und Weg der sozialen Schließung.“¹²⁸ Die intergenerationale Weitergabe von ökonomischem wie kulturellem Kapital ermöglicht es den Kindern höherer Klassen, Konkurrenz aus unteren Klassen im Kampf um begehrte und prestigeträchtige gesellschaftliche Positionen und Ressourcen fernzuhalten. Wenngleich derartige Prozesse sozialer Schließung nicht immer funktionieren - schließlich können auch Kinder aus ArbeiterInnenfamilien durchaus kulturelles Kapital erwerben und hohe Positionen im Erwerbsleben erreichen – sind die Chancen auf jene begehrten Positionen und Güter doch ungleichmäßig verteilt. Ein freier Markt, in dem alle Akteure unter gleichen Startchancen und Bedingungen um seltene wie begehrte Güter und Positionen konkurrieren können, bleibt demnach eine Illusion.¹²⁹

4.5. Chancengleichheit im Bildungssystem nach Bourdieu

Bourdieu geht davon aus, dass neben dem ökonomischen Kapital vor allem das kulturelle Kapital einen besonderen Einfluss auf den Erfolg oder Nichterfolg im Bildungssystem hat. Das Bildungssystem hat die Macht, institutionalisiertes Kapital in Form von Titeln und Abschlüssen zu verleihen. Institutionalisiertes Kapital ermöglicht dem Besitzer Zugang zu begehrten hierarchischen Positionen und Lebensformen, welche mit hohem Prestige verbunden sind. Im Mittelpunkt von Bourdieus umfangreichen bildungssoziologischen Forschungen, welche er vor allem in Frankreich tätigte, stand die Frage, welche Formen von institutionalisiertem Kapital den SchülerInnen bzw. Studierenden unterschiedlicher sozialer Herkunft offen stehen. Anders ausgedrückt: Welche Bildungsmotivation und welche schulischen

¹²⁷ vgl. Groß 2008; S. 66

¹²⁸ Groß 2008; S. 66

¹²⁹ vgl. Groß 2008; S. 66

Selektionsmechanismen stecken hinter dem (Nicht-)Erwerb von Schulabschlüssen und Titeln bei unterschiedlichen sozialen Milieus?¹³⁰

Bourdieu's Antwort auf diese Frage ist so einfach wie komplex: Die Schule als Institution belohnt vor allem die Leistungen jener SchülerInnen, die dem schulischen Stil am besten entsprechen. Erfolgreich sind somit vor allem jene SchülerInnen, welche die entsprechende Begabung, die sozial erwünschten Umgangsformen sowie die Motivation schon von vornherein besitzen bzw. im familiären Kontext erlernt haben. Die erfolgreichen SchülerInnen entwickeln dabei das Bewusstsein, der Schulerfolg sei ausschließlich das Produkt ihrer eigenen persönlichen Leistung.¹³¹

Nun wäre es, schon rein aus gesundem Menschenverstand, nahe liegend, dass die erfolglosen SchülerInnen die Leistungen der Erfolgreichen hinterfragen. Dies geschieht in der Regel jedoch nicht, da die Schule als Institution, ihre Mittel der Bewertung von Leistungen und Begabungen sowie die zu erwerbenden Zeugnisse bzw. Abschlüsse über alle Milieu- und Klassengrenzen hinaus weitgehend anerkannt sind – die erfolglosen SchülerInnen akzeptieren somit das schulische Urteil wie auch die Grundlagen für die Bewertungen und machen sich selbst für das eigene Scheitern verantwortlich: „Mündige Bürger sind nicht neidisch auf die Leistungen anderer. Sie wissen: Höchstleistungen entstehen als Folge von Talent und harter Arbeit. Das bestätigt jeder, der Höchstleistungen vollbringt.“¹³²

Die Schule und das Bildungssystem stellen eine Form legitimer Macht dar, die in den modernen Industriestaaten nahezu beispieillos ist – sie ist von allen gesellschaftlichen Gruppierungen gleichermaßen anerkannt und hat gerade aus diesem Grund eine ungeheure Beständigkeit und Reformresistenz entwickelt: Das Bildungssystem unterstützt und verfestigt die aus den unterschiedlichen Herkunftsmilieus resultierende soziale Ungleichheit und reproduziert somit die bestehende Sozialstruktur wie auch die daraus resultierenden gesellschaftlichen Machtverhältnisse. Welchen Einfluss die beiden Kapitalformen des ökonomischen und des kulturellen Kapitals auf die Erfolgchancen im Bildungssystem haben, lässt sich sehr gut anhand von Elitebildungseinrichtungen zeigen, welche im folgenden Unterkapitel näher behandelt werden.

¹³⁰ vgl. Troll 2006; S. 18

¹³¹ vgl. Steinrück 2004; vgl. Troll 2006; S. 18

¹³² Rogowski 2004; aus: Ecarius, Wigger 2006; S. 206

4.6. Bildungseinrichtungen und Elitenbildung

Während in Ländern wie den Vereinigten Staaten, Großbritannien oder Frankreich Bildungseinrichtungen für die gesellschaftlichen Eliten (so genannte „Eliteuniversitäten“) eine lange Tradition haben, so sind Diskussionen über die Schaffung derartiger Institutionen in Österreich und Deutschland erst in den letzten Jahren aufgekommen. Besonders gerne werden dazu Vergleiche mit den Vereinigten Staaten gezogen, da dort die Studierendenquote – quer durch alle Bevölkerungsschichten – wesentlich höher ist als etwa in Deutschland. Ist dies ein mögliches Indiz für eine höhere soziale Selektivität des österreichischen bzw. deutschen Bildungssystems – trotz der Abstinenz von Eliteuniversitäten?

Hartmann bezweifelt dies und bemerkt, dass man die US-amerikanische Hochschullandschaft kaum mit jenen aus Österreich und Deutschland vergleichen kann. So studiere in den Vereinigten Staaten zwar ein fast doppelt so hoher Anteil einer Alterskohorte wie in Deutschland und selbst bei den beiden unteren Bevölkerungsquintilen sei ein beachtlicher Anteil von 60 % an US-amerikanischen Colleges immatrikuliert, diese Feststellung lasse jedoch einen entscheidenden Punkt außer Acht.¹³³

„Ungefähr 90 % der Studierenden aus den sozial schwächeren Schichten besuchen Hochschulen, die bestenfalls das Niveau deutscher Berufsakademien aufweisen. Fast die Hälfte geht sogar nur auf Zwei-Jahres-Colleges, die in etwa den letzten beiden Klassen einer deutschen gymnasialen Oberstufe entsprechen.“¹³⁴

Betrachtet man jene 150 US-amerikanischen Hochschulen, welche mit den mitteleuropäischen Universitäten vergleichbar sind, ergeben sich vollkommen andere Werte. Hier kommen nur neun % aller Studierenden aus der unteren Hälfte der Bevölkerung, während 74 % aus dem oberen Viertel der Bevölkerung stammen.¹³⁵ In Deutschland etwa ist die soziale Selektivität deutlich geringer, hier stammen „nur“ zwei Drittel der Studierenden aus dem oberen Drittel der Bevölkerung.¹³⁶

¹³³ vgl. Hartmann 2006; aus: Ecarius, Wigger 2006; S. 209

¹³⁴ Hartmann 2006; aus: Ecarius, Wigger 2006; S. 209

¹³⁵ Carnevale/Rose 2004; vgl. Hartmann 2006; aus: Ecarius, Wigger 2006; S. 209

¹³⁶ vgl. Hartmann 2006; aus: Ecarius, Wigger 2006; S. 209

Angesichts dieser Werte stellt sich die Frage, welche Faktoren für die Auslese der Studierenden an den US-amerikanischen Eliteuniversitäten ausschlaggebend sind. Für eine Hochschulbewerbung müssen Studienanwärter in den Vereinigten Staaten erst einen Test absolvieren, den so genannten „Scholastic Assessment Test (SAT)“. In diesen Tests wird die intellektuelle Leistungsfähigkeit der BewerberInnen gemessen, wobei hier insgesamt 1600 Punkte zu erreichen sind. Betrachtet man den Zusammenhang zwischen der sozialen Herkunft der StudienanwärterInnen und ihren erreichten Punkten, so zeigt sich, dass von jenen Bewerbern, welche über 1300 Punkte erreichen (dies sind insgesamt acht %), zwei Drittel aus dem obersten Viertel der Gesellschaft und nur ein Achtel aus dem untersten Viertel stammt. Zudem zeigt sich, dass zwischen jenen, die ein Testergebnis von 1200 bis 1300 Punkten erreichen, immer noch ein Verhältnis von 58 % zu 18 % besteht.¹³⁷

Auch wenn der „SAT“ häufig kritisiert wird und für sich selbst schon ein soziales Auslesekriterium darzustellen scheint, so liegt laut Hartmann der Schluss nahe, „dass für die Verteilung der Studienbewerber auf die verschiedenen Hochschultypen fast ausschließlich die in diesem Test gezeigten Leistungen verantwortlich sind.“¹³⁸ So stellt das obere Viertel der Bevölkerung drei Viertel an den Studierenden jener Hochschulen, welche mit den mitteleuropäischen Universitäten vergleichbar sind, aber auch zwei Drittel der BewerberInnen mit einem „SAT“-Ergebnis von mehr als 1300 Punkten. Somit scheint die starke Konzentration von Studierenden aus der unteren Hälfte der Bevölkerung an den schlechteren US-amerikanischen Hochschulen vor allem auf ihre schwächeren Leistungen bei den „SATs“ zurückzuführen zu sein.¹³⁹

Hartmann bemerkt jedoch, dass ein gutes „SAT“-Ergebnis nicht zwangsläufig zu einer erfolgreichen Bewerbung für eine gute Hochschule führt: „Weder gehen alle High-School-Absolventen mit hohen SAT-Scores an die guten Hochschulen, noch rekrutieren diese ausschließlich die guten Test-Teilnehmer.“¹⁴⁰ So studiert nur ein Drittel der BewerberInnen mit „SAT“-Scores von über 1300 Punkten auch tatsächlich an einer US-amerikanischen Hochschule der obersten Kategorie. Viele der

¹³⁷ vgl. Hartmann 2006; aus: Ecarius, Wigger 2006; S. 210

¹³⁸ Hartmann 2006; aus: Ecarius, Wigger 2006; S. 210

¹³⁹ vgl. Hartmann 2006; aus: Ecarius, Wigger 2006; S. 210

¹⁴⁰ Hartmann 2006; aus: Ecarius, Wigger 2006; S. 210

erfolgreichen BewerberInnen haben gar nur ein Ergebnis von maximal 1100 Punkten erreicht. Neben dem „SAT“-Ergebnis müssen somit noch andere Kriterien für eine erfolgreiche Bewerbung an US-amerikanischen Hochschulen der oberen Kategorien ausschlaggebend sein.¹⁴¹

a. Der Habitus als Kriterium sozialer Auslese

Was für die soziale Selektion der Studierenden an einer Elitehochschule von großer Bedeutung ist, lässt sich ganz allgemein auf die Bourdieuschen Dimensionen des kulturellen bzw. ökonomischen Kapitals zusammenfassen. Hartmann beschreibt die Ausleseprozesse und –Kriterien kurz und prägnant mit dem Matthäus-Prinzip: „Wer hat, dem wird gegeben.“¹⁴² Ganz besonders trifft dieses Prinzip auf die bekanntesten Elitebildungsinstitutionen in den USA zu, welche sozial noch viel exklusiver sind als andere Hochschulen der obersten Kategorie. Hier stammen selbst bei den „Undergraduate Studies“ drei Viertel der Studierenden aus den oberen 20 % der Bevölkerung. Bezieht man zusätzlich noch die deutlich kostspieligeren und finanziell (durch Stipendien, Darlehen u. a.) weniger unterstützten Masterstudiengänge und Doktoratsstudien in die Analyse mit ein, so dürfte ein Anteil von 80 % noch übertroffen werden. Dass dieser hohe Anteil allein durch die „SATs“ begründet ist, darf bezweifelt werden. Zwar weisen die StudienanfängerInnen an den bekanntesten US-Eliteuniversitäten einen imposanten „SAT“-Punktedurchschnitt von etwa 1400 Punkten auf, doch diese Institutionen rekrutieren zum einen nicht ausschließlich Studierende mit hohen „SAT“-Scores, zum anderen gehen längst nicht alle High-School-Absolventen mit entsprechendem „SAT“-Ergebnis an diese Hochschulen – dies schon alleine aufgrund der enorm hohen Studienkosten.¹⁴³

So rekrutierte Harvard im Jahre 2005 nur ein Drittel der StudienanfängerInnen mit dem Punktemaximum von 1600 Punkten, während dort jede/r vierte StudienanfängerIn „nur“ ein Ergebnis von weniger als 1400 Punkten erreichte. Bei den anderen US-Hochschulen, welche noch unter den Top 20 gereiht sind, kommt ein Viertel der BewerberInnen sogar auf ein Testergebnis von weniger als 1300 Punkten. Besagte Elitehochschulen betonen auch explizit, dass nicht alleine das

¹⁴¹ vgl. Hartmann 2006; aus: Ecarius, Wigger 2006; S. 210f.

¹⁴² Hartmann 2007; S. 79

¹⁴³ vgl. Hartmann 2006; aus: Ecarius, Wigger 2006; S. 211

„SAT“-Ergebnis (und damit die durch die Tests ausgewiesene Intelligenz) für den Erfolg oder Nichterfolg einer Bewerbung ausschlaggebend sei, sondern vor allem die Persönlichkeit der BewerberInnen – diese müssen zur Institution passen und eine Bereicherung darstellen.¹⁴⁴

Definitionen, welche auf die Persönlichkeitsmerkmale der StudienanwärterInnen abzielen, beinhalten zwangsläufig einen großen Interpretationsspielraum. Fest steht zumindest, dass BewerberInnen bestimmte Voraussetzungen in Bezug auf ihre Persönlichkeit mitbringen müssen, um Aussicht auf einen der begehrten Studienplätze an jenen Hochschulen zu haben. Wie derartige Persönlichkeitsmerkmale aussehen können und welche Hierarchie ihrer Bewertung innewohnt, lässt sich gut anhand des vorhin beschriebenen Habituskonzepts von Bourdieu zeigen. Wie Bourdieus Untersuchungen an den französischen Elitebildungseinrichtungen, den so genannten „Grand Ecoles“, zeigen, stellt die „classe dominante“ (die herrschende Klasse) deswegen einen überwältigenden Anteil an den erfolgreichen StudienbewerberInnen, weil es hier strukturelle Übereinstimmungen zwischen dem Habitus der AnwärterInnen aus dieser Klasse und den Anforderungen jener Eliteuniversitäten gibt. Diese Feststellung ist nahe liegend, da die Lehrkräfte an jenen Hochschulen selbst mehrheitlich aus bürgerlichen Milieus stammen und dieselben Elitebildungsinstitutionen durchlaufen haben. So erklärt sich auch einerseits die starke Affinität gegenüber den BewerberInnen aus bürgerlichen Familien, andererseits entsprechen die Kriterien der schulischen Wahrnehmung und Auslese den herrschenden Kategorien. Dies beinhaltet auch die Wahrnehmung bzw. Hierarchisierung von Persönlichkeitsmerkmalen, welche zum einen den „kleinen Leuten“, zum anderen den bürgerlichen Milieus zugeschrieben werden.¹⁴⁵

Besonders hoch bewertet wurden dabei von den PrüferInnen der französischen Grand Ecoles Eigenschaften wie kultiviert, offen, ungezwungen, vielseitig, inspiriert – allesamt Eigenschaften, welche von den PrüferInnen am ehesten den bürgerlichen Milieus zugeschrieben wurden. Persönlichkeitsmerkmale wie korrekt, schüchtern, oberflächlich, einfach und schulisch landeten auf den hinteren Rängen der Bewertungsskala, allesamt Eigenschaften, welche die PrüferInnen den „einfachen

¹⁴⁴ vgl. Hartmann 2006; aus: Ecarius, Wigger 2006; S. 211

¹⁴⁵ vgl. Hartmann 2007; S. 69f.

Leuten“ zugeschrieben.¹⁴⁶ So wird selbst bei guten (und anhand der Ergebnisse begleitender Wissenstests geeigneten) StudienanwärterInnen zwischen bemühten und fleißigen (aber letztendlich bei der Bewerbung erfolglosen) sowie talentierten und brillanten (den erfolgreichen BewerberInnen) unterschieden.¹⁴⁷

Mit diesen Erkenntnissen ist die Frage, mit welchen Mitteln die Prüfungskommissionen der Elitebildungsinstitutionen zu ihren Bewertungen über die Persönlichkeit der StudienanwärterInnen kommen, noch nicht beantwortet. Die Antwort darauf lässt sich gut anhand des folgenden Beispiels zeigen, welches an der französischen Elitehochschule ENA (Ecole National d' Administration) anlässlich eines Aufnahmetests stattgefunden hat:¹⁴⁸

„Die Kandidaten wurden unter anderem gefragt, wie tief denn die Donau in Wien sei. Die von der Auswahlkommission am höchsten bewertete Antwort kam von einem Bewerber, dessen Vater schon an der ENA studiert hatte. Er fragte ganz einfach zurück: „Unter welcher Brücke?“ Damit signalisierte er, dass er das Spiel durchschaut hatte und drehte den Spieß um.“¹⁴⁹

Mit diesen Worten gab der besagte Studienanwärter der Prüfungskommission zu verstehen, dass er die Pointe jener Frage verstanden hatte. Der Prüfling wusste somit Bescheid über die Merkmale und Codes, auf die es bei diesem Aufnahmetest ankam. Die Prüfungskommission zeigte sich beeindruckt von seiner schnellen Auffassungsgabe, seiner Schlagfertigkeit, seinem Intellekt, seinem Selbstbewusstsein und Mut – wiederum Persönlichkeitsmerkmale, die in erster Linie den bürgerlichen Milieus zugeschrieben werden. Zudem wusste der Prüfling (bewusst oder unbewusst) über die ungeschriebenen Gesetze bei diesem Aufnahmeverfahren Bescheid – ein unschätzbarer Vorteil gegenüber anderen BewerberInnen.¹⁵⁰

Dieses Beispiel illustriert eindrucksvoll, dass das Prinzip der Chancengleichheit nicht oberste Prämisse bei der Rekrutierung von Studierenden an den Elitebildungseinrichtungen sein kann, auch wenn dies von besagten Institutionen

¹⁴⁶ vgl. Bourdieu 2004; vgl. Hartmann 2008; S. 70

¹⁴⁷ vgl. Hartmann 2007; S. 70

¹⁴⁸ vgl. Hartmann 2007; S. 70

¹⁴⁹ Hartmann 2007; S. 70

¹⁵⁰ vgl. Hartmann 2007; S. 70f.

immer wieder beteuert wird. Vielmehr herrscht das Prinzip der sozialen Auslese vor. Nicht das schulische Wissen, sondern die im sozialen Umfeld erlernten Persönlichkeitsmerkmale und Fähigkeiten bieten die wesentliche Entscheidungsgrundlage für die Rekrutierung der BewerberInnen: „Soziale Ähnlichkeit wird belohnt, soziale Differenz bestraft.“¹⁵¹ Auch wenn sich dieses Beispiel auf die französischen Grand Ecoles bezieht, sind starke Parallelen bei den Eliteuniversitäten in den Vereinigten Staaten feststellbar. So treffen auch hier Ehemalige und ProfessorInnen die Entscheidung über eine mögliche Studienzulassung der BewerberInnen an der jeweiligen Universität. Ziel der Entscheidungsträger ist es, herauszufinden, ob der/die BewerberIn eine Person sei, mit der man gerne zusammenarbeiten, wohnen oder auch nur an einem Tisch zu Mittag essen würde.¹⁵²

Zudem durchlaufen viele erfolgreiche BewerberInnen vor der Universität bereits teure und exklusive Privatschulen, welche traditionell enge Kontakte zu den universitären Elitebildungseinrichtungen pflegen. Dies sorgt einerseits für eine hohe Qualität der Lehre (die SchülerInnen besagter Privatschulen erreichen bei den „SATs“ hohe Durchschnittswerte von 1300 – 1400 Punkten), zudem werden die AbsolventInnen dort auch gezielt auf die Anforderungen an den Eliteuniversitäten vorbereitet: „Die Schüler der besten zehn Privatschulen (der Vereinigten Staaten, Anm.) schaffen dann auch zu über einem Drittel die Aufnahme an eine der renommiertesten Hochschulen des Landes.“¹⁵³ Berücksichtigt man, dass diese Gruppe nur etwa zwei % aller AbsolventInnen der so genannten „Prep Schools“ ausmacht, ist deren Anteil an den Topuniversitäten exorbitant hoch.¹⁵⁴

b. Ökonomisches Kapital und der Zugang zu Elitebildungseinrichtungen

Ein Indiz für eine praktisch direkte Reproduktion gesellschaftlicher Eliten an den Topuniversitäten ist der hohe Anteil an Kindern ehemaliger AbsolventInnen an den US-Elitebildungseinrichtungen. Die Aufnahmequote bei Kindern Ehemaliger beträgt hier bis zu 40 %, während ihr Anteil an den „normalen“ Universitäten nur einen Wert

¹⁵¹ Hartmann 2007; S. 71

¹⁵² vgl. Hartmann 2006; aus: Ecarius, Wigger 2006; S. 212

¹⁵³ Hartmann 2006; aus: Ecarius, Wigger 2006; S. 212

¹⁵⁴ vgl. Hartmann 2006; aus: Ecarius, Wigger 2006; S. 212

von zehn bis 20 % aufweist. Der Hauptgrund für diese hohe Aufnahmequote ist vor allem ein finanzieller. Um die hohe Qualität von Forschung und Lehre sicherzustellen, benötigen die US-amerikanischen Eliteuniversitäten monetäre Unterstützung durch Privatpersonen, Organisationen und Unternehmen. Somit sind die Elitebildungseinrichtungen immer auf der Suche nach zahlungskräftiger Klientel – diese sind häufig bei ehemaligen AbsolventInnen auszumachen, welche ihre Kinder natürlich gerne in jenen Bildungseinrichtungen unterbringen wollen. Nach Untersuchungen Feldmans wird in dieser Hinsicht offen von so genannten „lineage types“ gesprochen: „candidates who probably couldn't be admitted without the extra plus of being a Harvard son.“¹⁵⁵ Viele finanzkräftige Eltern von StudienanwärterInnen unterstützen die jeweilige Universität nicht aus altruistischen Motiven, sondern in der Annahme, dass ihren Kindern dadurch ein Vorteil bei den Aufnahmeverfahren erwächst.¹⁵⁶ An einigen US-Universitäten geht dies soweit, dass gezielt nach BewerberInnen gesucht wird, welche sich zwar aufgrund ihres niedrigen „SAT“-Ergebnisses nicht für die jeweilige Universität eignen bzw. „qualifizieren“, aber aufgrund ihres reichen Elternhauses doch ermuntert werden, sich um eine Aufnahme zu bemühen.¹⁵⁷

Um auf den finanziellen Aspekt und somit den Zusammenhang zwischen dem ökonomischen Kapital und den Bildungschancen zurückzukommen: Schon bei Bildungssystemen, welche ohne Eliteuniversitäten auskommen (wie jene in Österreich und Deutschland), sind hier Zusammenhänge kaum bestreitbar, an US-Topuniversitäten wie Harvard, Princeton oder Stanford sind diese jedoch schon alleine aufgrund der enorm hohen Studiengebühren gegeben – diese stellen schon für sich ein soziales Auslesekriterium dar. Um dennoch das Image einer prinzipiell für alle zugängliche Universität nicht zu verlieren, haben diese Hochschulen umfangreiche und auch weitgehend gelobte Stipendiensysteme entwickelt, welche vor allem Studierenden aus einkommensschwächeren Familien zugute kommen. Diese zugegebenermaßen vorbildlichen Stipendien- bzw. Darlehenssysteme sind jedoch so auch nur von wenigen Universitäten finanzierbar. So verschlingt die finanzielle Unterstützung der Studierenden alleine an der Universität Princeton

¹⁵⁵ Feldman 1988; aus: Ecarius, Wigger 2006; S. 212

¹⁵⁶ vgl. Stevens 2004; aus: Ecarius, Wigger 2006; S. 213

¹⁵⁷ vgl. Hartmann 2006; aus: Ecarius, Wigger 2006; S. 212f.

jährlich zehn Mio. US-Dollar, was jedoch angesichts des Vermögens dieser Universität (ca. 1,3 Mio. US-Dollar pro StudentIn) als durchaus leistbar erscheint.¹⁵⁸

Bei all diesen Feststellungen dürfen jedoch zwei Aspekte nicht außer Acht gelassen werden: Zum einen lässt sich die finanzielle Situation an vielen anderen Universitäten in den Vereinigten Staaten als deutlich weniger rosig bezeichnen (diese können sich derart umfangreiche Stipendien- und Darlehenssysteme nicht leisten), zum anderen ist der Anteil der Studierenden aus den unteren Teilen der Bevölkerung an den US-Topuniversitäten in den letzten Jahren auch dank der breit angelegten finanziellen Unterstützungen zwar nicht gesunken, er stagniert jedoch weiterhin auf einem relativ niedrigen Niveau. Angesichts dieser Feststellungen kommt Hartmann zu einem letztendlich ernüchternden Ergebnis:¹⁵⁹

„Vor fast 20 Jahren kam Feldman in ihrer Untersuchung der Aufnahmeverfahren in Harvard zu dem Ergebnis, man könne, soweit es die soziale Zusammensetzung der Studierenden angeht, die Studienplätze auch gleich gegen Höchstgebot versteigern. Diese Aussage hat offenkundig an Aktualität nichts verloren.“¹⁶⁰

c. Mögliche Auswirkungen auf Österreich und Deutschland

Welche Auswirkungen hätten nun Elitebildungseinrichtungen in Staaten wie Österreich und Deutschland? Die Einführung von Eliteuniversitäten würde die Hochschullandschaft möglicherweise drastisch verändern. Neben zahlreichen „normalen“ Hochschulen gäbe es einige wenige Eliteuniversitäten, an denen dank hoher Subventionierung genug Geld zur Verfügung stünde, um erstklassige Forschungs- und Lehrbedingungen zu schaffen - ein Großteil der öffentlichen Fördermittel würde sich auf jene Hochschulen konzentrieren. Diese Universitäten könnten sich ihre StudentInnen aussuchen, was auch zu einer drastischen Reduktion der Studierendenzahlen an besagten Institutionen führen würde – erstens durch zum Teil bereits jetzt bestehende Selektionsmechanismen des „Numerus clausus“ bei der Rekrutierung der StudienanwärterInnen, zweitens durch Auswahlverfahren, die denen der obig beschriebenen Elitebildungseinrichtungen in Frankreich und den Vereinigten Staaten ähneln, drittens durch eine Einführung bzw. Erhöhung der

¹⁵⁸ vgl. Ehrenberg 2002; aus: Ecarius, Wigger 2006; S. 213

¹⁵⁹ vgl. Hartmann 2006; aus: Ecarius, Wigger 2006; S. 213f.

¹⁶⁰ Hartmann 2006; aus: Ecarius, Wigger 2006; S. 216

Studiengebühren, wenngleich hier erst eine rechtliche Grundlage für die Freigabe der Studienbeiträge (d.h. jede Universität kann die Höhe „ihrer“ Studiengebühren selbst festlegen) geschaffen werden müsste.

Die „normalen“ Universitäten müssten sich aufgrund mangelnder finanzieller Ressourcen in Zukunft als reine Berufsausbildungsstätten verstehen, an denen die Studierenden möglichst schnell zum Abschluss durchgepeitscht werden. Diese Hochschulen würden somit ein Dasein als zweitklassige Bildungseinrichtungen fristen, deren Wettbewerbsfähigkeit im Vergleich zu den Eliteuniversitäten in zweierlei Hinsicht nicht mehr gegeben ist: Einerseits durch die deutlich schlechteren Bedingungen für Forschung und Lehre aufgrund des Mangels an finanziellen Mitteln, andererseits auch durch die geringere Wertigkeit der von ihnen verliehenen Titel und Abschlüsse. Schließlich würden auch die AbsolventInnen der Hochschulen in zwei Lager geteilt: In einige wenige, die ihren Abschluss an einer Eliteuniversität gemacht haben, und in die breite Masse an AkademikerInnen, die ihr Studium „nur“ an einer normalen Universität absolviert haben. Die Frage, welche Gruppe bessere Chancen auf die Erlangung von Toppositionen in Wirtschaft, Wissenschaft und Politik hätte, erübrigt sich.

Auch wenn ein derartiges Szenario in Österreich und Deutschland noch Zukunftsmusik ist, so existieren in beiden Ländern seit Jahren Bemühungen um eine Einführung von Eliteuniversitäten. In Deutschland ist dies die so genannte „Exzellenzinitiative“, welche ihren Startschuss im Jahr 2004 unter der Regierung Schröder hatte. Einhergehend mit dem Start der Initiative wurde ein Wettbewerb ausgeschrieben, in dem sich die Universitäten um einen möglichen zukünftigen Status als Elitebildungseinrichtungen bewerben konnten. Diese Institutionen könnten als „Universities of Excellence“ einen Großteil der vom Staat für universitäre Bildung zur Verfügung gestellten Geldmittel für sich beanspruchen, um Forschung und Lehre auf hohem Niveau sicherzustellen – Geldmittel, die der großen Mehrheit der anderen Universitäten natürlich fehlen würden. Inzwischen ist nach zwei vorgesehenen Auswahlrunden die Exzellenzinitiative fast beendet – gute Chancen, in Zukunft den Status einer Eliteuniversität zu haben, hätten nach Ansicht der

Wettbewerbskommission u. a. die LMU München, die TU München, die Universität Heidelberg und die Universität Freiburg.¹⁶¹

In Österreich gab bzw. gibt es keine Bemühungen in derartigem Ausmaß, obgleich eine mögliche Einführung einer „University of Excellence“ von einigen PolitikerInnen (wie der ehemaligen Unterrichtsministerin Elisabeth Gehrler) und WissenschaftlerInnen durchaus ins Gespräch gebracht wurde. Anstrengungen in diese Richtung wurden jedoch nach zum Teil heftiger Kritik an derartigen Bildungseinrichtungen und Bedenken um mögliche Auswirkungen auf den freien Hochschulzugang wieder verworfen bzw. auf unbestimmte Zeit verschoben.

Auch in Deutschland wurde schnell Kritik laut, so bemerkte selbst die als konservativ geltende „Die ZEIT“ zum Start der Exzellenzinitiative: „Der Wettstreit (der Universitäten, Anm.) wird das auf Gleichheit beruhende Universitätssystem endgültig zerschlagen“¹⁶² Ein Jahr später, als nähere Details zum Wettbewerb bekannt wurden, wurde die Kritik des Wochenmagazins noch deutlicher: „Der Wettbewerb soll das deutsche Universitätssystem neu polen: von Gleichheit auf Elite.“¹⁶³ Angesichts der breiten Ablehnung gegenüber derartigen Bildungsinstitutionen ist es fraglich, ob sich die Exzellenzinitiative in Österreich und Deutschland tatsächlich wird durchsetzen können. Außer in Großbritannien und Frankreich gibt es in Europa keine derartigen Bildungseinrichtungen, und wenn überhaupt, ist dies noch stark eingeschränkt in der Schweiz mit der Universität St. Gallen und der ETH Zürich feststellbar: „Eine institutionelle Bedeutung für das gesamte Hochschulsystem haben sie im Unterschied zu Oxbridge (Oxford und Cambridge, Anm.) und den Grand Ecoles aber nirgendwo erlangt.“¹⁶⁴ Während die Elitebildungseinrichtungen in den Vereinigten Staaten, Frankreich und Großbritannien auf ihre große Tradition als Institutionen bauen können, würde derartigen neu geschaffenen bzw. „etikettierten“ Einrichtungen in Österreich und Deutschland wahrscheinlich die breite gesellschaftliche Akzeptanz fehlen.¹⁶⁵

¹⁶¹ vgl. Hartmann 2007; S. 77ff.

¹⁶² Die ZEIT vom 17.11.2005; aus: Hartmann 2007; S. 77

¹⁶³ Die ZEIT vom 19.10.2006; aus: Hartmann 2007; S. 77

¹⁶⁴ Hartmann 2007; S. 77

¹⁶⁵ vgl. Hartmann 2007; S. 77ff.

4.7. Bildungseinrichtungen und Erwerbschancen

Während in Österreich und Deutschland der Zugang zu begehrten Positionen im Erwerbsleben nicht über den Abschluss von Eliteuniversitäten geregelt wird (schließlich besuchen die gesellschaftlichen Eliten Österreichs und Deutschlands zumeist dieselben Universitäten wie die breite Bevölkerung), ist dies in Staaten mit Elitebildungseinrichtungen wie Frankreich, Großbritannien und den Vereinigten Staaten durchaus der Fall. Stellt etwa in Österreich der Besitz oder Nichtbesitz von institutionalisiertem Kapital in Form von anerkannten akademischen Titeln bzw. Abschlüssen für sich alleine schon ein Auslesekriterium für begehrte Positionen in Wirtschaft, Wissenschaft und Politik dar (wenngleich dies einerseits ein Faktor unter vielen ist, andererseits stellt ein akademischer Grad auch keine Grundvoraussetzung für eine hohe Position in den genannten Bereichen dar), so ist in Ländern mit Elitebildungseinrichtungen auch entscheidend, von welcher Universität diese Abschlüsse stammen. Zu Beginn sei hier Frankreich als Beispiel für einen Staat, in dem den Eliteuniversitäten eine große institutionelle Bedeutung im Bildungswesen zukommt, genannt, da hier die führenden Universitäten den Charakter von Kaderschmieden für die politischen und wirtschaftlichen Eliten haben – an ihnen scheint die Bildungsexpansion, welche in den späten 1960er Jahren Einzug an den Hochschulen in Westeuropa gehalten hat, praktisch spurlos vorüber gegangen zu sein.

Eine besondere Bedeutung für die Reproduktion der Eliten in Wirtschaft, Politik und Verwaltung kommt in Frankreich den führenden Grand Ecoles zu – so sind unter den französischen Staatspräsidenten und Premierministern seit 1959 nahezu ausschließlich Absolventen dieser Elitebildungseinrichtungen zu finden. Betrachtet man die soziale Herkunft der Premierminister, so zeigt sich, dass diese weitestgehend aus den bürgerlichen bzw. großbürgerlichen Milieus stammen. Von den französischen Staatspräsidenten vor Sarkozy kam nur Pompidou aus einer Mittelschichtfamilie, alle anderen aus bürgerlichen bzw. großbürgerlichen Verhältnissen. Sarkozy selbst bezeichnet sich zwar gerne als ein Präsident, der nicht zu den alten Eliten zählt, ganz trifft diese Selbstbeschreibung jedoch nicht zu:¹⁶⁶

¹⁶⁶ vgl. Hartmann 2007; S. 84

„So ist er zwar kein Absolvent der ENA, das aber wohl nur deswegen, weil er sein Studium an der Sciences Po (Eliteschule, dient als Vorstufe bzw. Voraussetzung für die Aufnahme an der ENA, Anm.) wegen mangelnder Englischkenntnisse nicht abschließen konnte.“¹⁶⁷

Auch die soziale Herkunft des regierenden französischen Staatspräsidenten widerlegt dessen Selbstbeschreibung, so stammt sein Vater zwar aus einem verarmten ungarischen Adelsgeschlecht, die Mutter jedoch aus einer großbürgerlichen Pariser Arztfamilie.¹⁶⁸ Insgesamt ist die politische wie auch die wirtschaftliche Elite Frankreichs durch zwei Merkmale gekennzeichnet:

„Sie hat zu einem hohen Prozentsatz eine der führenden Elitehochschulen des Landes besucht und sie stammt zu einem noch höheren Prozentsatz aus dem Bürger- oder dem Großbürgertum. Je einflussreicher die Position, desto höher dabei der Anteil von Eliteabsolventen und Bürger- wie vor allem Großbürgerkindern.“¹⁶⁹

Was für die französischen Elitebildungseinrichtungen und ihren Stellenwert als Kaderschmieden noch bedeutsam ist, ist der ausgeprägte Korpsgeist ihrer AbsolventInnen, welcher in Österreich so nur bei bestimmten Studenten-¹⁷⁰ bzw. Mittelschulverbindungen anzufinden ist. Während die österreichischen Studentenverbindungen jedoch größtenteils eine stark politisch geprägte Ausrichtung haben (zumeist nationalistisch, aber zum Teil auch bürgerlich-konservativ), so geht der Korpsgeist der französischen Grand Ecoles über alle politischen Ideologien und Parteigrenzen hinaus. Wie weit die Verbundenheit der Mitglieder der französischen Elitekorps geht, zeigt folgendes Beispiel:

„Der ehemalige Rektor der ENS in Paris kündigte dem Premierminister Pompidou als ehemaligen Schüler dieser Einrichtung die Freundschaft, weil der sich geweigert hatte, die Strafverfolgung des linken Studentenführers und ENS-Studenten Alain Geismar wegen angeblichen Totschlags an einem Polizisten zu stoppen. Dass Pompidou die Staatsräson höher bewertete als die Kameradschaft unter den ENS-Angehörigen, war für den Rektor unverzeihlich.“¹⁷¹

¹⁶⁷ Hartmann 2007; S. 84

¹⁶⁸ vgl. Hartmann 2007; S. 84f.

¹⁶⁹ Hartmann 2007; S. 89

¹⁷⁰ Hier wird bewusst nur die männliche Form benutzt, da sowohl die österreichischen Burschenschaften mit nationalistischem Hintergrund, als auch der bürgerlich-konservative Cartellverband (CV) nahezu ausschließlich Männerbünde sind.

¹⁷¹ Hartmann 2007; S. 76

Die Prinzipien der französischen Elitekorps lassen sich durchaus mit jenen der österreichischen Studentenverbindungen vergleichen. Gekennzeichnet sind diese Prinzipien durch ewige Freundschaft bzw. Kameradschaft bis zum Tode, engen Kontakten auch nach dem Studium sowie gegenseitiger Hilfsbereitschaft – in privater, vor allem jedoch in beruflicher Hinsicht. Die zumeist wohlhabende soziale Herkunft, gepaart mit der Bildung exklusiver sozialer Netzwerke und der Prämisse „Eine Hand wäscht die andere“ ermöglicht es den Mitgliedern der französischen Elitekorps, verhältnismäßig einfach in hohe Positionen in Politik und Wirtschaft zu gelangen – Positionen, die anderen zumeist verwehrt bleiben.

Auf den ersten Blick vermögen diese Erkenntnisse nur wenig Aufschluss über die Verteilung von Bildungs- und Erwerbschancen in der breiten österreichischen Bevölkerung zu liefern. So fungieren allenfalls die deutschnationalen Burschenschaften als Kaderschmieden – dies jedoch in erster Linie für die (Neu)Besetzung politischer Ämter im so genannten dritten Lager. Zweifelsfrei haben neben der sozialen Herkunft (und dem „geerbten“ ökonomischen wie kulturellen Kapital) auch die damit verbundenen sozialen Netzwerke (durch den jeweiligen familiären Hintergrund) Einfluss auf die Verteilung der Bildungs- und Karrierechancen in der österreichischen Bevölkerung. Plausibel erscheint auch die Annahme, dass der (groß)bürgerliche Nachwuchs weniger auf den Erwerb von institutionalisiertem Kapital angewiesen ist als andere gesellschaftliche Gruppierungen. So haben einige große Traditionsunternehmen, vor allem aber die in Österreich weit verbreiteten und als Säule der Volkswirtschaft angesehenen „KMUs“ (kleine und mittlere Unternehmen) häufig den Charakter von Familiendynastien – die Kinder der Firmenchefs werden gerne als ihre Nachfolger an der Firmenspitze eingesetzt, dies geschieht zum Teil auch unabhängig von ihren schulischen Leistungen.

Natürlich darf hierbei jedoch nicht vergessen werden, dass Kinder aus (groß)bürgerlichen Verhältnissen überdurchschnittlich häufig eine universitäre Ausbildung absolvieren und insgesamt deutlich öfter eine höhere Bildung vorzuweisen haben als etwa Kinder aus ArbeiterInnenfamilien. Kinder aus privilegierten Verhältnissen genießen somit in zweierlei Hinsicht einen Vorteil gegenüber den unterprivilegierten: Sie erwerben aufgrund ihrer sozialen Herkunft nicht nur häufiger eine höhere Schulbildung und damit Abschlüsse und Titel mit

hohem Prestige, sie verfügen wiederum durch ihren familiären und schulischen Hintergrund über jene soziale Netzwerke und die dafür benötigten Umgangsformen bzw. Lebensstile, welche ihnen höhere Ein- und Aufstiegschancen im Berufsleben ermöglichen.

Was neben den vorhin angesprochenen Aspekten bleibt, sind schulische Selektionsmechanismen, welche entscheidenden Einfluss auf den Werdegang der SchülerInnen im österreichischen Bildungssystem und ihre späteren Karrierechancen haben. Diese Mechanismen sind natürlich nicht unabhängig von den Kapitalformen des ökonomischen und kulturellen Kapitals zu sehen. Ein entscheidender Selektionsmechanismus für den Erfolg im österreichischen Bildungssystem wie auch im späteren Erwerbsleben muss im Übergang zwischen der Primärstufe (Volkschule) und der Sekundärstufe (der Wahl zwischen AHS/Gymnasium und Hauptschule) sowie im Übertritt von Hauptschule bzw. der Grundstufe der AHS (nach den ersten vier Klassen des Gymnasiums) in die Berufsbildenden bzw. Allgemeinbildenden Höheren Schulen – oder dem Eintritt ins Erwerbsleben nach dem Pflichtschulabschluss bzw. im Besuch einer Berufsbildenden Mittleren Schule - begründet liegen. Ein weiteres Auslesekriterium stellt letztendlich der Nachweis der Hochschulreife dar, wenngleich dieser nicht mehr zwangsläufig über die Absolvierung einer Allgemein- bzw. Berufsbildenden Höheren Schule erfolgen muss – dieser lässt sich inzwischen über den so genannten zweiten Bildungsweg (zumeist berufsbegleitend) nachholen.

Es ist nahe liegend, dass für die Entscheidung über den weiteren Bildungsweg vor allem die erhaltenen Schulnoten als quasi objektives Bewertungskriterium herangezogen werden. Allerdings können schon bei der „objektiven“ Beurteilung von Leistungen zahlreiche subjektive Faktoren gegeben sein, welche einen Einfluss auf die Benotung haben. Wie solche Einflussfaktoren aussehen können, zeigt der so genannte Halo-Effekt: „Ein solcher Effekt liegt dann vor, wenn die Bewertung einzelner Eigenschaften oder Leistungen einer Person von der Kenntnis anderer Eigenschaften oder durch den Gesamteindruck beeinflusst wird.“¹⁷²

¹⁷² Seidl, Seidl 1972; S. 150

Anhand eines Experiments konnte der Sozialpsychologe Weiss den Halo-Effekt bei Lehrkräften nachweisen. Dafür ließ Weiss zwei Aufsätze von Viertklässlern von 92 LehrerInnen der vierten Schulstufe beurteilen. Dieselben Aufsätze wurden einem Teil der LehrerInnen unter positiver Beeinflussung, dem anderen Teil unter negativer Beeinflussung vorgelegt. Als positiver Einflussfaktor wurde der Hinweis verwendet, der zu beurteilende Aufsatz stamme von einem sprachbegabten Schüler, dessen Vater als Journalist arbeite. Als negative Beeinflussung erfolgte bei der anderen Probandengruppe der Hinweis, dass die zu beurteilende Arbeit von einem durchschnittlichen Schüler stamme, der gerne Schundhefte lese. Die durch die Hinweise geschaffenen Vorurteile hatten dann den bemerkenswerten Effekt zur Folge, dass ein und dieselbe Arbeit von den zwei Testgruppen sehr unterschiedlich bewertet wurde. So erhielt das vermeintliche Journalistenkind recht häufig die Note „Sehr gut“ in Stil und Inhalt, während jene LehrerInnen, welche zuvor negativ beeinflusst wurden, kein einziges Mal die Note „Sehr gut“ verliehen. Zu ähnlichen Ergebnissen kam Weiss auch bei einem Experiment über die Beurteilung von Mathematikarbeiten.¹⁷³

Derartige Ergebnisse lassen den Schluss zu, dass die Wirksamkeit von Vorurteilen und stereotypen Meinungen bei der Benotung von Tests und Prüfungen häufig unterschätzt wird. Umgelegt auf die vorhin beschriebenen Erkenntnisse über das kulturelle Kapital und seinen Einfluss auf den Erfolg im Bildungssystem bedeutet dies, dass das Vorwissen von LehrerInnen über ihre SchülerInnen (inkl. möglicher Sympathien bzw. Antipathien) durchaus einen Einfluss auf die Beurteilung ihrer Leistungen haben kann. Die an den österreichischen Schulen üblichen Einheitslehrpläne sorgen zwar für eine weitgehend vergleichbare Lehre innerhalb der einzelnen Schultypen (wenngleich ihr Schwerpunkt auf dem Messen kognitiver Leistungen liegt, welcher bei der Beurteilung der SchülerInnen bestimmte soziale Milieus benachteiligt), jedoch nicht für standardisierte Testverfahren und Prüfungen, in denen persönliche Affinitäten und Animositäten der Lehrkräfte gegenüber ihren SchülerInnen einerseits, sowie auch die Variabilität des Schwierigkeitsgrads andererseits, weitgehend ausgeklammert werden.

¹⁷³ vgl. Weiss 1965; aus: Seidl 1972: S. 150

Dies trifft nicht nur bei der Bewertung nach Schulnoten zu, sondern auch bei den Empfehlungen über einen möglichen Besuch weiterführender Schulen. Für die Eltern aus bildungsfernen Milieus ergibt sich mangels Selbsterfahrung ein markanter Nachteil bei der Entscheidungsfindung: „Die Angehörigen der unterschiedlichen gesellschaftlichen Klassen unterscheiden sich weniger darin voneinander, wieweit sie die Welt der Bildung anerkennen, als darin, wieweit sie sie kennen.“¹⁷⁴ Aufgrund des Informationsmangels sind sie besonders auf die Meinung des zuständigen Lehrpersonals angewiesen, wenn es um die Entscheidung darüber geht, ob und welche (weiterführende) Schule das Kind in Hinkunft besuchen soll. Die Beurteilungen der LehrerInnen gehen über die tatsächlich erbrachte schulische Leistung des/der SchülerIn hinaus – es erfolgt neben der Beurteilung der tatsächlich erbrachten (kognitiven) Leistungen auch eine Bewertung des kulturellen Kapitals der SchülerInnen - in dem Sinne, ob der/die SchülerIn zu jener weiterführenden Bildungseinrichtung passen würde bzw. ob er/sie überhaupt für den Besuch derartiger Institutionen geeignet sei.

¹⁷⁴ Bourdieu 1987; S. 500

5. Forschungsergebnisse

5.1. Forschungsdesign

Grundlegende Forschungsfrage: Wie wirkt sich der Bildungsstand bzw. das Herkunftsmilieu der Eltern auf die Erfolgchancen ihrer Kinder in der Schule aus?

Die Forschungsfrage leitet sich sowohl aus den theoretischen Erkenntnissen wie auch aus den verwendeten empirischen Studien in dieser Arbeit ab: „In der Ungleichheitsforschung wird neben Status- und Prestigewerten...oftmals auch die Bildungsherkunft (in Form des höchsten Bildungsabschlusses der Eltern) als Kriterium herangezogen.“¹⁷⁵ Als Kriterium für schulischen Erfolg gelten zum einen die Schulnoten, im Falle der Hauptschulen jedoch auch die besuchten Leistungsgruppen, welche ausschließlich in den kognitiven Fächern (Deutsch, Englisch und Mathematik) angeboten werden.

Arbeitshypothesen:

1. Es besteht ein Zusammenhang zwischen dem Bildungsstand der Eltern und dem Schulerfolg ihrer Kinder.
2. Es besteht ein Zusammenhang zwischen dem Bildungsstand der Eltern und den Intelligenzleistungen der SchülerInnen.
3. Es besteht ein Zusammenhang zwischen den Intelligenzleistungen in verschiedenen Dimensionen und sozialen Faktoren des Erziehungsmilieus, der Freizeitgestaltung sowie den elterlichen Fördermaßnahmen.

Operationalisierung: Für die Messung des Bildungsstands der Eltern wurden die im Datensatz vorhandenen Items „Bildungsstand der Mutter“ sowie „Bildungsstand des Vaters“ herangezogen, diese Items haben jeweils vier Ausprägungen: Hauptschule/Polytechnische Schule, Lehrabschluss/Fachschule ohne Matura, AHS/BHS mit Matura sowie Hochschulabschluss/Pädagogische Akademie/andere Hochschulen. Die Messung des Schulerfolgs der Kinder erfolgte über zwei Dimensionen: Die erste Dimension erfasst die erhaltenen Schulnoten des

¹⁷⁵ Breit, Schreiner 2006; aus: Haider, Schreiner 2006; S. 197

Jahreszeugnisses 2005/2006 in den kognitiven Fächern Deutsch, Englisch und Mathematik. Die Schulnoten „Gut“ und „Sehr Gut“ bzw. die Noten „Nicht Genügend“ und „Genügend“ wurden für die Analyse durch Recodierung der Daten zusammengefasst, um die Anzahl von Zellen mit zu geringen erwarteten Häufigkeiten zu minimieren. Für die zweite Dimension bzw. Operationalisierung des Schulerfolgs wurde der jeweils aktuelle Besuch der Leistungsgruppen (Schuljahr 2006/2007), wiederum in den Fächern Deutsch, Englisch und Mathematik, herangezogen. Um die Vergleichbarkeit der Schulnoten über die Leistungsgruppen hinaus zu gewährleisten, wurden die Noten anhand des folgenden Notenschlüssels berechnet:

Note	1		2		3		4		5
LG 1	1	2	3	4	5				
LG 2			1	2	3	4	5		
LG 3					1	2	3	4	5

Für die Operationalisierung der unterschiedlichen Intelligenzdimensionen wurden die jeweiligen Scores (allesamt intervall-skaliert) der im Top-Talente-Check erhobenen Intelligenzleistungen der Befragten verwendet.

Methode: Sekundäranalyse bestehender statistischer Daten: Für die Auswertung und Analyse wurde der Datensatz „Selbst-Bild-Inventar“ (SBI), welcher eine soziologische bzw. soziodemographische Zusatzerhebung zum „Top-Talente-Check“ aus dem Jahr 2007 darstellt, herangezogen.¹⁷⁶ Die Auswertung erfolgte mit dem Statistikprogramm SPSS für Windows und geschah nach freundlicher Genehmigung des Psychologischen Instituts der Universität Graz und der NÖ-Landesakademie. Der Schwerpunkt bei der Auswertung lag auf dem Messen bivariater Zusammenhänge. Die Ergebnisse wurden weitgehend in Prozentwerten und absoluten Zahlen via Kreuztabelle dargestellt, für die Hypothesentestung wurde als

¹⁷⁶ Der Fragebogen des SBI ist im Anhang wiedergegeben.

Maß des Zusammenhangs in erster Linie der Korrelationskoeffizient nach Spearman verwendet, da die Daten weitgehend ordinalem Datenniveau entsprechen.

Grundgesamtheit: Alle SchülerInnen der vierten Klassen der Hauptschulen (achten Schulstufe) in Niederösterreich, die im „Toptalentecheck“ 2007 erfasst wurden – der „Top-Talente-Check“ stellt mit einer durchschnittlichen Reichweite von ca. 80 % nahezu eine Vollerhebung der SchülerInnen der vierten Klassen der Hauptschulen bzw. der Allgemeinbildenden Höheren Schulen (AHS) in Niederösterreich dar.

Stichprobengröße: Für die SBI-Erhebung wurden 1313 SchülerInnen der vierten Klassen der Hauptschulen in Niederösterreich befragt; die Schulklassen wurden per Randomized-Verfahren (Zufallsstichprobe) ausgewählt.

5.2. Deskriptive Statistiken - Beschreibung der Stichprobe

a. Geschlecht:

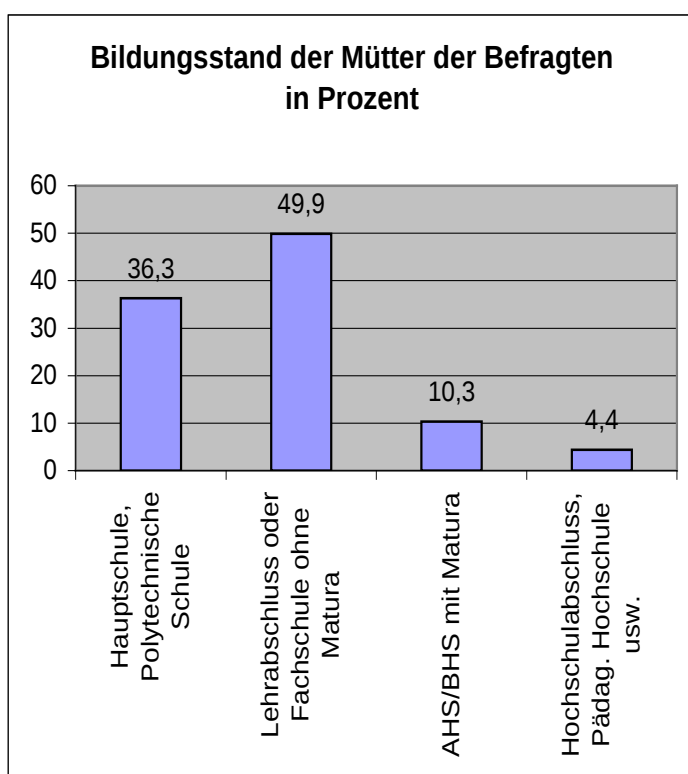
Geschlecht		Häufigkeit	Gültige Prozente
Gültig	Weiblich	774	59,0
	Männlich	537	41,0
	Gesamt	1311	100,0

Die deskriptive Auswertung nach Geschlecht ergibt, dass 59 % (N = 774) der befragten SchülerInnen weiblichen Geschlechts sind, während 41 % (N = 537) männlichen Geschlechts sind.

b. Bildungsstand der Mütter der Befragten:

Bildungsstand der Mütter		Häufigkeit	Gültige Prozente
Gültig	Hauptschule, Polytechnische Schule	439	36,3
	Lehrabschluss oder Fachschule ohne Matura	592	49,0
	AHS/BHS mit Matura	124	10,3
	Hochschulabschluss, Päd.	53	4,4
	Hochschule usw.		
	Gesamt (gültig)	1208	100,0

Die Auswertung nach dem Bildungsstand der Mütter ergibt, dass 36,3 % der Mütter der befragten SchülerInnen einen Pflichtschulabschluss als höchste abgeschlossene Schulbildung haben, 49 % haben einen Lehrabschluss oder eine Fachschule ohne Matura absolviert, 10,3 % haben eine Allgemeinbildende bzw. Berufsbildende Höhere Schule absolviert und 4,4 % der Mütter haben einen Hochschulabschluss bzw. einen Abschluss an einer Pädagogischen Hochschule vorzuweisen. Insgesamt haben 85,3 % der Mütter der befragten HauptschülerInnen einen eher niedrigen Bildungsstand (Pflichtschule und Lehre/Fachschule ohne Matura), während nur 14,7 % der Mütter der Befragten einen eher höheren Bildungsstand (AHS/BHS mit Matura und Universitätsabschluss/Päd. Hochschule) haben.

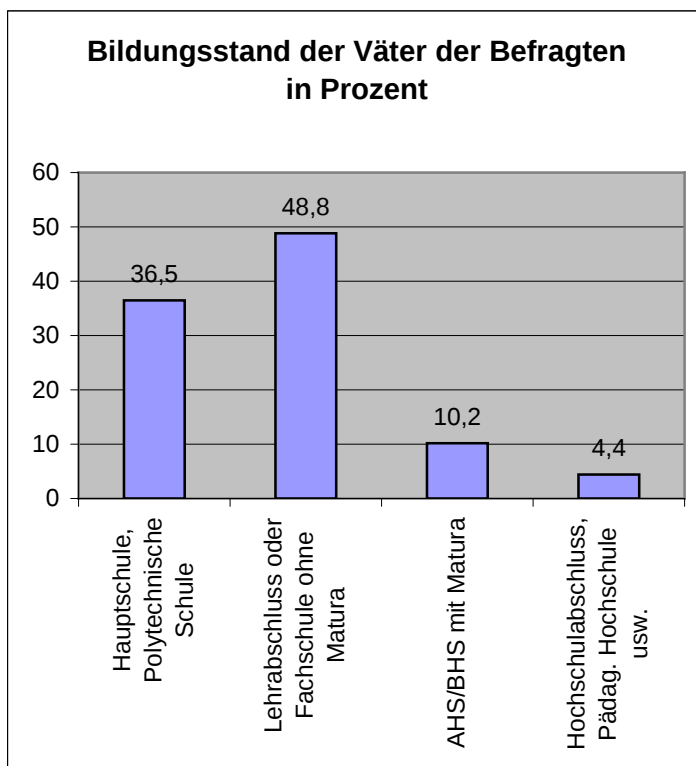


c. Bildungsstand der Väter der Befragten:

Bildungsstand der Väter		Häufigkeit	Gültige Prozente
Gültig	Hauptschule, Polytechnische Schule	437	36,5
	Lehrabschluss oder Fachschule ohne Matura	584	48,8
	AHS/BHS mit Matura	122	10,2
	Hochschulabschluss, Päd. Hochschule usw.	53	4,4

	Gesamt (gültig)	1196	100,0
--	-----------------	------	-------

Die Väter der befragten SchülerInnen haben zu 36,5 % einen Pflichtschulabschluss als höchste abgeschlossene Schulbildung, weitere 48,8 % haben einen Lehrabschluss oder eine Berufsbildende Mittlere Schule ohne Matura absolviert. 10,2 % der Väter haben als höchsten Bildungsstand eine Allgemeinbildende bzw. Berufsbildende Höhere Schule vorzuweisen, während 4,4 % der Väter einen Hochschulabschluss bzw. einen Abschluss an einer Pädagogischen Hochschule haben. Insgesamt bildet die Gruppe jener SchülerInnen, deren Väter einen eher niedrigen Bildungsstand aufweisen (Pflichtschulabschluss und Lehre/Fachschule ohne Matura), mit gerundeten 85,3 % eine deutliche Mehrheit an den getesteten niederösterreichischen Hauptschulen. SchülerInnen, deren Väter einen höheren Bildungsabschluss (AHS/BHS und Universität/Päd. Hochschule) aufweisen, sind mit insgesamt 14,6 % deutlich in der Unterzahl.



Sowohl beim Bildungsstand der Mütter, als auch beim Bildungsstand der Väter lässt sich erkennen, dass – bezogen auf den Bildungsstand der österreichischen Gesamtbevölkerung (insgesamt 27,1 % (AHS/BHS bzw. Hochschulabschluss/Päd.

Hochschule¹⁷⁷)) – die HauptschülerInnen mit Eltern aus bildungsnahen Milieus unterdurchschnittlich vertreten sind, während die SchülerInnen mit Eltern aus eher bildungsfernen Milieus überdurchschnittlich häufig vertreten sind. Auch wenn die Daten natürlich nur schwer miteinander vergleichbar sind, kann diese Annahme aufgrund der erheblichen Unterschiede in den Prozentwerten zumindest tendenziell getroffen werden. Diese Annahme wird durch die Ergebnisse der Pisa-Studien, wonach SchülerInnen unterschiedlicher Schultypen in Österreich auch eine unterschiedliche Sozialstruktur bzw. einen unterschiedlichen Bildungsstand der Eltern aufweisen, bestärkt.¹⁷⁸

d. Besuchte Leistungsgruppen der Befragten in den kognitiven Fächern (Deutsch, Englisch und Mathematik) im Schuljahr 2006/2007

Leistungsgruppen Deutsch		Häufigkeit	Gültige Prozente
Gültig	3. Leistungsgruppe	176	13,6
	2. Leistungsgruppe	496	38,4
	1. Leistungsgruppe	620	48,0
	Gesamt (gültig)	1292	100,0

Immerhin 48 % der befragten HauptschülerInnen besuchten die erste Leistungsgruppe im Unterrichtsfach Deutsch, 38,4 % die zweite Leistungsgruppe und nur 13,6 % die dritte Leistungsgruppe.

Leistungsgruppen Mathematik		Häufigkeit	Gültige Prozente
Gültig	3. Leistungsgruppe	181	14,0
	2. Leistungsgruppe	460	35,5
	1. Leistungsgruppe	654	50,5
	Gesamt (gültig)	1295	100,0

50,5 % der befragten SchülerInnen besuchten die erste Leistungsgruppe im Fach Mathematik, 35,5 % die zweite Leistungsgruppe und 14 % eine dritte Leistungsgruppe.

Leistungsgruppen Englisch		Häufigkeit	Gültige Prozente
Gültig	3. Leistungsgruppe	197	15,3
	2. Leistungsgruppe	457	35,4

¹⁷⁷ vgl. Tabelle: Bildungsstand der österreichischen Bevölkerung 2007 (25 – 64 Jahre); Verteilung in Prozent; S. 14 in dieser Arbeit

¹⁷⁸ vgl. Breit/Schreiner 2006; aus: Haider; Schreiner 2006; S. 196ff.

	1. Leistungsgruppe	637	49,3
	Gesamt (gültig)	1291	100,0

49,3 % der befragten HauptschülerInnen besuchten eine erste Leistungsgruppe, 35,4 % die zweite Leistungsgruppe und 15,3 % eine dritte Leistungsgruppe im Unterrichtsfach Englisch.

e. Schulnoten der befragten SchülerInnen in den kognitiven Unterrichtsfächern (Deutsch, Englisch und Mathematik) im Schuljahr 2005/2006

Deutschnote Jahreszeugnis 2005/2006		Häufigkeit	Gültige Prozente
Gültig	Sehr gut	117	9,0
	Gut	425	32,7
	Befriedigend	591	45,5
	Genügend	165	12,7
	Nicht Genügend	1	0,1
	Gesamt (gültig)	1299	100,0

Im Unterrichtsfach Deutsch hatten 9 % der Befragten im Schuljahr 2005/2006 ein Sehr Gut im Jahresabschlusszeugnis, ein Gut hatten 32,7 %, ein Befriedigend 45,5 % sowie ein Genügend 12,7 %. Nur 0,1 % hatten ein Nicht Genügend im Jahresabschlusszeugnis.

Mathenote Jahreszeugnis 2005/2006		Häufigkeit	Gültige Prozente
Gültig	Sehr gut	140	10,8
	Gut	393	30,3
	Befriedigend	510	39,3
	Genügend	247	19,0
	Nicht Genügend	8	0,6
	Gesamt (gültig)	1298	100,0

In Mathematik hatten 10,8 % der befragten SchülerInnen im Abschlusszeugnis 2005/2006 ein Sehr Gut, 30,3 % ein Gut, 39,3 % ein Befriedigend, 19 % ein Genügend und nur 0,6 % ein Nicht Genügend.

Englischnote Jahreszeugnis 2005/2006		Häufigkeit	Gültige Prozente
Gültig	Sehr gut	86	6,7
	Gut	392	30,3
	Befriedigend	560	43,3
	Genügend	254	19,6
	Nicht Genügend	1	0,1
	Gesamt (gültig)	1293	100,0

Im Unterrichtsfach Englisch hatten 6,7 % der Befragten im Schuljahr 2005/2006 ein Sehr Gut erhalten, 30,3 % ein Gut, 43,3 % ein Befriedigend, 19,6 % ein Genügend und nur 0,1 % ein Nicht Genügend.

5.3. Testen von Hypothesen

a. Zusammenhang zwischen der Schulbildung der Mutter und der Schulbildung des Vaters

Bevor mit der bivariaten Analyse zwischen dem Bildungsstand der Mutter bzw. des Vaters und dem Schulerfolg der Befragten (Schulnoten in Deutsch, Mathematik und Englisch bzw. besuchte Leitungsgruppen in diesen kognitiven Fächern) begonnen wird, soll festgestellt werden, inwieweit die Schulbildung der Mütter mit jener der Väter korreliert.

H0 (Nullhypothese): Es besteht kein Zusammenhang zwischen dem Bildungsstand der Mutter und dem Bildungsstand des Vaters

H1: Es besteht ein Zusammenhang zwischen dem Bildungsstand der Mutter und dem Bildungsstand des Vaters

		Schulbildung Mutter	Schulbildung Vater
Spearman-Rho	Schulbildung Mutter	1,000	,461**
	Sig. (2-seitig)		,000
	N	1208	1171
	Schulbildung Vater	,461**	1,000
	Sig. (2-seitig)	,000	
	N	1171	1196

** Die Korrelation ist auf dem 0,01 Niveau signifikant (zweiseitig)

Wie erwartet, besteht ein mittelstarker positiver Zusammenhang zwischen der Schulbildung der Mütter und jener der Väter. Der Korrelationskoeffizient nach Spearman ergibt einen Wert von 0,461. Das bedeutet, dass sich der Bildungsgrad der Eltern häufig stark ähnelt bzw. dass Menschen häufig eine/n Lebenspartner/in wählen, welche/r einen ähnlichen Bildungsgrad aufweist oder aus einem ähnlichen sozialen (Bildungs-)Milieu stammt.

b. Zusammenhang zwischen der Schulbildung der Mutter und der Deutschnote der Befragten im Schuljahr 2005/2006

H0: Es besteht kein Zusammenhang zwischen der Schulbildung der Mutter und der Deutschnote der Befragten.

H1: Es besteht ein Zusammenhang zwischen der Schulbildung der Mutter und der Deutschnote der Befragten.

Kreuztabelle			Deutschnote Jahreszeugnis 2005/2006			Gesamt
			Genügend/Nicht Genügend	Befriedigend	Gut/Sehr Gut	
Schulbildung Mutter	Hauptschule, Polytechnische Schule	Anzahl % von Schulbildung Mutter	72 16,6 %	225 52,0 %	136 31,4 %	433 100,0 %
	Lehrabschluss oder Fachschule ohne Matura	Anzahl % von Schulbildung Mutter	64 10,9 %	256 43,6 %	267 45,5 %	587 100,0 %
	AHS/BHS mit Matura	Anzahl % von Schulbildung Mutter	14 11,3 %	41 33,1 %	69 55,6 %	124 100,0 %
	Hochschulabschluss, Päd. Hochschule usw.	Anzahl % von Schulbildung Mutter	3 5,8 %	19 36,5 %	30 57,7 %	52 100,0 %
	Gesamt	Anzahl % von Schulbildung Mutter	153 12,8 %	541 45,2 %	502 42,0 %	1196 100,0 %

0 Zellen haben eine erwartete Häufigkeit kleiner 5. Die minimal erwartete Häufigkeit ist 6,65

Die Korrelation nach Spearman ergibt einen Wert von 0,176; die näherungsweise Signifikanz beträgt 0,000

Die Nullhypothese wird nicht angenommen

Wie die Kreuztabelle zeigt, sind die Deutschnoten nach dem Bildungsstand der Mutter ungleich verteilt. Während 57,7 % der befragten SchülerInnen, deren Mütter einen Universitätsabschluss/eine pädagogische Hochschule vorweisen, zumindest ein Gut erhielten, ist dies nur bei 31,4 % der SchülerInnen, deren Mütter einen Pflichtschulabschluss aufweisen, der Fall. Der Korrelationskoeffizient nach Spearman (Wert: 0,176) weist einen signifikant positiven Zusammenhang zwischen der Schulbildung der Mutter und der Schulnote der SchülerInnen im Fach Deutsch aus. Dadurch kann auch H0 verworfen und H1 angenommen werden.

c. Zusammenhang zwischen der Schulbildung der Mutter und der Mathematiknote der Befragten im Schuljahr 2005/2006

H0: Es besteht kein Zusammenhang zwischen der Schulbildung der Mutter und der Mathematiknote der Befragten.

H1: Es besteht ein Zusammenhang zwischen der Schulbildung der Mutter und der Mathematiknote der Befragten.

Kreuztabelle			Mathenote Jahreszeugnis 2005/2006			Gesamt
			Genügend/Nicht Genügend	Befriedigend	Gut/Sehr Gut	
Schulbildung Mutter	Hauptschule, Polytechnische Schule	Anzahl % von Schulbildung Mutter	100 23,0 %	186 42,9 %	148 34,1 %	433 100,0 %
	Lehrabschluss oder Fachschule ohne Matura	Anzahl % von Schulbildung Mutter	108 18,4 %	225 38,3 %	254 43,3 %	587 100,0 %
	AHS/BHS mit Matura	Anzahl % von Schulbildung Mutter	12 9,7 %	47 37,9 %	65 52,4 %	124 100,0 %
	Hochschulabschluss, Päd. Hochschule usw.	Anzahl % von Schulbildung Mutter	6 11,5 %	18 34,5 %	28 53,8 %	52 100,0 %
	Gesamt	Anzahl % von Schulbildung Mutter	226 18,9 %	476 39,8 %	495 41,4 %	1197 100,0 %

0 Zellen haben eine erwartete Häufigkeit kleiner 5. Die minimal erwartete Häufigkeit ist 9,82

Die Korrelation nach Spearman ergibt einen Wert von 0,139; die näherungsweise Signifikanz beträgt 0,000

Die Nullhypothese wird nicht angenommen.

Die Kreuztabelle zeigt bei den Mathematiknoten nach der Schulbildung der Mutter, dass 53,8 % der SchülerInnen mit einer Mutter, die den höchsten Bildungsstand aufweist, ein Gut bzw. Sehr Gut erhielten. Demgegenüber erhielten nur 34,1 % der SchülerInnen, deren Mütter den niedrigsten Bildungsstand aufweisen, ein Gut bzw. Sehr Gut. Bei den Noten Genügend/nicht Genügend ergibt sich ein umgekehrtes Bild – hier haben 23 % der SchülerInnen mit einer Mutter, die den niedrigsten Bildungsstand aufweist, ein Genügend bzw. Nicht Genügend erhalten, während dies bei den SchülerInnen mit Müttern, die AHS/BHS absolvierten, nur bei 9,7 % der Fall

ist. Bei den Befragten, deren Mütter einen Hochschulabschluss aufweisen, haben 11,5 % ein Genügend/Nicht Genügend erhalten. Das Maß des Zusammenhangs nach Spearman beträgt 0,139, somit kann man tendenziell von einem leicht positiven Zusammenhang zwischen der Mathematiknote und der Schulbildung der Mutter sprechen. H1 kann somit angenommen und H0 verworfen werden.

d. Zusammenhang zwischen der Schulbildung der Mutter und der Englischnote der Befragten im Schuljahr 2005/2006

H0: Es besteht kein Zusammenhang zwischen der Schulbildung der Mutter und der Englischnote der Befragten.

H1: Es besteht ein Zusammenhang zwischen der Schulbildung der Mutter und der Englischnote der Befragten.

Kreuztabelle			Englischnote Jahreszeugnis 2005/2006			Gesamt
			Genügend/Nicht Genügend	Befriedigend	Gut/Sehr Gut	
Schulbildung Mutter	Hauptschule, Polytechnische Schule	Anzahl % von Schulbildung Mutter	113 26,3 %	197 45,9 %	119 27,7 %	429 100,0 %
	Lehrabschluss oder Fachschule ohne Matura	Anzahl % von Schulbildung Mutter	104 17,7 %	255 43,3 %	228 38,8 %	587 100,0 %
	AHS/BHS mit Matura	Anzahl % von Schulbildung Mutter	13 10,6 %	52 42,3 %	58 47,2 %	123 100,0 %
	Hochschulabschluss, Päd. Hochschule usw.	Anzahl % von Schulbildung Mutter	7 13,5 %	10 19,2 %	35 67,3 %	52 100,0 %
	Gesamt	Anzahl % von Schulbildung Mutter	237 19,9 %	514 43,2 %	440 36,9 %	1191 100,0 %

0 Zellen haben eine erwartete Häufigkeit kleiner 5. Die minimal erwartete Häufigkeit ist 9,82

Die Korrelation nach Spearman ergibt einen Wert von 0,188; die näherungsweise Signifikanz beträgt 0,000

Die Nullhypothese wird nicht angenommen.

Bei der Englischnote nach der Schulbildung der Mutter zeigt die Tabelle, dass nur 27,7 % der Befragten, deren Mütter einen Pflichtschulabschluss als höchste

abgeschlossene Schulbildung haben, ein Gut bzw. Sehr Gut erhielten. Dagegen erhielten 67,3 % der Befragten, deren Mütter den höchsten Bildungsstand (Hochschule bzw., päd. Hochschule) aufweisen, ein Gut oder Sehr Gut. Somit besteht ein tendenzieller, aber signifikanter Zusammenhang zwischen der Schulbildung der Mutter und der Schulnote der SchülerInnen im Fach Englisch. Das Maß des Zusammenhangs nach Spearman beträgt 0,188, der Zusammenhang ist somit wiederum leicht positiv. Die Nullhypothese kann somit verworfen und H1 angenommen werden.

Auffallend ist, dass der Zusammenhang zwischen dem Bildungsstand der Mutter und den Schulnoten bei den Sprachen tendenziell etwas höher ausfällt als bei Mathematik. Somit ist der Einfluss des Bildungsstands der Mutter bei der sprachlichen Entwicklung des/der SchülerIn wohl etwas größer einzuschätzen als bei Mathematik.

e. Zusammenhang zwischen der Schulbildung des Vaters und der Deutschnote der Befragten im Schuljahr 2005/2006

H0: Es besteht kein Zusammenhang zwischen der Schulbildung des Vaters und der Deutschnote der Befragten.

H1: Es besteht ein Zusammenhang zwischen der Schulbildung des Vaters und der Deutschnote der Befragten.

Kreuztabelle			Deutschnote Jahreszeugnis 2005/2006			Gesamt
			Genügend/Nicht Genügend	Befriedigend	Gut/Sehr Gut	
Schulbildung Vater	Hauptschule, Polytechnische Schule	Anzahl % von Schulbildung Vater	64 14,9 %	220 51,2 %	146 34,0 %	430 100,0 %
	Lehrabschluss oder Fachschule ohne Matura	Anzahl % von Schulbildung Vater	73 12,6 %	253 43,6 %	254 43,8 %	580 100,0 %
	AHS/BHS mit Matura	Anzahl % von Schulbildung Vater	9 7,4 %	47 38,5 %	66 54,1 %	122 100,0 %
	Hochschulabschluss,	Anzahl	4	17	31	52

	Päd. Hochschule usw.	% von Schulbildung Vater	7,7 %	32,7 %	59,6 %	100,0 %
	Gesamt	Anzahl % von Schulbildung Vater	150 12,7 %	537 45,4 %	497 42,0 %	1184 100,0 %

0 Zellen haben eine erwartete Häufigkeit kleiner 5. Die minimal erwartete Häufigkeit ist 6,59

Die Korrelation nach Spearman ergibt einen Wert von 0,144; die näherungsweise Signifikanz beträgt 0,000

Die Nullhypothese wird nicht angenommen.

Bei der Deutschnote nach Schulbildung des Vaters zeigt die Kreuztabelle, dass 59,6 % der SchülerInnen, deren Väter einen Hochschulabschluss/päd. Hochschule aufweisen, ein Sehr Gut oder Gut erhielten. Demgegenüber erhielten nur 34 % der Befragten, deren Väter einen Pflichtschulabschluss aufweisen, ein Sehr Gut oder Gut. Es kann somit von einem tendenziellen Zusammenhang zwischen der Schulbildung des Vaters und der Schulnote der befragten SchülerInnen im Fach Deutsch. Das Maß des Zusammenhangs nach Spearman beträgt 0,144, der Zusammenhang ist somit leicht positiv. H1 wird damit angenommen und H0 verworfen.

f. Zusammenhang zwischen der Schulbildung des Vaters und der Mathematiknote der Befragten im Schuljahr 2005/2006

H0: Es besteht kein Zusammenhang zwischen der Schulbildung des Vaters und der Mathematiknote der Befragten.

H1: Es besteht ein Zusammenhang zwischen der Schulbildung des Vaters und der Mathematiknote der Befragten.

Kreuztabelle			Mathenote Jahreszeugnis 2005/2006			Gesamt
			Genügend/Nicht Genügend	Befriedigend	Gut/Sehr Gut	
Schulbildung Vater	Hauptschule, Polytechnische Schule	Anzahl % von Schulbildung Vater	99 22,9 %	182 42,0 %	152 35,1 %	433 100,0 %
	Lehrabschluss oder Fachschule ohne Matura	Anzahl % von Schulbildung Vater	97 16,8 %	232 40,1 %	249 43,1 %	578 100,0 %
	AHS/BHS mit Matura	Anzahl % von	18	40	64	122

	Schulbildung Vater	14,8 %	32,8 %	52,5 %	100,0 %
Hochschulabschluss, Päd. Hochschule usw.	Anzahl % von Schulbildung Vater	7 13,5 %	18 34,6 %	27 51,9 %	52 100,0 %
Gesamt	Anzahl % von Schulbildung Vater	221 18,6 %	472 39,8 %	492 41,5 %	1185 100,0 %

0 Zellen haben eine erwartete Häufigkeit kleiner 5. Die minimal erwartete Häufigkeit ist 9,70

Die Korrelation nach Spearman ergibt einen Wert von 0,122; die näherungsweise Signifikanz beträgt 0,000

Die Nullhypothese wird nicht angenommen.

Bei der Mathematiknote nach der Schulbildung des Vaters zeigt die Kreuztabelle ein ähnliches Bild wie schon bei der Deutschnote. 51,9 % der Befragten, deren Väter den höchsten Bildungsstand aufweisen, haben ein Sehr Gut bzw. Gut, nur 13,5 % ein Genügend oder Nicht Genügend erhalten. Die Unterschiede zwischen AHS/BHS und Hochschulabschluss sind wie schon bei den vorangegangenen Tabellen äußerst gering. Demgegenüber haben nur 35,1 % der SchülerInnen, deren Väter einen Pflichtschulabschluss aufweisen, ein Sehr Gut bzw. Gut erhalten, während immerhin 22,9 % ein Note Genügend oder Nicht Genügend angegeben haben. Es besteht somit ein Zusammenhang zwischen der Schulbildung des Vaters und der Schulnote der befragten Jugendlichen im Fach Mathematik. Das Maß des Zusammenhangs nach Spearman beträgt 0,122, der Zusammenhang ist somit etwas geringer als bei der Deutschnote, bleibt jedoch noch interpretierbar und ist als leicht positiv zu bezeichnen. H_0 kann demnach verworfen und H_1 angenommen werden.

g. Zusammenhang zwischen der Schulbildung des Vaters und der Englischnote der Befragten im Schuljahr 2005/2006

H0: Es besteht kein Zusammenhang zwischen der Schulbildung des Vaters und der Englischnote der Befragten.

H1: Es besteht ein Zusammenhang zwischen der Schulbildung des Vaters und der Englischnote der Befragten.

Kreuztabelle			Englischnote Jahreszeugnis 2005/2006			Gesamt
			Genügend/Nicht Genügend	Befriedigend	Gut/Sehr Gut	
Schulbildung Vater	Hauptschule, Polytechnische Schule	Anzahl % von Schulbildung Vater	101 23,6 %	194 45,3 %	133 31,1 %	428 100,0 %
	Lehrabschluss oder Fachschule ohne Matura	Anzahl % von Schulbildung Vater	111 19,2 %	265 45,8 %	203 35,1 %	579 100,0 %
	AHS/BHS mit Matura	Anzahl % von Schulbildung Vater	12 10,0 %	38 31,7 %	70 58,3 %	120 100,0 %
	Hochschulabschluss, Päd. Hochschule usw.	Anzahl % von Schulbildung Vater	7 13,5 %	15 28,8 %	30 57,7 %	52 100,0 %
	Gesamt	Anzahl % von Schulbildung Vater	231 19,6 %	512 43,4 %	436 37,0 %	1179 100,0 %

0 Zellen haben eine erwartete Häufigkeit kleiner 5. Die minimal erwartete Häufigkeit ist 10,19

Die Korrelation nach Spearman ergibt einen Wert von 0,153; die näherungsweise Signifikanz beträgt 0,000

Die Nullhypothese wird nicht angenommen.

Bei der Englischnote nach der Schulbildung des Vaters haben 57,7 % der SchülerInnen, deren Väter den höchsten Bildungsstand aufweisen, ein Sehr Gut bzw. Gut erhalten. Von den SchülerInnen, deren Väter einen Pflichtschulabschluss aufweisen, haben nur 31,1 % ein Gut oder Sehr Gut erhalten. Wiederum bestehen bei den SchülerInnen mit Vätern, die AHS/BHS oder Hochschulabschluss/päd. Hochschule absolviert haben, kaum Unterschiede in der prozentualen Verteilung der Schulnoten zwischen diesen beiden Gruppen. Bei den SchülerInnen, deren Väter einen Pflichtschulabschluss oder eine Lehre/BMS absolviert haben, sind die Unterschiede tendenziell etwas größer, aber ebenfalls relativ gering. Es besteht somit ein Zusammenhang zwischen der Schulbildung des Vaters und der Schulnote der Befragten im Fach Englisch. Das Maß des Zusammenhangs nach Spearman beträgt 0,153, der Zusammenhang ist somit wiederum leicht positiv. Wiederum kann H1 angenommen und H0 verworfen werden.

Wiederum hat, wie bei der Mutter, der Bildungsstand des Vaters einen tendenziell etwas höheren Einfluss auf den Schulerfolg bzw. der Schulnote des Kindes in den

beiden Sprachen als in Mathematik. Der Einfluss des Bildungsstands der Mutter auf den Schulerfolg des Kindes ist jedoch durchwegs etwas höher als beim Bildungsstand des Vaters.

h. Zusammenhang zwischen der Schulbildung der Mutter und dem Besuch der Leistungsgruppe der Befragten im Fach Deutsch

H0: Es besteht kein Zusammenhang zwischen der Schulbildung der Mutter und dem Besuch der jeweiligen Leistungsgruppe der Befragten im Fach Deutsch.

H1: Es besteht ein Zusammenhang zwischen der Schulbildung der Mutter und dem Besuch der jeweiligen Leistungsgruppe der Befragten im Fach Deutsch.

Kreuztabelle			Leistungsgruppe Deutsch			Gesamt
			3. Leistungsgruppe	2. Leistungsgruppe	1. Leistungsgruppe	
Schulbildung Mutter	Hauptschule, Polytechnische Schule	Anzahl % von Schulbildung Mutter	91 21,1 %	196 45,4 %	145 33,6 %	432 100,0 %
	Lehrabschluss oder Fachschule ohne Matura	Anzahl % von Schulbildung Mutter	57 9,8 %	213 38,5 %	313 53,7 %	583 100,0 %
	AHS/BHS mit Matura	Anzahl % von Schulbildung Mutter	7 5,7 %	34 27,6 %	82 66,7 %	123 100,0 %
	Hochschulabschluss, Päd. Hochschule usw.	Anzahl % von Schulbildung Mutter	3 5,8 %	12 23,1 %	37 71,2 %	52 100,0 %
	Gesamt	Anzahl % von Schulbildung Mutter	158 13,3 %	455 38,2 %	577 48,5 %	1190 100,0 %

0 Zellen haben eine erwartete Häufigkeit kleiner 5. Die minimal erwartete Häufigkeit ist 6,90

Die Korrelation nach Spearman ergibt einen Wert von 0,261; die näherungsweise Signifikanz beträgt 0,000

Die Nullhypothese wird nicht angenommen.

Bei den Leistungsgruppen im Fach Deutsch nach dem Bildungsstand der Mutter besuchen 71,2 % jener Befragten, deren Mütter den höchsten Bildungsstand aufweisen, die erste Leistungsgruppe. Nur 33,6 % der Befragten, deren Mütter einen Pflichtschulabschluss haben, besuchen ebenfalls eine erste Leistungsgruppe im

Fach Deutsch. Es besteht somit ein signifikanter Zusammenhang zwischen der Schulbildung der Mutter und dem Besuch der Leistungsgruppe des Kindes im Fach Deutsch. Das Maß des Zusammenhangs nach Spearman beträgt 0,261, der Zusammenhang ist immer noch als relativ gering zu bezeichnen, jedoch bereits deutlich höher, als dies etwa bei der Schulnote in Deutsch der Fall ist. Demzufolge kann H0 verworfen und H1 angenommen werden.

i. Zusammenhang zwischen der Schulbildung der Mutter und dem Besuch der Leistungsgruppe der Befragten im Fach Mathematik

H0: Es besteht kein Zusammenhang zwischen der Schulbildung der Mutter und dem Besuch der jeweiligen Leistungsgruppe der Befragten im Fach Mathematik.

H1: Es besteht ein Zusammenhang zwischen der Schulbildung der Mutter und dem Besuch der jeweiligen Leistungsgruppe der Befragten im Fach Mathematik.

Kreuztabelle			Leistungsgruppe Mathematik			Gesamt
			3. Leistungsgruppe	2. Leistungsgruppe	1. Leistungsgruppe	
Schulbildung Mutter	Hauptschule, Polytechnische Schule	Anzahl % von Schulbildung Mutter	95 21,9 %	183 42,3 %	155 35,8 %	433 100,0 %
	Lehrabschluss oder Fachschule ohne Matura	Anzahl % von Schulbildung Mutter	62 10,6 %	191 32,7 %	331 56,7 %	583 100,0 %
	AHS/BHS mit Matura	Anzahl % von Schulbildung Mutter	8 6,5 %	27 22,0 %	88 71,5 %	123 100,0 %
	Hochschulabschluss, Päd. Hochschule usw.	Anzahl % von Schulbildung Mutter	2 3,8 %	13 25,0 %	37 71,2 %	52 100,0 %
	Gesamt	Anzahl % von Schulbildung Mutter	167 14,0 %	414 34,7 %	611 51,3 %	1192 100,0 %

0 Zellen haben eine erwartete Häufigkeit kleiner 5. Die minimal erwartete Häufigkeit ist 7,29

Die Korrelation nach Spearman ergibt einen Wert von 0,266; die näherungsweise Signifikanz beträgt 0,000

Die Nullhypothese wird nicht angenommen.

Bei der besuchten Leistungsgruppe im Fach Mathematik nach dem Bildungsstand der Mutter zeigt die Kreuztabelle, dass 71,2 % der Befragten, deren Mütter einen Hochschulabschluss aufweisen, die erste Leistungsgruppe besuchen. 71,5 % jener Befragten, deren Mütter eine AHS/BHS absolvierten, besuchen ebenfalls eine erste Leistungsgruppe im Fach Mathematik. Demgegenüber besuchen 56,7 % der SchülerInnen, deren Mütter eine Lehre/BMS absolvierten, und nur 35,8 % der SchülerInnen, deren Mütter einen Pflichtschulabschluss als höchste Schulbildung haben, eine erste Leistungsgruppe in Mathematik. Es besteht somit ein Zusammenhang zwischen der Schulbildung der Mutter und dem Besuch der Leistungsgruppe des Kindes im Fach Mathematik. Das Maß des Zusammenhangs nach Spearman beträgt 0,266, der Zusammenhang ist somit positiv und fällt minimal höher aus als bei der Leistungsgruppe, welche der/die SchülerIn im Fach Deutsch besucht. Wiederum kann H_0 verworfen und H_1 angenommen werden.

j. Zusammenhang zwischen der Schulbildung der Mutter und dem Besuch der Leistungsgruppe der Befragten im Fach Englisch

H₀: Es besteht kein Zusammenhang zwischen der Schulbildung der Mutter und dem Besuch der jeweiligen Leistungsgruppe der Befragten im Fach Englisch.

H₁: Es besteht ein Zusammenhang zwischen der Schulbildung der Mutter und dem Besuch der jeweiligen Leistungsgruppe der Befragten im Fach Englisch.

Kreuztabelle			Leistungsgruppe Englisch			Gesamt
			3. Leistungsgruppe	2. Leistungsgruppe	1. Leistungsgruppe	
Schulbildung Mutter	Hauptschule, Polytechnische Schule	Anzahl % von Schulbildung Mutter	103 23,8 %	183 42,3 %	147 33,9 %	433 100,0 %
	Lehrabschluss oder Fachschule ohne Matura	Anzahl % von Schulbildung Mutter	68 11,7 %	202 34,7 %	312 53,6 %	582 100,0 %
	AHS/BHS mit Matura	Anzahl % von Schulbildung Mutter	6 4,9 %	24 19,7 %	92 75,4 %	122 100,0 %
	Hochschulabschluss, Päd. Hochschule usw.	Anzahl % von Schulbildung	2 3,8 %	11 21,2 %	39 75,0 %	52 100,0 %

		Mutter				
	Gesamt	Anzahl	179	420	590	1189
		% von Schulbildung Mutter	15,1 %	35,3 %	49,6 %	100,0 %

0 Zellen haben eine erwartete Häufigkeit kleiner 5. Die minimal erwartete Häufigkeit ist 7,83

Die Korrelation nach Spearman ergibt einen Wert von 0,289; die näherungsweise Signifikanz beträgt 0,000

Die Nullhypothese wird nicht angenommen.

Bei dem Besuch einer Leistungsgruppe im Fach Englisch nach dem Bildungsstand der Mutter zeigt die Tabelle, dass 75 % der SchülerInnen, deren Mütter den höchsten Bildungsstand aufweisen, eine erste Leistungsgruppe besuchen. Dies ist nur 33,9 % jener SchülerInnen, deren Mütter einen Pflichtschulabschluss aufweisen, der Fall. Es besteht somit ein positiver Zusammenhang zwischen der Schulbildung der Mutter und dem Besuch der Leistungsgruppe der befragten SchülerInnen im Fach Englisch. Das Maß des Zusammenhangs nach Spearman fällt im Fach Englisch mit einem Wert von 0.289 am höchsten von allen drei untersuchten Fächern aus. H1 wird damit angenommen und die Nullhypothese verworfen.

k. Zusammenhang zwischen der Schulbildung des Vaters und dem Besuch der Leistungsgruppe der Befragten im Fach Deutsch

H0: Es besteht kein Zusammenhang zwischen der Schulbildung des Vaters und dem Besuch der jeweiligen Leistungsgruppe der Befragten im Fach Deutsch.

H1: Es besteht ein Zusammenhang zwischen der Schulbildung des Vaters und dem Besuch der jeweiligen Leistungsgruppe der Befragten im Fach Deutsch.

Kreuztabelle			Leistungsgruppe Deutsch			Gesamt
			3. Leistungsgruppe	2. Leistungsgruppe	1. Leistungsgruppe	
Schulbildung Vater	Hauptschule, Polytechnische Schule	Anzahl % von Schulbildung Vater	82 19,1 %	193 44,9 %	155 36,0 %	430 100,0 %
	Lehrabschluss oder Fachschule ohne Matura	Anzahl % von Schulbildung Vater	66 11,4 %	210 36,4 %	301 52,2 %	577 100,0 %
	AHS/BHS mit Matura	Anzahl % von Schulbildung Vater	5 4,2 %	29 24,4 %	85 71,4 %	119 100,0 %

	Hochschulabschluss, Päd. Hochschule usw.	Anzahl % von Schulbildung Vater	6 11,5 %	15 28,8 %	31 59,6 %	52 100,0 %
	Gesamt	Anzahl % von Schulbildung Vater	159 13,5 %	447 37,9 %	572 48,6 %	1178 100,0 %

0 Zellen haben eine erwartete Häufigkeit kleiner 5. Die minimal erwartete Häufigkeit ist 7,02

Die Korrelation nach Spearman ergibt einen Wert von 0,220; die näherungsweise Signifikanz beträgt 0,000

Die Nullhypothese wird nicht angenommen.

Beim Besuch der Leistungsgruppe in Deutsch zeigt sich, dass jene SchülerInnen, deren Väter eine AHS/BHS absolvierten, am häufigsten eine erste Leistungsgruppe besuchen (71,4 %). Dagegen besuchen nur 59,6 % der SchülerInnen, deren Väter den höchsten Bildungsstand aufweisen, eine erste Leistungsgruppe im Fach Deutsch, was kaum mehr ist als bei den SchülerInnen, deren Väter eine Lehre/BHS absolvierten (52,2 %) Dennoch ist tendenziell ein positiver Zusammenhang zwischen der Schulbildung des Vaters und dem Besuch der Leistungsgruppe der SchülerInnen im Fach Deutsch feststellbar. Das Maß des Zusammenhangs nach Spearman hat einen Wert von 0,220, wiederum kann H_0 verworfen und H_1 angenommen werden.

I. Zusammenhang zwischen der Schulbildung des Vaters und dem Besuch der Leistungsgruppe der Befragten im Fach Mathematik

H_0 : Es besteht kein Zusammenhang zwischen der Schulbildung des Vaters und dem Besuch der jeweiligen Leistungsgruppe der Befragten im Fach Mathematik.

H_1 : Es besteht ein Zusammenhang zwischen der Schulbildung des Vaters und dem Besuch der jeweiligen Leistungsgruppe der Befragten im Fach Mathematik.

Kreuztabelle			Leistungsgruppe Mathematik			Gesamt
			3. Leistungsgruppe	2. Leistungsgruppe	1. Leistungsgruppe	
Schulbildung Vater	Hauptschule, Polytechnische Schule	Anzahl % von Schulbildung Vater	96 22,3 %	158 36,7 %	177 41,1 %	431 100,0 %
	Lehrabschluss oder Fachschule ohne Matura	Anzahl % von Schulbildung Vater	59 10,2 %	207 35,8 %	312 54,0 %	578 100,0 %
	AHS/BHS mit Matura	Anzahl	8	26	85	119

		% von Schulbildung Vater	6,7 %	21,8 %	71,4 %	100,0 %
	Hochschulabschluss, Päd. Hochschule usw.	Anzahl % von Schulbildung Vater	3 5,8 %	15 28,8 %	34 65,4 %	52 100,0 %
	Gesamt	Anzahl % von Schulbildung Vater	166 14,1 %	406 34,4 %	608 51,5 %	1180 100,0 %

0 Zellen haben eine erwartete Häufigkeit kleiner 5. Die minimal erwartete Häufigkeit ist 7,32

Die Korrelation nach Spearman ergibt einen Wert von 0,210; die näherungsweise Signifikanz beträgt 0,000

Die Nullhypothese wird nicht angenommen.

Bei der Leistungsgruppe im Fach Mathematik nach der Schulbildung des Vaters zeigt die Kreuztabelle, dass 65,4 % der Befragten, deren Väter eine Hochschule/päd. Hochschule absolvierten, die erste Leistungsgruppe besuchen. Nur 41,4 % der Befragten, deren Väter einen Pflichtschulabschluss haben, besuchen eine erste Leistungsgruppe in Mathematik. Es besteht wiederum ein positiver Zusammenhang zwischen der Schulbildung des Vaters und dem Besuch der Leistungsgruppe der befragten Jugendlichen im Fach Mathematik. Das Maß des Zusammenhangs nach Spearman hat einen Wert von 0,21 und ist somit leicht positiv, aber minimal geringer als dies beim Fach Deutsch der Fall ist. H1 kann demnach angenommen und H0 verworfen werden.

m. Zusammenhang zwischen der Schulbildung des Vaters und dem Besuch der Leistungsgruppe der Befragten im Fach Englisch

H0: Es besteht kein Zusammenhang zwischen der Schulbildung des Vaters und dem Besuch der jeweiligen Leistungsgruppe der Befragten im Fach Englisch.

H1: Es besteht ein Zusammenhang zwischen der Schulbildung des Vaters und dem Besuch der jeweiligen Leistungsgruppe der Befragten im Fach Englisch.

Kreuztabelle			Leistungsgruppe Englisch			Gesamt
			3. Leistungsgruppe	2. Leistungsgruppe	1. Leistungsgruppe	
Schulbildung Vater	Hauptschule, Polytechnische Schule	Anzahl % von Schulbildung Vater	97 22,5 %	171 39,7 %	163 37,8 %	431 100,0 %
	Lehrabschluss oder Fachschule ohne Matura	Anzahl % von Schulbildung Vater	70 12,2 %	204 35,5 %	301 52,3 %	575 100,0 %
	AHS/BHS mit Matura	Anzahl % von Schulbildung Vater	5 4,2 %	29 24,4 %	85 71,4 %	119 100,0 %
	Hochschulabschluss, Päd. Hochschule usw.	Anzahl % von Schulbildung Vater	5 9,6 %	12 23,1 %	35 67,3 %	52 100,0 %
	Gesamt	Anzahl % von Schulbildung Vater	177 15,0 %	416 35,3 %	584 49,6 %	1177 100,0 %

0 Zellen haben eine erwartete Häufigkeit kleiner 5. Die minimal erwartete Häufigkeit ist 7,82

Die Korrelation nach Spearman ergibt einen Wert von 0,228; die näherungsweise Signifikanz beträgt 0,000

Die Nullhypothese wird nicht angenommen.

Bei der besuchten Leistungsgruppe in Englisch nach der Schulbildung des Vaters zeigt die Kreuztabelle, dass 67,3 % der SchülerInnen, deren Väter den höchsten Bildungsstand aufweisen, die erste Leistungsgruppe besuchen. Dies ist nur bei 37,8 % der SchülerInnen, deren Väter einen Pflichtschulabschluss haben, der Fall. 71,4 % der Befragten, deren Väter eine AHS/BHS als höchste Schulbildung aufweisen, besuchen ebenfalls eine erste Leistungsgruppe in Englisch, während 52,3 % jener SchülerInnen, deren Väter eine Lehre/BMS absolvierten, dies ebenfalls angegeben haben. Es besteht somit ein signifikanter positiver Zusammenhang zwischen der Schulbildung des Vaters und dem Besuch der Leistungsgruppe der Befragten im Fach Englisch. Das Maß des Zusammenhangs nach Spearman hat einen Wert von 0,228 und ist somit wiederum leicht positiv. Wieder kann H_0 verworfen und H_1 angenommen werden.

Insgesamt betrachtet fällt auf, dass der Korrelationskoeffizient nach Spearman zwischen dem Bildungsstand der Mutter und den besuchten Leistungsgruppen der SchülerInnen - wie schon bei den Schulnoten - etwas höher ist als zwischen dem

Bildungsstand des Vaters und der Leistungsgruppen. Zudem ist der Zusammenhang zwischen dem Bildungsstand der Elternteile und der besuchten Leistungsgruppen der befragten SchülerInnen überall höher als zwischen dem Bildungsstand der Elternteile und den Schulnoten.

5.4. Zusammenhang zwischen den besuchten Leistungsgruppen und den kognitiven Intelligenzleistungen der SchülerInnen

Um der Frage nachzugehen, wie stark die kognitiven Intelligenzleistungen der SchülerInnen mit deren besuchten Leistungsgruppen in Deutsch, Englisch und Mathematik korrelieren, wird wieder der Korrelationskoeffizient nach Spearman verwendet. Sämtliche signifikanten Zusammenhänge werden in einer Tabelle zusammengefasst, hier werden die Zusammenhänge zudem nur einseitig dargestellt (wenngleich alle Korrelationen auf zweiseitige Signifikanz getestet wurden), um eine bessere Übersichtlichkeit zu gewährleisten.

H0: Es besteht kein Zusammenhang zwischen den jeweils besuchten Leistungsgruppen und den kognitiven Intelligenzleistungen der Befragten.

H1: Es besteht ein Zusammenhang zwischen den jeweils besuchten Leistungsgruppen und den kognitiven Intelligenzleistungen der Befragten.

Korrelationen			Verbale Intelligenz (ISA-GE-Score)	Rechnerisch- mathematische Intelligenz (ISA-ZR- Score)
Spearman-Rho	Leistungsgruppe Deutsch	Korrelationskoeffizient	,278**	,356**
		Sig. (2-seitig)	,000	,000
		N	1292	1292
	Leistungsgruppe Englisch	Korrelationskoeffizient	,279**	,406**
		Sig. (2-seitig)	,000	,000
		N	1291	1291
	Leistungsgruppe Mathematik	Korrelationskoeffizient	,360**	,543**
		Sig. (2-seitig)	,000	,000
		N	1295	1295

** Die Korrelation ist auf dem 0,01 Niveau signifikant (zweiseitig)

Wie erwartet, korrelieren die erhobenen kognitiven Intelligenzleistungen der befragten SchülerInnen mittel bis stark positiv mit deren besuchten Leistungsgruppen. Insgesamt wirkt sich die rechnerisch-mathematische Intelligenz

tendenziell etwas stärker auf den Schulerfolg bzw. der besuchten Leistungsgruppe aus als die verbale Intelligenz. Als besonders stark zu bezeichnen ist hier natürlich der Zusammenhang zwischen der rechnerisch-mathematischen Intelligenz der Befragten und deren Besuch einer Leistungsgruppe im Fach Mathematik mit einem Korrelationskoeffizienten nach Spearman von 0,543. Doch auch bei den anderen Leistungsgruppen bzw. der verbalen Intelligenz sind hier signifikante Zusammenhänge zu bemerken. Dies lässt letztendlich folgenden Schluss zu: Die verbale und die rechnerisch-mathematische Intelligenz werden nicht nur in den (nieder-)österreichischen Hauptschulen am meisten gefördert bzw. auch gefordert, sondern korrelieren als die zwei Hauptkomponenten der kognitiven Intelligenz auch noch stark miteinander – wer sprachlich begabt ist, ist in der Regel auch gut in Mathematik und umgekehrt.

5.5. Zusammenhang zwischen dem Bildungsstand der Eltern und den getesteten Intelligenzdimensionen der Befragten

Für den Zusammenhang zwischen dem Bildungsstand der Eltern (Mutter und Vater) und den einzelnen im TTC erhobenen Intelligenzleistungen der befragten SchülerInnen wurde wiederum der Korrelationskoeffizient nach Spearman verwendet. Da die Datenniveaus der einzelnen Intelligenzdimensionen (Verbale Intelligenz (ISA-GE), rechnerisch-mathematische Intelligenz (ISA-ZR), Figurale bzw. räumliche Intelligenz (ISA-FZ), Praktische Intelligenz (PAI-J) sowie Sozial-emotionale Intelligenz (TEK)) zwar allesamt intervall-skaliert, jedoch in ihrer Berechnung unterschiedlich sind, werden die Ergebnisse nur nach Korrelationskoeffizienten inkl. der Signifikanzen, nicht jedoch in Kreuztabellen dargestellt.

a. Zusammenhang zwischen dem Bildungsstand der Mutter und der verbalen Intelligenz der Befragten

H0: Es besteht kein Zusammenhang zwischen dem Bildungsstand der Mutter und der verbalen Intelligenz der Befragten.

H1: Es besteht ein Zusammenhang zwischen dem Bildungsstand der Mutter und der verbalen Intelligenz der Befragten.

Korrelationen			Schulbildung Mutter	Verbale Intelligenz (ISA-GE-Score)
Spearman-Rho	Schulbildung Mutter	Korrelationskoeffizient	1,000	,186**
		Sig. (2-seitig)		,000
		N	1208	1208
	Verbale Intelligenz (ISA-GE-Score)	Korrelationskoeffizient	,186**	1,000
		Sig. (2-seitig)	,000	
		N	1208	1311

** Die Korrelation ist auf dem 0,01 Niveau signifikant (zweiseitig)

H0 wird verworfen, H1 angenommen. Es besteht somit ein Zusammenhang zwischen der Schulbildung der Mutter und der verbalen Intelligenz der Befragten. Das Maß des Zusammenhangs nach Spearman beträgt 0,186, der Zusammenhang ist somit als leicht positiv zu bezeichnen.

b. Zusammenhang zwischen dem Bildungsstand der Mutter und der rechnerisch-mathematischen Intelligenz der Befragten

H0: Es besteht kein Zusammenhang zwischen dem Bildungsstand der Mutter und der rechnerisch-mathematischen Intelligenz der Befragten.

H1: Es besteht ein Zusammenhang zwischen dem Bildungsstand der Mutter und der rechnerisch-mathematischen Intelligenz der Befragten.

Korrelationen			Schulbildung Mutter	Rechnerisch- mathematische Intelligenz (ISA-ZR- Score)
Spearman-Rho	Schulbildung Mutter	Korrelationskoeffizient	1,000	,168**
		Sig. (2-seitig)		,000
		N	1208	1208
	Rechnerisch- mathematische Intelligenz (ISA-ZR- Score))	Korrelationskoeffizient	,168**	1,000
		Sig. (2-seitig)	,000	
		N	1208	1311

** Die Korrelation ist auf dem 0,01 Niveau signifikant (zweiseitig)

H0 wird verworfen, H1 angenommen. Es besteht somit ein signifikanter Zusammenhang zwischen der Schulbildung der Mutter und der rechnerisch-mathematischen Intelligenz der Befragten. Das Maß des Zusammenhangs nach

Spearman beträgt 0,168, der Zusammenhang ist somit wiederum als leicht positiv zu bezeichnen.

c. Zusammenhang zwischen dem Bildungsstand der Mutter und der figuralen bzw. räumlichen Intelligenz der Befragten

H0: Es besteht kein Zusammenhang zwischen dem Bildungsstand der Mutter und der figuralen bzw. räumlichen Intelligenz der Befragten.

H1: Es besteht ein Zusammenhang zwischen dem Bildungsstand der Mutter und der figuralen bzw. räumlichen Intelligenz der Befragten.

Korrelationen			Schulbildung Mutter	Figurale Intelligenz (ISA-FZ-Score)
Spearman-Rho	Schulbildung Mutter	Korrelationskoeffizient	1,000	,166**
		Sig. (2-seitig)		,000
		N	1208	1208
	Figurale Intelligenz (ISA-FZ-Score)	Korrelationskoeffizient	,166**	1,000
		Sig. (2-seitig)	,000	
		N	1208	1311

** Die Korrelation ist auf dem 0,01 Niveau signifikant (zweiseitig)

Wiederum wird H0 verworfen und H1 angenommen. Es besteht somit ein Zusammenhang zwischen der Schulbildung der Mutter und der figuralen bzw. räumlichen Intelligenz der befragten SchülerInnen. Das Maß des Zusammenhangs nach Spearman beträgt 0,166, der Zusammenhang ist somit als leicht positiv zu bezeichnen.

d. Zusammenhang zwischen dem Bildungsstand der Mutter und der praktischen Intelligenz der Befragten

H0: Es besteht kein Zusammenhang zwischen dem Bildungsstand der Mutter und der praktischen Intelligenz der Befragten.

H1: Es besteht ein Zusammenhang zwischen dem Bildungsstand der Mutter und der praktischen Intelligenz der Befragten.

Korrelationen			Schulbildung Mutter	Praktische Intelligenz (PAI-J)
Spearman-Rho	Schulbildung Mutter	Korrelationskoeffizient	1,000	,177**
		Sig. (2-seitig)		,000
		N	1208	1208

	Praktische Intelligenz (PAI-J)	Korrelationskoeffizient	,177**	1,000
		Sig. (2-seitig)	,000	
		N	1208	1311

** Die Korrelation ist auf dem 0,01 Niveau signifikant (zweiseitig)

H0 wird verworfen und H1 angenommen. Es besteht somit ein Zusammenhang zwischen der Schulbildung der Mutter und der praktisch Intelligenz der Befragten. Das Maß des Zusammenhangs nach Spearman beträgt 0,177, somit ist der Zusammenhang wiederum als leicht positiv zu bezeichnen.

e. Zusammenhang zwischen dem Bildungsstand der Mutter und der sozial-emotionalen Intelligenz der Befragten

H0: Es besteht kein Zusammenhang zwischen dem Bildungsstand der Mutter und der sozial-emotionalen Intelligenz der Befragten.

H1: Es besteht ein Zusammenhang zwischen dem Bildungsstand der Mutter und der sozial-emotionalen Intelligenz der Befragten.

Korrelationen			Schulbildung Mutter	Sozial-emotionale Intelligenz (TEK)
Spearman-Rho	Schulbildung Mutter	Korrelationskoeffizient	1,000	,024
		Sig. (2-seitig)		,416
		N	1208	1184
	Sozial-emotionale Intelligenz (TEK)	Korrelationskoeffizient	,024	1,000
		Sig. (2-seitig)	,416	
		N	1184	1284

Hier wird H0 beibehalten und H1 verworfen. Es besteht somit kein signifikanter Zusammenhang zwischen dem Bildungsstand der Mutter und der sozial-emotionalen Intelligenz der Befragten. Die sozial-emotionale Intelligenz der befragten SchülerInnen ist somit als unabhängig vom Bildungsstand der Mutter zu bezeichnen.

f. Zusammenhang zwischen dem Bildungsstand des Vaters und der verbalen Intelligenz der Befragten

H0: Es besteht kein Zusammenhang zwischen dem Bildungsstand des Vaters und der verbalen Intelligenz der Befragten.

H1: Es besteht ein Zusammenhang zwischen dem Bildungsstand des Vaters und der verbalen Intelligenz der Befragten.

Korrelationen			Schulbildung Vater	Verbale Intelligenz (ISA-GE-Score)
Spearman-Rho	Schulbildung Vater	Korrelationskoeffizient	1,000	,150**
		Sig. (2-seitig)		,000
		N	1196	1196
	Verbale Intelligenz (ISA-GE-Score)	Korrelationskoeffizient	,150**	1,000
		Sig. (2-seitig)	,000	
		N	1196	1311

** Die Korrelation ist auf dem 0,01 Niveau signifikant (zweiseitig)

H0 wird verworfen und H1 angenommen. Es besteht somit ein Zusammenhang zwischen der Schulbildung des Vaters und der verbalen Intelligenz der Befragten. Das Maß des Zusammenhangs nach Spearman beträgt 0,150, es ist somit ein leicht positiver Zusammenhang festzustellen.

g. Zusammenhang zwischen dem Bildungsstand des Vaters und der rechnerisch-mathematischen Intelligenz der Befragten

H0: Es besteht kein Zusammenhang zwischen dem Bildungsstand des Vaters und der rechnerisch-mathematischen Intelligenz der Befragten.

H1: Es besteht ein Zusammenhang zwischen dem Bildungsstand des Vaters und der rechnerisch-mathematischen Intelligenz der Befragten.

Korrelationen			Schulbildung Vater	Rechnerisch-mathematische Intelligenz (ISA-ZR-Score)
Spearman-Rho	Schulbildung Vater	Korrelationskoeffizient	1,000	,134**
		Sig. (2-seitig)		,000
		N	1196	1196
	Rechnerisch-mathematische Intelligenz (ISA-ZR-Score)	Korrelationskoeffizient	,134**	1,000
		Sig. (2-seitig)	,000	
		N	1196	1311

** Die Korrelation ist auf dem 0,01 Niveau signifikant (zweiseitig)

H0 wird verworfen und H1 angenommen. Es besteht somit wiederum ein Zusammenhang zwischen der Schulbildung des Vaters und der rechnerisch-

mathematischen Intelligenz der Befragten. Das Maß des Zusammenhangs nach Spearman beträgt 0,134, es ist somit auch hier ein leicht positiver Zusammenhang festzustellen.

h. Zusammenhang zwischen dem Bildungsstand des Vaters und der figuralen bzw. räumlichen Intelligenz der Befragten

H0: Es besteht kein Zusammenhang zwischen dem Bildungsstand des Vaters und der figuralen bzw. räumlichen Intelligenz der Befragten.

H1: Es besteht ein Zusammenhang zwischen dem Bildungsstand des Vaters und der figuralen bzw. räumlichen Intelligenz der Befragten.

Korrelationen			Schulbildung Vater	Figurale Intelligenz (ISA-FZ-Score)
Spearman-Rho	Schulbildung Vater	Korrelationskoeffizient	1,000	,156**
		Sig. (2-seitig)		,000
		N	1196	1196
	Figurale Intelligenz (ISA-FZ-Score)	Korrelationskoeffizient	,156**	1,000
		Sig. (2-seitig)	,000	
		N	1196	1311

** Die Korrelation ist auf dem 0,01 Niveau signifikant (zweiseitig)

H0 wird verworfen und H1 angenommen. Es besteht somit ein Zusammenhang zwischen der Schulbildung des Vaters und der figuralen bzw. räumlichen Intelligenz der befragten SchülerInnen. Das Maß des Zusammenhangs nach Spearman beträgt 0,156, es ist somit wiederum ein leicht positiver Zusammenhang festzustellen.

i. Zusammenhang zwischen dem Bildungsstand des Vaters und der praktischen Intelligenz der Befragten

H0: Es besteht kein Zusammenhang zwischen dem Bildungsstand des Vaters und der praktischen Intelligenz der Befragten.

H1: Es besteht ein Zusammenhang zwischen dem Bildungsstand des Vaters und der praktischen Intelligenz der Befragten.

Korrelationen			Schulbildung Vater	Praktische Intelligenz (PAI-J)
Spearman-Rho	Schulbildung Vater	Korrelationskoeffizient	1,000	,169**
		Sig. (2-seitig)		,000
		N	1196	1196
	Praktische Intelligenz (PAI-J)	Korrelationskoeffizient	,169**	1,000
		Sig. (2-seitig)	,000	
		N	1196	1311

** Die Korrelation ist auf dem 0,01 Niveau signifikant (zweiseitig)

Wieder wird H0 verworfen und H1 angenommen. Es besteht somit ein Zusammenhang zwischen der Schulbildung des Vaters und der praktischen Intelligenz der Befragten. Das Maß des Zusammenhangs nach Spearman beträgt 0,169, es ist somit wiederum ein leicht positiver Zusammenhang festzustellen.

j. Zusammenhang zwischen dem Bildungsstand des Vaters und der sozial-emotionalen Intelligenz der Befragten

H0: Es besteht kein Zusammenhang zwischen dem Bildungsstand des Vaters und der sozial-emotionalen Intelligenz der Befragten.

H1: Es besteht ein Zusammenhang zwischen dem Bildungsstand des Vaters und der sozial-emotionalen Intelligenz der Befragten.

Korrelationen			Schulbildung Vater	Sozial-emotionale Intelligenz (TEK)
Spearman-Rho	Schulbildung Vater	Korrelationskoeffizient	1,000	,040
		Sig. (2-seitig)		,171
		N	1196	1172
	Sozial-emotionale Intelligenz (TEK)	Korrelationskoeffizient	,040	1,000
		Sig. (2-seitig)	,171	
		N	1172	1284

Hier wird H1 verworfen und H0 beibehalten. Wie schon beim Bildungsstand der Mutter ist auch beim Bildungsstand des Vaters kein signifikanter Zusammenhang mit der sozial-emotionalen Intelligenz des/der Befragten festzustellen.

Insgesamt ist – wie schon bei den Schulnoten bzw. den Leistungsgruppen, auch bei den einzelnen Intelligenzleistungen der SchülerInnen der Einfluss des Bildungsstands der Mutter tendenziell etwas höher als der des Vaters. Zudem sind bei nahezu allen Intelligenzdimensionen der befragten bzw. getesteten SchülerInnen

signifikante positive Zusammenhänge feststellbar, nicht jedoch bei der sozial-emotionalen Intelligenz.

5.6. Zusammenhang zwischen den Intelligenzleistungen in verschiedenen Dimensionen und sozialen Faktoren der Erziehungsmilieus, der Freizeitgestaltung und den elterlichen Fördermaßnahmen

Zum Abschluss des empirischen Teils wird der Zusammenhang zwischen den sozialen Einflussfaktoren (Erziehungsmilieus, Freizeitgestaltung, Maßnahmen der elterlichen Förderung), welche im SBI erhoben wurden, und den einzelnen Intelligenzleistungen der befragten bzw. getesteten HauptschülerInnen im TTC ermittelt – damit soll sozusagen die dritte Arbeitshypothese getestet werden. Als Maß des Zusammenhangs dient hier der Korrelationskoeffizient nach Pearson. Wiederum werden, aus Gründen der Übersichtlichkeit, die Zusammenhänge nur einseitig dargestellt, obgleich die Korrelationen zweiseitig auf Signifikanz getestet wurden. Auszugsweise werden hier einige markante Items, bei denen zumindest ein signifikanter Zusammenhang zu einer Intelligenzdimension und ein Koeffizient von mindestens + 0,1 oder - 0,1 nach Pearson vorhanden ist, in folgender Tabelle ausgewiesen – die erwähnenswerten Zusammenhänge werden dabei fett gedruckt dargestellt.

Korrelationen		Verbale Intelligenz (ISA-GE-Score)	Rechnerisch- mathematische Intelligenz (ISA-ZR-Score)	Figurale Intelligenz (ISA-FZ-Score)	Praktische Intelligenz (PAI-J)	Sozial- emotionale Intelligenz (TEK)
In der Kindheit viel mit Freunden gespielt	Korrelation nach Pearson Sig. (2-seitig) N	,031 ,260 1297	,020 ,466 1297	,037 ,184 1297	,037 ,184 1297	,118** ,000 1270
In der Kindheit viel mit Vater gespielt	Korrelation nach Pearson Sig. (2-seitig) N	-,032 ,249 1292	-,067* ,015 1292	-,063* ,023 1292	-,022 ,437 1292	,102** ,000 1265
In der Kindheit oft alleine gewesen	Korrelation nach Pearson Sig. (2-seitig) N	-,051 ,067 1299	-,008 ,777 1299	,033 ,239 1299	-,018 ,509 1299	-,123** ,000 1272
In der Kindheit lieber alleine gespielt	Korrelation nach Pearson Sig. (2-seitig) N	,000 ,975 1301	-,023 ,411 1301	,036 ,189 1301	-,007 ,795 1301	-,163** ,000 1274

In der Kindheit viele Abenteuer erlebt	Korrelation nach Pearson Sig. (2-seitig) N	,026 ,355 1298	-,049 ,076 1298	-,012 ,675 1298	,017 ,536 1298	,115** ,000 1271
In der Kindheit viel fern- gesehen	Korrelation nach Pearson Sig. (2-seitig) N	-,074** ,008 1298	,024 ,988 1298	,011 ,686 1298	-,083** ,003 1298	-,193** ,000 1271
In der Kindheit viel mit Lego/Matador gespielt	Korrelation nach Pearson Sig. (2-seitig) N	,137** ,000 1301	,117** ,000 1301	,155** ,000 1301	,190** ,000 1301	-,057* ,042 1274
In der Kindheit viel mit Puppen/Teddy bären gespielt	Korrelation nach Pearson Sig. (2-seitig) N	-,131** ,000 1301	-,178** ,000 1301	-,114** ,000 1301	-,170** ,000 1301	,205** ,000 1274
In der Kindheit viel mit Computer gespielt	Korrelation nach Pearson Sig. (2-seitig) N	-,035 ,206 1302	-,053 ,057 1302	,027 ,330 1302	-,047 ,090 1302	-,191** ,000 1275
In der Kindheit Musik- Instrument gelernt	Korrelation nach Pearson Sig. (2-seitig) N	,120** ,000 1305	,058* ,035 1305	,066* ,017 1305	,111** ,000 1305	,135** ,000 1278
Persönliche Biographie: Auf Eltern verlassen können	Korrelation nach Pearson Sig. (2-seitig) N	,032 ,244 1294	,019 ,505 1294	,011 ,687 1294	-0,05 ,848 1294	,114** ,000 1267
Persönliche Biographie: Stärken durch Eltern gefördert	Korrelation nach Pearson Sig. (2-seitig) N	,085** ,002 1289	,037 ,189 1289	,021 ,460 1289	,078** ,005 1289	,146** ,000 1263
Persönliche Biographie: Geschichten erzählt	Korrelation nach Pearson Sig. (2-seitig) N	,107** ,000 1301	-,010 ,726 1301	,042 ,128 1301	,073** ,008 1301	,169** ,000 1274
Persönliche Biographie: Ausflüge mit Familie	Korrelation nach Pearson Sig. (2-seitig) N	-,004 ,875 1298	-,014 ,617 1298	-,016 ,562 1298	-,013 ,629 1298	,123** ,000 1271

** Die Korrelation ist auf dem 0,01 Niveau signifikant (zweiseitig)

* Die Korrelation ist auf dem 0,05 Niveau signifikant (zweiseitig)

Die in der Tabelle dargestellten Items weisen sowohl auf die Freizeitgestaltung der befragten Jugendlichen, als auch auf die subjektiv empfundene elterliche Unterstützung und, zumindest indirekt, auf den vermittelten Lebensstil der Herkunftsmilieus hin. Auffallend ist, dass viele der sozialen Indikatoren zwar keine

nennenswerten Zusammenhänge mit jenen der im TTC erbrachten kognitiven, wie auch praktischen und figuralen Intelligenzleistungen haben, sehr wohl jedoch mit der sozial-emotionalen Intelligenz korrelieren. So weisen vor allem jene Befragten, welche angegeben haben, in der Kindheit Beschäftigungen, bei denen soziale Kontakte eine große Rolle spielen, nachgegangen zu sein, bei der sozial-emotionalen Intelligenz auch tendenziell höhere Werte auf als jene, welche angegeben haben, oft alleine gewesen zu sein.

So korrelieren die Items „In der Kindheit viel mit Freunden gespielt“ (0,118), „In der Kindheit viel mit Vater gespielt“ (0,102), sowie „In der Kindheit viele Abenteuer erlebt“ (0,115) positiv auf einem signifikanten Niveau mit der sozial-emotionalen Intelligenz, während die Items „In der Kindheit oft alleine gewesen“ (-0,123) und „In der Kindheit lieber alleine gespielt“ (-0,163) eine signifikant negative Korrelation mit jener Intelligenzdimension aufweisen. Auf die anderen Intelligenzdimensionen haben diese Items jedoch keine nennenswerten Auswirkungen.

Bei den von den Befragten angegebenen Spielerfahrungen in der Kindheit ist festzustellen, dass die weit verbreitete Volksweisheit „Computerspiele machen dumm“ zumindest durch die in dieser Arbeit ausgewerteten Daten nicht nachgewiesen werden kann. So finden sich hier keine nennenswerten Zusammenhänge mit der Entwicklung der kognitiven, räumlichen oder praktischen Intelligenzdimensionen. Sehr wohl ist jedoch darauf hinzuweisen, dass häufiges Computerspielen negative Auswirkungen auf die Entwicklung der sozial-emotionalen Intelligenz haben kann, wie anhand des Korrelationskoeffizienten nach Pearson (-0,191) zu sehen ist. Auch häufiges Fernsehen in der Kindheit hat einen ähnlich negativen Zusammenhang mit der Entwicklung der sozial-emotionalen Intelligenz (-0,193).

Das Erlernen eines Musikinstruments in der Kindheit weist quasi multidimensional positive Zusammenhänge mit den Intelligenzdimensionen auf. So besteht hier ein signifikanter Zusammenhang sowohl mit der verbalen Intelligenz (0,120), als auch mit der praktischen (0,111) und der sozial-emotionalen Intelligenz (0,135).

Dass Lego einen signifikant positiven Zusammenhang mit nahezu allen Intelligenzdimensionen aufweist, überrascht nicht. Schließlich wurde diesem Spielzeug schon häufig ein hoher pädagogischer Wert bescheinigt. Der zwar noch signifikante, aber kaum erwähnenswerte negative Zusammenhang mit der sozial-emotionalen Intelligenzdimension ergibt sich wohl daraus, dass Lego zumeist eine Solobeschäftigung für die Kinder darstellt.

Die signifikant negativen Korrelationen mit den kognitiven (-0,131 bzw. -0,178), wie auch praktischen (-0,114) und räumlichen (-0,170) Intelligenzdimensionen beim Item „In der Kindheit mit Puppen/Teddybären gespielt“ überraschen jedoch, vor allem aufgrund der Tatsache, dass bei diesem Item ein relativ hoher positiver Zusammenhang mit der sozial-emotionalen Intelligenz besteht (0,205). Möglicherweise besteht hier eine Scheinkorrelation, die ihre wahre Kausalität im jeweiligen Herkunftsmilieu hat: In den unterschiedlichen Erziehungsmilieus erfolgt auch eine differente Spiel- und Freizeitgestaltung der Kinder. Diese Annahme erscheint – mangels Möglichkeiten einer fundierten Überprüfung – zwar kühn, aber doch plausibel, wenn man bedenkt, dass die sozial-emotionale Intelligenz keinen bzw. sogar einen leicht negativen Zusammenhang mit jenen im schulischen Kontext bedeutenden und in den bürgerlichen Erziehungsmilieus besonders geförderten kognitiven Intelligenzdimensionen aufweist.¹⁷⁹

Jene Items, welche auf die Förderung durch den familiären Hintergrund abzielen, sind wiederum durch die Bank durch signifikant positive Zusammenhänge mit der sozial-emotionalen Intelligenz gekennzeichnet. So weisen die Items „Persönliche Biographie: Auf Eltern verlassen können“ (0,114), „Persönliche Biographie: Stärken durch Eltern gefördert“ (0,146), „Persönliche Biographie: Geschichten erzählt“ (0,169) und „Persönliche Biographie: Ausflüge mit Familie“ (0,123) allesamt positive Zusammenhänge mit der im TTC ermittelten sozial-emotionalen Intelligenz der Befragten auf. Die Auswirkungen auf andere Intelligenzdimensionen sind jedoch weitgehend unbedeutend bzw. nicht signifikant, die einzige Ausnahme stellt hier wiederum das Item „Persönliche Biographie: Geschichten erzählt“ dar, welches auch noch mit der verbalen Intelligenz positiv korreliert (0,107).

¹⁷⁹ vgl. NÖ-Landesakademie 2008; Top-Talente-Check: Evaluierung

6. Zusammenfassung der Ergebnisse und Ausblick

Die umfangreichen empirischen Ergebnisse lassen den Schluss zu, dass die Entwicklung bzw. Förderung der kognitiven Intelligenzdimensionen außerhalb der Schulen vor allem in bildungsnahen Herkunftsmilieus stattfindet. Jene SchülerInnen, deren Eltern einen höheren Bildungsstand (ab AHS/BHS mit Matura) aufweisen, erbringen fast durchwegs gute bis sehr gute Leistungen in den Fächern Deutsch, Englisch und Mathematik, was sowohl anhand der Schulnoten als auch anhand der besuchten Leistungsgruppen zu sehen ist.

Bei den Ergebnissen der einzelnen kognitiven Intelligenzdimensionen (verbale Intelligenz und rechnerisch-mathematische Intelligenz), welche selbst zum Teil stark mit den jeweils besuchten Leistungsgruppen in den kognitiven Schulfächern, teilweise aber auch mit anderen Intelligenzdimensionen (wie etwa mit der figuralen bzw. räumlichen, nicht jedoch mit der sozial-emotionalen) korrelieren, zeichnet sich ein ähnliches Bild ab: Auch hier haben jene SchülerInnen, deren Mütter bzw. Väter einen höheren Bildungsgrad aufweisen, signifikant bessere Ergebnisse erzielt als jene SchülerInnen, deren Eltern eine eher niedrige Bildung aufweisen. Zudem lässt sich aufgrund der Ergebnisse sagen, dass die befragten HauptschülerInnen keine homogene Gruppe darstellen – weder aufgrund der Herkunftsmilieus, noch aufgrund der Schul- und Intelligenzleistungen. So gibt es hier, wie auch in den Höheren Schulen, SchülerInnen, deren Leistungen ganz hervorragend sind, während andere nur schwache schulische bzw. Intelligenzleistungen erzielen.

Insgesamt korreliert der Bildungsstand der Mutter tendenziell etwas stärker als jener des Vaters mit den erbrachten schulischen Leistungen der Jugendlichen in den kognitiven Fächern. Der Grund dafür liegt wohl darin, dass in weiten Teilen (Nieder-)Österreichs die Kindeserziehung immer noch durch konservative Wertvorstellungen geprägt ist. Dies bedeutet, dass die Mütter zumeist den Großteil der Kindeserziehung übernehmen (müssen), die Väter spielen damit bei der Erziehung der Kinder nach wie vor eine eher untergeordnete Rolle. Die Intelligenzentwicklung der Kinder wird somit tendenziell etwas stärker durch die Mutter als durch den Vater geprägt.

Auffallend ist, dass es zwar zum Teil starke Korrelationen zwischen den Schulleistungen in den kognitiven Fächern und den erbrachten Leistungen in den verschiedenen, vor allem kognitiven Intelligenzdimensionen gibt, die sozial-emotionale Intelligenz aber weder mit dem Bildungsstand der Eltern, noch mit den erbrachten schulischen bzw. Intelligenzleistungen der Befragten in den kognitiven Dimensionen korreliert. Somit ergeben sich hier zwei Erkenntnisse: Eine Förderung bzw. Überprüfung der sozial-emotionalen Intelligenz passiert nicht in den Schulen (die Lehrpläne konzentrieren sich nahezu ausschließlich auf eine Förderung bzw. Beurteilung der kognitiven Intelligenzdimensionen) und hängt zudem nicht von der Schulbildung der Eltern ab. Somit ist jenes Vorurteil, wonach Jugendliche aus bildungsfernen Familienmilieus häufig auch sozial-emotional verkümmert seien, widerlegt.

Was für die Entwicklung der sozial-emotionalen Intelligenz entscheidend ist, zeigen andere Dimensionen, die sich aus den Erziehungsmilieus und den damit verbundenen Freizeitgestaltungen der Kinder bzw. Jugendlichen ergeben. So weisen die Jugendlichen aus bildungsfernen Milieus insgesamt gute, zum Teil sogar leicht bessere Werte bei der sozial-emotionalen Intelligenz auf als die Jugendlichen aus bildungsnahen Familienmilieus. Jene Befragten, welche angegeben haben, sie gingen in ihrer Kindheit Freizeitbeschäftigungen nach, bei denen das „Miteinander“ (im Sinne sozialer Kontakte) eine große Rolle spielt, hatten signifikant bessere Ergebnisse bei der sozial-emotionalen Intelligenz vorzuweisen als Jugendliche, welche angegeben hatten, sie seien in ihrer Kindheit häufig alleine gewesen bzw. hätten sich alleine beschäftigt.

Den Eltern kommt somit eine zentrale Bedeutung bei der Entwicklung der sozial-emotionalen Intelligenz des Kindes zu, diese Bedeutung ergibt sich jedoch nicht aus dem Bildungsstand (und somit der sozialisatorischen Vermittlung kognitiver oder auch praktischer Intelligenzdimensionen), sondern daraus, zu welchen Freizeitbeschäftigungen sie ihre Kinder ermutigen bzw. welchen Lebensstil sie ihrem Nachwuchs „vorleben.“ Dies beinhaltet jedoch nicht nur die Vermittlung bestimmter Formen der Freizeitgestaltung (so hat etwa häufiges Computerspielen und Fernsehen negative Auswirkungen auf die sozial-emotionale Intelligenz), sondern auch die Anerkennung der Leistungen des Kindes und dem Zuhören bei

auftauchenden Problemen. Das subjektive Gefühl, die Eltern hätten die Stärken des/der Befragten gefördert bzw. man könne sich auf die Eltern immer verlassen, zeigte ebenfalls signifikant positive Auswirkungen auf die sozial-emotionale Intelligenzleistung beim Top-Talente-Check.

Insgesamt ist festzustellen, dass die Verantwortung für die Entwicklung und Förderung der sozial-emotionalen Intelligenz des Kindes nahezu ausschließlich dem Elternhaus zukommt. Zwar besteht ein immer größerer Bedarf an Fachkräften in Sozial- und Pflegeberufen, und selbst in Stellenanzeigen für Managementposten wird unter den Grundvoraussetzungen für jene Stellen häufig eine hohe sozial-emotionale Intelligenz (darunter fallen etwa auch Führungsqualitäten etc.) genannt, eine gezielte Förderung dieser Intelligenzdimension passiert jedoch in den Schulen de facto nicht.

Die öffentlichen Schulen selbst fördern und selektieren nahezu ausschließlich über kognitive Leistungsdimensionen und bevorzugen somit SchülerInnen aus bildungsnahen bzw. bürgerlichen Familienmilieus – dass diese in der Schule auch tatsächlich besser abschneiden als jene aus bildungsfernen Milieus, wurde auch hier am Beispiel der niederösterreichischen HauptschülerInnen nachgewiesen. Demzufolge ist ein/e gute/r und erfolgreiche/r SchülerIn zumeist jene/r, der/die gute Noten in den Leistungsgruppenfächern Deutsch, Englisch und Mathematik hat. Andere Schulfächer, vor allem jene, die, neben klassischen Lernfächern wie Biologie oder Geographie, auch andere Intelligenzdimensionen fördern (wie etwa der Werkunterricht), finden im schulischen Kontext wenig Berücksichtigung und fristen somit ein Dasein als schmuckes Beiwerk im kognitiven Einheitsbrei.

Das Festhalten am kognitiven Lehrparadigma wirkt sich des Weiteren auch auf die Bildungs- und Erwerbschancen der SchülerInnen aus. Gute Noten in den kognitiven Fächern ermöglichen den Besuch weiterführender Schulen und in weiterer Folge zumeist auch einen erfolgreicherer Ein- und Aufstieg im Erwerbsleben. Viele prestigeträchtige und begehrte berufliche Positionen benötigen eine fundierte schulische bzw. universitäre Ausbildung. Diese bleibt jenen SchülerInnen, welche zwar eher durchschnittliche Leistungen in den kognitiven Schulfächern erbringen, jedoch etwa im praktischen Bereich hervorragende Ergebnisse erzielen, durch die institutionellen Schranken des österreichischen Bildungssystems verwehrt.

Eine mögliche Bildungsreform hat somit zur Aufgabe, die individuellen Begabungen und milieuspezifischen Besonderheiten der SchülerInnen zu erkennen und entsprechend zu fördern bzw. zu kompensieren: „Das soll heißen, dass die schulischen Lernstoffe mehr den Erfahrungsbereich des Kindes in seiner Familie und Umgebung berücksichtigen sollen“¹⁸⁰, wie es Bernstein bereits in den frühen 1970er Jahren formulierte. Derzeit fördert und selektiert das Schulsystem jedoch vor allem nach kognitiven Intelligenzkriterien. Den SchülerInnen aus bildungsnahen Milieus wird somit ein Startvorteil gegeben, den sie im Laufe der Schulpflicht gegenüber anderen eher noch ausbauen können, während eine Förderung und Überprüfung anderer Intelligenzdimensionen kaum stattfindet. Sofern vorhandene nichtkognitive Talente nicht im privaten sozialen Umfeld weiterentwickelt werden, verkümmern diese im Laufe der Schulzeit nach und nach. Solange kein Umdenken in diesem Bereich stattfindet und solange kognitive Intelligenz das einzig entscheidende Kriterium der schulischen Selektion darstellt, wird man im österreichischen Bildungssystem nicht von einer fairen Verteilung von Bildungschancen sprechen können.

¹⁸⁰ Bernstein 1971; S. 25

7. Literaturverzeichnis

Beer, Franz; Gehmacher, Ernst; Kurzreiter, Josef; Kutalek, Norbert (Hg): Die Wirkung der Schule auf die geistige und seelische Entwicklung der Vierzehn- bis Siebzehnjährigen; J&V-Verlag; Wien/München 1979

Bacher, Johann; Beham, Martina; Lachmayr, Norbert (Hg): Geschlechterunterschiede in der Bildungswahl; VS Verlag für Sozialwissenschaften; Wiesbaden 2008

Bernstein, Basil (Hg): Familienerziehung - Sozialschicht - Schulerfolg; Beltz Verlag; Weinheim und Basel 1971

Bernstein, Basil (Hg): Studien zur sprachlichen Sozialisation; Pädagogischer Verlag Schwann; Düsseldorf 1972

Bourdieu, Pierre (Hg): Die feinen Unterschiede; Kritik der gesellschaftlichen Urteilskraft; Suhrkamp Verlag; Frankfurt am Main 1987

Bourdieu, Pierre (Hg): Homo Academicus; Suhrkamp Verlag ; Frankfurt am Main 1988

Burzan, Nicole (Hg): Soziale Ungleichheit; Eine Einführung in die zentralen Theorien; 3. Auflage; VS Verlag für Sozialwissenschaften; Wiesbaden 2007

Dahrendorf, Ralf (Hg): Recht und Staat in Geschichte und Gegenwart; Arbeiterkinder an deutschen Universitäten; J. C. B. Mohr (Paul Siebeck); Tübingen 1965

Ecarius, Jutta; Wigger, Lothar (Hg): Elitebildung – Bildungselite; Erziehungswissenschaftliche Diskussionen und Befunde über Bildung und soziale Ungleichheit; Verlag Barbara Budrich; Opladen 2006

Erler, Ingolf (Hg): Keine Chance für Lisa Simpson?; Soziale Ungleichheit im Bildungssystem; Buchreihe der ÖH Uni Wien Band 2; Mandelbaum Verlag; Wien 2007

Fend, Helmut (Hg): Sozialisierung und Erziehung; Beltz Verlag; Weinheim – Berlin – Basel 1965

Grimm, Susanne (Hg): Soziologie der Bildung und Erziehung; Ehrenwirt Verlag; München 1987

Groß, Martin (Hg): Klassen, Schichten, Mobilität; Eine Einführung; VS Verlag für Sozialwissenschaften; Wiesbaden 2008

Grundmann; Matthias (Hg): Sozialisation; Skizzen einer allgemeinen Theorie; UVK Verlagsgesellschaft mbH; Konstanz 2006

Haider, Günter; Schreiner, Claudia (Hg): Die PISA-Studie; Österreichs Schulsystem im internationalen Vergleich; Böhlau Verlag; Wien-Köln-Weimar 2006

Hartmann; Michael (Hg): Eliten und Macht in Europa; Ein internationaler Vergleich; Campus Verlag; Frankfurt/New York 2007

Herrnstein, Richard J.; Murray, Charles (Hg): The Bell Curve; Intelligence and Class Structure in American Life; The Free Press; New York 1994

Hurrelmann, Klaus; Ulich, Dieter (Hg.): Handbuch der Sozialisationsforschung; Beltz Verlag; Weinheim und Basel 1980

Hurrelmann, Klaus (Hg): Einführung in die Sozialisationstheorie; Beltz Verlag; Weinheim und Basel 2002

Jencks; Christopher (Hg): Chancengleichheit; Rowohlt Verlag; Reinbek bei Hamburg 1973

Krecker; Lothar (Hg): Beiträge zur Bildungssoziologie; Centaurus Verlagsgesellschaft; Pfaffenweiler 1988

Neubauer, Aljoscha; Stern, Elsbeth (Hg): Lernen macht intelligent; Warum Begabung gefördert werden muss; DVA Verlag; München 2008

Nitsch, Cornelia; Hüther, Gerald (Hg): Kinder gezielt fördern; GU Verlag; München 2007

NÖ-Landesakademie (Hg): NÖ-Jugendstudie 1993/1994; St. Pölten 1994

NÖ-Landesakademie (Hg): NÖ-Jugendstudie 2006; St. Pölten 2006

NÖ-Landesakademie (Hg): Top-Talente-Check NÖ 2007/2008: Evaluierung; St. Pölten 2008

Salcher; Andreas (Hg): Der talentierte Schüler und seine Feinde; Ecowin Verlag; 6. Auflage; Salzburg 2008

Seidl; Peter (Hg): Ausleseschule oder Gesamtschule? Tyrolia Verlag; Innsbruck/Wien/München 1972

Troll; Barbara (Hg): Soziale Herkunft und Bildungschancen; Diplomarbeit; Wien 2006

Anhang

Abstract der Magisterarbeit

Curriculum Vitae

Fragebogen „Selbst-Bild-Inventar“ (SBI)

Abstract zur Magisterarbeit „Vergessene Chancengleichheit? Herkunftsmilieus und Bildungserfolge am Beispiel niederösterreichischer HauptschülerInnen“

Diese Arbeit beleuchtet die Bildungschancen von niederösterreichischen HauptschülerInnen in Bezug auf ihre Herkunftsmilieus. Die Herkunftsmilieus sind gekennzeichnet durch eine enorme Bandbreite an Faktoren, die einen Einfluss auf den Erfolg von Kindern und Jugendlichen im österreichischen Bildungssystem haben können, dazu zählen Bildungsstand, Stellung im Erwerbsleben und Einkommen der Eltern, aber auch Geschlecht und Migrationshintergrund können Einflussfaktoren sein.

Die der empirischen Analyse zugrunde liegenden Daten stammen aus der Erhebung „Selbst-Bild-Inventar“ (SBI) aus dem Jahr 2007, eine soziologische bzw. soziodemographische Zusatzerhebung mit des „Top-Talente-Check“ (TTC), die bei insgesamt 1313 niederösterreichischen SchülerInnen der 4. Klasse Hauptschule durchgeführt wurde. Der Datensatz wurde freundlicherweise von der NÖ-Landesakademie unter der Leitung von Dr. Erich Brunmayr zur Verfügung gestellt und via SPSS for Windows ausgewertet. Besonderes Augenmerk wurde bei der Analyse der Daten auf den Bildungsstand der Eltern gelegt. Der Einfluss des Bildungsstands der Eltern auf die Schulnoten der SchülerInnen, wie auch auf den Besuch der Leistungsgruppen in den Fächern Deutsch, Englisch und Mathematik stand im Mittelpunkt der Analyse. Des Weiteren wurde noch der Einfluss des Bildungsstands der Eltern auf die Intelligenzleistungen beim TTC getestet, dieser in Bezug auf kognitive Intelligenzdimensionen, jedoch auch auf die Dimensionen der praktischen und sozialemotionalen Intelligenz. Schließlich wurde noch der mögliche Einfluss von Faktoren der Erziehungsmilieus, der individuellen Freizeitgestaltungen und Kindheitserfahrungen auf die Intelligenzleistungen beim TTC ermittelt.

Die Testung erfolgte weitgehend anhand der Messung bivariater Zusammenhänge, die durch den jeweiligen Korrelationskoeffizienten ermittelt wurden, die Ergebnisse wurden zum Teil auch via Kreuztabellen dargestellt.

Insgesamt weisen die empirischen Ergebnisse dieser Magisterarbeit darauf hin, dass signifikante Zusammenhänge zwischen dem Bildungsstand der Eltern und den Schulnoten, wie auch den besuchten Leistungsgruppen der Kinder bestehen. Demnach schneiden die getesteten Jugendlichen, deren Eltern einen höheren Bildungsstand (ab AHS/BHS) aufweisen, tendenziell besser ab als jene SchülerInnen, deren Eltern einen niedrigeren Bildungsstand aufweisen. Bei den Ergebnissen in Bezug auf die Intelligenzleistungen sind die Ergebnisse differenzierter zu betrachten. Sehr wohl bestehen positive Zusammenhänge zwischen dem Bildungsstand der Eltern und den kognitiven Intelligenzleistungen (Sprachen und Mathematik), jedoch sind hier keine Zusammenhänge zwischen dem Bildungsstand der Eltern und der sozialemotionalen Intelligenz der Befragten festzustellen.

Demnach „passiert“ in den Schulen zwar eine Förderung der kognitiven Intelligenzleistungen, nicht jedoch eine Förderung der sozialemotionalen Intelligenz. Diese wird hauptsächlich in den Familienmilieus gefördert, worauf auch die Zusammenhänge zwischen den ermittelten Kindheitserfahrungen bzw. Freizeitgestaltungen der Befragten und ihren Intelligenzleistungen hinweisen.

Curriculum Vitae

Persönliche Daten:

Bakk. phil. Arnold Lang

Geburtsdatum: 26.08.1979

Geburtsort: Vöcklabruck, Oberösterreich

Familienstand: ledig

Staatsbürgerschaft: Österreich

Schulbildung bzw. universitärer Werdegang:

September 1985 – Oktober 1987: Volksschule in Attnang-Puchheim

Oktober 1987 – Juli 1989: Volksschule in Gmunden

September 1989 – Juli 1993: Hauptschule in Gmunden

September 1993 – Juli 1994: Handelsschule in Gmunden

Oktober 2000 – Juni 2002: Absolvierung der Berufsreifeprüfung beim
Berufsförderungsinstitut Oberösterreich in Vöcklabruck

Oktober 2002 – November 2005: Absolvierung des Bakkalaureatsstudiums
Soziologie an der Universität Wien

Seit Dezember 2005: Magisterstudium Soziologie an der Universität Wien