



universität
wien

Diplomarbeit

Titel der Diplomarbeit

**Soziale Schichtzugehörigkeit und Leistungs-
motivationen**
(untersucht am Beispiel von 3 Oberschulen in Südtirol)

Verfasser

Michael Nußbaumer

Angestrebter akademischer Grad
Magister der Philosophie (Mag. phil.)

Wien, 2010

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

A-297
Pädagogik
Ao. Univ. Prof. Dr. Erich Ribolits

Danksagung

An dieser Stelle möchte ich mich bei all jenen herzlich bedanken, die zum Gelingen dieser Diplomarbeit beigetragen haben.

Allen voran mein Betreuer Ao. Prof. Dr. Erich Ribolits und Frau Dr. Eveline Christof, welche den Entstehungsprozess dieser Arbeit (und des Exposès!) stets mit viel Geduld und einer konstruktiven Kritik begleitet haben.

Mein Dank gilt selbstverständlich auch dem Verwaltungspersonal der deutschsprachigen Handelsoberschule Bozen, des deutschsprachigen Realgymnasiums Bozen und des deutschsprachigen humanistischen Gymnasiums im Bruneck, welche die Untersuchung erst ermöglicht haben.

Auch den Schülern dieser Schulen gilt ein herzliches Dankeschön für das geduldige Ausfüllen der Fragebögen.

Des Weiteren möchte ich mich auch bei Frau Dr. Frauke Choi für die zur Verfügung Stellung des Testinstruments bedanken. Ohne dieses wäre es mir nicht möglich gewesen, dieses interessante und gleichzeitig hochkomplexe Konstrukt der Leistungsmotivation zu operationalisieren.

Last but not least, gebührt mein Dank auch meiner Freundin und meiner Familie, welche mich während des gesamten Schaffensprozesses dieser Arbeit liebevoll unterstützt haben.

Inhaltsverzeichnis

1	Einleitung	1
1.1	Schichtspezifische Bildungsbeteiligung	2
1.1.1	Der Weg zur Bildungsexpansion.....	2
1.1.2	Die Bildungsexpansion	4
1.2	Gesellschaftliche Funktionen des Bildungswesens	9
1.2.1	Sozialisationsfunktion	9
1.2.2	Qualifikationsfunktion (nach Helmut Fend)	10
1.2.3	Selektionsfunktion (nach Helmut Fend)	11
1.2.4	Legitimationsfunktion (nach Helmut Fend)	13
1.2.5	Allokations- und Reproduktionsfunktion.....	14
1.2.6	Reproduktionsthese	15
1.2.7	Wandelsthese	16
2	Theorien und Arbeitsdefinitionen	17
2.1	„Primäre“ und „sekundäre“ Effekte.....	17
2.2	Berufswahltheorien	18
2.2.1	Entwicklungspsychologischer Ansatz	19
2.2.2	Allokationstheoretischer Ansatz.....	20
2.3	Soziales Schichtmodell	20
2.4	Die Kapitalarten nach Pierre Bourdieu.....	21
2.5	Rational Choice Ansatz.....	25
2.6	Chancengleichheit	30
3	Vorangegangene Studien	32
3.1	Soziale Schicht und Leistungen (Primärer Herkunftseffekt).....	32
3.2	Sekundärer Herkunftseffekt	34
3.3	Erwartete Kosten, Belastungen und Wichtigkeit von weiterführender Bildung.....	35
3.4	Schichtspezifische Gymnasialempfehlungen	39
3.4.1	Bewertungsmaßstäbe.....	42
3.4.2	Habituelle Passung.....	43
3.5	Innerfamiliäre Förderung.....	44

4	Hauptfragestellung	47
4.1	Forschungsmethode	47
4.1.1	Stichprobe	48
4.2	Exkurs: Südtiroler Schulsystem	49
4.3	Kategorisierung der sozialen Schichten	52
4.4	Konzeption des Fragebogens	53
4.5	Erwartete Ergebnisse	54
4.5.1	Faktorenanalyse	55
4.5.2	Clusteranalyse	56
5	Auswertung	60
5.1	LMT - Leistungsmotivationstest (H. Hermans, F. Petermann und W. Zielinski 1978; nach Frauke Choi)	61
5.2	Statistische Methode	65
5.2.1	Kontingenzanalyse (Kreuztabellierung)	65
5.2.2	Signifikanztest	66
5.2.3	Korrelation	66
6	Ergebnisse	67
6.1	Soziale Schichtzugehörigkeit der Stichprobe	67
	Höchster Bildungsabschluss beider Elternteile	67
	Berufspositionen beider Elternteile	69
6.1.1	Gewichtung der sozialen Schichten	71
6.2	Schichtspezifische Leistungsmotivationen	72
6.2.1	Leistungsmotiv	73
6.2.1.1	Leistungsstreben	73
6.2.1.2	Ausdauer und Fleiß	84
6.2.2	Misserfolgsschmerz	86
6.2.2.1	Positive Misserfolgsschmerz	87
6.2.2.2	Negative Misserfolgsschmerz	91
7	Zusammenfassung	95
8	Schlussfolgerung	98
9	Literaturverzeichnis	99
10	Anhang	104
10.1	Abstract	
10.2	Fragebogen	
10.3	Lebenslauf	

1 Einleitung

These 1: Der Grad der Ausbildung beeinflusst entscheidend die Schichtzugehörigkeit.“ (Weber 1973: 13)

These 2: Die Schichtzugehörigkeit beeinflusst entscheidend den Grad der Ausbildung.“ (ebd.)

Wie sich unschwer erkennen lässt, sind diese beiden Thesen Norbert Webers, jeweils die Umkehrung der anderen. Gleichsam haben beide Gültigkeit, wie ich im Zuge dieser Diplomarbeit versuchen werde darzulegen.

Während in unserer Leistungsgesellschaft über die erste These weitestgehend Konsens herrscht, wird diese meritokratische Ideologie durch die zweite These relativiert.

In der meritokratischen Ideologie wird schulischer oder beruflicher Erfolg lediglich an individuelle Leistung gekoppelt. So könnte es heißen, dass jemand einen höheren sozialen Status erlangt hat, weil er sich mehr angestrengt hat, als jene, die es nicht schaffen. Eine solche Ideologie stellt eine unzulässige Verkürzung dar. Dabei wird übersehen, dass Leistungsmotivationen bzw. die Bereitschaft mehr zu leisten als andere schichtspezifisch erlernt werden. Dies stellt eine zentrale Annahme dieser Arbeit dar.

Im ersten Teil der Arbeit wird ein erster Problemaufriss erfolgen, bei dem es darum geht den Zusammenhang zwischen der sozialen Schichtzugehörigkeit und der Bildungsbeteiligung (speziell an weiterführenden Schulen) aufzuzeigen.

Im zweiten Teil wird die Präsentation von theoretischen Konzepten erfolgen, welche auf die Erklärung von schichtspezifischen Unterschieden im Prozess

der Bildungsentscheidungen abzielen. An dieser Stelle wird auch eine Auseinandersetzung mit der Problematik der Chancengleichheit erfolgen.

Im dritten Teil der Arbeit gilt es diesen Zusammenhang zwischen der sozialen Schichtzugehörigkeit und der Bildungsbeteiligung mittels empirischen Studien zu illustrieren. Es sei angemerkt, dass sich dieser dritte Teil mit dem zweiten Teil stark überschneidet bzw. theoretische Konzepte mittels empirischen Daten greifbar macht. Eine Trennung erfolgt in erster Linie aus Gründen der Übersichtlichkeit bzw. Verständlichkeit.

Im vierten Teil der Arbeit wird die Brücke zur Forschungsfrage geschlagen. Im Anschluss daran wird im fünften Teil die durchgeführte Untersuchung vorgestellt und infolgedessen werden im sechsten Teil die erhaltenen Ergebnisse präsentiert.

Abschließend werden im siebten Teil die zentralen Ergebnisse der Arbeit zusammengefasst.

1.1 Schichtspezifische Bildungsbeteiligung

1.1.1 Der Weg zur Bildungsexpansion

Während sich bereits Karl Marx oder Max Weber im 19. Jahrhundert intensiv mit dem Thema sozialer Ungleichheit beschäftigten, ist die Thematik der schichtspezifischen Bildungsbeteiligung und den daraus resultierenden Ungerechtigkeiten noch relativ jung.

Wie so oft gestaltet es sich als sehr schwierig einen Zeitpunkt ausfindig zu machen, an dem eine bestimmte Thematik erstmals aufgegriffen wurde. Ich werde diesen Zeitpunkt grob in 1950er- Jahren festmachen, als dieses Thema erstmals im deutschsprachigen Raum aufgekommen ist. Es gab im amerikanischen Raum bereits früher Abhandlungen zur schichtspezifischen Bil-

dungsbeteiligung. Diese Ergebnisse spielen für die vorliegende Arbeit nur eine untergeordnete Rolle, weil den amerikanischen Studien ein grundsätzlich anderes Sozialsystem zugrunde liegt.

Es wäre illusionär davon auszugehen, dass die Beschäftigung mit diesem Thema im europäischen Raum damals aus rein humanitären Gründen erfolgte. Dahinter steckten nicht zuletzt ökonomische Gründe. Die 1950er Jahre waren zweifelsohne durch das Wettrüsten des kalten Krieges und durch den Sputnik Schock geprägt. Man erkannte die Notwendigkeit von gut ausgebildeten jungen Menschen für wirtschaftliches Wachstum. An dieser Stelle sei ein Zitat Georg Pichts aus seinem Werk ‚Die deutsche Bildungskatastrophe‘ angeführt: „Bildungsnotstand heißt wirtschaftlicher Notstand. Der bisherige wirtschaftliche Aufschwung wird ein rasches Ende nehmen, wenn uns die qualifizierten Nachwuchskräfte fehlen, ohne die im technischen Zeitalter kein Produktionssystem etwas leisten kann.“ (Picht 1964: 17)

Während auf der einen Seite durch solche volkswirtschaftliche Argumente für eine Bildungsreform plädiert wurde, gab es auch Wissenschaftler, wie Ralf Dahrendorf, welcher 1965 mit seinem Werk „Bildung ist Bürgerrecht“ massive Kritik am damaligen deutschen Bildungssystem übte. Wie es der Titel bereits erahnen lässt, geschah dies nicht aus einer utilitaristischen Position heraus, sondern es schwingt bereits die Forderung nach Chancengerechtigkeit für alle Bürger mit.

Dahrendorf betrachtete Bildung als einen Garant und eine Voraussetzung für Demokratie und Gesellschaft von aufgeklärten Bürgern. (vgl Hadjar, Becker 2006: 11)

Helmut Schelsky beschrieb das Bildungssystem bereits 1957 als die "nahezu einzige Dirigierungsstelle für Beruf, Stellung und Lebenschancen des Einzelnen in der Gesellschaft". (Schelsky, zit. nach Ditton 1992: 57)

Diese oder ähnliche Erkenntnisse, sowie ökonomische Argumente veranlassten die politische Führungen Deutschlands in den 1960-er Jahren zu einer umfassenden Bildungsreform - die sog. Bildungsexpansion.

1.1.2 Die Bildungsexpansion

Die Bildungsexpansion verfolgte den Zweck die Bildungswege für weite Teile der Bevölkerung zu öffnen. (vgl. Rosenbusch: 19) De facto profitierten auch alle sozialen Schichten von der Bildungsexpansion. Die Abbildung 1.1 illustriert den Verlauf der Bildungsexpansion von 1950 bis 1989 in Deutschland. An dieser Stelle sei angeführt, dass die Bildungsexpansion keineswegs eine deutsche Besonderheit darstellt. Deutschland muss in dieser Thematik durch die vielen wissenschaftlichen Auseinandersetzungen mit diesem Thema (z. B. Schelsky, Picht, Dahrendorf) eine bedeutende Rolle zugesprochen werden. Die Bildungsexpansion vollzog sich in nahezu allen Industrieländern. Sie „setzte sich auch überall in der EU durch, wenn auch in den einzelnen Ländern unterschiedlich stark, mit gewissen Phasenverschiebungen, in unterschiedlicher Schnelligkeit und nicht auf allen Bildungsstufen gleichermaßen.“ (Hradil, 2004: 142) Insofern kann zumindest die Tendenz, welche sich in der Abbildung 1.1 aufzeigen lässt, durchaus auch als repräsentativ für Südtirol erachtet werden. Für Südtirol liegen zwar keine Daten von den 1950-er Jahren vor. Es liegen aber sehr wohl aktuelle Daten vor, welche nach wie vor einen signifikanten Zusammenhang zwischen der sozialen Schichtzugehörigkeit und dem Besuch einer weiterführenden Schule illustrieren. (siehe Abb. 4)

Berufliche Stellung	Realschule			Gymnasium		
	1950	1989	% von 1950	1950	1989	% von 1950
un- und angelernte Arbeiter	3	29	967	1	11	1100
Facharbeiter	5	34	680	2	13	650
einfache Angestellte und Beamte	10	35	350	5	23	460
leitende Angestellte und Beamte	22	20	91	13	38	292

Abb. 1: Besuch einer weiterführenden Schule und sozialer Schichtzugehörigkeit. (Quelle: modifiziert übernommen aus: Schimpl Neimanns 2000: 654, nach Hradil 2004: 153)

Wie die Berechnungen von Bernhard Schimpl-Neimanns belegen, ist der Anteil von Kindern aus den unteren sozialen Schichten am Gymnasium zwischen 1950 und 1989 erheblich gestiegen.

Es ist aber auch nicht zu übersehen, dass es Kindern aus den unteren sozialen Schichten immer noch nicht gelungen ist, diese zusätzliche Möglichkeit der weiterführenden Bildung in gleichem Maße zu nutzen, wie Kindern aus den gehobenen sozialen Schichten; in anderen Worten: Kinder aus den unteren sozialen Schichten sind trotz des verstärkten Zugangs zu weiterführender Bildung, im Vergleich zu höheren sozialen Schichten immer noch sehr schwach vertreten. „Die Zielgruppen der Bildungsexpansion, Arbeiterkinder, Kinder von Landwirten, einfachen Beamten und Angestellten, konnten ihren Zugang zum Gymnasium verbessern, aber auch die mittleren und oberen Berufsgruppen haben ihre Zugangschancen erhöht“ (Meulemann, 1984: 296) Es liegen auch aktuelle Studien vor, welche einen signifikanten Zusammenhang zwischen sozialer Schichtzugehörigkeit und Besuch einer weiterführenden Schule aufzeigen.

Die im Anschluss angeführte Studien der Pisa-Erhebungen aus dem Jahr 2000 basieren auf einer Einteilung der sozialen Schichten in die sog. EGP (Erikson-Goldthorpe-Portocarero)- Klassen. Diese gesellschaftliche Einteilung basiert auf einer Klassifikation der Berufe durch das internationale Arbeitsamt. (vgl. Baumert 2001: 164)

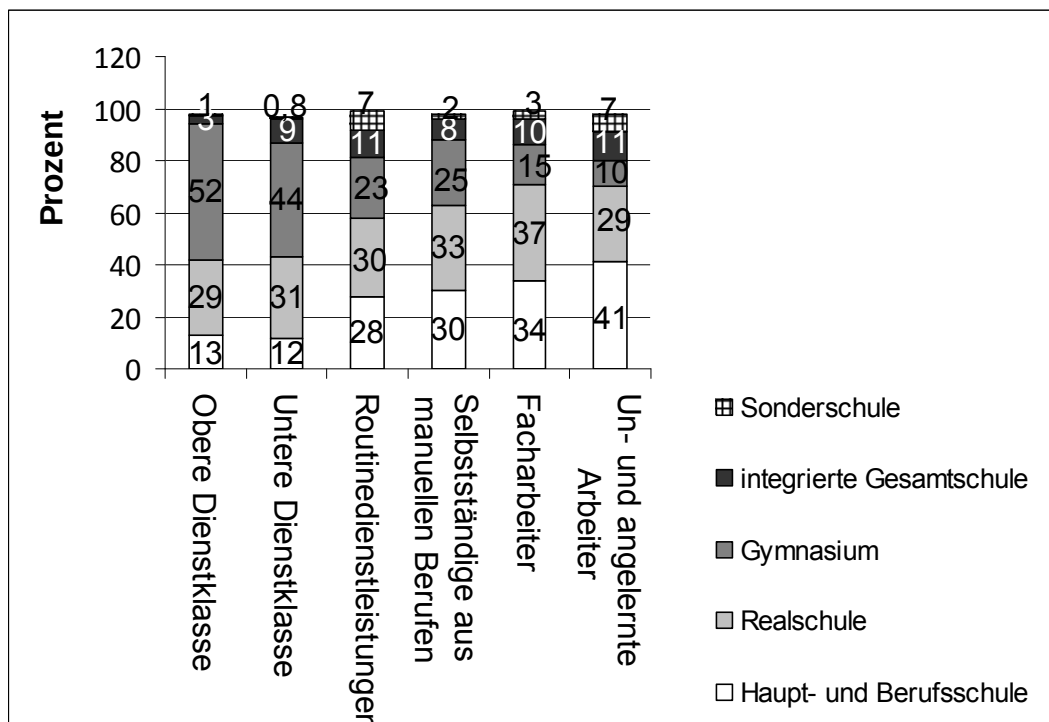


Abb. 2: 15- Jährige nach Sozialschichtzugehörigkeit und Bildungsgang (Quelle: modifiziert übernommen aus: Baumert 2001: 164)

Diese Abbildung illustriert anschaulich die sozialen Disparitäten der Bildungsbeteiligung. Während der Gymnasialbesuch bei 15-Jährigen, aus der 1. EGP- Klasse (Obere Dienst-klasse) über 50% beträgt, sinkt dieser mit niedriger werdender Sozialschicht stetig. In der 7. EGP- Klasse (un- und angelernte Arbeiter) beträgt dieser lediglich noch 10%. (vgl. ebd.)

Anm. Bei der Hauptschule lässt sich dieser Trend genau umgekehrt aufzeigen.

Auch die folgende Studie von Wolfgang Isserstedt aus dem Jahr 2004 illustriert die unterschiedlichen Beteiligungsquoten am Gymnasium von je 100 Kindern aus unterschiedlichen sozialen Schichten:

Bildungsbeteiligungsquoten nach beruflicher Stellung des Vaters	
Beamte	77
Selbstständige	58
Angestellte	60
Arbeite	34

Bildungsbeteiligungsquoten nach höchstem Abschluss des Vaters	
Hauptschule	37
Realschule	46
Hochschulreife	84

Abb. 3: schichtspezifische Bildungsbeteiligungsquoten in der Sekundarstufe II (Quelle: modifiziert übernommen aus: Isserstedt: 2004, nach Choi 2009: 30)

Zu einem ähnlichen Ergebnis kam auch die Imagestudie des Instituts für Sozialforschung und Demoskopie in Bozen. Sie lieferte folgende Ergebnisse:

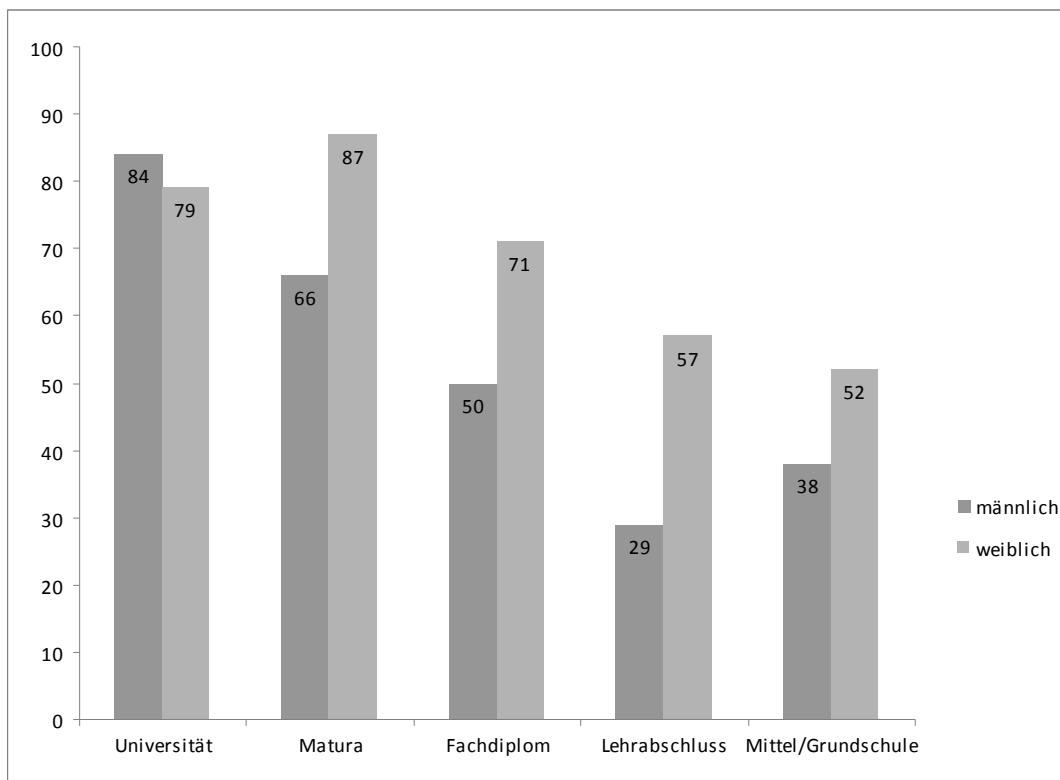


Abb. 4: schichtspezifische Besuchsquoten an Südtirols Oberschulen nach jeweils höchstem Bildungsabschluss der Eltern (Quelle: modifiziert übernommen aus: Schnock, Atz, 2008: 53)

Wie die Daten der Imagestudie aufzeigen, sinken auch in Südtirol mit niedriger werdendem Bildungsabschluss die Beteiligungsquoten an den Oberschulen.

Basierend auf den zuletzt aufgezeigten Daten, erscheint es an dieser Stelle legitim von einer Reproduktionsfunktion des Bildungswesens auszugehen. In der einschlägigen Literatur besteht durchaus Konsens über die Reproduktion des gesellschaftlichen Gefüges durch das Bildungswesen. (z. B. Schimpl – Neimanns 2000; Ditton, 2004; Meulemann, 1992) Bevor auf die Reproduktion des gesellschaftlichen Gefüges mittels relevanten Theorien näher eingegangen wird, seien nun einige grundlegende gesellschaftliche Funktionen des Bildungswesens erläutert.

1.2 Gesellschaftliche Funktionen des Bildungswesens

Im Gegensatz zu einer individuellen Perspektive- von den SchülerInnen aus, soll es an dieser Stelle darum gehen, die gesellschaftlichen Funktionen des Bildungswesens auf einer Systemebene zu erläutern.

Ich messe der Erforschung der gesellschaftlichen Funktionen eine große Bedeutung bei, weil diese den traditionellen bzw. individuellen Bildungszielen, wie Emanzipation, Autonomie oder Mündigkeit teils polarisierend gegenüberstehen. Diese drohen vielfach einer Verzweckung des Menschen geopfert zu werden.

Ich möchte an dieser Stelle klarstellen, dass ich mich keineswegs einem romantisierenden Bildungsbegriff hingeben will. Ich erkenne sehr wohl an, dass das heutige Bildungssystem im Rahmen dieser gesellschaftlichen Funktionen entstand. Ich bin keinesfalls der Auffassung, dass das heutige Bildungssystem irgendwelche hohen Ideale oder Ziele eines bereits bestehenden Bildungssystems entfremdet hat.

Es ist mir als angehender Bildungswissenschaftler aber sehr wohl ein Anliegen, dass individuelle Bildungsziele neben gesellschaftlichen Verwertungsinteressen einen angemessenen Platz haben.

1.2.1 Sozialisationsfunktion

Emile Durkheim war einer der Ersten, die den Begriff der Sozialisierung in den wissenschaftlichen Diskurs einbrachten. Er definierte ihn folgendermaßen:

„Sozialisation bezeichnet den Prozess des Aufbaus von Verhaltensdispositionen und der Eingliederung eines Individuums in die Gesellschaft oder in eine ihrer Gruppen, über den Prozess des Lernens der Normen, Werte, Symbolsysteme und Interpretationssysteme der jeweiligen Gruppe und Gesellschaft.“ (Durkheim, 1902 nach Walper 2009)

Die Sozialisierungsfunktion verfolgt laut Norbert Wenning den Zweck, die Individuen handlungsfähig zu machen und ihnen dadurch ein Zurechtfinden in der Gesellschaft zu ermöglichen. (vgl. Wenning 1999: 145)

Helmut Hartfiel benennt fünf Sozialisationsinhalte, welche er als unerlässlich für ein Zurechtfinden in der Gesellschaft betrachtet: „eine gemeinsame, allseits verstandene und von allen interpretierte gemeinsame Sprache, gemeinsame Symbole, einen minimalen Bestand an gemeinsamen Normen- und Wertevorstellungen und gemeinsame Reaktionsstrategien auf Anforderungen der sozialen Umwelt“. (Hartfiel, 1981: 59)

Die Vermittlung dieser Inhalte durch das Schulsystem wird für die vorliegende Diplomarbeit als essentiell betrachtet.

Es soll aber klargestellt werden, dass der Schule in dieser Arbeit die Rolle einer sekundären Sozialisierungsinstanz zukommt; als primäre Instanz der Sozialisierung wird das familiäre Umfeld begriffen. Dieses wird gewissermaßen als die Basis begriffen, auf welche das Schulsystem aufbaut, bzw. welche durch die Schule ergänzt wird.

1.2.2 Qualifikationsfunktion (nach Helmut Fend)

Unter der Qualifikationsfunktion des Bildungssystems soll laut Helmut Fend „die Vermittlung von Fertigkeiten und Kenntnissen verstanden werden, die zur Ausübung konkreter Arbeit und zur Teilhabe am gesellschaftlichen Leben erforderlich sind.“ (Fend, 1980: 16)

Umgekehrt erfüllt das Bildungssystem aber auch eine wichtige Aufgabe für das gesamte Wirtschafts- und Produktionssystem, indem es den Heranwachsenden wichtige Qualifikationen vermittelt, welche für die Produktionsprozesse notwendig sind. (vgl. ebd: 19). Diese zweite These zeigt deutlich, dass das Bildungssystem ein bedeutendes Instrument zur Arbeitsmarktregulierung darstellt. Es versteht sich von

selbst, dass die Vermittlung von Qualifikationen für das schnelllebige Wirtschafts- und Produktionssystem der heutigen Zeit, ein schwieriges Unterfangen ist.

Helmut Fend postuliert skeptisch, dass nicht mit Sicherheit gesagt werden kann, in welche Richtung der statistische Zusammenhang zwischen Bildungsaufwand und Wirtschaftswachstum geht. (vgl. ebd: 18) Fest steht jedoch, dass eine enge Wechselwirkung zwischen den beiden Faktoren besteht. Ein profitorientiertes Wirtschafts- und Beschäftigungssystem kann leicht mit einem freien Bildungssystem kollidieren. Es erscheint allerdings plausibel und unter den gegebenen Umständen unumgänglich, dass das Bildungssystem, auch auf die Erzeugung und Vermittlung von wirtschaftlich verwertbaren Qualifikationen abzielt. Die Vermittlung von verwertbaren Qualifikationen alleine wird für die vorliegende Arbeit allerdings als unzureichend betrachtet.

1.2.3 Selektionsfunktion (nach Helmut Fend)

Helmut Fend beschreibt die Selektionsfunktion des Bildungswesens als ein „Rüttelsieb“, (...) welches zu einer (...) Neuverteilung von Lebenschancen führt, indem es den Zugang zu hohen oder niedrigen beruflichen Positionen und damit zu Prestige, Macht und Einkommen reguliert. (ebd.: 29)

Wie ich in meiner Arbeit versuchen werde aufzuzeigen, stehe ich dieser Funktion kritisch gegenüber bzw. wage zu bezweifeln, dass das Schulsystem für die Neuverteilung der Lebenschancen sorgen kann und Faktoren wie die soziale Schichtzugehörigkeit außer Kraft setzen kann.

Die Selektionsfunktion des Bildungswesens verfolgt den Zweck, innerhalb der Gesellschaft Leistungsfähige und Geeignete für verschiedene Positionen innerhalb der Gesellschaft auszuwählen. (vgl. Wenning, 1999: 147) Ganz nach der Devise der Leistungsideologie werden die verschiedenen Positionen innerhalb der Gesellschaft an die Fleißigsten und Tüchtigsten vergeben. In diesem Sinne ist die Wahrscheinlichkeit eine gehobene gesellschaftliche

Position zu erreichen, für Kinder aus gehobenen sozialen Schichten wesentlich höher, weil diese de facto mehr leisten. Diese Tatsache wird aber ausgeblendet, wenn von einer Selektionsfunktion des Bildungswesens in diesem Sinne ausgegangen wird. Mehr noch: die Selektionsfunktion liefert sogar Begründungen für schichtspezifische Unterschiede, weil nicht berücksichtigt wird, dass die verschiedenen sozialen Schichten in unterschiedlichem Ausmaß über förderliche Voraussetzungen bzw. über eine geeignete habituelle Passung im Sinne Bourdieus verfügen - und deshalb einen besseren Zugang zu weiterführender Bildung haben. (siehe 2.4)

Die Euphorie über die durch das Schulsystem in Gang gesetzten Mobilitätsprozesse wurden durch zahlreiche Forschungsergebnisse seit dem Ende der 1960-er Jahre gebremst. (z. B. Schimpl-Neimanns 2000) Diese zeigten einen signifikanten Zusammenhang zwischen der sozialen Schichtzugehörigkeit und der Bildungsbeteiligung, im Sinne eines weiterführenden Schulbesuchs auf. In *Kapitel 3* werden die Forschungsergebnisse näher beleuchtet.

Diesem letzten Absatz könnte von Kritikern entgegengehalten werden, dass die Bildungsexpansion sehr wohl dafür gesorgt hat, dass Kinder aus den unteren sozialen Schichten in den weiterführenden Schulen stärker vertreten sind. Dabei wird jedoch übersehen, dass Kinder aus den mittleren bzw. gehobenen sozialen Schichten viel mehr von der Bildungsexpansion profitierten, als Kinder aus den unteren sozialen Schichten. (Abbildung 1) Unter diesem Gesichtspunkt erscheint es zynisch, wenn dem Schulsystem eine Selektionsfunktion zugesprochen wird, bei der es sich anmaßt eine gerechte Verteilung der Lebenschancen vorzunehmen. Tatsache ist, dass Lebenschancen zwar verteilt werden, die Frage einer Verteilungsgerechtigkeit dabei aber kaum berücksichtigt wird.

1.2.4 Legitimationsfunktion (nach Helmut Fend)

Ausgangspunkt für die schichtspezifischen Diskussionen im Bildungssystem war eine Analyse der gesellschaftlichen Herrschafts- und Machtverhältnisse. Bereits Emile Durkheim und Max Weber sprachen dem Erziehungssystem eine wesentliche Rolle zur Aufrechterhaltung von bestimmten gesellschaftlichen Verhältnissen zu. Dies geschieht laut ihrer Auffassung über die Erzeugung von dafür relevanten Einstellungen und Haltungen. Während Emile Durkheim seine Aussagen abstrakt formulierte, sprach Max Weber pointiert die Rolle des Erziehungssystems zur Aufrechterhaltung der Herrschaftsstrukturen der Gesellschaft an. (vgl. ebd: 40f)

Wiewohl von einer starken Legitimationsfunktion des Bildungswesens auszugehen ist, muss hinzugefügt werden, dass die Wirkungen von gesellschaftlichen Macht-, bzw. Herrschaftsstrukturen nicht als deterministisch bzw. mechanisch zu betrachten sind. Die sozialen Anforderungen, welche von den bestehenden Macht- bzw. Herrschaftsstrukturen an die SchülerInnen herangetragen werden, werden schließlich nicht ungefiltert von der Schule weitergegeben, sondern von der Schule adaptiert. (vgl. Hurrelmann, 1975: 35) Insofern kann dem Bildungssystem eine Eigendynamik zugesprochen werden und es ist nicht von einem mechanischen Einwirken der bestehenden Macht- bzw. Herrschaftsstrukturen auszugehen. Nichts desto trotz dürfen deren Wirkungen nicht vernachlässigt werden. Sie werden zwar durch das Bildungssystem adaptiert, haben auf das Unterrichtsgeschehen aber trotzdem einen bedeutenden Einfluss – so eine Grundannahme dieser Arbeit.

Die Legitimationsfunktion des Erziehungswesens wird häufig von neomarxistischen gesellschaftstheoretischen Analysen aufgegriffen. Diese gehen davon aus, dass jene Einstellungen und Haltungen hergestellt werden, welche „ein adäquates Verhalten unter industriellen und kapitalistischen Produktionsbedingungen garantieren.“ (Fend 1980: 42)

Herbert Gintis zeigt auf anschauliche Weise Ähnlichkeiten in den inneren Strukturen vom Bildungssystem bzw. Bildungsinstitutionen und der industriellen Arbeitswelt auf. „Hier, wie dort ist die soziale Situation durch hierarchi-

sche Anordnungsbefugnisse und die Ökonomie der Zeit charakterisiert; hier wie dort herrscht eine formale Anstaltsdisziplin, individueller Wettbewerb und Bewertung.“ (Gintis 1976, nach Fend 1980: 42)

Abschließend seien noch zwei zentrale Legitimationsprobleme von der spät-kapitalistischen Gesellschaft angeführt.

Erstens gilt es die ungleiche Verteilung der knappen Güter zu legitimieren.

Zweitens muss die Anerkennung der politischen Systeme gesichert werden.

Diese beiden Faktoren sind eng miteinander verschränkt, d. h. wenn das politische System anerkannt wird, wird automatisch auch das damit verbundene Wirtschaftssystem akzeptiert. Die Legitimierung der ungleichen Verteilung von knappen Gütern erfolgt über die in der Selektionsfunktion bereits angeführte Leistungsideologie. (vgl. Fend 1980: 45)

1.2.5 Allokations- und Reproduktionsfunktion

Bezugnehmend auf die kritische Betrachtung der Sozialisations-, Qualifikations-, Selektions- und die Integrationsfunktion kann von einer Allokations- bzw. Reproduktionsfunktion des Bildungswesens ausgegangen werden.

Unter dem Begriff der Allokation ist ein Zuweisungsprozess zu verstehen. Sowie durch die ungleiche, schichtspezifische Beteiligung am Bildungssystem auszugehen ist, sind auch die Chancen auf eine bestimmte gesellschaftliche Position in unterschiedlichem Ausmaß verteilt. Die Zuweisung zu solchen gesellschaftlichen Funktionen erfolgt u. a. durch institutionalisierte Schulabschlüsse. Die Noten innerhalb der Schullaufbahn, sowie die Abschlussnote nach einer durchlaufenen Schullaufbahn suggerieren eine „objektive“ Leistungsbeurteilung bzw. Selektion unter den einzelnen SchülerInnen.

Dass eine solche Leistungsbeurteilung ganz und gar nicht objektiv erfolgt, wurde durch empirische Befunde von einschlägigen Studien bestätigt. (z. B. Ditton: 1989, Schauenberg: 2006)

Unter dem Begriff der Reproduktion der sozialen Schicht durch das Schulsystem ist die Tatsache zu verstehen, dass die Kinder aus den verschiedenen sozialen Schichten dazu tendieren eine Schullaufbahn zu wählen, welche ihrer sozialen Schicht entspricht. (vgl. Preuß 1969, Ditton 1989, Becker 2000, DEUTSCHES PISA KONSORTIUM 2001) Konkret bedeutet dies, dass Kinder aus den unteren sozialen Schichten tendenziell eher einen Ausbildungsweg durchlaufen, durch welchen ein sozialer Aufstieg nur schwer möglich ist. Umgekehrt bedeutet es aber auch, dass Angehörige der gehobenen sozialen Schichten dazu tendieren eine höhere Schullaufbahn einschlagen, wodurch das Risiko eines sozialen Abstiegs gering gehalten wird. Allgemein gesprochen, kann gesagt werden, dass die Tendenz von Kindern, eine jeweils der sozialen Schicht entsprechende Schullaufbahn einzuschlagen zu einer Reproduktion des sozialen Schichtgefüges durch die Schule führt.

Zusammenfassend kann von zwei Paradigmata der gesellschaftlichen Funktion des Bildungswesens ausgegangen werden.

1.2.6 Reproduktionsthese

Diese betrachtet Bildung nicht als unabhängige Variable, welche die Gesellschaft beeinflusst. Die Reproduktionsthese betrachtet die Gesellschaftsstruktur als Determinante für Bildung. In anderen Worten - Bildung reproduziert und fixiert die Struktur der sozialen Schichtung. Anhänger dieser Theorie messen Bildungsreformen grundsätzlich keine große Bedeutung bei. (vgl. Hanf u. a. 1975: 123f) Als prominenter Vertreter dieser These ist Pierre Bourdieu (siehe 2.4) zu nennen.

György Széll spricht der Schule die „Aufgabe einer Objektivierungs- und Begründungsinstanz ...(zu)... Sie funktioniert als Legitimationsbasis für die Rekrutierung der Herrschenden und ihrer Vertreter (...) Die im Bildungssys-

tem geltenden Privilegien sind abgeleitete, sekundäre Privilegien, sie konstituieren nicht die Ungleichheit in der Gesellschaft, sie rechtfertigen sie.“ (Széll, nach Hanf u. a. 1975: 124)

Den Gegenpol zur Reproduktionsthese stellt die Wandelsthese dar.

1.2.7 Wandelsthese

Diese Theorie geht davon aus, dass Kinder den späteren Aufstieg in eine höhere soziale Schicht nicht schaffen, weil sie die dafür erforderlichen kognitiven Fähigkeiten nicht erwerben. Im Gegensatz zur Reproduktionsthese sieht die Wandelsthese in einer umfassenden Bildungsreform eine Möglichkeit, um Angehörigen der unteren sozialen Schichten zu sozialem Aufstieg zu verhelfen. Ob eine bloße Öffnung des Bildungssystems, bzw. der weiterführenden Schulen diesen Anspruch erfüllen kann, wage ich unter Berücksichtigung der in Kapitel 3 illustrierten Daten zu bezweifeln.

Auf illustre Weise präsentierte Lyndon Johnson (US-Präsident zwischen 1963 und 1969) die Aufgabe, welche er einer Erziehungsreform zuschrieb: „Stellen wir uns einen Kurzstreckenwettbewerb zwischen zwei Läufern vor. Einem Läufer sind die Beine zusammengebunden. Wenn er 1.000 Meter gelaufen ist, hat der andere schon 1.000 Meter geschafft. In diesem Augenblick entscheiden die Schiedsrichter, dass das Wettrennen unfair ist. Was machen sie, um faire Bedingungen herzustellen? Sie könnten dem einen Läufer die Fesseln abnehmen und dann das Rennen weitergehen lassen. Dann könnte man behaupten, dass jetzt Chancengleichheit bestünde. Aber: Der eine Läufer würde immer noch 90 Meter Vorsprung haben. Wäre es da nicht gerechter, den anfangs behinderten Läufer 90 Meter aufholen oder aber das ganze

Rennen nochmals beginnen zu lassen? Das wäre eine wirkliche affirmative Aktion auf Chancengleichheit hin.“ (Johnson, nach Hanf 1975: 130)

Diese Aussage Johnsons kann als eine Relativierung der Wandelsthese begriffen werden. Es ist dazuzusagen, dass diese Relativierung nicht auf eine deterministische Weise erfolgt, wie durch die Reproduktionsthese. Johnson kritisiert nicht den Wettbewerb an sich, er kritisiert aber sehr wohl die ungerechten Bedingungen des Wettbewerbs.

In ihrer Reinform sind die beiden Extrempositionen der Wandelsthese und der Reproduktionsthese kaum mehr anzutreffen. Gerade unter dieser Prämisse erscheint der Denkanstoß Johnsons Erfolg versprechend, weil er sich weder von einer idealisierten Bildungsreform blenden lässt, noch eine Erziehungsreform von Vorneherein ablehnt. Die Thematik der Chancengleichheit wird in *Kapitel 2.6* noch näher beleuchtet werden.

2 Theorien und Arbeitsdefinitionen

Im letzten Kapitel wurde, über die Bildungsexpansion eine Brücke zu den wesentlichen gesellschaftlichen Funktionen des Bildungswesens geschlagen. An dieser Stelle gilt es zentrale Theorien für die Arbeit zu erläutern.

2.1 „Primäre“ und „sekundäre“ Effekte

In die Diskussion um schichtspezifische Bildungsbeteiligungen bzw. um die Reproduktion sozialer Ungleichheit wurden von Raymond Boudon zwei Effekte aufgezeigt, über welche in der einschlägigen Literatur weitestgehend Konsens herrscht.

Unter dem „primären Effekt“ der sozialen Herkunft sind Leistungsunterschiede zu verstehen, welche auf die soziale Herkunft zurückzuführen sind und

somit auch einen Einfluss auf Besuch von unterschiedlichen Schulformen haben. (vgl. Schauenberg 2006: 35)

Der „sekundäre Effekt“ sozialer Herkunft beschreibt jene Effekte, welche über die Leistungsunterschiede zwischen den sozialen Schichten hinausgehen, wie beispielsweise Bildungsaspirationen oder sonstige Differenzen im Bildungsverhalten. Solche sekundären Effekte wurden beispielsweise von Heiner Meulemann (Meulemann, 1985) oder von Hartmut Ditton (Ditton, 2004) untersucht. Die Ergebnisse dieser beiden Studien werden zusammen mit weiteren Studien im 3. *Kapitel* vorgestellt.

2.2 Berufswahltheorien

Mittels der Berufswahltheorien soll die enge Verschränktheit des Prozesses der Schulwahl mit der Primärsozialisation aufgezeigt werden. Während diese Verschränktheit im Kapitel 2 durch empirische Studien belegt wird, seien an dieser Stelle zwei theoretische Konzepte vorgestellt, welche für die vorliegende Arbeit als grundlegend betrachtet werden.

Berufswahltheorien befassen sich grundsätzlich damit, wie und warum sich Menschen für bestimmte Berufe und die damit verbundene Aus- und Weiterbildung entscheiden.

Aufgrund der Hauptfragestellung habe ich mich für den allokationstheoretischen und den entwicklungspsychologischen Ansatz entschieden.

Die beiden Berufswahltheorien stellen den theoretischen Rahmen für die anschließende Diskussion der aktuellen Studien zur schichtspezifischen Bildungsbenachteiligung dar.

2.2.1 Entwicklungspsychologischer Ansatz

Sowie die Hauptfragestellung auf die Befragung von Jugendlichen abzielt, fiel die Entscheidung auf den entwicklungspsychologischen Ansatz. Dieser geht davon aus, dass Berufs- bzw. Schulwahlentscheidungen, welche vor bzw. in der Lebensphase der Pubertät getroffen werden, noch nicht als „Ausdruck individueller Eignungs- und Persönlichkeitsstrukturen, Identifikationsprozesse und Selbstkonzepte“ verstanden werden können. (Beck u. a. 1979: 9) Insofern lässt sich darin bereits ein Einfluss des familiären Umfeldes vermuten. Es steht außer Zweifel, dass sowohl der Schule, als auch der Familie eine Sozialisierungsfunktion zukommt. Die Familie wirkt sowohl vor dem Schuleintritt, als auch zeitgleich mit dem Schulbesuch auf die Kinder ein. Durch die Familie werden Einstellungen zur Schule wesentlich geprägt. Wenn es um die Anregung für schulische- und außerschulische Aktivitäten geht oder eine kritische Reflexion des Erlernten kann der Familie eine wesentliche Bedeutung beigemessen werden. (vgl. Hanf 1975: 105)

Auch Pierre Bourdieu spricht der Familie und der Schule eine wesentliche Rolle zu, wenn es um die Prägung des Habitus (*siehe 2.4*) geht. Mit zunehmendem Alter nimmt das Prägungspotential dieser beiden Faktoren ab. Dies darf nicht deterministisch verstanden werden. Neue Erfahrungen überlagern frühere Dispositionen; jene Schemata, welche durch die Familiensituation geprägt wurden, werden durch spätere Erlebnisse nicht ersetzt, sondern lediglich transformiert. (vgl. König 2003: 54) Diese Annahme Bourdieus betont die sensible Phase der Schulzeit, in der die Schule und das Elternhaus maßgeblich an der Herausbildung des Habitus beteiligt sind. Sowie die Theorien Bourdieus als essentiell für die vorliegende Arbeit betrachtet werden, und mit dem Entwicklungspsychologischen Ansatz gut harmonieren, erscheint es Ziel führend diesen Ansatz zu verwenden.

2.2.2 Allokationstheoretischer Ansatz

Der allokationstheoretische Ansatz geht einen Schritt weiter und betrachtet die Berufswahl und die damit zusammenhängende Schulwahl, als einen Prozess der Zuweisung. Dabei wird der bedeutende Einfluss der sozialen Schichtzugehörigkeit auf das Berufswahlverhalten explizit thematisiert. Weiters wird dem Schulsystem die Rolle einer „Zuweisungsinstanz“ zuteil und es wird davon ausgegangen, dass die Struktur der sozialen Schicht dadurch reproduziert wird. (vgl. Kohli 1973: 12f)

2.3 Soziales Schichtmodell

"Jede *Schicht* besteht aus vielen Personen (Familien), die irgendein erkennbares Merkmal gemein haben und als Träger dieses Merkmals einen gewissen Status in der Gesellschaft und im Verhältnis zu anderen Schichten einnehmen. Der Begriff des Status umfasst Lebensstandard, Chancen und Risiken, Glücksmöglichkeiten, aber auch Privilegien und Diskriminationen, Rang und öffentliches Ansehen. (...) Schichtung heißt also Gliederung der Gesellschaft nach dem typischen Status (den Soziallagen) ihrer Mitglieder, ohne nähere Bestimmung dieser Soziallagen oder der Merkmale, an die sie im geschichtlichen Sonderfall geknüpft sind." (Geiger, zit. nach Hradil, 1987: 72)

Diesem Schichtmodell liegt ein „dominantes Schichtungsprinzip“ zugrunde. Der Schichtbegriff ist in dieser Theorie bewusst sehr allgemein gefasst, so dass Schichten nach verschiedenen Merkmalen gebildet werden können. Dahinter steckt die Überlegung, dass in einer Gesellschaft zu einem gewissen Zeitpunkt, immer eine bestimmte Schichtung dominant ist und eine andere subsidiär. Welche Schichtungen relevant sind und welchen weniger Bedeutung beigemessen werden kann, unterliegt im Zeitverlauf einem ständigen Wandel. (vgl. Burzan 2005: 30) Aus diesem Grund erachte ich ein solches dynamisches Schichtmodell als passend für die Bearbeitung der Haupt-

fragestellung. Nicht zuletzt auch deshalb, weil in der Schichttheorie Theodor Geigers die sozialen Lagen bereits mit typischen Mentalitäten verknüpft werden. (vgl. Burzan 2005: 33) Dies stellt einen Anknüpfungspunkt zum Habitusbegriff von Pierre Bourdieu dar, welcher für diese Arbeit ebenfalls eine große Bedeutung beigemessen wird. Theodor Geiger geht davon aus, dass Menschen aufgrund ihrer Schichtzugehörigkeit eine bestimmte Haltung bzw. Mentalität, wie er es nennt einnehmen. Dieser Annahme darf keinesfalls deterministisch verstanden werden. Er geht davon aus, dass die meisten Mitglieder einer sozialen Schicht dieses gemeinsame Merkmal aufweisen, aber nicht alle. Angenommen, jemand verfügt nicht über die dominante Mentalität, so kann diese Person immer noch dieser sozialen Schicht zugeordnet werden, weil sie immer noch schichtspezifische Lagemerkmale aufweist. Lediglich die Mentalität entspricht nicht mehr dem Normaltypus. (vgl. Burzan 2005: 28)

Wiewohl einige Kritikpunkte gegen Geiger vorgebracht wurden, betonen renommierte Sozialwissenschaftler in aktuelleren Studien wiederholt die Aktualität dieser Theorie. (vgl. Geißler 1985: S. 407; Schroth 1999: 32)

Für eine adäquate Bearbeitung der Fragestellung erachte ich es als notwendig diesen Schichtbegriff in Bezug auf die Fragestellung zu konkretisieren:

Das Schichtkonzept Geigers kann als die theoretische Basis dieser Arbeit betrachtet werden, welche durch den Ansatz von Pierre Bourdieus und die Rational-Choice Theorie ergänzt wird.

2.4 Die Kapitalarten nach Pierre Bourdieu

Pierre Bourdieu geht davon aus, dass die Stellung einer Person im sozialen Raum in erster Linie durch die Kapitalsorten bestimmt wird.

Bourdieu geht von einem Kapitalbegriff aus, der über die gängige ökonomische Perspektive hinausreicht. Neben dem ökonomischen Kapital berücksichtigt er sowohl kulturelles, als auch soziales Kapital. An dieser Stelle seien die verschiedenen Arten des Kapitals kurz erläutert:

Ökonomisches Kapital: Hierbei handelt es sich um eine Art von Kapital, welche direkt in Geld konvertierbar ist, wie beispielsweise Vermögen oder Eigentum.

Kulturelles Kapital: Diese Art von Kapital ist unter bestimmten Voraussetzungen in Geld konvertierbar und kann in drei Formen unterteilt werden:

Inkorporiertes Kulturkapital: Dabei handelt es sich um körpergebundenes Kapital, welches eine Verinnerlichung (incorporation) voraussetzt. Es versteht sich von selbst, dass es für die Akkumulation dieser Art von Kulturkapital Lern- und Unterrichtszeit braucht. Diese Zeit muss persönlich investiert werden und der Prozess kann nicht delegiert werden. Inkorporiertes Kapital wird zu einem fixen Bestandteil der Person und kann nicht kurzfristig durch Kauf oder Schenkung weitergegeben werden. (vgl. Bourdieu 1997: 55)

Objektiviertes Kulturkapital: Unter dieser Art von kulturellem Kapital sind kulturelle Güter (Bücher, Instrumente, Gemälde) zu verstehen, welche man besitzt. Es ist dadurch gekennzeichnet, dass es materiell übertragbar ist. Für die Aneignung von objektiviertem Kulturkapital ist allerdings inkorporiertes Kulturkapital eine notwendige Voraussetzung. Konkret bedeutet dies, dass erst kulturelle Fähigkeiten den Genuss eines Gemäldes ermöglichen. (vgl. Bourdieu 1997: 59)

Institutionalisiertes Kulturkapital: Darunter sind schulische oder akademische Titel zu verstehen. Solche Titel gelten als Beweis einer kulturellen Kompetenz und sind institutionell anerkannt. Sie sichern in gewisser Weise die Übertragung in ökonomisches Kapital. Eine solche Sicherung der Übertragbarkeit kann sich im Zeitverlauf allerdings ändern. Während aufgrund eines bestimmten Abschlusses vor einigen Jahrzehnten noch davon ausgegangen werden konnte, einen gut bezahlten Arbeitsplatz zu finden, so ist dies heute nicht mehr so sicher. (vgl. Burzan 2007: 139)

Im Gegensatz zum kulturellen Kapital des Autodidakten, welcher unter ständigem Beweiszwang steht, übertragen Titel ihrem Inhaber einen rechtlich garantierten und dauerhaften Wert. (vgl. Bourdieu, 1997: 61)

Soziales Kapital: Darunter sind Ressourcen zu verstehen, deren Mobilisierung auf der Zugehörigkeit zu einer Gruppe beruht. Man könnte es auch Beziehungsnetzwerk nennen. Für die Aufrechterhaltung des sozialen Kapitals ist eine dauerhafte Beziehungsarbeit notwendig. (Vgl. Burzan 2007: 139)

Sozialkapitalbeziehungen existieren „auf der Grundlage von materiellen und/oder symbolischen Tauschbeziehungen.“ (Bourdieu 1997: 63) Dabei sind „materielle und symbolische Aspekte unmittelbar verknüpft.“ (ebd.) Der Umfang des Sozialkapitals, welches jemand besitzt hängt zum einen von der Ausdehnung des Beziehungsnetzes ab und zum anderen vom Umfang des Sozialkapitals der anderen Personen dieses Netzwerkes. Die gegenseitige Anerkennung der Mitglieder eines solchen Beziehungsnetzwerks setzt eine objektive Homogenität unter ihnen voraus. (vgl. ebd.)

Der Name Pierre Bourdieu ist untrennbar mit dem Begriff des Habitus verbunden. Er bezeichnet damit „nicht bewusst angeeignete kulturelle Verfahrensweisen, einen „modus operandi““. (König 2003: 49) Wichtig ist auch, dass diese kulturelle Prägung unbewusst abläuft.

Pierre Bourdieu betrachtet den Habitus als ein „Produkt der Einprägungs- und Aneignungsarbeit“. (König 2003: 54) Damit grenzt er sich bewusst gegen einen biologistischen Determinismus ab.

Damit misst er sowohl Dispositionen, als auch Lebensumständen eine bestimmte Bedeutung bei. Bourdieu betont dezidiert, dass die grundsätzliche Disponierung des Habitus in der Familie erfolgt. Kulturelle Symbole, wie Einrichtung oder Kleidung können zwar wechseln, der jeweilige Habitus bleibt dabei aber konstant. Der Habitus bezeichnet die grundlegenden Schemata, und nicht den Ausprägungsgrad. Er ist auch nicht gleichzusetzen mit dem Lebensstil, dieser wird durch den Habitus bedingt. (vgl. ebd: 54ff)

Mit dem Habitus können „alle Gedanken, Wahrnehmungen und Haltungen, und nur diese, frei hervorgebracht werden, die innerhalb der Grenzen der besonderen Bedingungen seiner eigenen Hervorbringungen liegen“, so Bourdieu. (ebd: 55) Der Mensch sei „weder ein Schöpfer vollkommen disponiblen Denkens und Handelns, noch ein bloßer Imitator erlernter Verhaltensweisen. Wie ein lebendiges Sprechen auf der Basis eines feststehenden, grammatikalischen Systems möglich ist, erlaubt es der Habitus dem Akteur, geregelt zu improvisieren.“ (ebd:55)

Der Habitus schafft sich gewissermaßen eine Auswahl zwischen Ereignissen, Personen oder Orten, durch die er sich einer Kritischen Befragung entzieht. Dies gelingt dem Akteur dadurch, dass er sich ein Milieu schafft, an das er vorangepasst ist. Er sucht sich Situationen, welche seine Dispositionen verstärken. (vgl. ebd:56)

Abschließend, sei noch kurz Bourdieus Konzept des sozialen Raumes erläutert, über welches das Zusammenspiel der einzelnen Kapitalarten illustriert wird: Für Bourdieu stellt die Gesellschaft einen mehrdimensionalen Raum dar, der nach Kapitalstruktur und Kapitalvolumen (hauptsächlich ökonomisches und kulturelles), und deren Entwicklung über die Generationen unterteilt wird. (vgl. Bourdieu 1987: 195f, nach Hadjar, Becker 2006: 252)

Erfolgreiches Durchlaufen des Bildungssystems wird von Hadjar und Becker als die „Grundlage für hohes kulturelles Kapital in inkorporierter und damit nicht übertragbarer Form (angesehen). Zugleich werden Netzwerke (im Sinne des sozialen Kapitals) geknüpft, die für das Fortkommen förderlich sind.“ (ebd.)

Bezug nehmend auf das in diesem Kapitel erklärte Konzept Bourdieus versteht es sich von selbst, dass Menschen, welchen der Zugang zu weiterführender Bildung nicht gelingt, über weniger ökonomisches, kulturelles oder soziales Kapital verfügen. Diese verfügen dadurch auch nicht über eine geeignete habituelle Passung für eine weiterführende Schulbildung. Der schichtspezifische Habitus äußert sich „im Bildungssystem als Nähe zu den gewünschten Verhaltensweisen, Vorlieben für schulische Inhalte, Umgangsweisen und Ausdrucksvermögen.“ (ebd.) Entspricht der Habitus der Schul-

form, so ist die Folge „Anerkennung und soziale Inklusion. Verfügt jemand nicht über diesen Habitus so sind fehlender Respekt, Diskriminierung und Ausschluss“ die Folge. (ebd.) Es versteht sich von selbst, dass Angehörige der unteren sozialen Schichten dadurch im Hintertreffen sind, weil sich die Konzeption der weiterführenden Schulbildung am Habitus der sozialen Mittelschicht orientiert. (siehe 2.4).

Unter dieser Prämisse erachte es für notwendig die immer lauter werdende Forderung nach Chancengleichheit kritisch zu hinterfragen. Bevor die Auseinandersetzung mit dem Thema der Chancengleichheit erfolgen wird, soll noch der Rational Choice Ansatz vorgestellt werden. Mit den unterschiedlichen Perspektiven dieser beiden Ansätze soll im nächsten Kapitel an die Thematik der Chancengleichheit herangegangen werden.

2.5 Rational Choice Ansatz

Sowohl Pierre Bourdieu, als auch Gary S. Becker mit seinem Rational-Choice Ansatz geht es um eine Erklärung des praktischen Handelns. Während Bourdieu von einem bestimmten Habitus eines jeden Menschen ausgeht, geht der Rational-Choice Ansatz davon aus, dass verschiedene Handlungen für die handelnde Person einen jeweils unterschiedlichen Nutzen haben. Der Akteur wählt dem Rational-Choice Ansatz zufolge jene Handlung aus, welche seinen Nutzen maximiert. Die Maximierung des Nutzens entspringt ursprünglich dem Utilitarismus. Allerdings steht nicht die Maximierung des Nutzens für das Gemeinwohl im Vordergrund, sondern der Nutzen des Handelnden selbst.

Im Rational-Choice Ansatz werden neben dem Nutzen, ebenfalls die Kosten berücksichtigt und mit dem Nutzen abgewogen. An diesem Punkt findet sich ein weiterer Anknüpfungspunkt zur Kapitaltheorie Bourdieus. Angenommen jemand verfügt im Gegensatz zu anderen über ein geringeres kulturelles Kapital, so ist der Besuch einer weiterführenden Schule mit zusätzlichen Kosten verbunden. Während beispielsweise in einer gehobenen sozialen Schicht

vonseiten der Eltern, mit Leichtigkeit an schulische Inhalte angeknüpft werden kann, muss dieser Anschluss in einer niederen sozialen Schicht möglicherweise erst erarbeitet werden. Dies stellt wiederum zusätzliche Kosten dar.

Ein häufiger Einwand, welcher dem Rational-Choice Ansatz von Kritikern entgegengebracht wird, ist jener, dass nicht alles in Kosten abwägbar sei. Dieser Kritikpunkt kann dadurch entkräftet werden, dass jene Form des Rational-Choice Modells, welche ich für die Erforschung der Bildungswegentscheidungen verwende, sich an subjektiv empfundenen Kosten und an einem subjektiv empfundenen Nutzen orientiert. (vgl. Schauenberg 2006: 18) Es sind also nicht objektive Kosten, welche rational berücksichtigt werden, sondern immer wahrgenommene Kosten- bzw. Nutzenerwartungen.

Solche „subjektiven Kosten-Nutzen Erwartungen der Menschen stehen in unmittelbarer Verknüpfung mit ihren Lebensbedingungen, der Verarbeitung der Lebenssituation und den eigenen Erfahrungen mit Bildung.“ (Schauenberg 2006: 21) Insofern ist es nicht so, dass jemandem eine Handlung versperrt wird bzw. eine Wahl aufgezwungen wird. Es ist aber sehr wohl so, dass jemandem eine gewisse Handlung nahe gelegt wird. Dies erfolgt durch die Abwägung von Aufwand und Nutzen. Diese Kalkulation erfolgt nicht bewusst und ist auch nicht in Einheiten, wie Geld oder Zeit messbar. Sie ist viel mehr als Prozess zu verstehen, welcher im Alltag der Familien integriert ist und als selbstverständlich wahrgenommen wird.

Durch diese Rechtfertigung kann auch ein zweiter Kritikpunkt entkräftigt werden, nämlich jener, in dem es heißt, dass dieser Ansatz nicht auf Sozialwissenschaften anwendbar sei, weil gesellschaftliche Bedingungen nicht berücksichtigt würden. (vgl. Schauenberg 2006: 125)

Hartmut Ditton benennt drei Faktoren, welche bei der Anwendung des Rational-Choice Modells auf Fragestellungen bezüglich der Bildungsentscheidung relevant seien: (Ditton 2007: 89)

- mit der Wahl der Schullaufbahn entstehenden Kosten
- Erfolgswahrscheinlichkeit den Abschluss der Schulform zu erreichen
- der erwartete Nutzen bei der Wahl einer Schulform

In Anschluss an diese drei Faktoren sei die Statuserhaltsthese angeführt, welche davon ausgeht, dass Akteure stets versuchen werden für die Nachfolgegeneration einen sozialen Abstieg zu vermeiden. (vgl. ebd.) Diese Annahme ist durch empirische Ergebnisse belegt (z.B. Esser 1999).

Unter Berücksichtigung dieser These kann davon ausgegangen werden, dass Angehörige der unteren sozialen Schichten einen viel größeren Aufwand auf sich nehmen müssen, um zu einem weiterführenden Bildungsabschluss zu gelangen. Während Angehörige der gehobenen sozialen Schichten lediglich darauf achten müssen, den eigenen Status zu erhalten, gilt es für die Angehörigen einer niederen sozialen Schicht über den eigenen sozialen Status hinauszukommen, um zu einem weiterführenden Schulabschluss zu kommen.

Erschwerend kommt hinzu, dass durch die Bildungsexpansion und den damit verbundenen Fahrstuhleffekt, davon auszugehen ist, dass mittlerweile ein Bildungsabschluss als Mindeststandard gilt, welcher über dem höchsten Bildungsabschluss zahlreicher Familien liegt. (vgl. ebd.) Rainer Geißler prägte den Begriff „Paradoxon der Bildungsexpansion“ Damit bezeichnet er eine leicht zu übersehende Auswirkung der Bildungsexpansion. Je mehr Personen einen hohen Bildungsabschluss erreichen, umso unerlässlicher wird das Erreichen von dieser Qualifikation, doch umso weniger wird ein hoher Status garantiert. Mittlere bis hohe Schulabschlüsse wurden dadurch sowohl auf-, als auch abgewertet. (vgl. Geißler 1996, nach Wenning 2003: 219f)

Mit steigender sozialer Schichtzugehörigkeit können auch mehr Ressourcen im Sinne von Pierre Bourdieus Kapitalarten mobilisiert werden, um zu schulischem Erfolg zu gelangen.

Bezüglich der Erfolgserwartung ist hinzuzufügen, dass Angehörige der gehobenen sozialen Schichten aufgrund ihrer besseren Leistungen zusätzlich im

Vorteil sind. (vgl. ebd.) Ulrich Oevermann stellte 1978 in ihrer Studie fest, dass zwischen den Schulnoten und der sozialen Schichtzugehörigkeit (samt schichtspezifischen Erziehungsmaßnahmen) signifikantere Zusammenhänge aufgetreten sind, als beim Intelligenzniveau. (vgl. Oevermann et al.:1978, nach Choi, 2009: 67) Nähere Ausführungen zum Zusammenhang von sozialer Schichtzugehörigkeit und Leistungen werden im 3. Kapitel erfolgen.

Angehörige der unteren sozialen Schichten verfügen im Gegensatz zu gehobenen Schichten nicht über die „habituelle Passung“ ...zwischen dem... „Herkunftsmilieu und der Kultur der jeweiligen Bildungsinstitution“. (Georg, 2006: 124)

Wird der Rational-Choice Ansatz auf die Bildungsentscheidungen angewendet, so ist zu sagen, dass die Entscheidung für einen bestimmten Schultyp für die verschiedenen sozialen Schichten einen jeweils unterschiedlichen Nutzen hat und unterschiedliche Kosten erfordert. Während Angehörige einer gehobenen sozialen Schicht mit dem Besuch einer weiterführenden Schule einen Erhalt der sozialen Schichtzugehörigkeit anstreben, muss von Angehörigen der unteren sozialen Schichten ein weitaus höheres Ziel angestrebt werden - nämlich jenes, einen sozialen Aufstieg zu erlangen.

Es versteht sich von selbst, dass das Anstreben eines sozialen Aufstiegs weitaus höhere Kosten verursacht, als das Ziel die soziale Schichtzugehörigkeit zu erhalten. Angehörigen der unteren sozialen Schichten müssen möglicherweise in anderen Lebensbereichen kürzer treten, um das Ziel des sozialen Aufstiegs realisieren zu können.

Das scheinbar gleiche Ziel – also der Besuch einer weiterführenden Schule verursacht bei den verschiedenen sozialen Schichten jeweils unterschiedliche Kosten bzw. macht unterschiedliche Motivationen erforderlich. An dieser Stelle seien noch zwei Folgen angeführt, welche durch die Anwendung des Rational-Choice Modells auf Bildungsentscheidungen resultieren:

Erstens stellen gleiche monetäre Kosten (bspw. Schulgeld) für Angehörige der verschiedenen sozialen Schichten jeweils unterschiedliche Belastungen dar.

Zweitens werden Kosten für die verschiedenen sozialen Schichten jeweils durch unterschiedliche Faktoren hervorgerufen. Während für Angehörige der gehobenen sozialen Schichten der Besuch keiner weiterführenden Schule zu einem sozialen Abstieg und damit zu ökonomischen Kosten führt, fallen diese Kosten für Angehörige der unteren sozialen Schichten nicht an, da ihnen kein Statusverlust droht. Umgekehrt fallen für Angehörige der unteren sozialen Schichten bei ihren Bemühungen um einen sozialen Aufstieg Kosten an, welche für Angehörige der gehobenen Schichten, nicht anfallen, da diese lediglich um ihren Statuserhalt bemüht sind.

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass von den Angehörigen der sozialen Schichten jeweils unterschiedliche Distanzen überwunden werden müssen, um sich für eine weiterführende Schule zu entscheiden. Diese Distanz wird durch Ausprägung des Habitus bzw. die Verfügung über die Kapitalarten greifbar. Die Konkretisierung dieser Distanzen, welche das Rational Choice Modell über ein Kosten-Nutzen Kalkül angeht, wird in der vorliegenden Arbeit als die Schnittstelle zwischen dem Bourdieuschen Ansatz und der Rational-Choice Theorie begriffen.

2.6 Chancengleichheit

Die soziale Öffnung des Bildungswesens durch die Bildungsexpansion war für die Förderung der Bildungsbeteiligung von sozial benachteiligten Kindern ohne Zweifel ein notwendiger Schritt. Er war aber nicht ausreichend, um Chancengleichheit im Sinne von Chancengerechtigkeit herzustellen. Wenn in dieser Arbeit von Chancengleichheit die Rede sein wird, so schwingt stets die Forderung nach Chancengerechtigkeit mit. Das normative Postulat der Chancengleichheit, in dem sie auf eine reine Zulassung aller zum Wettbewerb beschränkt wird, wird als unzureichend betrachtet, sofern nicht auch schichtspezifische Besonderheiten berücksichtigt werden.

Auf den ersten Blick erscheint es gerecht, für alle gleiche Chancen herzustellen, im Sinne einer Zulassung aller zum Wettbewerb um eine weiterführende Schulbildung. Eine solche Maßnahme packt das Problem aber nicht an der Wurzel an. Es mag zwar sein, dass Angehörige der unteren sozialen Schichten durch die Bildungsexpansion vermehrt auf das Angebot einer weiterführenden Schulbildung zurückgreifen. Es muss aber auch hinzugefügt werden, dass sich dadurch die Herkunftseffekte, im Sinne der Theorien Raymond Boudons, Pierre Bourdieus bzw. des Rational-Choice Ansatzes nicht aufgehoben werden. Wie die Abb. 1 (Kapitel 1.1.2) aufgezeigt hat, gelang es neben den niederen sozialen Schichten, auch den mittleren und gehobenen ihre Teilhabe am Wettbewerb um eine weiterführende Schulbildung weiter auszubauen.

Chancengleichheit im Sinne einer reinen Zulassung aller zum Wettbewerb, ohne Berücksichtigung der Herkunftseffekte verstärkt lediglich den Wettbewerb und das Klima unter den Konkurrenten verschärft sich. Von Chancengerechtigkeit ist eine solche Auffassung von Chancengleichheit weit entfernt. Chancengerechtigkeit wäre gewährleistet, wenn jeder die gleiche Chance hätte, als Gewinner aus diesem Wettbewerb hervorzugehen. Dies setzt voraus, dass niemand begünstigt wird. Es ist offensichtlich, dass dies im aktuellen Bildungswesen nicht verwirklicht ist.

„Die Forderung nach Chancengleichheit beim Bildungszugang hatte (...) zur Folge, dass die grundsätzliche Kritik an der auf Ungleichheit beruhenden Gesellschaft in ein scheinbar individuell lösbares Bildungsproblem umgewandelt und damit letztendlich außer Kraft gesetzt wurde.“ (Ribolits 2009: 72) In einer demokratischen Gesellschaft brauchen gesellschaftliche Ungerechtigkeiten immer eine Rechtfertigung. An diesem Punkt beginnt der Wirkungsbereich der Leistungsideologie, denn es gibt de facto Unterschiede in den Leistungen, die jemand erbringt. Schulischer Erfolg bzw. Misserfolg wird lediglich auf individuellen Fleiß oder Tüchtigkeit zurückgeführt. So könnte es heißen, dass jene, welche es in eine weiterführende Schule schaffen, einfach fleißiger sind, als jene, die es nicht schaffen. Eine solche „meritokratische Ideologie“ stellt eine unzulässige Verkürzung dar. Dabei wird übersehen, dass in den verschiedenen sozialen Schichten unterschiedliche Herkunftseffekte wirksam sind.

Eckert Liebau zeigt ein Paradox auf, das sich durch die Chancengleichheit im Sinne einer Gleichbehandlung aller SchülerInnen ergibt. Er verweist auf den Grundsatz der Schule, wonach diese dafür Sorge tragen muss, dass „Lehrer, Angebote, Mittel, Zensuren und Berechtigungen (...) allen gleichermaßen offen stehen (müssen) und nach gleichen Kriterien verteilt werden (müssen).“ (Liebau, 2008: 20) Gerade diese Gleichbehandlung erzeugt zwischen den SchülerInnen eine Differenz, weil sie nicht neutral ist, sondern sich am Habitus (im Sinne Bourdieus) der sozialen Mittelschicht orientiert. (vgl. ebd.) Es versteht sich von selbst, dass Kinder aus den unteren sozialen Schichten dadurch benachteiligt werden. Bourdieu spricht sich dafür aus, den Schulischen Alltag so zu gestalten, dass er dem Habitus aller gerecht wird. (vgl. Bourdieu 2001, nach Liebau 2009: 20)

Die Forderung nach Chancengleichheit bzw. deren Einlösen impliziert die Tatsache, dass Ungerechtigkeit herrscht und weiter herrschen soll. Für sozialen Aufstieg braucht es eine soziale Hierarchie. Gäbe es diese nicht, könnte man in der sozialen Hierarchie auch nicht aufsteigen. Angenommen alle würden aufsteigen, so würde niemand davon profitieren. (vgl. Ribolits 2009, 82) Dieses Szenario lässt sich gut am „Fahrstuhleffekt“ des Bildungs-

wesens illustrieren. In der einschlägigen Literatur herrscht Konsens darüber, dass jede soziale Schicht von der Bildungsexpansion profitiert hat. Verschiedene Studien haben aber auch gezeigt, dass die Unterschiede zwischen den sozialen Schichten dadurch nicht verringert wurden, sie wurden sogar vergrößert. (vgl. Choi 2009: 24) Jene SchülerInnen, welche zuvor eine Berufsschule besuchten, besuchten im Zuge der Bildungsexpansion möglicherweise eine Realschule. Jene, welche zuvor eine Realschule besucht hätten, besuchen durch die Bildungsexpansion möglicherweise ein Gymnasium. Es versteht sich von selbst, dass sich das soziale Gefüge der Gesellschaft dadurch nicht verändert hat. Es ist auch offensichtlich, dass die am geringsten qualifizierten bei der späteren Verwertung ihrer Bildungstitel im Hintertreffen sind.

Diese Überlegungen stellen gewissermaßen den gesellschaftskritischen Rahmen der Arbeit dar, welchen sich der Leser dieser Arbeit bei der Interpretation der Ergebnisse vor Augen führen sollte.

Wie die aktuellen Studien im anschließenden Kapitel zeigen werden, sind schichtspezifische Teilhaben am Bildungssystem nach wie vor Gang und Gebe. Dahinter verbergen sich Prozesse sozialer Ungerechtigkeiten.

3 Vorangegangene Studien

3.1 Soziale Schicht und Leistungen (Primärer Herkunftseffekt)

Die soziale Schichtzugehörigkeit korreliert stark mit den schulischen Leistungen bzw. Benotungen, wie einschlägige Studien belegen.

Kinder, deren Eltern die geringste Qualifizierung vorweisen können, sind gegenüber Kindern von höher qualifizierten Eltern deutlich im Nachteil. Am stärksten ist dieser Effekt bei den Leseleistungen ausgeprägt, wo Kinder gering qualifizierter Eltern im Schnitt um 32,6 Punkte schlechter abschneiden, als Kinder von höher qualifizierten Eltern. Bei den Rechtschreib- bzw. Ma-

thematikleistungen ist dieser Effekt zwar nicht so stark ausgeprägt, kann aber trotzdem nicht vernachlässigt werden. Hartmut Ditton kam in einer Studie aus dem Jahr 2007 zu folgenden Daten:

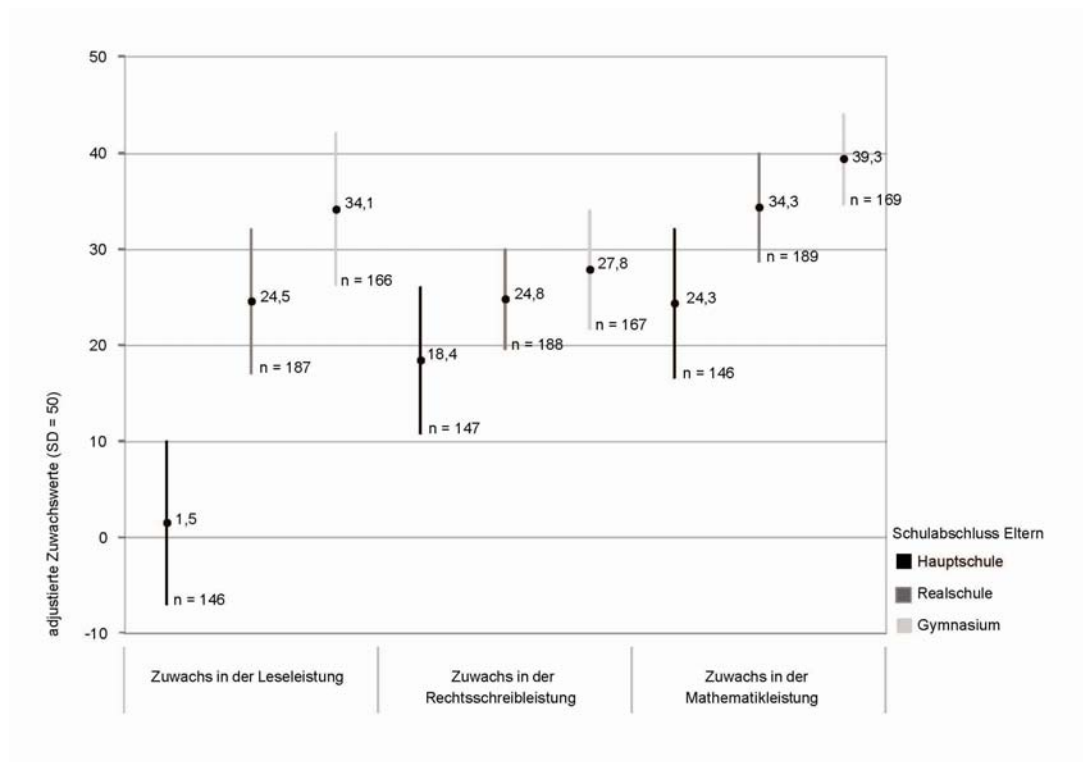


Abb. 5 Schulabschluss der Eltern und Schulleistungen der Kinder: (Quelle: modifiziert übernommen aus: Ditton 2007, S. 46)

Das schlechtere Abschneiden der Kinder aus den unteren sozialen Schichten kann leicht zu einer Kumulation von Lerndefiziten führen, sodass weiterführende Bildungsangebote gar nicht mehr in Betracht gezogen werden.

Die soziale Schichtzugehörigkeit kann zwar leicht mit den unterschiedlichen Schulnoten korreliert werden, die dahinter liegenden Prozesse bleiben dabei allerdings verborgen. Genau auf diesen blinden Fleck soll der Fokus an dieser Stelle gerichtet werden.

3.2 Sekundärer Herkunftseffekt

Dieser erklärt jene Effekte der sozialen Herkunft auf den Schulerfolg, welche über die Leistungsunterschiede hinausreichen. Der sekundäre Herkunftseffekt geht je nach sozialer Schichtzugehörigkeit von einer unterschiedlichen Nutzung der Bildungsangebote aus.

Welch starken Einfluss die soziale Schichtzugehörigkeit auf die Schulwahl hat, illustrieren die Daten des deutschen Pisa Konsortiums. Kinder aus der oberen Dienstklasse (hohe soziale Schicht) besuchen zu 50% ein Gymnasium, während dieser Prozentsatz bei Kindern von Un- und angelernten ArbeiterInnen (untere soziale Schicht) lediglich 10% ausmacht. Stellt man dem sekundären Herkunftseffekt dem primären gegenüber, fällt sofort auf, dass bei einer Kontrolle der kognitiven Fähigkeiten und der Lesekompetenz (primärer Herkunftseffekt) Kinder aus der oberen Dienstklasse „lediglich“ circa die dreifache Chance auf einen Gymnasialbesuch haben. (vgl. Schauenberg 2009: 49)

Bei der Berücksichtigung des sekundären Effektes haben Angehörige der unteren sozialen Schicht eine sechsfach schlechtere Chance auf den Besuch einer weiterführenden Schule. In der Untersuchung von Heiner Meulemann korreliert die soziale Schichtzugehörigkeit mit den Durchschnittsnoten nur mit $r = .27$ (vgl. Meulemann 1985: 86). In der Untersuchung von A. Krapp korrelieren die Schulnoten mit der sozialen Schichtzugehörigkeit hingegen stark mit $r = .40$. (vgl. Krapp 1993, S. 40)

Weitere empirische Daten zum sekundären Herkunftseffekt liegen von Harmut Ditton vor.

3.3 Erwartete Kosten, Belastungen und Wichtigkeit von weiterführender Bildung

Hartmut Ditton lieferte im Jahr 2005 eine sehr anschauliche Studie, in der auf der theoretischen Grundlage des Rational-Choice-Ansatzes untersucht hat, welchen Aufwand bzw. welche Belastungen der Besuch einer weiterführenden Schule für Angehörige der verschiedenen sozialen Schichten darstellt. Er untersuchte weiters die (positive) Schulerfahrung von Eltern, sowie die familiäre Belastung durch die Schule und kam zu folgenden Ergebnissen.

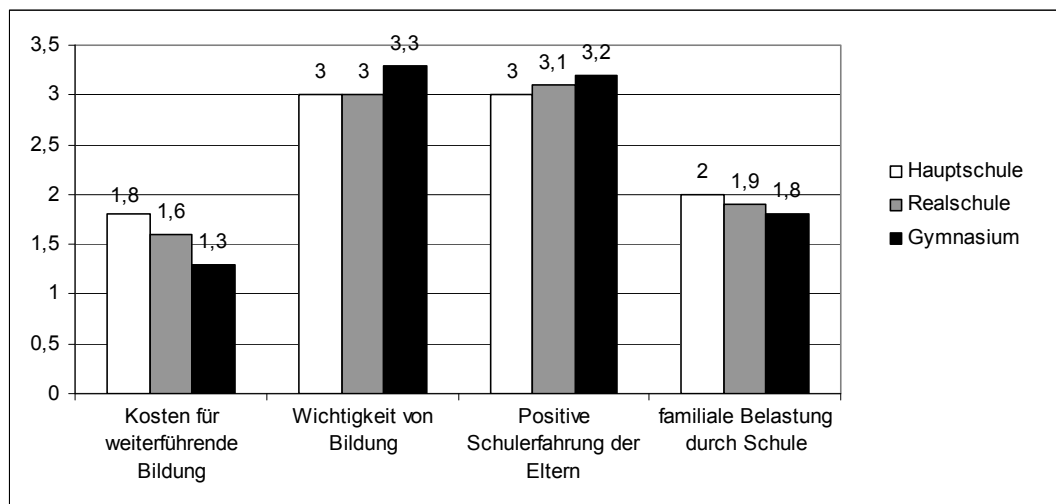


Abb. 5 Erwartete Kosten, Belastungen und Wichtigkeit von Bildung nach höchstem Schulabschluss in der Familie (N=492) (Quelle: modifiziert übernommen aus: Ditton 2007: 93)

Aus diesen Daten kann gefolgert werden, dass Eltern mit einem höheren Bildungsstatus (und infolgedessen auch einer höheren sozialen Schicht angehören), die zu erwartenden Kosten einer weiterführenden Schulbildung weit aus geringer wahrnehmen, als Eltern, einer niederen sozialen Schicht ($r = .36$). Des weiteren lässt sich auch beobachten, dass die Wichtigkeit der Bildung ($r = .29$), sowie die positive Schulerfahrung der Eltern mit einem Hauptschulabschluss geringer ausfallen, als bei Eltern mit einem Realschul-

bzw. Gymnasiumsabschluss ($r = .13$). Es muss allerdings hinzugefügt werden, dass die unterschiedlichen Ausprägungsgrade der einzelnen Items nicht so signifikant ausgefallen sind, wie bei den wahrgenommenen Kosten für weiterführende Bildung. Eine gewisse Tendenz lässt sich aber trotzdem aufzeigen. Auch die familiäre Belastung durch die Schule wird mit steigendem, höchstem Schulabschluss der Eltern geringer eingeschätzt.

Rainer Meulemann ist es in seiner Untersuchung gelungen die Variablen des „erwarteten Aufwandes“ bzw. der „erwarteten Belastung“ für die Familie“ mit der sozialen Klasse zu korrelieren. Es ergab sich eine sehr starke Korrelation mit $r = .52$. (vgl. Meulemann 1985: 121)

Wie in den vorangegangenen Kapiteln bereits angedeutet wurde, stellt der Schulbesuch für die Angehörigen unterschiedlicher sozialer Schichten, dieser Untersuchung zufolge, tatsächlich unterschiedliche Belastungen dar und macht den Besuch einer weiterführenden Schule für die Angehörigen der verschiedenen sozialen Gruppen in unterschiedlichem Maße attraktiv.

Neben den erwarteten Kosten spielen auch die Erfolgschancen bzw. die Erfolgszuversicht bei der Wahl eines Schultyps, eine wichtige Rolle. Wie sich unschwer erkennen lässt, sind diese beiden Schwerpunktsetzungen der Rational Choice Theorie zuzuordnen.

Die Erfolgszuversicht bei der Wahl der Realschule bzw. des Gymnasiums variiert innerhalb der EGP-Klassen (*siehe 1.1.2*) sehr stark. Ein Angehöriger der 1. EGP- Klasse zeigt sich zu 70% zuversichtlich, wenn es um ein erfolgreiches Absolvieren des Gymnasiums geht. Angehörige der 2. EGP- Klasse versprechen sich noch zu 51% ein erfolgreiches Abschneiden, während dies auf FacharbeiterInnen und Un-/angelernten ArbeiterInnen nur mehr zu 23% und 18% zutrifft.

Die Einschätzung der Erfolgswahrscheinlichkeit im Gymnasium durch die Eltern hängt stark von den schulischen Leistungen der Kinder, sowie von der sozialen Herkunft ab. Hartmut Ditton konnte in seinen Analysen aufzeigen, dass sowohl der sozioökonomische Status ($r = .15$), als auch der Bildungsstatus ($r = .17$) signifikante Effekte auf die Erfolgserwartung haben. (vgl. Ditton 2007: 98)

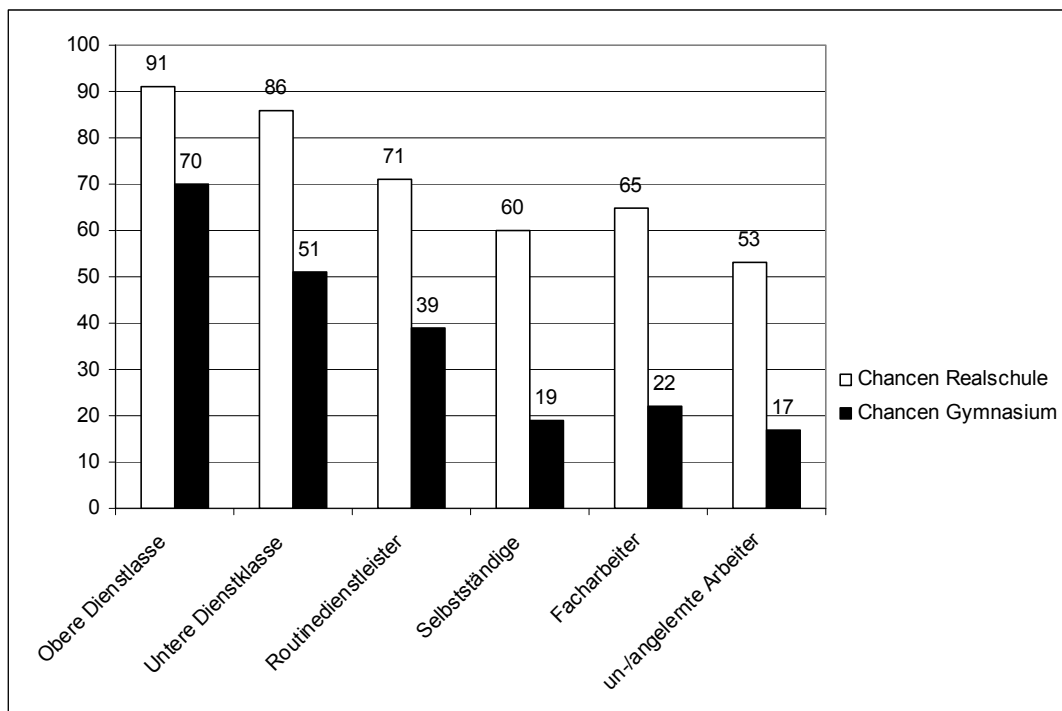


Abb. 6: Erfolgszuversicht bei Wahl der Realschule bzw. des Gymnasiums innerhalb der EGP-Klassen (erwartete Erfolgswahrscheinlichkeit in %) (Quelle: modifiziert übernommen aus: Ditton, 2007: 98)

An dieser Stelle ist festzuhalten, dass sich die subjektiv empfundenen Kosten für den Besuch einer weiterführenden Schule und die Erfolgszuversicht zwischen den verschiedenen sozialen Schichten stark unterscheiden. Während mit steigender sozialer Schichtzugehörigkeit die Kosten für eine weiterführende Schulbildung immer geringer wahrgenommen werden, werden diese von den Angehörigen der unteren sozialen Schichten als wesentlich höher empfunden. Auch die Zuversicht, eine weiterführende Schule erfolgreich zu absolvieren ist bei Angehörigen der gehobenen sozialen Schichten weitaus höher ausgeprägt. Diese Fakten zeigen auf, dass die Angehörigen der gehobenen sozialen Schichten einer weiterführenden Schulbildung näher stehen, als Angehörige der unteren sozialen Schichten.

Ergänzend kann noch hinzugefügt werden, dass die Angehörigen der verschiedenen sozialen Schichten, stets bedacht sind einen sozialen Abstieg zu

vermeiden bzw. den eigenen Status zu erhalten. In diesem Sinne gilt es an dieser Stelle die Bildungsaspirationen der Eltern zu hinterfragen. Diesen Bildungsaspirationen wird für die vorliegende Untersuchung eine große Bedeutung beigemessen.

Einer IFS-Umfrage zufolge, wünschen sich 86% der Eltern mit einem Abiturabschluss eine weiterführende Schulbildung für ihre Kinder. Bei den Eltern mit einem Abschluss mittlerer Reife wünschen sich dies 57%. Eltern mit einem Hauptschulabschluss wünschen sich lediglich zu 31%, dass ihre Kinder eine weiterführende Schule besuchen. (vgl. Kanders 2004: 19, nach Choi 2009: 27)

Unter Berücksichtigung des entwicklungspsychologischen Ansatzes ist davon auszugehen, dass Bildungsentscheidungen welche vor der Lebensphase der Pubertät getroffen werden noch nicht als „individuelle Eignungs- und Persönlichkeitsstrukturen“ verstanden werden können. (siehe 2.2.1)

Unter dieser Prämisse muss den Eltern ein wesentlicher Einfluss beigemessen werden, wenn es um die Wahl des Schultyps geht. Dies darf keinesfalls deterministisch verstanden werden. Ich erkenne sehr wohl an, dass auch andere Faktoren wie etwa „peergroups“ auch einen bedeutenden Einfluss auf die Schulwahl haben. Dem Elternhaus wird aber für diese Arbeit der größte Einfluss zugesprochen. Diese Auffassung spiegelte sich im Zuge der Recherchen in nahezu allen Untersuchungen wieder. U. Moser postuliert, dass „sämtliche Untersuchungen über den Zusammenhang zwischen sozialen Herkunft und Schulleistungen (nachweisen), dass die Prägung durch das Elternhaus für das spätere Leben entscheidend ist“. (Moser 2002: 40, nach Schauenberg 2006: 54) Das de facto schlechtere Abschneiden von Kindern aus den unteren Schichten führt häufig zu einer Kumulation von Lerndefiziten, welche zum Ausschluss von Bildungsangeboten führen. (vgl. Büchner 2003, nach Schauenberg 2006: 54) Die Varianz der Schulnoten führt Ruth Pekrun zu zwei Dritteln auf familiär bedingte Schülerfaktoren zurück und nur zu einem Drittel auf schulische Faktoren. (vgl. Pekrun 2001, 86)

Es scheint klar zu sein, dass sich SchülerInnen eher für eine weiterführende Schulbildung entscheiden, wenn diese von den Eltern favorisiert wird. An dieser Stelle könnte von Kritikern entgegengehalten werden, dass „geeignete“ SchülerInnen unabhängig von ihrer sozialen Schichtzugehörigkeit eine Gymnasialempfehlung erhalten und sich auf Grund dessen für diesen Schultyp entscheiden. Dass solche Empfehlungen ganz und gar nicht nach objektiven Kriterien getroffen werden soll im folgenden Kapitel aufgezeigt werden. Es soll weiters aufgezeigt werden, dass zwischen den konkreten Leistungen der SchülerInnen und den Benotungen, welche die Grundlage für eine Gymnasialempfehlung bilden, oft kaum ein Zusammenhang besteht.

3.4 Schichtspezifische Gymnasialempfehlungen

An erster Stelle sei angeführt, dass es in Südtirol keine formellen Gymnasialempfehlungen gibt, wie in Deutschland. Es gibt aber sehr wohl informelle Empfehlungen (etwa bei Eltersprechtagen). Auch solch informellen Empfehlungen muss eine große Bedeutung beigemessen werden. Viele Eltern und Kinder können leicht einer Expertengläubigkeit erliegen, wenn es vonseiten eines Lehrers/einer Lehrerin bzw. eines Lehrerkollegiums heißt, dass ein/e SchülerIn eine als „geeignet“ bzw. „nicht geeignet“ für ein Gymnasium betrachtet wird. An dieser Stelle sei eine Studie von Frauke Choi angeführt, welche empirisch belegt, dass Angehörige der gehobenen sozialen Schichten viel eher zu einer Gymnasialempfehlung gelangen, als Kinder aus den niederen sozialen Schichten:

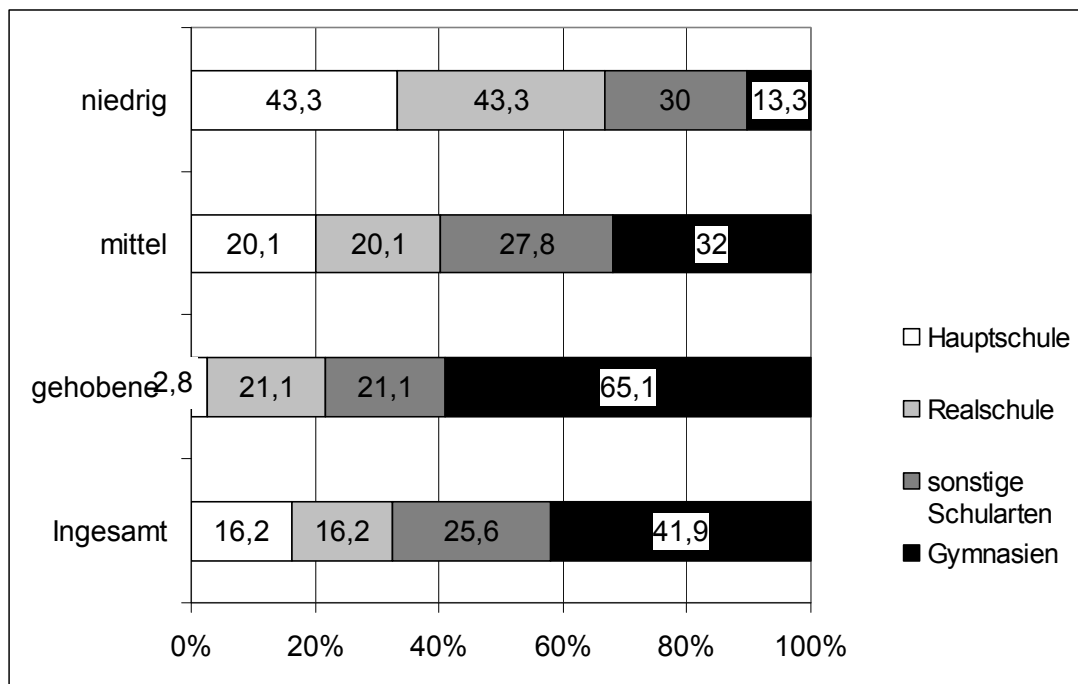


Abb 7: Bildungsempfehlungen nach sozialer Herkunftsgruppe. (Quelle: modifiziert übernommen aus: Choi, 2009, S. 141)

Während Angehörige der niederen Schicht nur zu 19% eine Gymnasialempfehlung erhalten, ist diese Chance für Angehörige der gehobenen sozialen Schicht mit 64% mehr als dreimal höher.

Es gibt einige Studien, welche empirisch belegen, dass Eltern aus der mittleren und oberen sozialen Schicht doppelt so häufig die Empfehlungen der LehrerInnen gegen einen Gymnasialbesuch ignorieren, als Eltern aus der Unterschicht. (vgl. Bos et al. 2004: 24; Jürgens 1989: 398, nach Choi 2009: 27) Diese Belege kommen zu den ohnehin schichtspezifischen Empfehlungen noch erschwerend hinzu. In anderen Worten: SchülerInnen aus der Unterschicht bekommen den empirischen Daten von Frauke Choi zu Folge kaum Gymnasialempfehlungen. Dies wird von deren Eltern stillschweigend hingenommen und es wird dagegen auch nicht angekämpft. Angenommen, ein Angehöriger der gehobenen sozialen Schicht erlangt keine Gymnasialempfehlung, so stößt dies viel eher auf Widerstand bei den Eltern.

Dies lässt sich an den Daten der Schulartenscheidungen belegen. Angehörige der gehobenen sozialen Schicht besuchen zu einem Prozentsatz von

65,1% ein Gymnasium, während die Empfehlungen niedriger liegen (bei 63,9%).

Der Trend der schichtspezifischen Schulartenscheidungen wird auch von der Pisa Studie oder der Studie von Isserstedt (*siehe 1.1.2*) empirisch belegt.

Angehörige der niedrigen sozialen Schicht erlangen zu 19,4% eine Empfehlung und kommen dieser nur zu 13,3% nach. Dies bedeutet, dass das Bildungsangebot von Angehörigen der niederen sozialen Schicht häufig nicht genutzt wird, obwohl eine Empfehlung vorliegt.

Die Unterschiede zwischen Empfehlung und Besuchsquoten mögen nur marginal sein, sie zeigen allerdings deutlich auf, dass sich Angehörige über eine negative Empfehlung kaum hinwegsetzen.

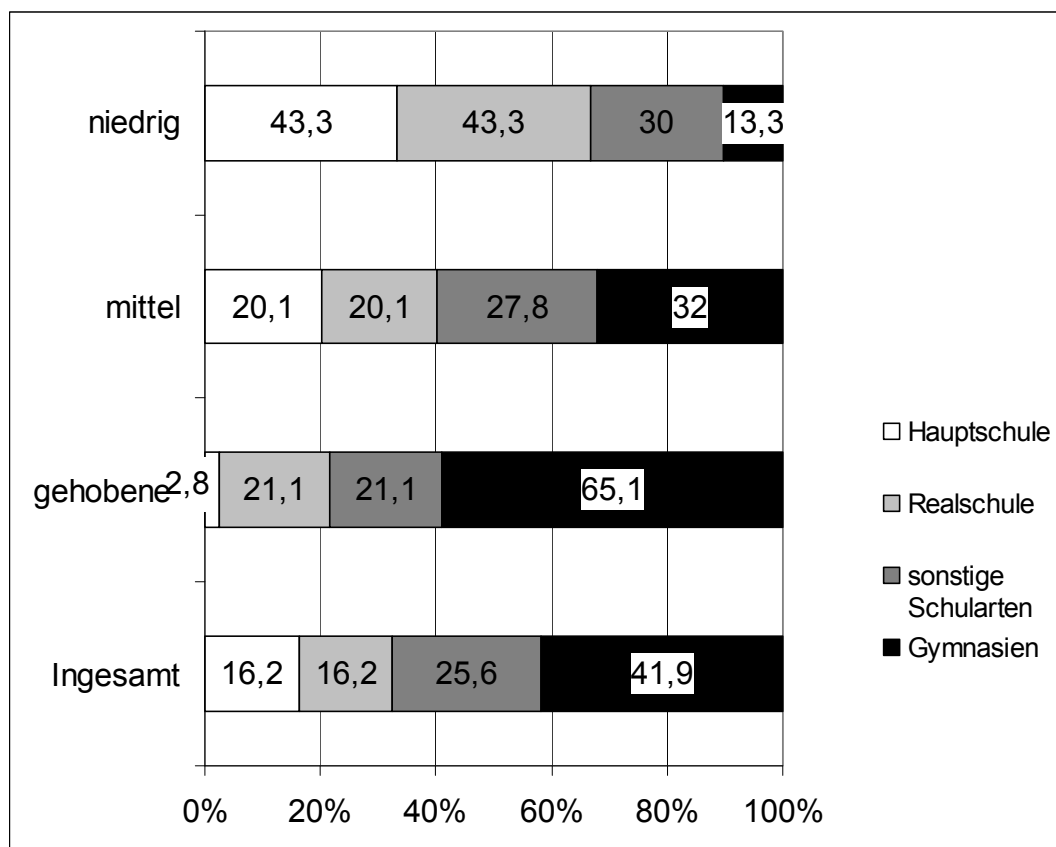


Abb. 8: Schulartentscheidungen nach sozialer Herkunftsgruppe. (Quelle: modifiziert übernommen aus: Choi 2009: 142)

Es muss zwangsläufig der Frage nachgegangen werden, nach welchen Kriterien solche Empfehlungen getroffen werden. Erstmals werden sicherlich

augenscheinlichen Kriterien hergenommen, nämlich die Benotungen [nicht zu verwechseln mit den Leistungen!!]. (vgl. Ditton 1992: 205) Führt man sich die Theorie Bourdieus der „habituellen Passung“ vor Augen, so erscheint es auch plausibel, dass auch das Verhalten des einen bedeutenden Einfluss auf eine eventuelle Gymnasialempfehlung haben muss; d.h. ob sich jemand in der Schule angemessen verhält. Es ist anzunehmen, dass Angehörige der gehobenen sozialen Schicht eher ein für den institutionellen Rahmen konformes Verhalten an den Tag legen, als Angehörige der niederen. Nicht zuletzt, weil diese auch durch deren Eltern, welche eine weiterführende Bildung durchlaufen haben, eher ein konformes Verhalten vermittelt bekommen, als Angehörige der niederen sozialen Schichten. Jene sind mit den Gepflogenheiten, welche zu einer weiterführenden Schulbildung gehören, höchstwahrscheinlich nicht vertraut. Diese Annahme hat rein hypothetischen Charakter und müsste erst empirisch geprüft werden. Dies wird im Rahmen dieser Arbeit allerdings nicht erfolgen, weil es den Rahmen sprengen würde.

3.4.1 Bewertungsmaßstäbe

Es gibt zahlreiche Untersuchungen, welche sich damit befassen, wie Empfehlungen und die damit zusammenhängenden Benotungen zustande kommen. Allen Untersuchungen gemeinsam ist die Feststellung, dass sich „weder die Empfehlungen, noch die Zensuren der Lehrkräfte überwiegend an den fachlichen Leistungen der SchülerInnen orientieren und ein großer Spielraum für sachfremde Bewertungen besteht.“ (Choi 2009: 28) Lehmann und Peek zeigen in einer Untersuchung aus dem Jahr 1997 auf, dass Mathematiknoten lediglich zu $r = -0.57$ und Noten in Deutsch zu $r = -0.73$ korrelieren. (vgl. Lehmann, Peek 1997, nach Choi 2009: 28) Speziell bei den Mathematikleistungen erscheint dieses Ergebnis erschreckend, weil die Bewertung eines Mathematiktests deutlich weniger anfällig ist für subjektive Bewertungsmaßstäbe als die Bewertung eines Deutschaufsatzes. (Anschauungen des Lehrers/der Lehrerin getroffen, ähnlicher Sprachstil usw.)

Zum Faktum, dass Kinder aus den gehobenen Schichten ohnehin mehr leisten, als Angehörige der unteren sozialen Schichten (*siehe 3.1*) kommen noch erschwerend die verschiedenen Bewertungsmaßstäbe für die verschiedenen sozialen Schichten hinzu.

Heiner Meulemann vermutete bereits 1985 einen Zusammenhang zwischen der Benotung von SchülerInnen und deren sozialer Schichtzugehörigkeit, konnte diesen aber nicht empirisch belegen. Hartmut Ditton stellte 1992 fest, dass Kinder aus den gehobenen Schichten selbst bei identischen Leistungen tatsächlich besser bewertet werden, als Kinder aus den unteren Schichten. Für Angehörige der gehobenen sozialen Schichten ist der Besuch einer weiterführenden Schule weitestgehend festgeschrieben (nicht zuletzt aufgrund der besseren Leistungen, die sie erzielen – *siehe Kapitel 3.1*). Erschwerend kommt noch hinzu, dass Angehörige der gehobenen sozialen Schichten selbst bei schlechteren Zensuren einen Vertrauensvorsprung bei den Lehrpersonen genießen. (vgl. Ditton 1992: 208) Aus diesen Ergebnissen kann gefolgert werden, dass Angehörige der gehobenen sozialen Schichten viel eher zu einer Gymnasialempfehlung gelangen, als deren Klassenkameraden aus der unteren.

3.4.2 Habituelle Passung

Angehörige der unteren sozialen Schichten verfügen laut Werner Georg im Gegensatz zu gehobenen Schichten nicht über die „habituelle Passung“ (...) zwischen dem (...) „Herkunftsmilieu und der Kultur der jeweiligen Bildungsinstitution“ (Georg 2006: 124). Insofern verfügen die unteren Gruppen durch die Abwesenheit des kulturellen Kapitals nicht über jene kulturellen Praxen, welche für das Bildungssystem förderlich sind. (vgl. ebd.: 125)

Brigitte Schnock und Herrmann Atz postulieren, dass in der Schule Kinder aus den unteren Sozialschichten häufig benachteiligt sind, weil Lehrpersonen größtenteils durch die Mittelschicht geprägt wurden. (vgl. Schnock, Atz 2008: 15) „Dadurch stehen schulische Inhalte Kindern der unteren sozialen Schich-

ten weniger nahe, ihrem symbolischen Wert im Sinne eines „kulturellen Kapitals (...) fehlt die Verankerung im familiären Milieu.“ (Schnock, Atz 2008: 15) Diese Problematik im folgenden Zitat Bourdieus und Passersons brillant auf den Punkt gebracht:

„Da das System nicht explizit liefert, was es verlangt, verlangt es implizit, daß seine SchülerInnen bereits besitzen, was es nicht liefert: eine Sprache und Kultur, die außerhalb der Schule durch unmerkliche Familiarisierung gleichzeitig mit der entscheidenden Einstellung zu Sprache und Kultur ausschließlich auf diese Weise erworben werden kann. Da es eine Form des Lehrens und Lernens perpetuiert, die in ihrer Pädagogik und teilweise auch in ihren Inhalten kaum von der Familienerziehung abweicht, bietet es eine Art der Bildung und des Wissens, die nur denen wirklich zugänglich ist, welche die implizit vorausgesetzte Bildung bereits besitzen.“ (Bourdieu und Passerson 1971: 126)

Es versteht sich von selbst, dass eine habituelle Passung von großer Bedeutung für eine Empfehlung sein kann, wenn man an den großen Spielraum denkt, welcher für sachfremde Bewertungen offen steht.

Auch Allmender und Dietrich postulieren, „dass für Schulerfolg neben fachlichen, sozialen und sprachlichen Kompetenzen auch Dimensionen der Intelligenz und nicht-kognitive Variablen wie Motivation, Disziplin, Leistungsbereitschaft und Anpassungsfähigkeit von hoher Bedeutung“ sind. (Allmendinger 2004: 201, nach Choi 2009: 28)

3.5 Innerfamiliäre Förderung

Es ist laut Magdalena Schauenberg davon auszugehen, dass die soziale Schichtzugehörigkeit über „familiäre Mechanismen wie Förderung, Anreigungsgehalt, die Zahl und Vielfalt elterlicher Interessen, den Besitz und Ge-

brauch von Lektüre, Büchern und Zeitschriften, sowie familiäre Interaktionen“ wirkt. (Schauenberg 2009: 50)

Für Heiner Meulemann lässt sich die Korrelation zwischen der Klassenlage (KLASSE) und den Bildungsaspirationen der Eltern (ELASPIR) über die Variablen Aufwand (AUFW) und Nutzen (NUTZ) erklären. Wie unschwer zu erkennen ist, ist Heiner Meulemann theoretisch in der Rational Choice Theorie zu verorten.

Modell b

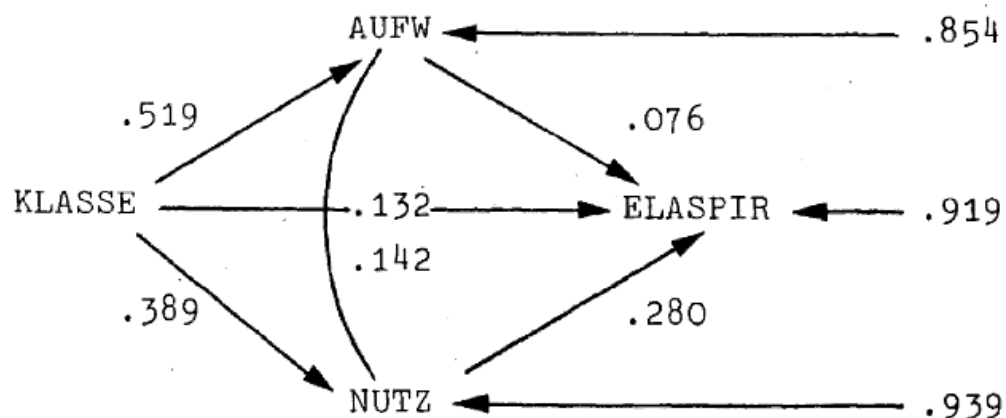


Abb. 9: Korrelationen der Klassenlage und den Bildungsaspirationen der Eltern (Quelle: Meulemann 1985:123)

Im Modell b wird ein direkter Kausaleinfluss von KLASSE auf ELTERASPIR angenommen. Es gehen etwa 45% der Korrelation auf einen direkten Einfluss von KLASSE zurück, während etwa 35% durch NUTZ (Nutzen) und etwa 10 % durch AUFW (Aufwand) vermittelt werden; durch den größeren Anteil wird als die NUTZ die gewichtigere Variable betrachtet. (vgl. Meulemann 1985: 124) Die Variable der sozialen Klasse korreliert zwar sehr stark mit dem Aufwand ($r = .519$), die Korrelation zwischen dieser und der Variable Elternaspirationen ist allerdings deutlich geringer als zwischen dem Nutzen und den Elternaspirationen.

Hans Günther Rolff postuliert, dass Eltern aus der Mittelschicht „frühere und höhere Erwartungen an ihre Kinder stellen als Eltern aus der Unterschicht, gleichzeitig belohnen sie deren Erfüllung häufiger.“ (Rolff 1967, nach Schauenberg 2009: 50) Unterschichteltern erwarten hingegen eher das Respektieren von Regeln und Vorschriften. (vgl. ebd.) In Anbetracht der Tatsache, dass Eltern aus den niederen sozialen Schichten, einer weiterführenden Bildung einen wesentlich geringeren Stellenwert zuweisen (siehe Kapitel 3.3), ist nicht anzunehmen, dass zu diesen Vorschriften ein Oberschulbesuch gehört. Nach diesem Absatz scheint es plausibel, dass Eltern aus der Mittelschicht und der Oberschicht weitaus bessere Chancen auf einen Gymnasialbesuch haben, als Kinder aus den unteren sozialen Schichten. Bezug nehmend auf die empirischen Befunde von Heiner Meulemann kann davon ausgegangen werden, dass jene Eltern, welche ohnehin keine allzu hohen Bildungsaspirationen haben, kaum eine weiterführende Bildung für ihre Kinder anstreben werden. Diese Vermutung kann durch die empirischen Befunde von Hartmut Ditton (siehe Kapitel 3.3) gestützt werden.

Bezug nehmend auf die zuletzt angeführten empirischen Befunde gehe ich davon aus, dass der Stellenwert, welcher vonseiten der Eltern einer weiterführenden Schulbildung beigemessen wird, die Einstellungen der Kinder dazu stark beeinflusst. In Folge dessen werden, schichtspezifische Muster bezüglich der Leistungsmotivationen angenommen.

Aus diesen Vorüberlegungen resultiert die Hauptfragestellung dieser Diplomarbeit:

4 Hauptfragestellung

Welcher Zusammenhang besteht zwischen der sozialen Schichtzugehörigkeit und der Leistungsmotivation von SchülerInnen an Südtirols Oberschulen?

Das Gebiet für die Erhebung der Daten wurde auf Südtirol eingegrenzt. Einerseits leitet mich auf Grund meiner Sozialisierung in Südtirol ein besonderes Erkenntnisinteresse. Andererseits erachte ich Südtirol insofern als interessant, als dass die Verzweigung des Bildungsweges erst im 14. Lebensjahr stattfindet. Bis dahin durchlaufen alle SchülerInnen fünf Jahre Volksschule und drei Jahre Mittelschule. Dieser strukturelle Umstand kann als zusätzliche Chance für die MittelschülerInnen betrachtet werden, sich zu beweisen und ein etwaiges Potential für den Besuch einer Oberschule zu entfalten. Die Tatsache, dass trotz der im Vergleich zu Deutschland oder Österreich späteren Verzweigung des Bildungssystems, die Besuchsquoten der Oberschulen sehr schichtspezifisch ausfallen, bestärkt die Annahme von schichtspezifischen Leistungsmotivationen.

4.1 Forschungsmethode

Wie in der Literatur erkennbar ist, haben mehrere Faktoren einen bedeutenden Einfluss auf die Berufs- bzw. Schulwahl. Dies können Peergroups, Lehrpersonen oder der Wohnort usw. sein, deren spezifischer Einfluss nur schwer herauszuarbeiten ist. Dieser Tatsache bin ich mir bewusst und erkenne insofern die Schwierigkeit, im Rahmen einer Diplomarbeit zu erforschen, wie die soziale Schicht spezifisch darauf einwirkt.

Ich werde mich deshalb darauf beschränken, den Zusammenhang zwischen der sozialen Schichtzugehörigkeit, den Leistungsmotivationen und dem Besuch einer Oberschule zu untersuchen. Dafür erachte ich eine quantitative Fragebogenerhebung als Ziel führend.

4.1.1 Stichprobe

Als Stichprobe für die Untersuchung habe ich mich für OberschülerInnen in den Maturaklassen entschieden. Dadurch ist es möglich jene SchülerInnen zu untersuchen, die de facto eine Oberschule durchlaufen haben und nicht nur das neunte Pflichtschuljahr absolvieren. Ich gehe davon aus, dass es durch diese Gruppe eher möglich ist, zu einem differenzierteren Bild der sozialen Schichten und den damit zusammenhängenden Aspirationsniveaus zu gelangen, als bei der Befragung von SchülerInnen der ersten Klasse. Nicht zuletzt aufgrund des höheren Alters kann man bei Maturanten von einem erhöhten Maß an Selbstreflexion ausgehen.

Die Auswahl der zu befragenden Schulklassen sollte an den drei meist besuchten Oberschulen in Bozen erfolgen: Handelsoberschule, Realgymnasium, Humanistisches Gymnasium.

Diese drei Oberschulen weisen weiters eine homogene Geschlechterverteilung auf. Der Standort Bozen weist sowohl ein großes Einzugsgebiet, als auch ein ausgeglichenes Stadt-Land Verhältnis auf. (vgl. ASTAT)

Aus organisatorischen Gründen war es nicht möglich SchülerInnen des humanistische Gymnasiums in Bozen zu befragen, so musste auf das humanistische Gymnasium in Bruneck ausgewichen werden. Dies hat wiederum den Vorteil, dass sich das Einzugsgebiet der Stichprobe vergrößert hat.

Die Fragebögen beliefen sich auf 200 Stück, von denen 193 Stück vollständig waren.

An dieser Stelle wird ein kurzer Exkurs zum Südtiroler Schulsystem erfolgen:

4.2 Exkurs: Südtiroler Schulsystem

In Südtirol ist die Pflichtschulzeit folgendermaßen gegliedert. Auf eine fünfjährige Volksschulzeit folgt eine dreijährige Mittelschulzeit, welche alle SchülerInnen durchlaufen. Nach dieser dreijährigen Mittelschulzeit verzweigt sich das Schulsystem wiederum und stellt die Jugendlichen vor die Wahl folgende Schultypen zu besuchen:

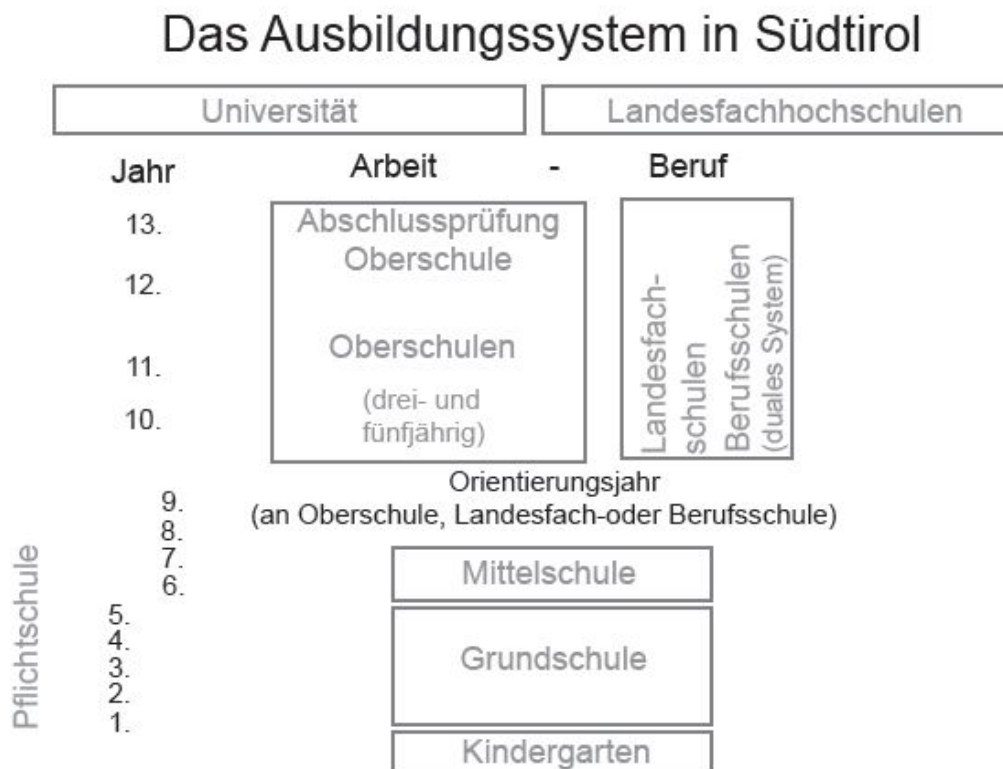


Abb. 12: Quelle: modifiziert übernommen aus: deutsches Landesschulamt, ohne Jahr)

Nach dem Besuch des einjährigen Orientierungsjahrs stehen die Jugendlichen vor der Wahl eine der im Anschluss aufgelisteten Schultypen zu besuchen oder ins Erwerbsleben einzusteigen, weil die Schulpflicht nach dem

neunten Pflichtschuljahr bzw. Orientierungsjahr endet. Falls eine weitere Schulbildung angestrebt wird, stehen folgende Schultypen zur Auswahl:

a) Berufsschule

Dieser Schultyp wurde in den 1950-er Jahren gegründet mit der Absicht berufsbildende Kurse für Land- und Hauswirtschaft, Gewerbe und Handel einzurichten. Es gab damals bereits eine duale Ausbildung der Lehrlinge. Der Unterricht fand allerdings freiwillig in Abendkursen statt. Auch heute gibt es in Südtirol noch eine duale Ausbildung, was im restlichen Italien nicht der Fall ist.

b) Landesfachschulen

Dieser Schultyp dauert drei Jahre und schließt mit einem Diplom ab. Schülerinnen haben die Möglichkeit zwischen einer Fachschule für Landwirtschaft oder einer Fachschule für Hauswirtschaft zu wählen.

c) Oberschulen

Die Struktur der Sekundarstufe II basiert auf dem Reformgesetz von Gentile aus dem Jahr 1923. Auf eine zwei jährige Unterstufe (Biennium) folgt eine drei jährige Oberstufe (Triennium).

Die öffentlichen Oberschulen in Südtirol sind in 39 Direktionen untergliedert und sind in folgende Typen eingeteilt werden: (vgl. deutsches Landesschulamt 2010)

- Gymnasien
- Pädagogisch ausgerichtete Oberschulen
- Fachoberschulen

- Lehranstalten

Während die Gymnasien einen allgemein bildenden Zweck verfolgen, ist das Ziel der Fachoberschulen die Ausbildung von Fachkräften für die einzelnen Wirtschaftsbereiche. Laut dem Deutschen Landesschulamt ist im Zuge der staatlichen Reformbestrebungen in Italien eine Tendenz ausfindig zu machen, bei der eine Entspezialisierung der Fachoberschulen angestrebt wird. Es wird aber gleichzeitig betont, dass die deutschsprachigen Oberschulen in Südtirol davon zwar auch betroffen sind, bisher allerdings noch in einem beschränkten Ausmaß. (vgl. deutsches Landesschulamt 2010)

Die Südtiroler Lehranstalten könnten gewissermaßen als Berufsschulen bezeichnet werden. Sowie Italien das duale Ausbildungssystem nicht hat, wurden 1939 solche Lehranstalten geschaffen, wo sowohl berufliche Grundfertigkeiten, als auch Allgemeinbildung vermittelt werden. Die Lehranstalten dauern drei Jahre lang und werden häufig mit einem zweijährigen Biennium ergänzt, was ein Erlangen der staatlichen Abschlussprüfung ermöglicht. Diese Tendenz kann mit dem Trend der Höherqualifizierung, bzw. mit dem Fahrstuhleffekt in Verbindung gebracht werden. (*siehe Kapitel 2.6*)

Speziell im Bereich Wirtschaft und Tourismus haben die Besuchszahlen dieses Schultyps in den letzten Jahren deutlich abgenommen. Die meisten SchülerInnen wanderten in Handelsoberschulen ab. Man hat darauf reagiert, indem man diesen Schultyp an drei Standorten nur mehr als Biennium anbietet, weil ohnehin die meisten SchülerInnen ab der dritten Klasse in die Oberschule wechseln. In Brixen und Sterzing wurde dieser Schultyp ganz abgeschafft. Eine weitere Tendenz, welche das deutsche Landesschulamt ausfindig gemacht hat, ist jene, dass die Durchlässigkeit zwischen Landesberufsschulen und den staatlichen Lehranstalten zugenommen hat. SchülerInnen wechseln häufig von den Landesberufsschulen in staatliche Lehranstalten. Umgekehrt ist dieser Trend deutlich schwächer ausgeprägt. (vgl. deutsches Landesschulamt, 2010) Konkrete Zahlen dazu, konnten im Zuge der Recherchen nicht ausfindig gemacht werden.

4.3 Kategorisierung der sozialen Schichten

Die Gliederung der sozialen Schichten basiert auf der Kategorisierung des HIS (Hochschul-Information-System; siehe Abb. 10). Bei der Zuweisung zu den sozialen Schichten wird jeweils derjenige Elternteil hergenommen, welcher zur höchsten Einordnung der Familie führt. (vgl. Choi 2009: 122)

Berufliche Stellung	Bildungsherkunft	
	Mit (Fach-) Hochschul-abschluss	Ohne (Fach-) Hochschul-abschluss
Angestellte in Führungspositionen		
FreiberuflerInnen		
Selbstständige		
BeamtenInnen		
Angestellte im öff. Dienst		
Angestellte		
Studierende		
FacharbeiterInnen		
Hausfrau/-mann		
Arbeiter (un-/angelernt)		

- niedere soziale Schicht
- mittlere soziale Schicht
- gehobene soziale Schicht

Abb. 10 Kategorisierung soziale Schichten. (Quelle: modifiziert übernommen aus: Choi 2009: 122)

Bei der Zuweisung der einzelnen SchülerInnen zu den einzelnen sozialen Schichten wird die berufliche Stellung mit der Bildungsherkunft in Verbindung gebracht.

Eine Zuweisung aufgrund der beruflichen Stellung oder der Bildungsherkunft alleine wird als unzureichend erachtet. Angenommen, jemand kommt aufgrund glücklicher Umstände von der Berufsposition eines ungelernten Arbeiters/ einer ungelernten Arbeiterin zu einem Posten als AngestellteR in einer Führungsposition. Unter der Berücksichtigung der Theorien Bourdieus muss bezweifelt werden, ob dieser bzw. diese in gleichem Ausmaß über kulturelles Kapital verfügen, wie es Angestellte in einer Führungsposition mit einem Hochschulabschluss angeeignet haben. Dies soll keinesfalls heißen, dass eine hohe berufliche Position in Kombination mit einem Hochschulabschluss ein Garant für ein angemessenes kulturelles Kapital ist. Die Wahrscheinlichkeit, es sich angeeignet zu haben, schätze ich allerdings höher ein, als bei einem ungelernten Arbeiter/einer ungelernten Arbeiterin, der es aufgrund glücklicher Umstände in eine hohe berufliche Position schafft.

Aus diesen Gründen wird das Modell des HIS als Ziel führend erachtet, weil es zwei als relevant erachtete Faktoren miteinander in Verbindung bringt und insofern eine differenziertere Kategorisierung vornimmt, als Modelle, die nur einen Aspekt berücksichtigen.

4.4 Konzeption des Fragebogens

Im ersten Teil des Fragebogens galt es die soziale Schichtzugehörigkeit der OberschülerInnen zu bestimmen. Dabei wird einerseits die berufliche Stellung, andererseits der höchste Bildungsabschluss beider Elternteile erfragt. Die Zuweisung zu den sozialen Schichten wird mittels des obigen Rasters (Tab. 6) erfolgen. Aufgrund dieser Daten kann bei der Auswertung auf die soziale Schichtzugehörigkeit der SchülerInnen geschlossen werden. Es wird jeweils derjenige Elternteil hergenommen, welcher zur höchsten Einordnung der Familie führt.

Im zweiten Teil geht es darum die Leistungsmotivationen der SchülerInnen zu erfragen. Diese werden bei der Auswertung mit deren sozialen Schichtzugehörigkeit in Korrelation gebracht. Um diese Leistungsmotivationen zu erfragen wurde ein Testinstrument entwickelt, welches auf dem Fragebogen zur SchülerInnenbefragung von Frauke Choi aus dem Jahr 2009 basiert.

Der Leistungsmotivationstest wurde in den 1970er Jahren von Hermans/ Pe-
termann/ Zielinski entwickelt und zielt mittels ca. 50 Items auf das Erfragen
folgender Faktoren ab: (vgl. Choi)

- | | | |
|----------------------------|---|-----------------------------|
| Leistungsmotiv: | - | Leistungsstreben |
| | - | Ausdauer und Fleiß |
| Misserfolgsschreck: | - | positive Misserfolgsschreck |
| | - | negative Misserfolgsschreck |

4.5 Erwartete Ergebnisse

N. b. Aufgrund der Tatsache, dass es bis dato noch kaum Studien zu schichtspezifischen Leistungsmotivationen gibt (v. a. nicht über Südtirol) orientieren sich die erwarteten Ergebnisse lediglich an einer Studie. Es ist anzunehmen, dass die Ergebnisse der Erhebung in Südtirol ähnlich ausfallen werden, wie in der bundesdeutschen Studie von Frauke Choi bzw. dass die schichtspezifischen Mechanismen auch in Südtirol ähnlich greifen. Dies gilt auch für die restlichen ausländischen Studien, die in der Arbeit zitiert wurden.

Frauke Choi konnte in ihrer explorativen (!) Studie mit Hilfe des Leistungsmotivationstests fünf Leistungsorientierungsprofile identifizieren. Diese ließen sich sowohl bei „SchülerInnen der Mittel- und Oberstufe in Gymnasien, als auch bei Studierenden und Eltern von SchülerInnen der vierten Jahrgangsstufe nachweisen. (Choi 2008: 155)

4.5.1 Faktorenanalyse

Die folgende Tabelle illustriert die Ergebnisse der Faktorenanalyse. Sie zeigt auf, wie stark die einzelnen Frageitems auf die einzelnen Faktoren laden, bzw. wie sehr diese zu den einzelnen Faktoren passen.

	Schüler (10. Jg.)	Schüler (11. Jg.)
LEISTUNGSMOTIV		
<u>Leistungsstreben</u>		
„Andere finden, dass ich mehr arbeite als nötig.“	,873	,887
„Ich halte es für wichtig, mehr zu leisten als andere.“	,820	,780
<u>Ausdauer und Fleiß</u>		
Wenn ich ein selbst gestecktes Ziel nicht erreicht habe, setze ich alles daran, es doch noch zu schaffen.“	,813	,811
„Wenn ich eine Arbeit beginne, soll das Ergebnis meinen Fähigkeiten entsprechen.“	,837	,869
MISSEFOLGSFURCHT		
<u>Positive Misserfolgsschreck</u>		
„Ich denke, dass etwas Prüfungsschreck zu besseren Leistungen führt.“	,878	,869
Ein bisschen Angst hat sich für meine Leistungen oft günstig ausgewirkt.“	,885	,878
<u>Negative Misserfolgsschreck</u>		
„Wenn unerwartet eine wichtige Sache auf mich zukommt, dann fühle ich mich unsicher.“	,775	,814
Wenn ich mich frage, ob meine Leistungen in einer Prüfung durch meine Aufregung beeinflusst worden sind, dann muss ich sagen, dass dies in starkem Maße der Fall ist.“	,825	,803

Abb. 11: Leistungsmotivationstest nach H. Hermans, F. Petermann und W. Zielinski (Quelle: modifiziert übernommen aus: Choi 2009: 163)

Die hohen Faktorladungen (mindestens .780) zeigen, dass die Frageitems durchaus geeignet sind, um die vier Faktoren zu erfragen.

Basierend auf den Ergebnissen der Faktorenanalyse wurden diese Faktoren in der zitierten Studie einer Clusteranalyse unterzogen.

4.5.2 Clusteranalyse

Die Clusteranalyse dient laut Felix Brosius dazu, eine Menge von Objekten anhand ausgewählter Eigenschaften so in Gruppen (Cluster) zu unterteilen, dass ähnliche Objekte in einer Gruppe zusammengefasst werden und umgekehrt die Objekte aus unterschiedlichen Gruppen sich möglichst deutlich voneinander unterscheiden.“ (Brosius 2008: 273)

Die Clusteranalyse generierte fünf Gruppen. Anhand der Antworttendenzen der einzelnen Gruppen machte Frauke Choi fünf Leistungsorientierungsprofile ausfindig:

Leistungsorientierungsprofile:

1. Misserfolgsorientierte Personen (Misserfolge werden stets versucht zu vermeiden)
2. Ambitionierte Personen
3. Kontinuierlich- motivierte Personen
4. Schwach- ambitionierte Personen
5. Diskontinuierlich- motivierte Personen

In den folgenden Tabellen scheinen jeweils die Clusterzentren der einzelnen Leistungsorientierungsprofile auf. Diese Zahlen veranschaulichen, wie sehr

die einzelnen Leistungsorientierungsprofile von den durchschnittlichen Ausprägungsgraden der Dimensionen (Leistungsstreben, Ausdauer/Fleiß, positive Misserfolgsschreck, negative Misserfolgsschreck) von der Gesamtstichprobe abweichen. Positive Werte bedeuten eine überdurchschnittliche Ausprägung einer Dimension, während negative Werte als eine unterdurchschnittliche Ausprägung zu interpretieren sind.

Während die ersten Konstrukte selbsterklärend sind, bedarf es bei der positiven und der negativen Misserfolgsschreck möglicherweise einer kurzen Erklärung:

Personen mit einer positiven Misserfolgsschreck erreichen komplexen, bzw. unübersichtlichen Situationen einen Spannungszustand, welchen sie produktiv einsetzen können. Dies führt in der Folge zu höheren Leistungen. (vgl. Choi 2009: 157)

Personen mit negativer Misserfolgsschreck hingegen erleben solche Situationen als hemmend für die eigene Leistung. Dies führt zu einer Beeinträchtigung der Ergebnisse. (vgl. ebd.)

1. Misserfolgsschreckorientierte Personen

	Leistungsstreben	Ausdauer/Fleiß	Positive Misserf.furcht	Negative Misserf.furcht
Clusterzentren	-0,41	0,34	1,28	0,2

(Quelle: modifiziert übernommen aus: Choi 2009: 165f)

Dieser Typus von SchülerInnen ist dadurch gekennzeichnet, dass die Furcht vor Misserfolg (v. a. in Prüfungssituationen) überdurchschnittlich ausgeprägt ist. Mehr zu leisten als andere steht bei dieser Gruppe nicht im Vordergrund,

sondern es geht eher um eine erfolgreiche Bewältigung von Anforderungen, welche an sie herangetragen werden. (vgl. Choi 2009: 165f)

2. Ambitionierte Personen

	Leistungsstreben	Ausdauer/Fleiß	Positive Misserf.furcht	Negative Misserf.furcht
Clusterzentren	1,28	0,17	-0,14	0.66

(Quelle: modifiziert übernommen aus: Choi 2009: 165f)

Dieses Leistungsorientierungsprofil ist durch ein hohes Leistungsstreben gekennzeichnet, während positive Misserfolgsschreck hier vernachlässigbar ist. Eher noch, kommen negative Aspekte der Misserfolgsschreck zum tragen, d. h. prüfungsähnliche Situationen werden hauptsächlich negativ erlebt. (vgl. ebd: 165f)

3. Kontinuierlich motivierte Personen

	Leistungsstreben	Ausdauer/Fleiß	Positive Misserf.furcht	Negative Misserf.furcht
Clusterzentren	0,5	0,47	-0,3	-1,26

(Quelle: modifiziert übernommen aus: Choi 2009: 166f)

Beim Leistungsorientierungsprofil der kontinuierlich motivierten Personen werden den Dimensionen Leistungsstreben und Ausdauer und Fleiß eine große Bedeutung beigemessen. Negative Misserfolgsschreck ist sehr gering

ausgeprägt; auch positive Misserfolgsschmerz kommt in dieser Gruppe kaum zum Tragen. (vgl. ebd: 166f)

5. Diskontinuierlich motivierte Personen

	Leistungsstreben	Ausdauer/Fleiß	Positive Misserf.schmerz	Negative Misserf.schmerz
Clusterzentren	0,17	-1,18	0,59	-0,08

(Quelle: modifiziert übernommen aus: Choi 2009: 167f)

Diese Gruppe ist bei allen Dimensionen durch durchschnittliche Ausprägungsgrade gekennzeichnet. (vgl. ebd.167f)

4. Schwach ambitionierte Personen

	Leistungsstreben	Ausdauer/Fleiß	Positive Misserf.schmerz	Negative Misserf.schmerz
Clusterzentren	-0,76	0,51	-0,79	0,39

(Quelle: modifiziert übernommen aus: Choi 2009: 169f)

Dieses Leistungsorientierungsprofil kennzeichnet sich durch eine unterdurchschnittliche Repräsentation des Leistungsstrebens, sowie der positiven Misserfolgsschmerz. Die negative Misserfolgsschmerz ist überdurchschnittlich vertreten. (vgl. ebd: 169f)

Nach sozialen Schichten aufgeschlüsselt ergeben sich folgende Zuordnungen zu den sozialen Schichten: (vgl. ebd.)

- In der niederen sozialen Schicht sind 45% der Befragten den LOP 4 (schwach ambitionierte Personen) und 5 (diskontinuierlich motivierte Personen) zuzuordnen. In der mittleren sind es 30% und in der hohen 21%.
- In der hohen sozialen Schicht ist das LOP 1 (misserfolgsorientierte Personen) mit 32% deutlich höher ausgeprägt, als bei der mittleren sozialen Schicht mit 19% und der niederen mit 22,6%.
- Die LOP 2 (ambitionierte Personen) und 3 (kontinuierlich motivierte Personen) sind mit 46% bei der hohen sozialen Schicht und mit 51% bei der mittleren deutlich höher ausgeprägt, als bei der niederen mit 22%.

5 Auswertung

Die Auswertung der Fragebögen orientiert sich grundsätzlich an den Dimensionen der Leistungsorientierungen und prüft, in welchem Ausmaß diese bei den SchülerInnen an Südtirols Oberschulen schichtspezifisch ausgeprägt sind. Es ist davon auszugehen, dass die Tendenz der Ergebnisse in Südtirol ähnlich ausfallen wird, wie in dieser Studie. Es wird allerdings nicht möglich sein, die Ergebnisse der beiden Studien zu vergleichen:

Erstens ist die Studie von Frauke Choi forschungsmethodisch anders konzipiert. Die Auswertungen dieser Studie basiert auf einer hierarchischen Clusteranalyse. Ich habe mich dagegen entschieden diese zu verwenden, weil sie „keine Zusammenhänge zwischen Attributen unterschiedlichen Typs erkennen kann.“ (Grunau 2005) Dies soll heißen, dass lediglich Zusammenhänge innerhalb einer Gruppe erkannt werden können. Es gibt offensichtlich eklatante Unterschiede zwischen den verschiedenen sozialen Schichten bezüg-

lich des Bildungsverhaltens. Es kann aber nicht ausgeschlossen werden, dass es auch Überschneidungen gibt. Solche Überschneidungen werden bei der Clusteranalyse allerdings übergangen und es werden lediglich Gruppen gebildet, welche sich voneinander abgrenzen.

Aus diesen Gründen habe ich mich für das statistische Verfahren der Kreuztabellierung entschieden. Erstens ermöglicht es ein solches Verfahren die einzelnen Schritte transparent nachvollziehen zu können und zweitens werden gezielt jene Variablen miteinander korreliert, welche für die Fragestellung als relevant erachtet werden. Dies stellt im Gegensatz zu Dimensionsreduzierenden Verfahren wie der Clusteranalyse oder der Faktorenanalyse zwar einen Mehraufwand dar, führt gleichzeitig allerdings zu handfesteren Ergebnissen.

Zweitens konnte das Testinstrument schon alleine wegen der strukturellen Unterschiede zwischen dem deutschen und dem Südtiroler- Schulsystem nicht eins zu eins übernommen werden. Beispielsweise sind im ursprünglichen Testinstrument das Frageitem nach Leistungskursen und deren Noten enthalten. Leistungskurse sind eine bundesdeutsche Besonderheit, welche im Südtiroler Schulsystem nicht vorgesehen sind.

5.1 LMT - Leistungsmotivationstest (H. Hermans, F. Petermann und W. Zielinski 1978; nach Frauke Choi)

Für die Beantwortung der Hauptfragestellung gilt es die Ausprägungsgrade der im Leistungsmotivationstest vorgesehenen Konstrukte zu erfragen. Dies wird mittels zehn Frageitems erfolgen.

LMT

- | | |
|----------------------------|--|
| Leistungsmotiv: | - Leistungsstreben
- Ausdauer und Fleiß |
| Misserfolgsschreck: | - positive Misserfolgsschreck
- negative Misserfolgsschreck |

a) Leistungsstreben:

Es soll konkret überprüft werden, wie wichtig es für jemanden ist, eine bestimmte Leistung zu erbringen, bzw. welcher Zusammenhang zwischen der eigenen Leistung und der Leistung von anderen besteht.

48. Mehr zu leisten als andere halte ich für ...

- sehr wichtig
- wichtig
- ziemlich wichtig
- nicht so wichtig

49. Was andere über meine Leistung denken, ist für mich ...

- wichtig
- ziemlich wichtig
- nicht so wichtig

b) Ausdauer und Fleiß:

Es soll überprüft werden, mit welcher Ausdauer bzw. mit welcher Konsequenz bestimmte Aufgaben erfüllt werden. Die Items, welche dafür als relevant erachtet werden, sind folgende:

38. An einer Sache lange zu arbeiten, ohne zu ermüden, ...

fällt mir schwer
gelingt mir nicht so gut
fällt mir leicht

39. Wenn ich etwas beginne, bringe ich es ...

nie zu einem guten Abschluss
selten zu einem guten Abschluss
manchmal zu einem guten Abschluss
meistens zu einem guten Abschluss

c) Positive Misserfolgsschuld:

Es soll überprüft werden, inwieweit Prüfungsangst zu besseren Leistungen führt, bzw. inwieweit diese als konstruktiv erlebt wird. Dies wird mit folgenden Items versucht zu erfragen:

40. Wenn mich etwas in Anspannung versetzt, kann ich ...

weniger gut arbeiten als sonst
ebenso gut arbeiten wie sonst
besser arbeiten als sonst

42. Ein bisschen Angst ist für meine Leistungen ...

nie günstig
selten günstig
oft günstig

44. Wenn ich mich frage, ob meine Leistungen in einer Prüfung durch meine Aufregung beeinflusst worden sind, dann muss ich sagen, dass dies ...

- in starkem Maße der Fall ist
- in ziemlich starkem Maße der Fall ist
- nicht der Fall ist

45. Ich denke, dass etwas Prüfungsangst ...

- zu besseren Leistungen führt
- die Leistungen kaum beeinflusst
- zu schlechteren Leistungen führt

d) Negative Misserfolgsschreck:

An dieser Stelle gilt es zu untersuchen, inwieweit neue Situationen bzw. Aufgaben Unbehagen auslösen:

46. Wenn unerwartet eine wichtige Sache auf mich zukommt, dann fühle ich mich ...

- sehr unsicher
- unsicher
- ebenso ruhig wie sonst

41. Wenn ich vor einer wichtigen Aufgabe stehe, bei der die Wahrscheinlichkeit zu scheitern groß ist, fühle ich mich ...

- unruhig
- ziemlich unruhig
- ziemlich ruhig
- ruhig

Diese zehn Variablen stellen das Grundgerüst für die Auswertung des Fragebogens dar. Die Ausprägungsgrade der Antworten werden jeweils mit der sozialen Schichtzugehörigkeit in Verbindung gebracht bzw. korreliert. Des Weiteren werden zusätzliche, für relevant erachtete Frageitems in die Auswertungen miteinbezogen. Beispielsweise könnte bei der Auswertung des Frageitems 48, auch die Antwort des Items Nr. 9 (Wie würden Sie sich im Vergleich zu Ihren Mitschülern hinsichtlich Ihrer Prüfungen einstufen?) von Interesse sein. Während es im Frageitem 48 darum geht, wie wichtig es jemandem ist, mehr zu leisten als andere, fragt das Frageitem Nr. 9 konkret nach, ob der Befragte das Gefühl hat im Vergleich zu den MitschülerInnen effektiv mehr zu leisten.

Sowie der empirische Teil der Diplomarbeit als explorative Studie konzipiert ist, erscheint die in diesem Absatz geschilderte Vorgehensweise als geeignet um möglichst umfangreiche und stichfeste Ergebnisse aus den Fragebögen generieren zu können.

5.2 Statistische Methode

Die Auswertung der Ergebnisse bzw. die Datenanalyse erfolgte mit Hilfe des Computerprogramms SPSS 16.0.

Wiewohl dieses Programm sehr umfangreiche Analysemethoden ermöglicht, beschränkt sich die vorliegende Arbeit auf folgende Funktionen:

5.2.1 Kontingenzanalyse (Kreuztabellierung)

Diese statistische Methode ermöglicht die Überprüfung zweier Variablen auf einen statistisch signifikanten Zusammenhang.

5.2.2 Signifikanztest

Die Signifikanz beantwortet die Frage: „Inwieweit ist ein gesetzmäßiger Zusammenhang als Zufall zu betrachten?“ (Eder 2003, S. 23)

Mit dem Statistikprogramm SPSS wurde jeweils die näherungsweise Signifikanz überprüft. Das Ergebnis des Tests zeigt an, mit welcher Wahrscheinlichkeit die untersuchte Hypothese (H1) zutrifft.

Angenommen ein Signifikanztest liefert .000 als Ergebnis, so ist dies folgendermaßen zu interpretieren: Wenn die Hypothese H0 (es gibt keinen Zusammenhang) als falsch zurückgewiesen wird, begeht man zu 0% einen Irrtum. Anders ausgedrückt. Die Hypothese H1 (es gibt einen Zusammenhang) wurde bestätigt.

5.2.3 Korrelation

Neben dem Signifikanztest wurde für jede Kreuztabelle auch jeweils ein Korrelationskoeffizient (Korrelation nach Spearman) angefordert. Diese Kennzahl ist ein Maß für den Zusammenhang zwischen zwei Variablen. Er kann einen Ausprägungsgrad zwischen -1 und +1 annehmen. Ein Korrelationskoeffizient von $r = -1$ würde auf eine negative Beziehung zwischen zwei Variablen hindeuten (je höher, desto niedriger). Ein Korrelationskoeffizient von $r = +1$ deutet auf eine positive Beziehung zwischen 2 Variablen hin (je höher, desto höher).

Bei der Interpretation der Korrelationskoeffizienten habe ich mich an die Gliederung von Felix Brosius gehalten:

0	Keine Korrelation
über 0 bis 0,2	Sehr schwache Korrelation
0,2 bis 0,4	Schwache Korrelation
0,4 bis 0,6	Mittlere Korrelation
0,6 bis 0,8	Starke Korrelation
0,8 bis unter 1	Sehr starke Korrelation
1	Perfekte Korrelation

(vgl. Brosius 1998, S. 505)

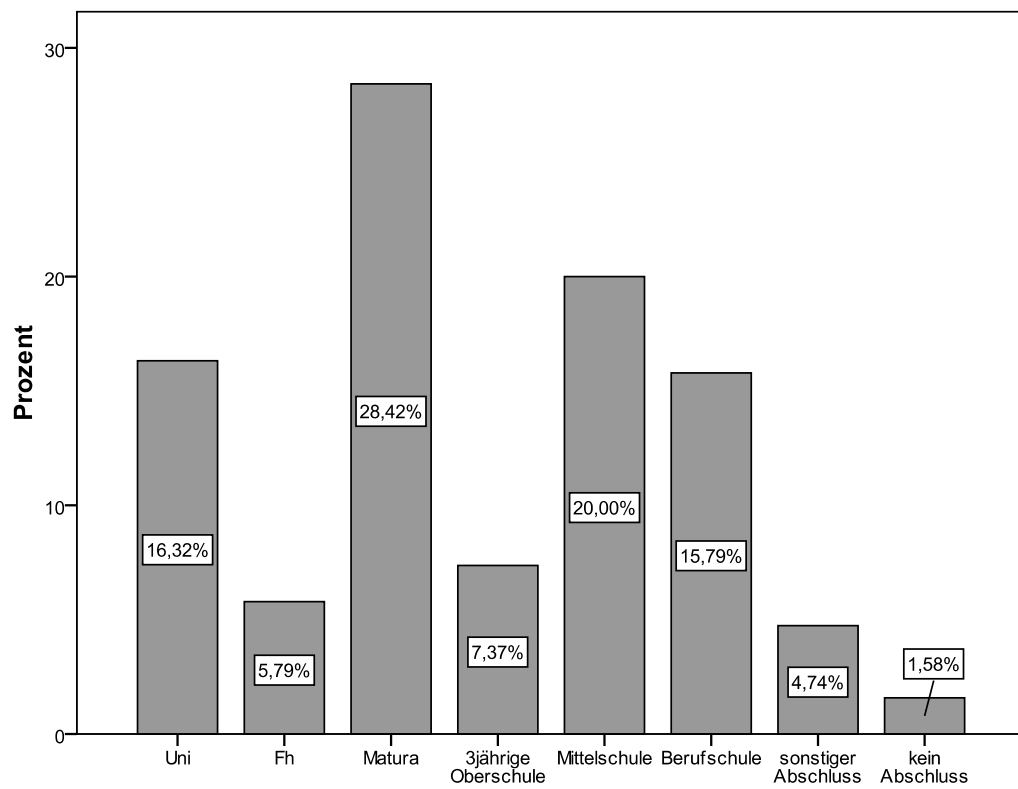
6 Ergebnisse

6.1 Soziale Schichtzugehörigkeit der Stichprobe

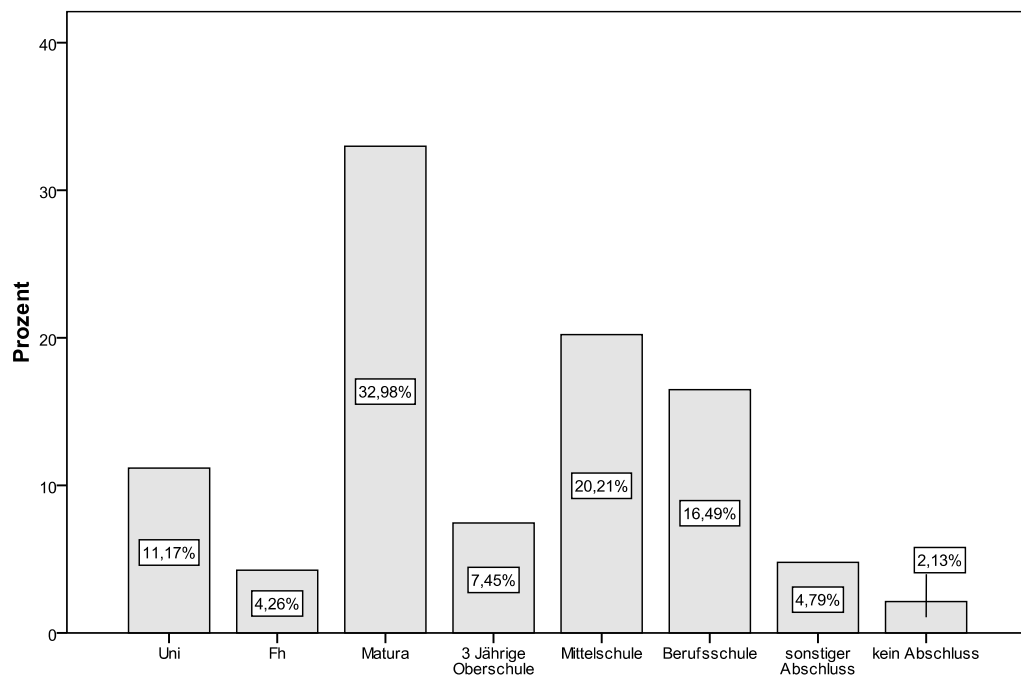
Näheres zur Kategorisierung der sozialen Schichten in Kapitel 4.1

Höchster Bildungsabschluss beider Elternteile

Die Häufigkeitsverteilung der höchsten Bildungsabschlüsse der Eltern sieht an den untersuchten Schulen folgendermaßen aus:



Item. 26.1: Höchster Bildungsabschluss des Vaters

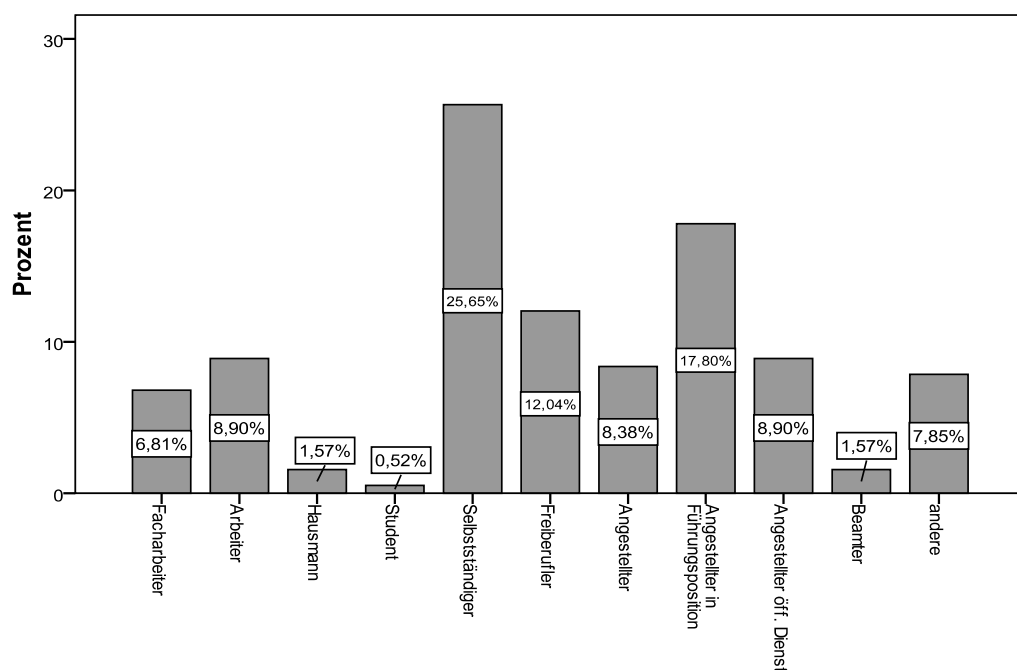


Item 26.2: Höchster Bildungsabschluss der Mutter

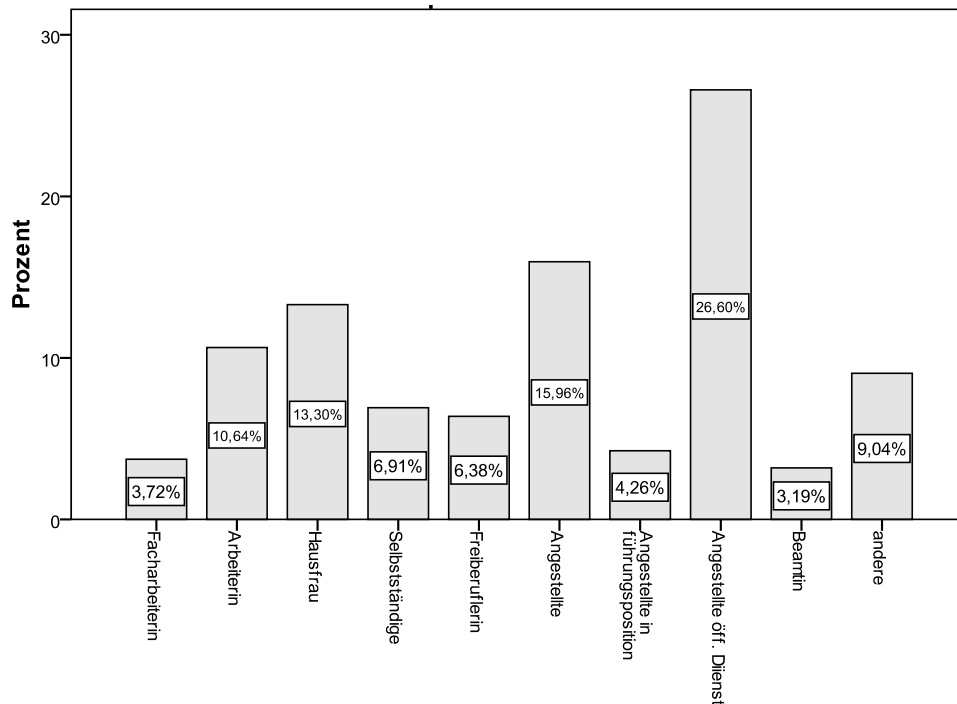
Es lässt sich erkennen, dass bei beiden Elternteilen die Reifeprüfung den häufigsten, höchsten Abschluss darstellt. In Kombination mit der tertiären Ausbildung sind jene Elternteile am stärksten vertreten, welche mindestens eine Reifeprüfung vorweisen können.

Berufspositionen beider Elternteile

Die Berufspositionen sind unter den Eltern der untersuchten SchülerInnen folgendermaßen verteilt:



Item 28.1: Berufsposition Vater



Item 28.2: Berufsposition Mutter

Auch hier ist erkennbar, dass jene Berufspositionen am dominantesten sind, welche der mittleren bzw. oberen sozialen Schicht zuordenbar sind. Dies wäre bei den Vätern der Befragten die Position des Selbstständigen und bei den Müttern die Position der Angestellten im öffentlichen Dienst.

Basierend auf den soeben illustrierten Ergebnisse zeigte sich in der Stichprobe (N=193) folgende Verteilung der sozialen Schichtzugehörigkeit.

- 27% (N= 52) der Befragten sind der hohen sozialen Schicht zuzuordnen.
- 58% (N=112) der Befragten sind der mittleren sozialen Schichtzugehörigkeit zuzuordnen.
- 15% (N=29) der Befragten sind der niederen sozialen Schichtzugehörigkeit zuzuordnen.

Die in dieser Stichprobe aufgetretenen schichtspezifischen Unterschiede können aufgrund der relativ geringen Stichprobenanzahl zwar nicht die generelle Annahme einer schichtspezifischen Bildungsbeteiligung belegen; sie können aber sehr wohl als Trend innerhalb der Stichprobe gedeutet werden. In Anbetracht der bis dato erschienenen Studien zur schichtspezifischen Bildungsbeteiligung war auch kein Gleichgewicht zwischen den sozialen Schichten zu erwarten.

An dieser Stelle sei eine methodische Anmerkung angebracht:

6.1.1 Gewichtung der sozialen Schichten

Sowie die verschiedenen sozialen Schichten in einem sehr unterschiedlichen Umfang vertreten sind, wurde für die weiteren Berechnungen im Statistikprogramm SPSS eine Gewichtung der Fälle vorgenommen. Diese Gewichtung ermöglicht es, ein annäherndes Gleichgewicht zwischen den Fällen zu schaffen. Auf diese Weise wird auch die Interpretation der Ergebnisse für den/die LeserIn vereinfacht.

Durch die Gewichtung ergeben sich folgende Gruppen:

Gewichtete Gruppen

Soziale Schicht		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	hohe	104	31,3	31,3	31,3
	mittlere	112	33,7	33,7	65,1
	niedere	116	34,9	34,9	100,0
	Gesamt	332	100,0	100,0	

Ohne Gewichtung

Soziale Schicht		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	hohe	52	26,9	26,9	26,9
	mittlere	112	58,0	58,0	85,0
	niedere	29	15,0	15,0	100,0
	Gesamt	193	100,0	100,0	

Die Gewichtung wurde dadurch erreicht, dass die unterrepräsentierte Gruppe „niedere“ soziale Schicht mit dem Faktor 4 gewichtet wurde, die Gruppe „mittlere“ soziale Schicht mit dem Faktor 3 und die „hohe“ soziale Schicht mit dem Faktor 1.

Dieser Schritt wurde als zulässig erachtet, weil es in den weiteren Berechnungen nicht mehr darum ging, die verschiedenen Gruppen zahlenmäßig einander gegenüberzustellen. Es galt die dominanten Antworttendenzen innerhalb der einzelnen sozialen Gruppen zu identifizieren und mit den Antworttendenzen der anderen Gruppen zu vergleichen.

Die ungleiche schichtspezifische Bildungsbeteiligung sollte bei der Interpretation der Ergebnisse stets im Hinterkopf behalten werden.

6.2 Schichtspezifische Leistungsmotivationen

Bezug nehmend auf die schichtspezifischen Unterschiede beim Besuch einer Oberschule (innerhalb der Stichprobe) galt es an dieser Stelle konkret zu untersuchen inwieweit schichtspezifische Leistungsmotivationen ausfindig gemacht werden können.

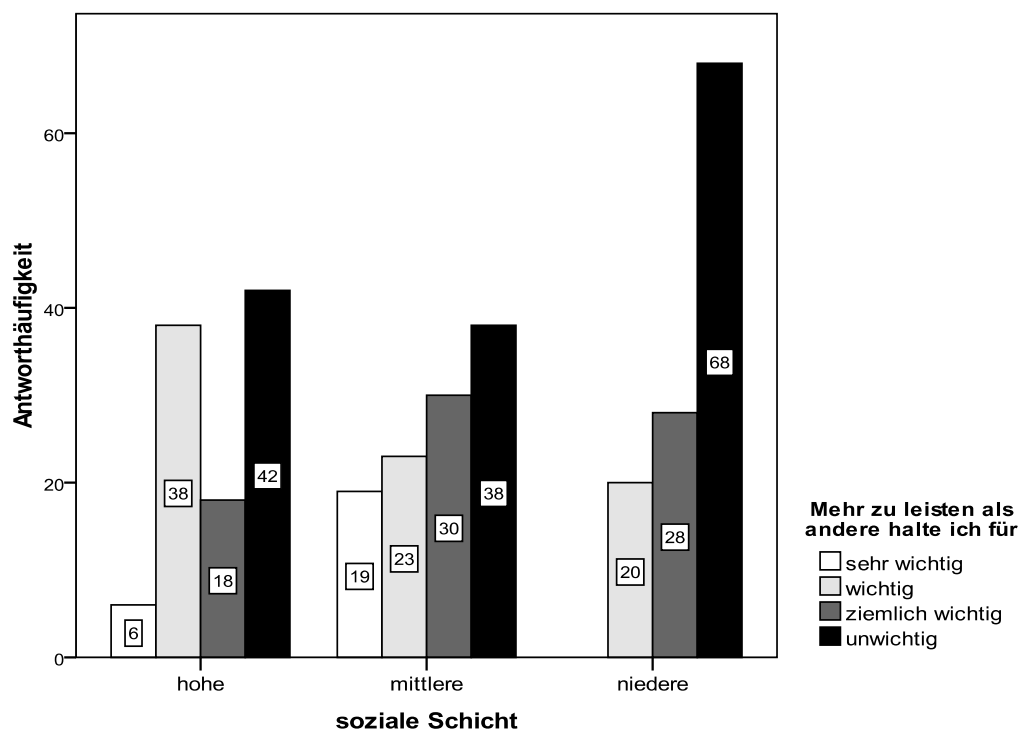
Wie im *Punkt 5.2* bereits erläutert wurde, werden Leistungsmotivationen über das Leistungsmotiv und die Misserfolgsschreck operationalisiert.

Während im *Punkt 5.2* die einzelnen Indikatoren näher erläutert wurden, werden an dieser Stelle schichtspezifische Ausprägungen dieser Indikatoren präsentiert.

6.2.1 Leistungsmotiv

6.2.1.1 Leistungsstreben

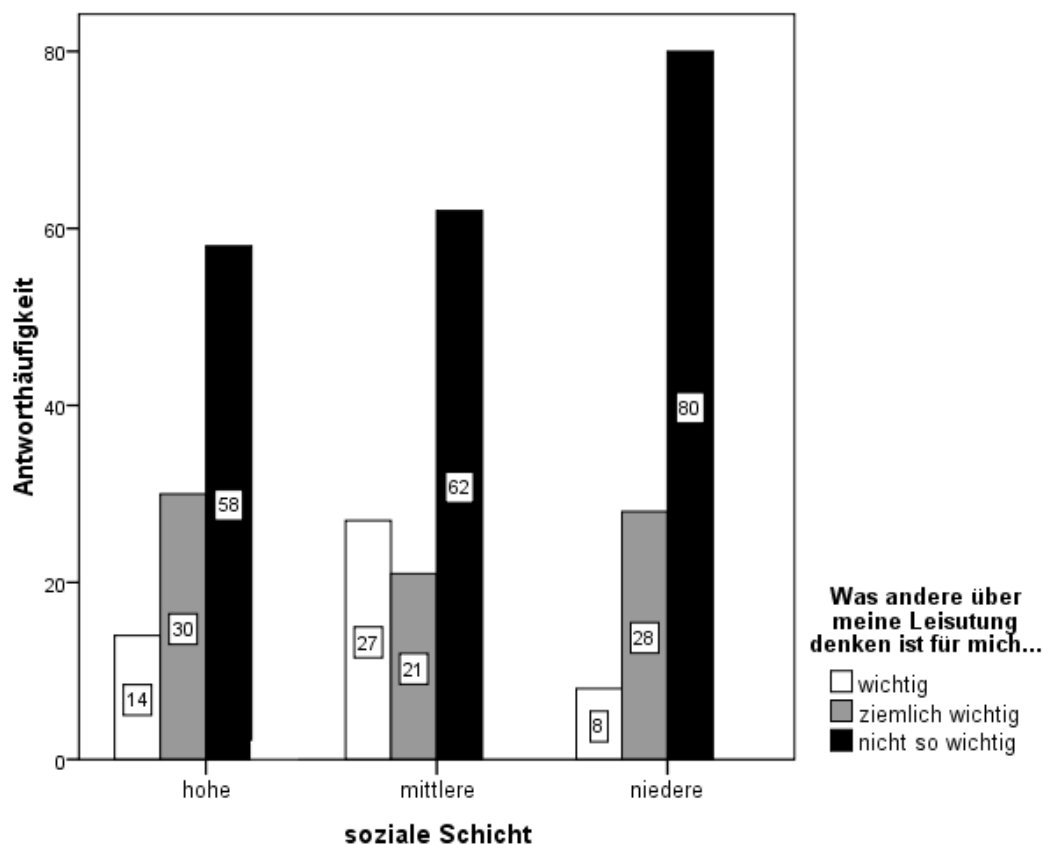
Es wurde anhand des Frageitems Nr. 48 überprüft, wie wichtig es für jemanden ist, eine bestimmte Leistung zu erbringen, bzw. welcher Zusammenhang zwischen der eigenen Leistung und der Leistung von anderen besteht.



Item 48: Asymptotische Signifikanz (2-seitig): ,000; $r = ,204$

Aus der Abbildung ist ersichtlich, dass es Angehörige der mittleren bzw. hohen sozialen Schicht für wichtiger erachten mehr zu leisten als andere, als Angehörige der niederen sozialen Schichten. Die dominierende Antwortkategorie ist zwar bei allen sozialen Schichten „unwichtig“. Allerdings ist diese Antwortkategorie bei Angehörigen der mittleren bzw. hohen sozialen Schichten knapp gefolgt von „wichtig“ bzw. „ziemlich wichtig“. Angehörige der niederen sozialen Schicht nannten die Kategorie „unwichtig“ mehr als doppelt so häufig wie „wichtig“ bzw. „ziemlich wichtig“. Daraus kann gefolgert werden, dass ein schichtspezifischer Trend ausfindig gemacht werden konnte, was den Wunsch „mehr zu leisten als andere“ betrifft.

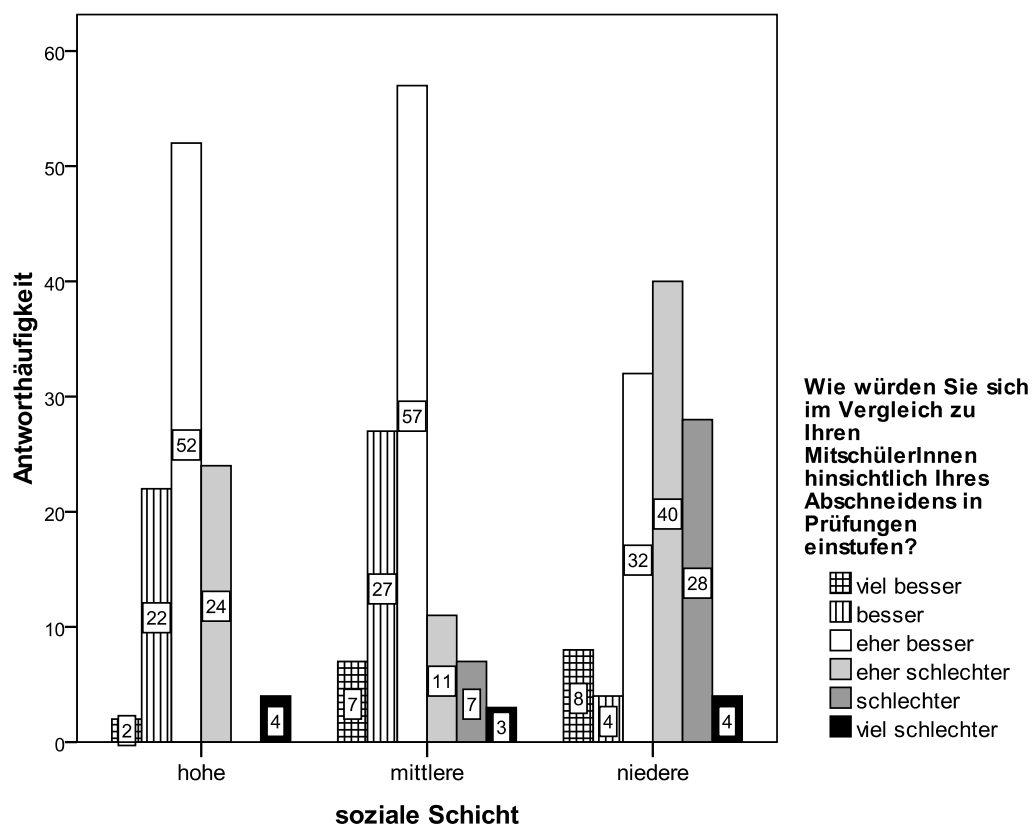
Neben dem Wunsch mehr zu leisten als andere, wurde über das Frageitem 49 erfragt, wie wichtig es für jemanden ist, was andere über die eigene Leistung denken bzw. inwieweit ein sozialer Vergleich stattfindet.



Item 49: Asymptotische Signifikanz (2-seitig): ,002; Korr. nach Spearman: $r = ,094$

Für Angehörige der mittleren bzw. höheren sozialen Schicht ist es wesentlich wichtiger, was andere über die eigene Leistung denken, als für Angehörige der niederen sozialen Schicht. Die häufigste Antwortkategorie ist zwar bei allen drei sozialen Schichten „nicht so wichtig“, allerdings messen die mittleren (44%) bzw. hohen sozialen Schichten (43%) den Meinungen anderer bezüglich der eigenen Leistung im Verhältnis eine größere Bedeutung bei, als die niederen Schichten (31%). Diese Prozentwerte ergeben sich aus dem Anteil der Antwortkategorien „wichtig“ und „ziemlich wichtig“ in den verschiedenen sozialen Schichten.

Während die letzten beiden Frageitems darauf abgezielt haben zu erfragen, für wie wichtig der soziale Vergleich mit den MitschülerInnen erachtet wird, gilt es an dieser Stelle zu hinterfragen, ob sozial höhere Schichten ihr Abschneiden im Vergleich zu den MitschülerInnen auch besser bewerten.



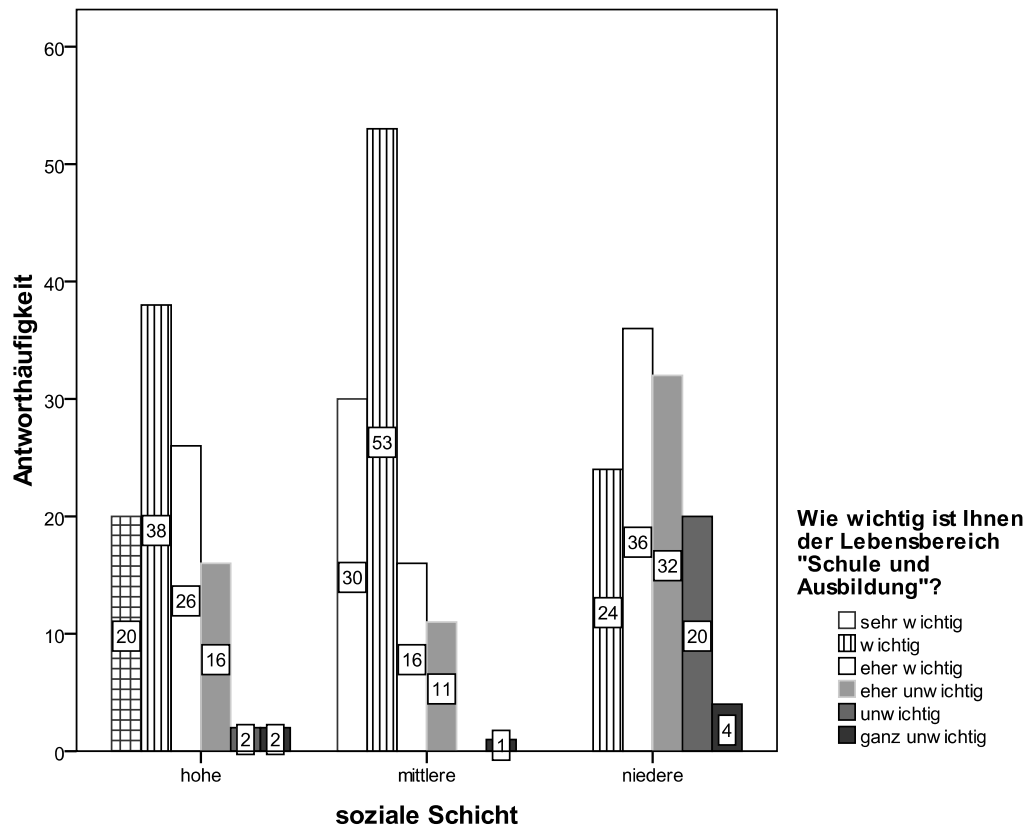
Item 9: Asymptotische Signifikanz (2-seitig): ,000; Korr. nach Spearman: $r = ,285$

Angehörige der gehobenen und mittleren sozialen Schichten geben auf die Frage nach dem Abschneiden im Vergleich zu den MitschülerInnen als häufigste Antwortkategorie „eher besser“ an. Bei Angehörigen der niederen sozialen Schicht ist „eher schlechter“ die häufigste Antworttendenz. Auch „schlechter“ wurde bei Angehörigen der niederen sozialen Schicht eindeutig häufiger gewählt, als bei SchülerInnen aus den höheren sozialen Schichten.

Die bis jetzt erhaltenen Ergebnisse können bereits als Trend bezüglich schichtspezifischer Leistungsmotivationen gedeutet werden. Erstens weisen Angehörige der gehobenen sozialen Schichten dem sozialen Vergleich mit MitschülerInnen bzw. dem Bedürfnis sich zu etablieren eine größere Bedeutung bei als Angehörige der niederen sozialen Schichten. Dies gelingt ihnen nach eigener Einschätzung eher, als Angehörigen der niederen sozialen Schicht.

Während die letzten Frageitems auf die Schule abgezielt haben, wurde auch konkret nach der Zukunftsorientierung bzw. Perspektive der SchülerInnen gefragt. Auch hierbei sind die Ergebnisse deutlich schichtspezifisch ausgefallen.

Besonders gut ist dies am Stellenwert, welcher der Schule bzw. einer weiteren Ausbildung beigemessen wird, erkennbar:



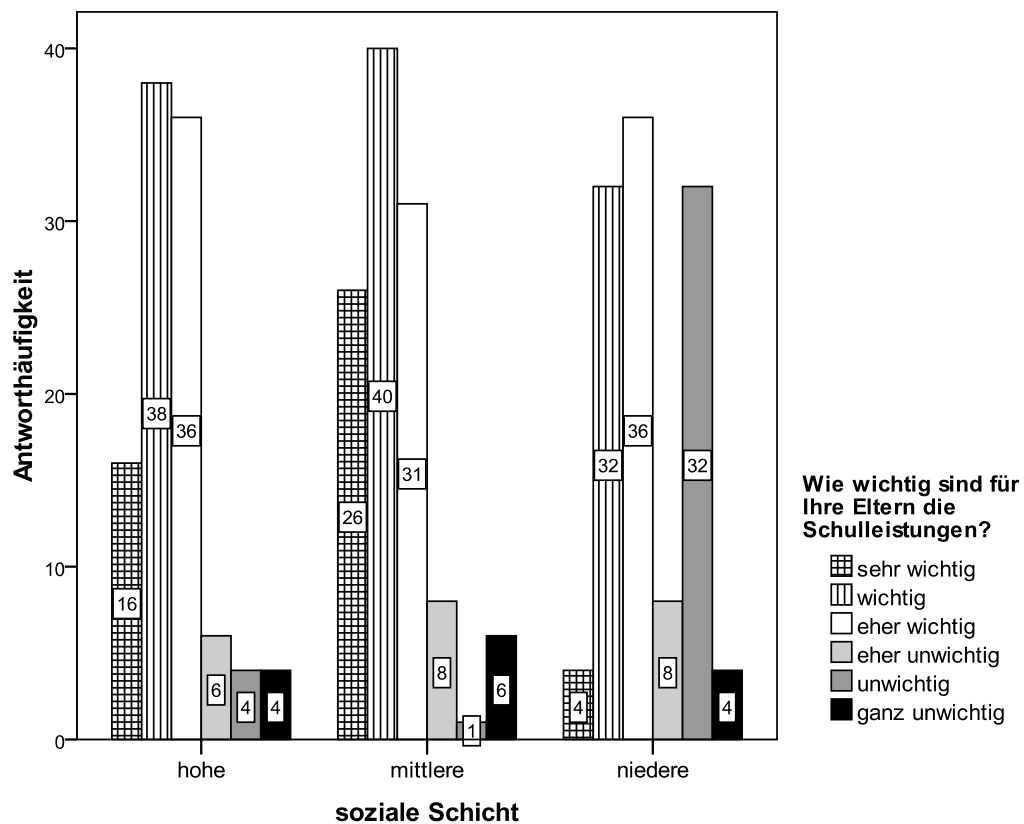
Item 29.5: Asymptotische Signifikanz (2-seitig): ,000; Korr. nach Spearman: $r = ,355$

Wie sich unschwer erkennen lässt, erachtet es die Mehrheit sowohl der hohen, als auch der mittleren sozialen Schicht für „wichtig“ die Schule bzw. eine weitere Ausbildung zu absolvieren. Die zweit- und dritt-häufigsten Antworttendenzen waren „sehr wichtig“ und „eher wichtig“. Kurz: eine Ausbildung wird vom Großteil der Befragten für wichtig erachtet.

Bei den Angehörigen der niederen sozialen Schichten weichen die Antworttendenzen um einiges ab. Die häufigste Antworttendenz war hier „eher wichtig“, knapp gefolgt von „eher unwichtig“. Dritthäufigste Antworttendenz ist zwar „wichtig“, allerdings ist der Abstand zur Antwortkategorie „unwichtig“ nur marginal. Daraus kann gefolgert werden, dass die Wichtigkeit einer Ausbil-

dung zwar nicht bestritten wird, von einer Wertschätzung kann allerdings auch nicht gesprochen werden. Es ist davon auszugehen, dass diese Haltung von der Primärsozialisation zwar nicht bedingt, aber zumindest stark beeinflusst wird.

Wenn man die Wichtigkeit betrachtet, welche die Eltern der befragten SchülerInnen den Schulleistungen zusprechen, so lassen sich auch hier deutliche schichtspezifische Unterschiede aufzeigen:



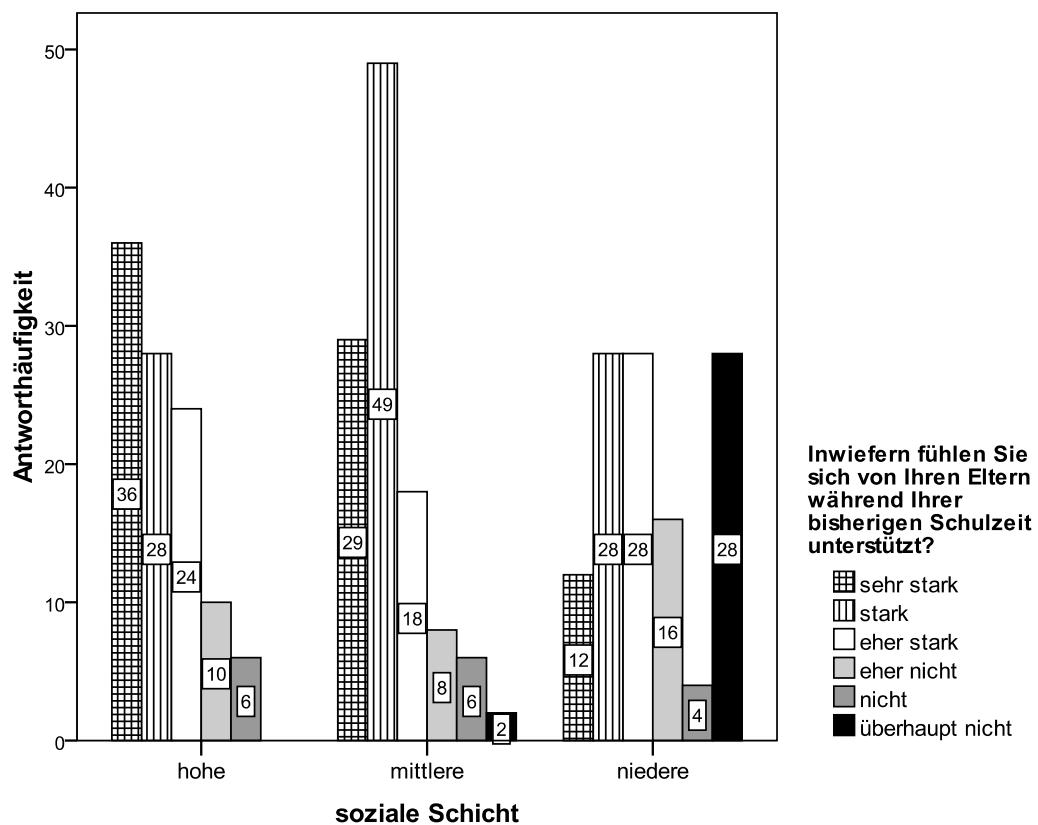
Item 18: Asymptotische Signifikanz (2-seitig): ,000; Korr. nach Spearman: $r = ,355$

Während Eltern der gehobenen sozialen Schichten die Schulleistungen ihrer Kinder größtenteils für „wichtig“ bzw. „eher wichtig“ halten, ist dies bei SchülerInnen aus der niederen sozialen Schicht keineswegs so. Dort bildet zwar „eher wichtig“ die häufigste Kategorie, allerdings halten die Antwortkategorien „wichtig“ und „unwichtig“ das Gleichgewicht. Während Eltern aus den gehobenen sozialen Schichten die Schulleistungen ihrer Kinder zu einem

bedeutenden Teil sogar für „sehr wichtig“ halten, wurde diese Antwortkategorie bei SchülerInnen aus den niederen sozialen Schichten am seltensten gewählt.

Wenn man dieses Ergebnis mit der Wichtigkeit, welche SchülerInnen der Schule bzw. einer weiteren Ausbildung zusprechen, vergleicht, so sind die Antworttendenzen bei beiden Frageitems sehr ähnlich ausgefallen, was auf einen Einfluss der sozialen Schicht schließen lässt.

Das Frageitem 19 fragte konkret nach, inwieweit sich die SchülerInnen von den Eltern in Bezug auf die Schule unterstützt fühlen. Das Ergebnis ist erwartungsgemäß schichtspezifisch ausgefallen.



Item 19: Asymptotische Signifikanz (2-seitig): ,000; Korr. nach Spearman: $r = ,315$

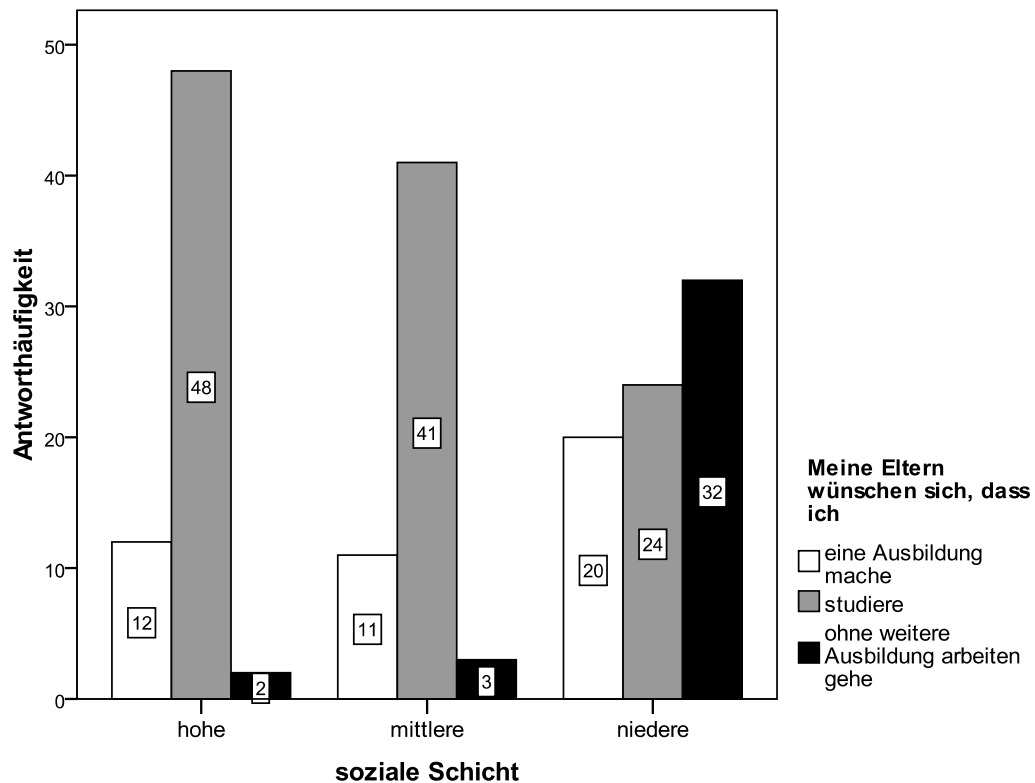
Während Angehörige der mittleren und der hohen sozialen Schicht zum Großteil angeben „stark“ bzw. „sehr stark“ in der Schule durch die Eltern un-

terstützt zu werden, so ist dies bei Angehörigen der niederen sozialen Schicht nicht der Fall.

Jene SchülerInnen geben zwar auch an, durch die Eltern „stark“ bzw. „eher stark“ unterstützt zu werden, allerdings wurde genauso häufig die Antwortkategorie „überhaupt nicht“ gewählt. Aufgrund dieser Antworttendenz, kann bei den Angehörigen der niederen Sozialen Schicht bei dieser Erhebung nicht von einer soliden Unterstützung von Seiten der Eltern ausgegangen werden. Gründe dafür könnten beispielsweise in einem niedrigeren Stellenwert, den diese Eltern der Schule beimessen (weil ihnen der Bezug fehlt). Ein weiterer Grund könnte in den geringeren finanziellen Ressourcen liegen, etwa Nachhilfeunterricht und sonstige Förderungen. Diese Thesen haben rein spekulativen Charakter und können mit der vorliegenden Studie nicht belegt werden. Was die vorliegende Studie aber sehr wohl aufzeigen kann, ist die Tatsache, dass sich in dieser Befragung Angehörige der niederen sozialen Schichten schlechter unterstützt fühlen, als Angehörige der gehobenen.

Neben der Frage der Unterstützung durch die Eltern, wurde auch gefragt, ob die Eltern Ausbildungswünsche äußern bzw. geäußert haben.

Parallel dazu wurde auch nach den eigenen Berufs- bzw. Ausbildungsplänen gefragt.

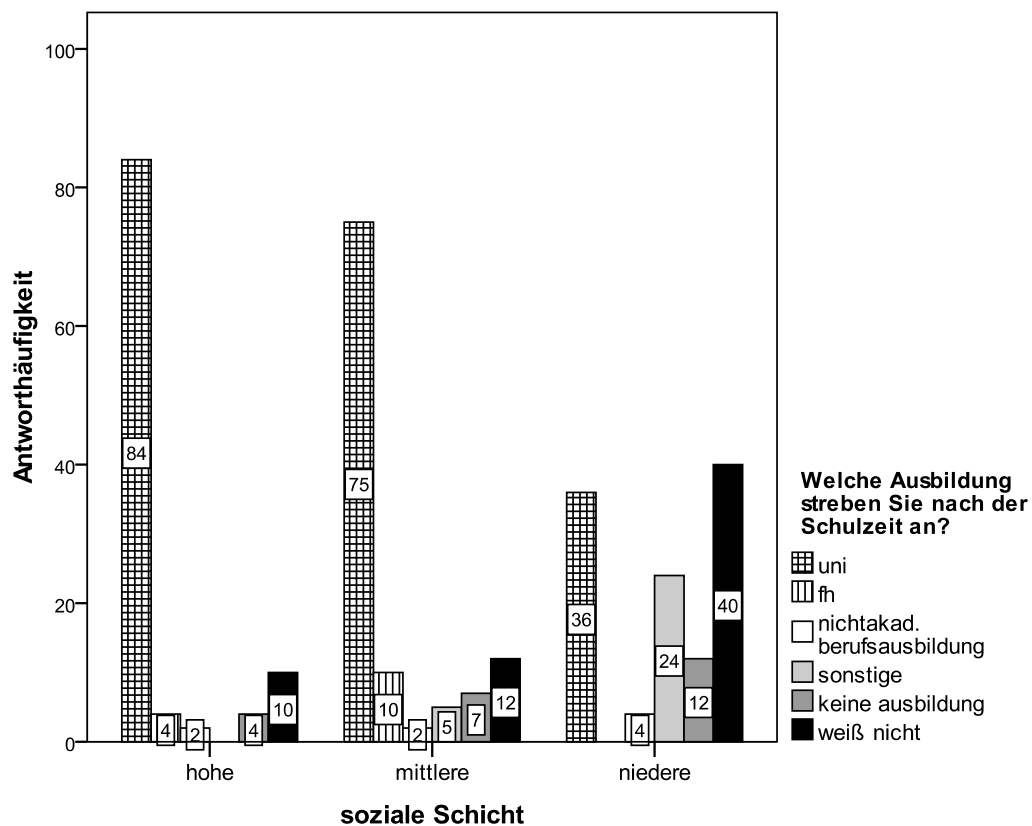


Item 21: Asymptotische Signifikanz (2-seitig): ,003; Korr. nach Spearman: $r = ,211$

Was die Ausbildungswünsche bzw. -vorstellungen der Eltern betrifft, so ist zu beobachten, dass sowohl in der hohen, als auch in der mittleren sozialen Schicht ein Studium für ihre Kinder präferieren. Bei Angehörigen der niederen sozialen Schicht plädieren etwa 42% der Eltern dafür, nach der Oberstufe ins Erwerbsleben einzusteigen. Immerhin 32% wünschen sich für ihre Kinder ein Studium. 26% der Eltern streben eine zusätzliche Ausbildung für ihre Kinder an. An dieser Stelle könnte eingebracht werden, dass der Abstand zwischen jenen, die eine universitäre Ausbildung anstreben und jenen, die sich für den Eintritt ins Erwerbsleben aussprechen nicht eklatant ausfällt. Dies stellt allerdings eine unzulässige Verkürzung dar. Während bei den gehobenen sozialen Schichten der Wunsch für ein Studium weit abgeschlagen von den anderen Antwortmöglichkeiten gewählt wurde, ist dies bei der niederen sozialen Schicht keinesfalls so. So gesehen müssen im Sinne der Rational Choice Theorie viel mehr Anstrengungen in Kauf genommen werden,

weil erforderliche Leistungsmotivationen von Seiten der Eltern kaum gefördert werden, wie die nächsten Absätze illustrieren.

Auch bei den SchülerInnen sind die angestrebten Ziele nach der Oberschule deutlich schichtspezifisch ausgefallen:



Item 11: Asymptotische Signifikanz (2-seitig): ,000; Korr. nach Spearman: $r = ,421$

Sowohl die hohe, als auch die mittlere soziale Schicht gaben bei der Befragung zu einem Großteil an, nach der Oberschule eine universitäre Ausbildung anzustreben. Die zweithäufigste Antwortkategorie stellte bei beiden „weiß nicht“ dar. Dies könnte so gedeutet werden, dass es die wenigsten anstreben nach der Reifeprüfung ins Erwerbsleben einzutreten. Diese Tendenz wird durch den relativ hohen Anteil der unentschlossenen noch verstärkt. Theoretisch könnten sich auch jene noch für ein Studium entscheiden.

Bei den niederen sozialen Schichten stellen die „Unentschlossenen“ die größte Gruppe dar, dicht gefolgt von jene die eine universitäre Ausbildung anstreben. Die Tatsache, dass diese beiden Gruppen in etwa die Waage halten, könnte so gedeutet werden, dass es ihnen bis zu einem gewissen Grad auch gelingt, sich über die elterlichen Vorstellungen hinwegzusetzen. Dies zeigt gut auf, dass die Hypothese H1 „Es gibt einen Zusammenhang zwischen der sozialen Schichtzugehörigkeit und den Leistungsmotivationen von Südtiroler OberschülerInnen“ nicht deterministisch verstanden werden darf. Es ist aber davon auszugehen, dass von Seiten der Eltern eine starke Einflussnahme erfolgt, wenn deren Vorstellungen bzw. Wünsche jenen der SchülerInnen gegenübergestellt werden: (*siehe Abb. 11 und Abb. 21*).

Eltern aus den höheren sozialen Schichten wünschen sich zu 80% eine universitäre Ausbildung für deren Kinder. Deren Kinder streben zu 77% an, eine Universität zu besuchen. Bei Angehörigen der mittleren sozialen Schicht wünschen sich 68% der Eltern eine universitäre Ausbildung. Deren Kinder wünschen sich zu 75 % das Besuchen einer Universität.

Eltern aus der niederen sozialen Schicht wünschen sich lediglich zu 31% den Besuch einer Universität für ihre Kinder. Die Wünsche der Kinder entsprechen fast vollständig (32%) den Wünschen der Eltern.

Wenn es darum geht, welche Eltern sich dafür aussprechen, dass das Kind nach der Reifeprüfung ins Erwerbsleben einsteigt, so geht der Trend in die entgegengesetzte Richtung, wiewohl sich die Wünsche der Kinder und der Eltern in etwa entsprechen.

Eltern aus der hohen sozialen Schicht plädieren zu 3.2 % dafür, dass das Kind nach der Ausbildung ins Erwerbsleben einsteigt. Jugendliche aus dieser sozialen Schicht planen zu 3.9 % keine weitere Ausbildung mehr zu machen. 10 % der Kinder sind noch unentschlossen. Bei Eltern aus der mittleren sozialen Schicht macht dies 5.5 % aus. Auf der Seite der Kinder macht dies 6% aus und 10% sind noch unentschlossen.

Eltern aus der niederen sozialen Schicht plädieren zu 42% für einen Eintritt ins Erwerbsleben ohne eine weitere Ausbildung. Für deren Kinder kommt

dies in 10% der Fälle in Frage. 34% der SchülerInnen aus der niederen sozialen Schicht sind noch unentschlossen.

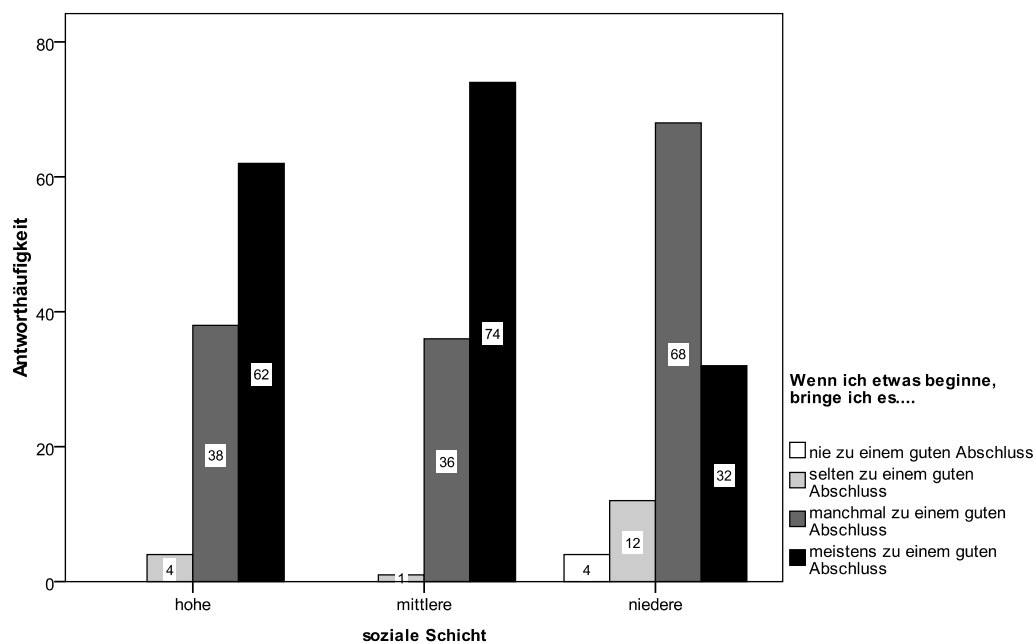
Aus dem deutlich geringeren Prozentsatz der SchülerInnen (im Vergleich zu deren Eltern), welche einen Einstieg ins Erwerbsleben anstreben, kann geschlossen werden, dass sich die SchülerInnen größtenteils nicht dem Wunsch der Eltern beugen.

Aus dem hohen Prozentsatz der Unentschlossenen muss aber geschlossen werden, dass sie keine Motivation haben, welche stark genug ist, um sich gegen den Wunsch der Eltern für ein Studium zu entscheiden. Insofern lässt sich auch hier ein wesentlicher Einfluss der sozialen Schicht nicht leugnen.

Angehörige der höheren sozialen Schichten bringen durch die Ermutigung der Eltern, bessere Voraussetzungen mit, sich für eine universitäre Ausbildung zu entscheiden, als Angehörige der niederen sozialen Schichten. Dies stellt eine zentrale Annahme dieser Arbeit dar.

6.2.1.2 Ausdauer und Fleiß

Neben dem „Leistungsstreben“ wird auch dem Konstrukt „Ausdauer und Fleiß“ eine große Bedeutung beigemessen, wenn es um die Identifikation von schichtspezifischen Leistungsmotivationen geht.

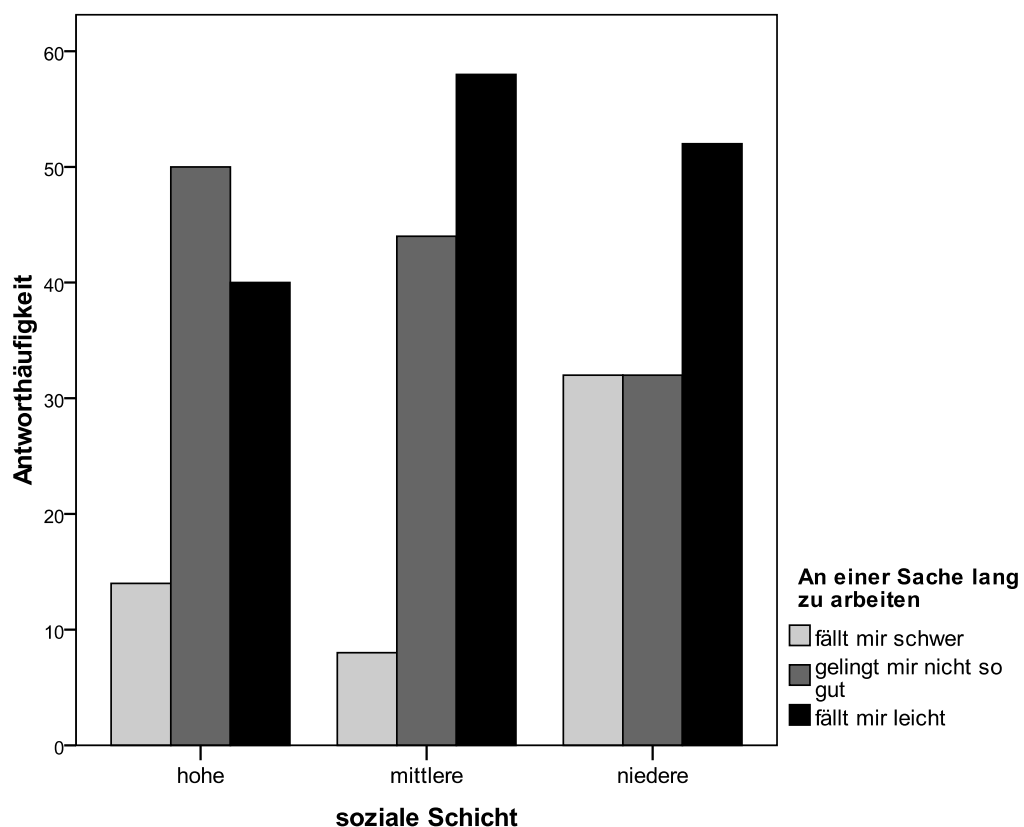


Item 39: Asymptotische Signifikanz (2-seitig): ,000; Korr. nach Spearman: $r = -,289$

Wie aus der Abbildung ersichtlich ist, dominiert in der mittleren bzw. hohen sozialen Schicht die Antwortkategorie „meistens zu einem guten Abschluss“. In der niederen sozialen Schicht ist die Kategorie „manchmal zu einem guten Abschluss“ etwa doppelt so häufig vertreten als „meistens zu einem guten Abschluss“. In zwölf Fällen wird sogar „selten zu einem guten Abschluss“ angegeben. Aus diesen Ergebnissen kann gefolgert werden, dass es Angehörige der hohen und mittleren sozialen Schicht etwa im gleichen Ausmaß zu einem Guten Abschluss bringen, wenn sie etwas beginnen. Angehörige der niederen sozialen Schicht hingegen haben häufiger Misserfolgserlebnisse. Ob diese Misserfolgserlebnisse auch einen Einfluss auf die Schulleistungen bzw. Bildungswegentscheidung haben, kann an dieser Stelle nicht beantwortet werden. Es ist aber im Sinne einer „selbsterfüllenden Prophezeiung“ (engl. self-fulfilling prophecy) davon auszugehen. Diese Theorie Robert K. Mertons besagt, dass sich eine Prophezeiung deshalb erfüllt, weil sich der Betroffene (meist unbewusst) so verhält, dass diese in Erfüllung geht. Bezugnehmend auf die Variable bedeutet dies, dass sich ein Angehöriger der hohen oder mittleren sozialen Schicht, welcher glaubt, es viel häufiger zu einem guten Abschluss zu bringen, eher für eine weiterfüh-

rende Schulbildung entscheidet und diese auch erfolgreich abschließt, als ein Angehöriger der niederen sozialen Schicht.

Während das soeben präsentierte Frageitem aussagekräftige schichtspezifische Ergebnisse geliefert hat, war dies beim Frageitem Nr. 38 nicht der Fall. Dieses Item hatte es zur Aufgabe zu hinterfragen, wie leicht bzw. schwer es jemandem fällt an einer Sache lange zu arbeiten. Die Antworttendenzen unterscheiden sich aber nur minimal. Bis auf die hohe soziale Schicht ist sowohl bei der mittleren, als auch bei der niedrigen „fällt mir leicht“ die häufigste Antwortkategorie. Bei der niedrigen sozialen Schicht ist zwar „fällt mir schwer“ stärker vertreten, allerdings kann durch den hohen Anteil jener, welche „fällt mir leicht“ ausgewählt haben, daraus nicht viel geschlossen werden.



Item 38: Asymptotische Signifikanz (2-seitig): ,382; Korr. nach Spearman: $r = -,025$

6.2.2 Misserfolgssucht

Es wird davon ausgegangen, dass die Misserfolgsschreck in neuartigen, komplexen und unübersichtlichen Situationen zum Tragen kommt.

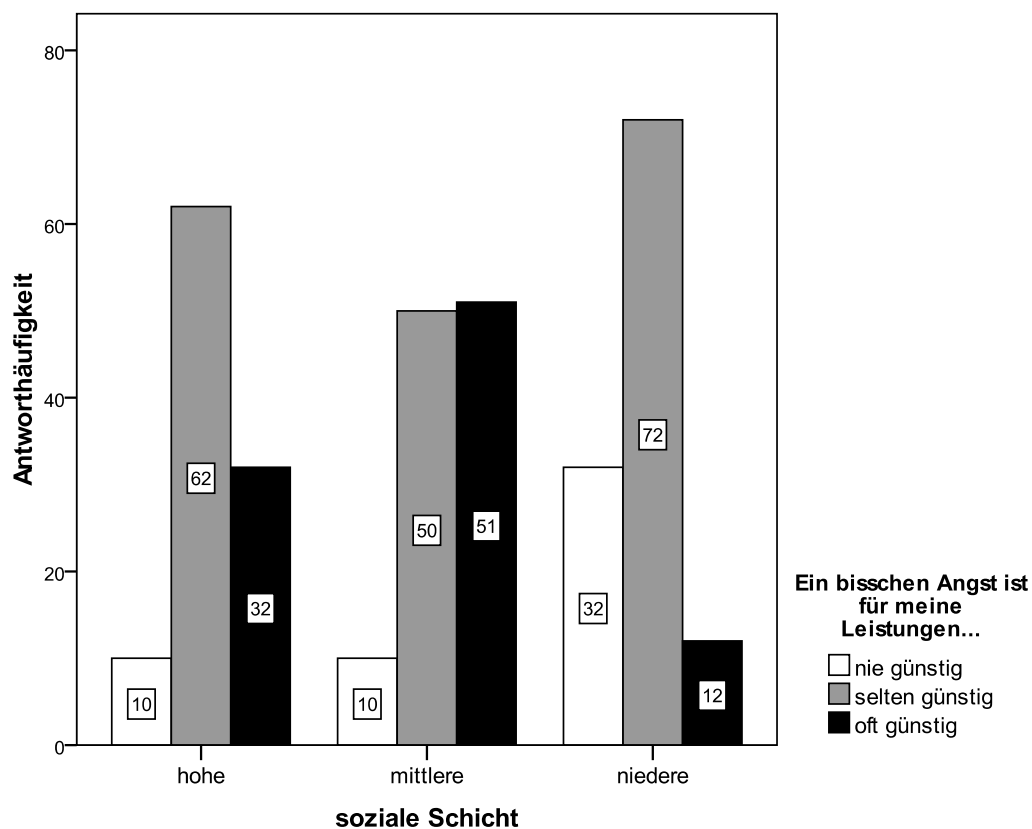
Personen mit einer positiven Misserfolgsschreck erreichen in solchen Situationen einen Spannungszustand, welchen sie produktiv einsetzen können. Dies führt in der Folge zu höheren Leistungen. (vgl. Choi 2009: 157)

Personen mit negativer Misserfolgsschreck hingegen erleben solche Situationen als hemmend für die eigene Leistung. Dies führt zu einer Beeinträchtigung der Ergebnisse. (vgl. ebd.)

An dieser Stelle gilt es zu hinterfragen, inwieweit Personen aus den gehobenen sozialen Schichten eher der positiven Misserfolgsschreck bzw. Personen aus der niederen sozialen Schicht eher der negativen zuordenbar sind.

6.2.2.1 Positive Misserfolgsschreck

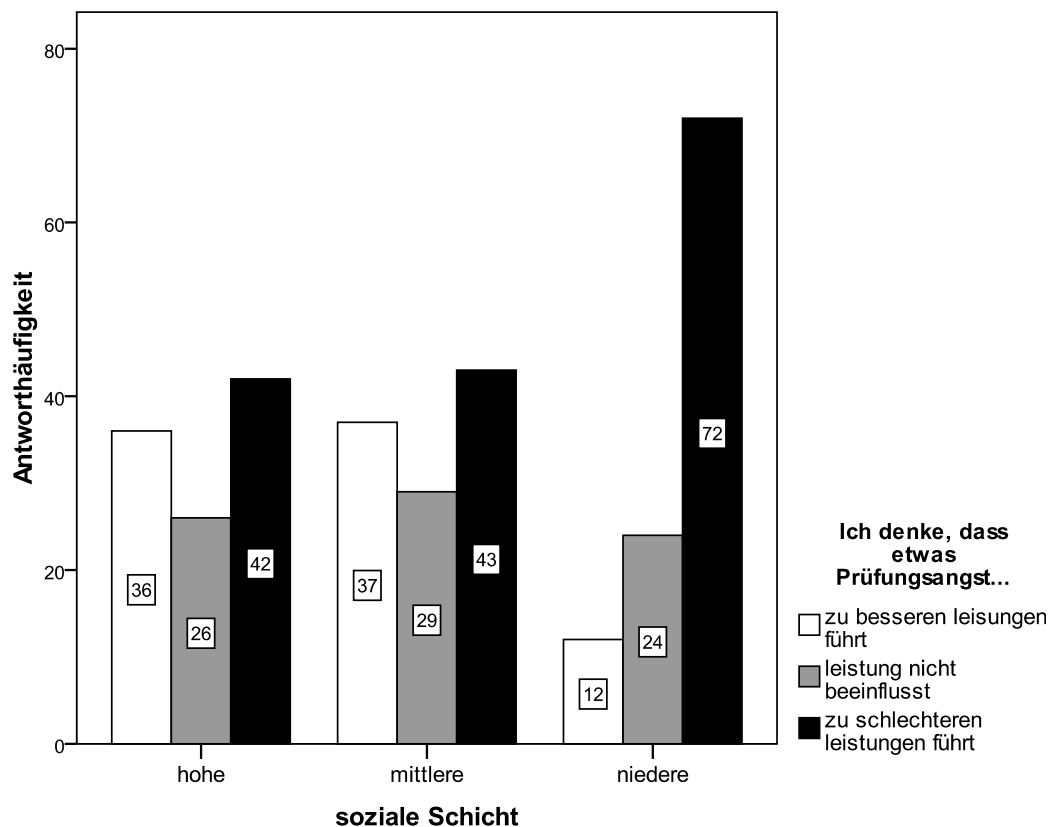
Wie erwartet, sind die Items, welche auf die Erforschung der Misserfolgsschreck abzielen, deutlich schichtspezifisch ausgefallen:



Item 42: Asymptotische Signifikanz (2-seitig): ,000; Korr. nach Spearman: $r = ,242$

Während bei der hohen bzw. mittleren sozialen Schicht knapp über 30 bzw. 50% angeben, dass ein bisschen Angst für die Leistungen „oft günstig“ sei, ist dieser Prozentsatz bei Angehörigen der niederen sozialen Schicht wesentlich geringer. Dort sind es nur etwas 10%, welche diese Antwortkategorie gewählt haben. Der Großteil dieser Gruppe empfindet ein bisschen Angst „selten günstig“. Bestärkt wird dieser Trend noch mit der Tatsache, dass knapp über 30 % ein bisschen Angst nie für günstig halten. Bei Angehörigen der gehobenen sozialen Schichten wurde diese Antwortkategorie weitaus seltener ausgewählt. So gesehen kann innerhalb der Stichprobe sehr wohl davon ausgegangen werden, dass Misserfolgsschmerz in den niederen Schichten nicht so positiv erlebt wird, wie bei den gehobenen. Dieser Trend wird zusätzlich noch durch ein zweites Frageitem gestärkt.

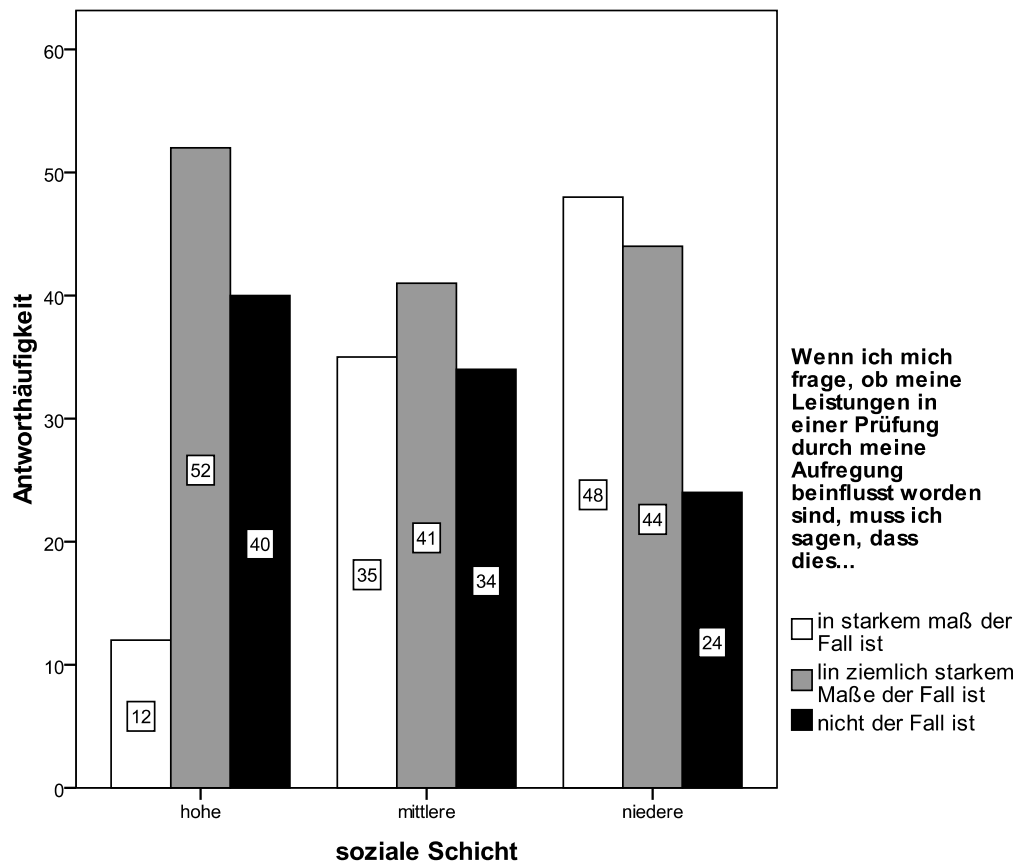
Dieses Item hatte es zur Aufgabe konkret nachzufragen, wie die SchülerInnen glauben, durch die Prüfungsangst beeinflusst zu werden.



Item 45: Asymptotische Signifikanz (2-seitig): ,000; Korr. nach Spearman: $r = -,252$

Der Großteil aller sozialen Schichten hat sich dafür ausgesprochen, dass etwas Prüfungsangst zu „schlechteren“ Leistungen führt. Es aber auch nicht zu übersehen, dass es innerhalb der mittleren, sowie in der hohen sozialen Schicht immer noch eine beachtliche Anzahl gibt, welche der Auffassung sind, dass etwas Prüfungsangst zu besseren Leistungen führt. Bei Angehörigen der niederen sozialen Schicht ist der Anteil jener wesentlich geringer und es dominiert die Auffassung, dass etwas Prüfungsangst „zu schlechteren Leistungen führt“. Insofern ist innerhalb der Stichprobe sehr wohl ein Trend zu erkennen, welcher in die Richtung zu deuten ist, dass Angehörige der niederen sozialen Schicht eher der negativen Misserfolgsschreck verhaftet sind, als Angehörige der gehobenen bzw. mittleren sozialen Schicht. Es kann allerdings von keiner Gruppe eindeutig behauptet werden, dass sie der negativen bzw. positiven Misserfolgsschreck zuordenbar sei. Es kann aber sehr wohl von einem Trend innerhalb der Stichprobe gesprochen werden, wie bereits angemerkt wurde.

Ein weiteres Item hat nachgefragt, ob die Leistungen der SchülerInnen durch die Aufregung in einer Prüfungssituation beeinflusst worden sind. Auch hierbei sind die Antworten relativ schichtspezifisch ausgefallen:



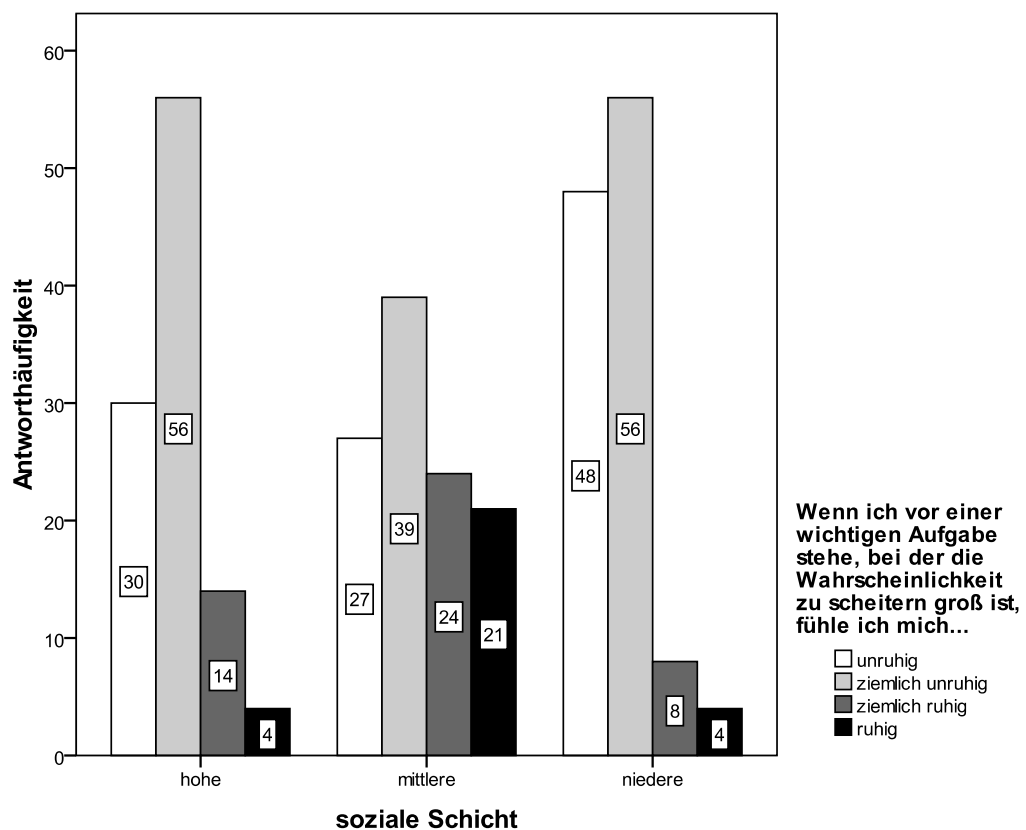
Item 44: Asymptotische Signifikanz (2-seitig): ,000; Korr. nach Spearman: $r = -,252$

Während Angehörige der hohen, sowie der mittleren sozialen Schicht größtenteils angeben, dass dies in „ziemlich starkem Maße der Fall ist“, ist die häufigste Antworttendenz bei Angehörigen der niederen sozialen Schicht „in starkem Maße der Fall ist“ minimal höher. Ein signifikanter Unterschied lässt sich bei der Antwortkategorie „nicht der Fall ist“ aufzeigen. Während diese Antwortkategorie bei der hohen sozialen Schicht die zweithäufigste Antworttendenz darstellt, ist diese Antwortkategorie bei der niederen sozialen Schicht am seltensten vertreten.

Auffallend ist allerdings auch, dass in der mittleren sozialen Schicht die Antwortkategorie „nicht der Fall ist“ fast gleich häufig wie „in starkem Maß der Fall ist“ gewählt wurde. In der hohen sozialen Schicht liegen zwischen diesen beiden Kategorien große Unterschiede. Auf den ersten Blick wäre es an dieser Stelle nahe liegend davon auszugehen, dass sich Angehörige von der hohen sozialen Schicht nicht durch die Aufregung beeinflussen lassen. Aufgrund der vorangegangenen Daten muss diese Annahme verworfen werden, weil die mittlere und die hohe soziale Schicht größtenteils sehr ähnliche Ergebnisse liefern. Wodurch dieser Unterschied zustande gekommen ist, kann mit der vorliegenden Untersuchung nicht geklärt werden.

6.2.2.2 Negative Misserfolgsscham

Wiewohl die Auswertung der Items zur positiven Misserfolgsscham erwartungsgemäß schichtspezifisch ausgefallen ist, war dies bei den Frageitems der negativen Misserfolgsscham nicht in gleichem Maße der Fall.

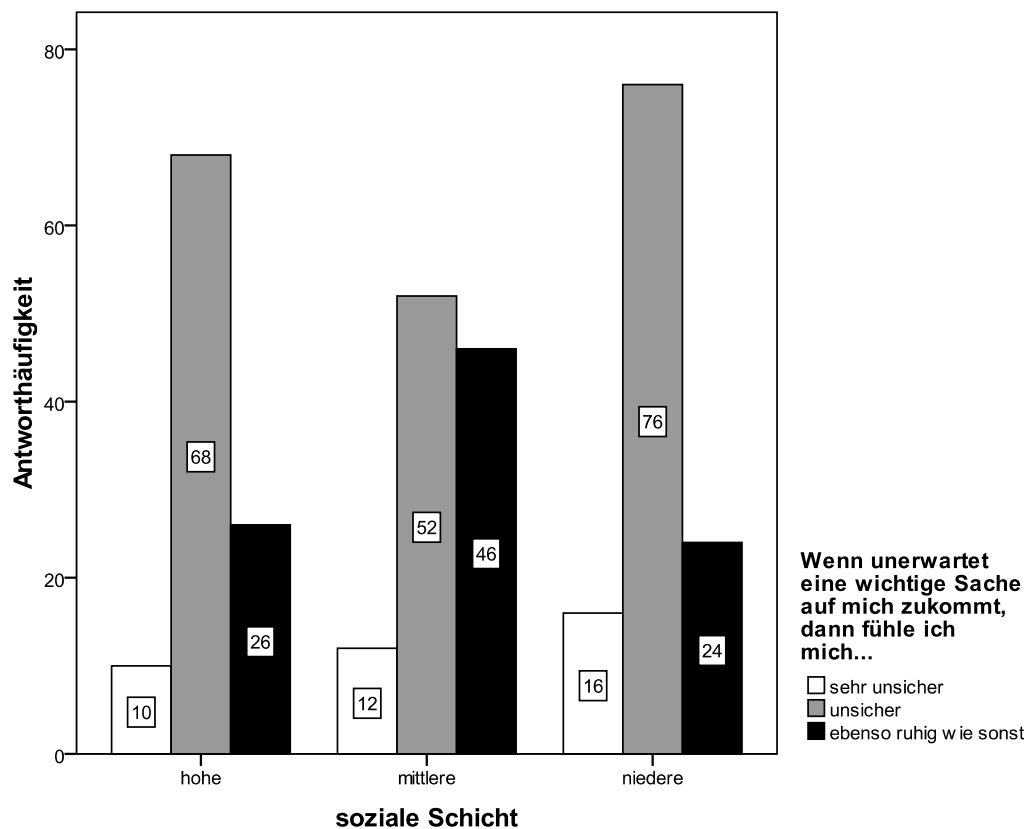


Item 41: Asymptotische Signifikanz (2-seitig): ,034; Korr. nach Spearman: $r = -,117$

Sowohl bei der hohen als auch bei der niederen sozialen Schicht war die Antwortkategorie „ziemlich unruhig“ am häufigsten vertreten, als es um die Frage ging, wie sich die Jugendlichen fühlen, wenn sie vor einer Aufgabe stehen, wenn die Wahrscheinlichkeit zu scheitern groß ist. Die Antwortkategorien „ruhig“ bzw. „ziemlich ruhig“ wurden von allen drei sozialen Schichten am seltensten angegeben. Es gibt zwar leichte schichtspezifische Unterschiede bezüglich der Antworttendenzen, allerdings reichen diese Unterschiede nicht aus, um von einem aussagekräftigen Ergebnis sprechen zu können. In anderen Worten: Es kann nicht davon ausgegangen werden, dass sich Angehörige der verschiedenen sozialen Schichten wesentlich darin unterscheiden, wie sie sich in Situationen fühlen, wo die Wahrscheinlichkeit zu scheitern groß ist.

Neben dem vorherigen Item, wird auch durch das Frageitem „Wenn unerwartet eine wichtige Sache auf mich zukommt, dann fühle ich mich....“ versucht auf die negative Misserfolgsschreck zu schließen.

Auch mit diesem Frageitem war es nicht möglich, aussagekräftige, Schicht-spezifische Tendenzen herauszuarbeiten.



Item 46: Asymptotische Signifikanz (2-seitig): ,258; Korr. nach Spearman: $r = -,062$

Wie auch im letzten Fall sind die Antworttendenzen in allen drei Schichten relativ ähnlich ausgefallen. Die häufigste Antwortkategorie war in allen drei Schichten „unsicher“, gefolgt von ebenso ruhig wie sonst und zum Schluss „sehr unsicher“.

Auch hier ist es mit der vorliegenden Untersuchung nicht möglich zu klären, warum die Antworttendenzen zwischen hohen sozialen Schicht und der niederen sozialen Schicht so ähnlich ausgefallen sind. Lediglich die mittlere so-

ziale Schicht hat die Antwortkategorie „ebenso ruhig wie sonst“ fast so häufig gewählt wie „unsicher“. Dieser Umstand wäre auf jeden Fall klärungsbedürftig, nicht zu letzt, weil die mittlere und die hohe soziale Schicht bisweilen immer sehr ähnlich ausgefallen sind. Insofern ist es nicht erklärbar, warum Angehörige der mittleren sozialen Schichten viel besser mit unerwarteten Sachen umgehen können, die unterwartet auf sie zukommen, als Angehörige der hohen sozialen Schicht.

7 Zusammenfassung

Die Wahrscheinlichkeit eine Oberschule zu besuchen, korreliert stark mit der sozialen Schichtzugehörigkeit, wie die angeführten Studien am Anfang der Diplomarbeit belegen. Für Südtirol liegen dafür zwar kaum Daten vor, aber ein diesbezüglicher Trend zeichnete sich sowohl in der Studie von Brigitte Schnock und Herrmann Atz (vgl. Schnock, Atz: 2008), als auch in der vorliegenden Arbeit ab.

Die Grundannahme dieser Diplomarbeit besagt, dass der schichtspezifischen Bildungsbeteiligung unterschiedliche Leistungsmotivationen zugrunde liegen. Die Hypothese H1 „Es gibt einen Zusammenhang zwischen der sozialen Schichtzugehörigkeit und den Leistungsmotivationen von Südtiroler OberschülerInnen“ konnte innerhalb der Stichprobe bestätigt werden. Selbstverständlich können aufgrund der geringen Stichprobengröße keine verallgemeinernden Aussagen getroffen werden. Innerhalb der Diplomarbeit konnten aber sehr wohl signifikante schichtspezifische Trends aufgezeigt werden.

Die relative Entsprechung zwischen den Ausbildungswünschen der Eltern und der angestrebten Zukunftszielen der SchülerInnen, deutet auf einen maßgeblichen Einfluss der Primärsozialisation auf die Bildungsplanung der SchülerInnen hin. Werden noch zusätzlich die schichtspezifischen Antworten bezüglich der Unterstützung durch die Eltern ins Spiel gebracht, so kann von einem Greifen des „Rational-Choice-Ansatzes“ ausgegangen werden. SchülerInnen aus den niederen sozialen Schichten müssen für einen Oberschulbesuch im Vergleich zu Angehörigen der mittleren und hohen sozialen Schichten viel mehr Anstrengungen in Kauf nehmen, weil erforderliche Leistungsmotivationen von Seiten der Eltern kaum gefördert werden. Es wird davon ausgegangen, dass den Eltern aus den unteren sozialen Schichten aufgrund ihres „Habitus“ einer Oberschule weniger Bedeutung beimessen, als Eltern aus den mittleren bzw. höheren sozialen Schichten. Diese These hat

rein spekulativen Charakter und müsste erst durch eine Befragung der Eltern überprüft werden.

Die Leistungsmotivation äußerte sich bei Angehörigen der mittleren und der hohen sozialen Schicht auch dadurch verstärkt, dass diese SchülerInnen den sozialen Vergleich mit den MitschülerInnen für wichtiger erachten, als Angehörige der niederen sozialen Schicht.

SchülerInnen aus der mittleren bzw. hohen sozialen Schicht weisen dem Lebensbereich „Ausbildung und Schule“ eine größere Bedeutung bei, als Angehörige der niederen sozialen Schichten. Parallel dazu konnte auch festgestellt werden, dass deren Eltern den Schulleistungen ihrer Kinder geringere Bedeutung zumessen, als Eltern aus der mittleren bzw. hohen sozialen Schicht. (N.b. Diese Feststellung basiert auf den Einschätzungen der SchülerInnen und nicht auf einer Befragung der Eltern)

Als nach der Zukunftsperspektive gefragt wurde, konnte festgestellt werden, dass sich Angehörige der niederen sozialen Schicht viel unentschlossener geäußert haben, als Angehörige der mittleren und hohen sozialen Schicht. Jene SchülerInnen der mittleren und hohen sozialen Schicht favorisieren größtenteils eine tertiäre Ausbildung. Auch hierbei ist eine enge Koppelung mit den Ausbildungswünschen der Eltern erkennbar: Eltern aus der niederen sozialen Schicht favorisieren größtenteils, dass deren Kinder nach der Reifeprüfung einer Erwerbsarbeit nachgehen. Eltern aus der hohen bzw. mittleren sozialen Schicht sprechen sich in erster Linie für eine tertiäre Ausbildung aus. Durch die Tatsache, dass ein wesentlich größerer Prozentsatz der SchülerInnen aus der niederen Schicht (im Vergleich zu deren Eltern) eine tertiäre Ausbildung anstrebt, könnte auf den ersten Blick ein schwächer werdender Einfluss der sozialen Schicht vermutet werden. Der Schein trügt allerdings: der hohe Prozentsatz der Unentschlossenen kann als Indiz dafür gedeutet werden, dass die Leistungsmotivation nicht stark genug ist, um sich dem Einfluss der sozialen Schicht zu widersetzen.

Aufgrund der letzten Ausführungen ist von einem erhöhten Leistungsstreben der mittleren bzw. hohen sozialen Schicht, im Gegensatz zur niederen auszugehen.

Das Konstrukt „Ausdauer und Fleiß“ ist nur bedingt schichtspezifisch ausgefallen.

Angehörige der mittleren und der hohen sozialen Schicht bringen es etwa in einem gleichen Ausmaß zu einem guten Abschluss, wenn sie etwas beginnen. Angehörige der niederen sozialen Schicht erleben hingegen häufiger Misserfolgserlebnisse. Soweit lassen sich noch schichtspezifische Unterschiede aufzeigen.

Das Frageitem, welches danach fragt, wie leicht es jemandem fällt an einer Sache lange zu arbeiten, lieferte allerdings keine aussagekräftigen, schichtspezifischen Tendenzen.

Die Resultate bezüglich der Misserfolgsschuld sind unter den befragten SchülerInnen erwartungsgemäß schichtspezifisch ausgefallen. SchülerInnen aus den mittleren bzw. hohen sozialen Schichten erachten ein bisschen Angst für deren Leistungen für wesentlich günstiger, als deren Klassenkameraden aus der unteren sozialen Schicht.

Bei diesen dominiert die Auffassung, dass etwas Prüfungsangst zu „schlechteren Leistungen“ führt, bzw. dass deren Leistungen in einer Prüfungssituation in starkem Maß von der Aufregung beeinflusst werden. Dies ist bei SchülerInnen aus der mittleren bzw. hohen sozialen Schicht nicht der Fall.

Daraus kann gefolgert werden, dass die positive Misserfolgsschuld unter den Befragten eher bei den Angehörigen der mittleren, sowie der hohen sozialen Schicht vorherrschend ist.

Bei der negativen Misserfolgsschuld kann nur in einem beschränkten Ausmaß von schichtspezifischen Ausprägungsgraden dieses Konstrukts gesprochen werden. Die Antworttendenzen reichten nicht aus, um aussagekräftige, schichtspezifische Tendenzen aufzeigen zu können.

8 Schlussfolgerung

Die Frage, ob ein Zusammenhang zwischen der sozialen Schichtzugehörigkeit und den Leistungsmotivationen von Südtiroler Oberschülern besteht kann mit einem klaren JA beantwortet werden. Es ist davon auszugehen, dass die Ausbildungswünsche der Eltern einen starken Einfluss auf die Leistungsmotivationen und in Folge dessen auf die Bildungswegentscheidungen der Kinder haben. Welche Prozesse, und vor allem wie diese subtilen Prozesse ablaufen, konnte im Rahmen dieser Diplomarbeit nicht geklärt werden. Dafür bedarf es eines noch feineren Untersuchungsinstrumentes.

Im Zuge der Arbeit konnte aber aufgezeigt werden, dass es innerhalb der Stichprobe sehr wohl schichtspezifische Unterschiede bezüglich der Leistungsmotivationen gibt. Es ist zwar nicht gelungen mit allen Ebenen des Testinstruments schichtspezifische Muster zu identifizieren; ein Schluss kann allerdings aus dem schichtspezifischen Trend gezogen werden:

Es mag stimmen, dass die Oberschulen den Angehörigen aller sozialen Schichten offen stehen. Es darf aber nicht vergessen werden, dass Schüler aus den unteren Sozialen Schichten weitaus mehr Anstrengungen in Kauf nehmen müssen, um sich entgegen des hemmenden Einflusses der sozialen Schicht für den Besuch einer Südtiroler Oberschule zu entscheiden.

9 Literaturverzeichnis

ASTAT (2009):

http://www.provinz.bz.it/astat/de/service/846.asp?redas=yes&259_page=8

(download 01.02.2010)

BAUMERT et al. (2001): PISA 2000. Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich. Opladen: Leske + Budrich.

BECK, Ulrich; BRATER Michael; Wegener Berndt (1979): Berufswahl und Berufszuweisung. Zur sozialen Verwandtschaft von Ausbildungsberufen. Frankfurt/ New York: Campus Verlag

BOURDIEU, Pierre (1987): Die feinen Unterschiede. Suhrkamp, Frankfurt.

BOURDIEU, Pierre (1997): Die verborgenen Mechanismen der Macht. Hamburg. VSA-Verlag

BOURDIEU, Pierre; Passerson, Jean-Claude (1971): Die Illusion der Chancengleichheit Stuttgart : Klett

BROSIUS, Felix (1998): SPSS 8: Professionelle Statistik unter Windows. Bonn: MITP

BROSIUS, Felix (2008): SPSS 16 für Dummies. Weinheim: Wiley Verlag

BURZAN, Nicole (2005): Soziale Ungleichheit. Eine Einführung in die zentralen Theorien. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften

CHOIS, Frauke; (2009): Leistungsmilieus und Bildungszugang. Vom Zusammenhang von sozialer Herkunft und Verbleib im Bildungssystem. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften

DEUTSCHES LANDESSCHULAMT (2010):
<http://www.schule.suedtirol.it/landesschulamt/schule/system-org.htm> (download: 3.3.2010)

DITTON, Hartmut (1992): Ungleichheit und Mobilität durch Bildung: Theorie und empirische Untersuchung über sozialräumliche Aspekte von Bildungsentscheidungen. München: Juventa Verlag

DITTON, Hartmut (2007): Kompetenzaufbau und Laufbahnen im Schulsystem. Ergebnisse einer Längsschnittuntersuchung an Grundschulen. Münster: Waxmann

EDER, Anselm (2003): Statistik für Sozialwissenschaftler: Wien: Facultas

Esser, Hartmut (1999): Die Wert-Erwartungstheorie. In: Soziologie. Spezielle Grundlagen. Frankfurt am Main: Campus

FEND, Helmut (1980): Theorie der Schule. München, Wien: Urban & Schwarzenberg

GEIßLER, Rainer (o.J.): Bildungschancen und soziale Herkunft. www.uni-siegen.de/.../rainer_geissler_-_bildungschancen_und_soziale_herkunft.pdf (download: 15.05.2010)

GEORG, Werner (2006): Soziale Ungleichheit im Bildungssystem. Eine empirisch-theoretische Bestandsaufnahme. Konstanz: UVK-Verlag

GRUNAU, Janne; Riemer, Alexander (2005):
http://docs.google.com/viewer?a=v&q=cache:2INJt4GE5kEJ:www.zib.de/andrzejak/lehre/dm0405/data/A8.pdf+clusteranalyse+nachteil&hl=de&gl=de&pid=bl&srcid=ADGEESjzlr8x87L692yTtNSYZpoM9N6Tc7rtYX6vCFgvvFwNXPAoswiBlqiNmP2KTI3XQvIsTUtQHa6ssWLJPKV5lZ5hp3wAdPoCYvYGwMOKl8LT2qBXcDRPC0S89sq18P471kFcQk&sig=AHIEtbQuc0TMrnfxjdsdj_CVcvh7Jr38jA
(download : 3.3.2010)

HADJAR, Andreas; Rolf, Becker (2006): Die Bildungsexpansion. Erwartete und unerwartete Folgen. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften

HANF, Theodor (1975): Sozialer Wandel. Frankfurt/Main: Fischer Taschenbuchverlag

Hartfiel, Günter (1981): Soziale Schichtung. München: Juventa

HRADIL, Stefan (1987): Sozialstrukturanalyse in einer fortgeschrittenen Gesellschaft. Von Klassen und Schichten zu Lagen und Milieus. Opladen: Leske + Budrich

HRADIL, Stefan (2004): Die Sozialstruktur Deutschlands im internationalen Vergleich. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften

KOHLI, Martin (1973). Studium und berufliche Laufbahn. Stuttgart: Enke

KÖNIG, Markus (2003): Habitus und Rational Choice. Ein Vergleich der Handlungsmodelle bei Gary S. Becker und Pierre Bourdieu. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften

KRAPP, Andreas (1993): Diagnose und Prognose. In: Weidenmann, Krapp, Hofer, Huber und Mandl: Pädagogische Psychologie. Ein Lehrbuch. München: Beltz Psychologie Verlags Union

LIEBAU, Eckart; ZIRFAS, Jörg (2008). Ungerechtigkeit der Bildung – Bildung der Ungerechtigkeit. Opladen & Farmington Hills: Verlag Barbara Budrich

MEULEMANN, Heiner (1985): Bildung und Lebensplanung: die Sozialbeziehung zwischen Elternhaus u. Schule. Frankfurt/Main: Campus Verlag

PEKRUN, Ruth (2001): Familie, Schule und Entwicklung. In: Walper, Sabine: Familie und Entwicklung. Aktuelle Perspektiven der Familienpsychologie. Göttingen: Hogrefe.

PICHT, Georg (1964): Die deutsche Bildungskatastrophe. Analyse und Dokumentation. München 1965: Walter-Verlag

RIBOLITS, Erich (2009): Bildung ohne Wert. Wider die Humankapitalisierung des Menschen. Wien: Löcker

ROSENBUSCH, Christoph (2008): Demographischer Wandel und Bildungungleichheit. Gießen: Johannes-Hermann-Verlag

SCHAUENBERG, Magdalena (2006) Übertrittsentscheidungen nach der Grundschule. München: Utz-Verlag

SCHNOCK, ATZ (2008) Soziale Herkunft und Bildungsweg. Wie viel Chancengleichheit besteht im Bildungssystem Südtirols? Innsbruck/Wien/Bozen: Studienverlag

SCHROTH, Yvonne (1999): Dominante Kritik an der Sozialstruktur. Zur Aktualität der Schichtungstheorie von Theodor Geiger. Münster: Lit-Verlag

WALPER, Sabine (2009)
<http://www.edu.lmu.de/apb/dokumente/materialienwise0910/sozialisati-on1pdf.pdf> (download: 10.06.2010)

WEBER, Norbert (1973): Privilegien durch Bildung. Frankfurt am Main: Suhrkamp Verlag

WENNING, Norbert (1999): Vereinheitlichung und Differenzierung. Zu den wirklichen gesellschaftlichen Funktionen des Bildungswesens im Umgang mit Gleichheit und Verschiedenheit. Opladen: Leske + Budrich

10 Anhang

10.1 Abstract

Es besteht eine enge Wechselwirkung zwischen der sozialen Schichtzugehörigkeit und dem Grad der Ausbildung. Angehörige der unteren sozialen Schichten sind in weiterführenden Schulen signifikant schwächer vertreten, als Angehörige der mittleren und gehobenen sozialen Schichten.

Die Arbeit untersucht den Zusammenhang zwischen der sozialen Schichtzugehörigkeit und den Leistungsmotivationen von Südtiroler OberschülerInnen.

In der meritokratischen Ideologie wird schulischer oder beruflicher Erfolg lediglich an individuelle Leistung gekoppelt. So könnte es heißen, dass jemand einen höheren sozialen Status erlangt hat, weil er/sie sich mehr angestrengt hat, als jene, die es nicht schaffen. Eine solche Ideologie stellt eine unzulässige Verkürzung dar. Dabei wird übersehen, dass Leistungsmotivationen bzw. die Bereitschaft mehr zu leisten als andere schichtspezifisch erlernt werden. Dies stellt eine zentrale Annahme dieser Arbeit dar.

Die soziale Schichtzugehörigkeit, sowie die einzelnen Leistungsmotivationen wurden mittels einer quantitativen Fragebogenerhebung erhoben. Die Operationalisierung der Leistungsmotivationen erfolgte über den Leistungsmotivationstest von Hermans, Petermann und Zielinski (1978).

Im Zuge der Erhebung ist es gelungen schichtspezifische Unterschiede bezüglich der Leistungsmotivationen bei den OberschülerInnen aufzuzeigen.

Es ist zwar nicht gelungen mit allen Ebenen des Testinstruments schichtspezifische Muster zu identifizieren; ein Schluss kann allerdings aus dem schichtspezifischen Trend gezogen werden:

Oberschulen stehen zwar den Angehörigen aller sozialen Schichten offen, allerdings müssen Angehörige der niederen sozialen Schichten weitaus mehr Anstrengungen in Kauf nehmen, um sich entgegen des hemmenden Einflusses der sozialen Schicht für einen Oberschulbesuch zu entscheiden.

FRAGEBOGEN

Liebe MaturantInnen!

Mein Name ist Michael Nußbaumer und ich studiere Pädagogik an der Uni Wien. Für meine Diplomarbeit führe ich eine Befragung über die Einstellungen von Südtiroler MaturantInnen durch.

Ich bitte euch den Fragebogen ehrlich auszufüllen, da die Ergebnisse sonst keinen Sinn ergeben und meine gesamte Diplomarbeit darauf aufbaut.

Ich danke euch sehr für eure Mithilfe und wünsche euch noch eine erfolgreiche, nicht zu stressige Matura und einen entspannten Sommer...

Lg Michael

Die Angaben sind selbstverständlich anonym.

Zunächst, einige Fragen an Sie, die vor allem Ihre jetzige Situation in der Schule und Ihre Pläne für die Zukunft betreffen.

1. Wie viel Zeit benötigen Sie morgens auf dem Weg von zu Hause zur Schule?

ca. _____ Minuten

2. Sind Sie auf dem Weg zur Schule auf öffentliche Verkehrsmittel angewiesen?

ja nein

3. Was sind Ihre Lieblingsfächer in der Schule?

1. Fach: _____

2. Fach: _____

3. Fach: _____

4. Sind oder waren Sie ehrenamtlich an Ihrer Schule tätig (z.B. Klassen-, SchulsprecherIn, Mitarbeit bei der Schülerzeitung u.ä.)?

ja nein

5. Sind Sie mit Ihren Schulleistungen zufrieden?

sehr zufrieden

überhaupt nicht zufrieden

6. Wie sicher sind Sie sich, dass Sie die Schule mit der Reifeprüfung abschließen werden?

sehr sicher

sehr unsicher

7. Haben Sie im Verlaufe Ihrer Schulzeit eine Klasse wiederholt?

ja nein

8. Sind Ihre bisher in der Schule erzielten Ergebnisse so ausgefallen, wie Sie es erwartet haben?

sehr viel besser als erwartet

sehr viel schlechter als erwartet

9. Wie würden Sie sich im Vergleich zu Ihren MitschülerInnen hinsichtlich Ihres Abschneidens in Prüfungen einstufen?

sehr weit über dem Durchschnitt

unter dem Durchschnitt

10. Es folgen nun einige Aussagen, die das Lernen betreffen. Nehmen Sie bitte Stellung, ob die Aussagen für Sie zutreffen oder nicht.

trifft ganz

trifft gar nicht zu

a) Andere finden, dass ich mehr arbeite als nötig.

b) Ich finde, dass meine MitschülerInnen etwas mehr für die Schule tun könnten.

c) Es kommt oft vor, dass ich mir, verglichen mit anderen, mehr zumute.

11. Welche Ausbildung streben Sie nach der Schulzeit an?

Studium an einer Universität
Studium an einer Fachhochschule
Studium an einer Musik- oder Kunsthochschule
nichtakademische Berufsausbildung (Lehre, Berufsfachschule, etc)
sonstige Ausbildung: _____
keine Ausbildung/kein Studium
ich weiß noch nicht

12. Falls Sie sich für ein Studium entschieden haben, welches Fach bzw. Fächerkombination wollen Sie studieren?

13. Falls Sie eine berufliche Ausbildung anstreben, für welchen Beruf haben Sie sich entschieden:

14. Wie wichtig ist es für Sie, folgende Ziele zu erreichen?

Sehr wichtig

unwichtig

Ich möchte mit einer möglichst guten Note abschließen.
Ich möchte möglichst schnell mit meiner Ausbildung/
dem Studium fertig werden.
Vor allem möchte ich während meiner Ausbildung/im
Studium eineumfangreiche Allgemeinbildung erwerben.
Ich möchte durch meine Ausbildung/mein Studium vor
allem ein spezielles Fachwissen erwerben
Es ist mir besonders wichtig, dass ich durch meine Ausbildung/
ein Studium die Möglichkeit bekommen, an wichtigen
gesellschaftlichen Veränderungen mitzuwirken.
Ich möchte mir durch meine Ausbildung/mein Studium die
Fähigkeit aneignen, wissenschaftlich zu arbeiten.
Durch meine Ausbildung/mein Studium möchte ich vor allem
Fähigkeiten erlangen, mit denen ich später anderen Leuten
Helfen kann.
Ich möchte möglichst früh finanziell unabhängig sein.
Ich möchte viel Freizeit haben.
Ich möchte mich in meinem Leben an religiösen Werten
orientieren.

**15. Wie sehr vertrauen Sie den MitschülerInnen, LehrerInnen und Ihrer Familie?
Meinen MitschülerInnen vertraue ich ...**

voll und ganz *überhaupt nicht*

Meinen LehrerInnen vertraue ich ...

voll und ganz *überhaupt nicht*

Meiner Familie vertraue ich...

voll und ganz *überhaupt nicht*

16. Bitte nehmen Sie auch Stellung zu folgenden Aussagen.

trifft voll zu *trifft nicht zu*

Ich möchte später einen Beruf, der mir vor allem
Arbeitsplatzsicherheit bietet.
Mit meinem Beruf möchte ich später einmal zu
Ansehen gelangen
Ein guter Verdienst in meinem Beruf ist mir wichtig.
In meinem späteren Beruf möchte ich einmal eine
leitende Funktion übernehmen.
Die Sicherung meines Lebensunterhalts ist mir das Wichtigste in
meinem späteren Beruf.

Im Folgenden haben wir einige Fragen zu Ihnen und Ihrer Familie.

**17. Von wem wurden Sie früher während Ihrer Schulzeit in der Regel tagsüber außerhalb der
regulären Schulzeit betreut?**

Eltern/Erziehungsberechtigte
Großeltern/sonstige Verwandtschaft
Geschwister
Nachbarschaft
professionelle Betreuung durch Tagesmutter/Babysitter
von Personen im Rahmen einer Ganztagschule oder einer betreuten Grundschule
andere Kinderbetreuungseinrichtungen, wie z.B. Kinderhort
keine Betreuung

18. Wie wichtig sind für Ihre Eltern Ihre Schulleistungen?

sehr wichtig *überhaupt nicht wichtig*

19. Inwiefern fühlen Sie sich von Ihren Eltern während Ihrer bisherigen Schulzeit unterstützt?

sehr stark *überhaupt nicht*

20. Inwiefern fühlen Sie sich von Ihren Eltern bei Ihren weiteren beruflichen Plänen unterstützt?

sehr stark

überhaupt nicht

21. Manchmal haben Eltern bestimmte Ausbildungswünsche für Ihre Kinder. Haben Ihre Eltern bestimmte Vorstellungen dazu?

Nein, meine Eltern haben keine feste Meinung zu diesem Thema.

Ja, meine Eltern haben bestimmte Ausbildungswünsche für mich.

22. Wenn ja, welche Vorstellungen haben Ihre Eltern?

Meine Eltern wünschen sich, dass ich ...

eine Ausbildung mache.

studiere.

ohne weitere Ausbildung arbeiten gehe.

23. Wie häufig hatten Ihre Eltern während Ihrer bisherigen Schulzeit Kontakt zur Schule?

sehr häufig

überhaupt nicht

24. Aus welchem Anlass hatten Ihre Eltern Kontakt zur Schule?

Elternsprechtage

Schulprojekte

Lernprobleme

Verhalten des Kindes

ehrenamtliche Mitarbeit (z.B. im Elternbeirat etc.)

Sonstiges _____

25. Wie viel Geld investieren Sie bzw. Ihre Eltern ungefähr monatlich für Ihre außerschulischen Aktivitäten?

Nachhilfe ca. _____ €

Musikunterricht ca. _____ €

Sportl. Aktivitäten ca. _____ €

Sonstiges (bitte benennen) _____ ca. _____ €

26. Geben Sie bitte den höchsten Schulabschluss Ihrer Eltern an:

Vater

Mutter

Hochschul-, Universitätsabschluss

Fachhochschulabschluss

Abitur/Matura

Realschulabschluss

Hauptschul-, Volksschulabschluss

Berufsfachschulabschluss

sonstiger Abschluss

kein Abschluss

27. Sind Ihre Eltern momentan

Vater

Mutter

berufstätig

arbeitslos

im Mutterschafts-/Erziehungsurlaub

RentnerIn/PensionärIn

in Ausbildung/Studium/Umschulung u.ä.

28. Bitte geben Sie an, welche Berufsposition Ihre Eltern zur Zeit inne haben: (Falls Ihre Eltern nicht mehr berufstätig sind, geben Sie bitte die letzte Berufsposition an.)

Vater

Mutter

FacharbeiterIn

ArbeiterIn (un- oder angelernt)

Hausmann/Hausfrau

Studierende/-r

Selbständige/-r

FreiberuflerIn

Angestellte/-r

Angestellte/-r in Führungspositionen

Angestellte/-r im öffentlichen Dienst

Beamter/Beamtin

andere

29. Mich interessiert, wie wichtig Ihnen verschiedene Lebensbereiche ganz allgemein im Leben sind.

sehr wichtig

überhaupt nicht wichtig

Politik und öffentliches Leben

Kunst und Kulturelles

Sport

Hobbys

Schule, Ausbildung, Hochschule und Studium

Wissenschaft und Forschung

Beruf und Arbeit

Eltern und Geschwister

Partner/eigene Familie

Geselligkeit und Freundeskreis

Religion und Glaube

Reisen

Lesen (nicht unbedingt schulbezogen)

ehrenamtliche Tätigkeit

sonstige Freizeitaktivitäten (Disco, Kino, TV, etc.)

30. Wie oft pro Woche unternehmen Sie etwas mit Ihren Freunden außerhalb der Schulzeit?

sehr häufig *nie*

31. Wie viele Freunde haben Sie? (ohne Geschwister)

sehr viele *keine*

32. Sind Ihre Freunde eher ...?

gleich alt

jünger

älter

33. Mit wem verbringen Sie den größten Teil Ihrer Freizeit?

mit Freunden

mit Geschwistern

mit Großeltern oder anderen Verwandten

mit den Eltern

alleine

mit anderen Personen: _____

34. Wo lernen Sie überwiegend Ihre Freunde kennen?

Nachbarschaft

Sportverein/andere Vereine

Kirchengemeinde

Schule

woanders, und zwar _____

35. Welche Berufsposition haben die Eltern Ihrer besten Freundin bzw. Ihres besten Freundes überwiegend inne?

hohe Position

niedrige Position

36. Wie ist Ihr Verhältnis im Allgemeinen zu Ihren MitschülerInnen?

sehr gut

sehr schlecht

Bitte ergänzen Sie folgende Aussagen so, dass sie auf Ihre Person zutreffen.

37. Organisieren macht mir ...

Spaß

nicht so viel Spaß

überhaupt keinen Spaß

38. An einer Sache lange zu arbeiten, ohne zu ermüden, ...

fällt mir schwer

gelingt mir nicht so gut

fällt mir leicht

39. Wenn ich etwas beginne, bringe ich es ...

nie zu einem guten Abschluss

selten zu einem guten Abschluss

manchmal zu einem guten Abschluss

meistens zu einem guten Abschluss

40. Wenn mich etwas in Anspannung versetzt, kann ich ...

weniger gut arbeiten als sonst

ebenso gut arbeiten wie sonst

besser arbeiten als sonst

41. Wenn ich vor einer wichtigen Aufgabe stehe, bei der die Wahrscheinlichkeit zu scheitern groß ist, fühle ich mich ...

unruhig

ziemlich unruhig

ziemlich ruhig

ruhig

42. Ein bisschen Angst ist für meine Leistungen ...

nie günstig

selten günstig

oft günstig

43. In der Schule waren im Allgemeinen die Ansprüche, die ich an mich selbst stellte ...

sehr hoch

hoch

ziemlich hoch

niedrig

44. Wenn ich mich frage, ob meine Leistungen in einer Prüfung durch meine Aufregung beeinflusst worden sind, dann muss ich sagen, dass dies ...

in starkem Maße der Fall ist

in ziemlich starkem Maße der Fall ist

nicht der Fall ist

45. Ich denke, dass etwas Prüfungsangst ...

zu besseren Leistungen führt

die Leistungen kaum beeinflusst

zu schlechteren Leistungen führt

46. Wenn unerwartet eine wichtige Sache auf mich zukommt, dann fühle ich mich ...

sehr unsicher

unsicher

ebenso ruhig wie sonst

47. Wenn ich mir frühere Situationen vorstelle, in denen ich Angst hatte, Fehler zu machen, dann schien mir hinterher meistens, dass die Angst ...

- völlig begründet war
- einen nachteiligen Effekt hatte
- mich kaum beeinträchtigt hat
- mir sogar geholfen hat

48. Mehr zu leisten als andere halte ich für ...

- sehr wichtig
- wichtig
- ziemlich wichtig
- nicht so wichtig

49. Was andere über meine Leistung denken, ist für mich ...

- wichtig
- ziemlich wichtig
- nicht so wichtig

50. Wenn ich mich mit meiner Zukunft beschäftige, denke ich meistens ...

- sehr weit voraus
- weit voraus
- ziemlich weit voraus
- nicht so weit voraus

Nun folgen noch einige allgemeine Angaben zu Ihrer Person.

51. Wie viele Personen leben in Ihrem Haushalt?

_____ Personen

52. Mit wie vielen Geschwistern sind Sie aufgewachsen?

Anzahl _____

53. Wie viele Zimmer hat die Wohnung, in der Sie leben (Anzahl bitte eintragen)?

_____ Zimmer (ohne Küche und Bad)

Balkon

Garten

54. Haben Sie ein eigenes Zimmer?

Ja Nein

55. Falls Sie Geschwister haben, haben alle Geschwister ein eigenes Zimmer?

- Ja, alle
- Nein
- Ich habe keine Geschwister

56. Wohnen Sie in... ?

einer Wohnung (in einem Mehrfamilienhaus) einem Haus

57. Wohnen Sie zur Miete?

Ja Nein

58. Wohnen Sie noch zu Hause?

Ja Nein

59. Empfinden Sie Ihre Wohngegend als angenehm?

sehr angenehm sehr unangenehm

60. Wie lässt sich die Region beschreiben, in der Sie wohnen? Leben Sie ...?

- in einer Großstadt mit mehr als 100.000 Einwohnern
- einer mittelgroßen Stadt, etwa 20.000 – 100.000 Einwohner
- in einer Kleinstadt unter 20.000 Einwohner
- einem Dorf

61. Welche Staatsangehörigkeit haben Sie?

Italienische

Andere, und zwar: _____ (bitte eintragen)

62. Welche Sprache sprechen Sie vorwiegend innerhalb der Familie?

Deutsch

Deutsch und Italienisch

nur italienisch

andere

63. Welche Sprache sprechen sie überwiegend in Ihrem Freundeskreis?

Deutsch

Deutsch und eine andere Sprache

nur eine andere Sprache

64. Welcher Religionsgemeinschaft gehören Sie an?

katholisch

evangelisch/ protestantisch

andere Religion, und zwar: _____ (bitte eintragen)

keiner

65. Wie alt sind Sie?

_____ Jahre (bitte eintragen)

66. Geben Sie bitte Ihr Geschlecht an.

- männlich
- weiblich

Vielen Dank für Ihre Mitarbeit!

10.3 Curriculum Vitae

Persönliche Daten

Name	Michael Nußbaumer
Geburtsdatum	22.08.1987
Geburtsort	Bozen
Nationalität	Italienische
E-Mail	mic_nussbaumer@hotmail.com

Ausbildung

1993 -1997	Grundschule in Montan
1997 – 2000	Mittelschule in Neumarkt
2000 – 2005	Handelsoberschule ‚Heinrich Kunter‘ in Bozen
Seit 2006:	Studium der Pädagogik an der Universität Wien