



PRIVATE PÄDAGOGISCHE HOCHSCHULE DER DIÖZESE LINZ

MASTERARBEIT

zum Abschluss des

Masterstudiums für das Lehramt Primarstufe
mit einer Erweiterung des Altersbereichs auf 10-15 Jahre
im Schwerpunkt Inklusive Pädagogik

Bildungsungleichheit in österreichischen Volksschulen: Einschätzungen von Erziehungsberechtigten zu den Bildungschancen ihrer Kinder

vorgelegt von

Isabella Leitner, BEd

Betreuung

HS Prof. Dr. Danièle Hollick, MA MEd
Allgemeine Bildungswissenschaften

Matrikelnummer:
41780655

Wortanzahl:
21.747

Linz, 25. 09. 2023

Zusammenfassung

Die Reduktion von Bildungsungleichheit in österreichischen Volksschulen ist für die Realisierung der Chancengleichheit, welche in den österreichischen Bundesverfassungsgesetzen (Bundespressedienst, 2000) verankert ist, von großer Bedeutung. Rutter (2021) konnte im Rahmen ihrer Forschung die Familie als primären Faktor für Bildungsungleichheit benennen, Einschätzungen aus dieser Perspektive blieben jedoch offen. Darum geht diese Arbeit den Forschungsfragen nach, wie Erziehungsberechtigte die Bildungschancen ihrer Kinder wahrnehmen und wen sie für den Bildungserfolg ihres Kindes verantwortlich machen. Die Forschungsfragen wurden mittels quantitativer Umfrage untersucht. Es wurde ein Fragebogen erstellt, welcher sich an alle Erziehungsberechtigten eines Volksschulkindes richtete. Die Ergebnisse zeigen, dass Eltern mit privilegierter sozialer Herkunft die Schulleistung, Schule und Lehrkraft ihres Kindes tendenziell besser einschätzen als Eltern mit eher benachteiligter sozialer Herkunft. Die Befragten definierten das eigene Kind, die Mutter, den Vater und die Lehrkräfte als Hauptverantwortliche für den Bildungserfolg, wobei die Meinungen zwischen Eltern mit unterschiedlicher sozialer Herkunft stark auseinandergehen. Grundsätzlich lässt sich sagen, dass Erziehungsberechtigte mit privilegierter sozialer Herkunft tendenziell mehr Personen für den Bildungserfolg ihres Kindes verantwortlich machen als Erziehungsberechtigte mit eher benachteiligter sozialer Herkunft. Diese Erkenntnisse tragen dazu bei, das Bewusstsein von Lehrkräften für Bildungsungleichheit zu sensibilisieren und unterschiedlichen Einschätzungen von Eltern zum Thema Bildung professionell zu begegnen. Da Menschen mit sozial privilegierter Herkunft die Lehrkraft in der Umfrage tendenziell besser bewertet haben, kann Feedback auf Grundlage dieser Erkenntnis differenziert betrachtet werden. Tendenziell schlechteres Feedback für Lehrkräfte in sozial benachteiligten Schulen könnte dadurch erklärt werden.

Abstract

The reduction of educational inequality in primary schools in Austria is important for the realisation of equal opportunities, which are part of the federal constitution in Austria (Bundespressdienst, 2000). Rutter (2021) was able to name the family as the primary factor for educational inequality as part of her research, but assessments from this perspective remained open. Therefore, this thesis investigates the research questions of how parents perceive their children's educational opportunities and who they hold responsible for their child's educational success. The research questions were investigated by means of a quantitative survey. A questionnaire was created, which was aimed at all parents of a primary school child. The results represent parents with privileged social background estimate the school achievements, the school and the teachers on trend better than parents with disadvantaged social background. The participants define their own child, the mother, the father, and the teachers as primarily responsible for the educational achievements, however the beliefs of parents with different social background are quite different. As a principal parents with privileged social background tend to hold more people responsible for the educational success of their children as parents with disadvantaged social backgrounds. These findings help to raise teachers' awareness of educational inequality and to professionally counter different assessments of parents about education. Since people from socially privileged backgrounds tended to rate the teachers in the survey better, feedback can be viewed in a differentiated way based on this finding. This could explain the tendency towards poorer feedback from teachers in socially disadvantaged schools.

Inhaltsverzeichnis

1	Einleitung.....	6
2	Grundbegriffe	9
2.1	Bildung.....	9
2.2	Bildungsungleichheit	11
2.3	Bildungsarmut.....	14
2.4	Fazit.....	19
3	Theoretische Konzepte zur Entstehung sozialer Ungleichheit	20
3.1	Konflikttheoretisches Konzept.....	20
3.2	Kulturkapitaltheorie nach Bourdieu.....	21
3.2.1	Kapitalformen.....	21
3.2.2	Habitus	25
3.2.3	Theoretisches Konzept	26
3.3	Meritokratische Triade nach Kreckel.....	27
3.4	Modernisierungstheoretisches Konzept	30
3.5	Vermarktlichungsthese	31
3.6	Rational-Choice-Ansatz	32
3.7	Fazit.....	33
4	Faktoren zur Entstehung von Bildungsungleichheit.....	35
4.1	Soziale Herkunft	35
4.1.1	Eltern	36
4.1.2	Migrationshintergrund.....	37
4.2	Bildungssystem	38
4.2.1	Schule	38
4.2.2	Klasse	42
4.2.3	Lehrkräfte	46

4.3	Fazit	48
5	Maßnahmen zur Reduktion von Bildungsungleichheit	49
5.1	Bekämpfung von Bildungsarmut	49
5.2	Individuelle Förderung	50
5.3	Abbau von Selektivität	52
5.4	Finanzieller Austausch	53
5.5	Fazit	54
6	Forschungsdesign	55
6.1	Stichprobenbeschreibung	56
6.2	Datenerhebungsmethode	62
6.3	Untersuchungsplan und Durchführung	63
	6.3.1 Items: Soziale Herkunft und Soziales Umfeld	64
	6.3.1 Items: Schulleistung, Schule und Lehrkraft	65
	6.3.2 Items: Verantwortung und Unterstützung	66
6.4	Analysemethoden	67
	6.4.1 Quantitative Auswertung	67
	6.4.2 Qualitative Auswertung nach Mayring	68
7	Resultate	69
7.1	Soziale Herkunft und Soziales Umfeld	70
	7.1.1 Bildung der Eltern	71
	7.1.2 Einkommen der Eltern	72
	7.1.3 Beruf der Eltern	73
	7.1.4 Soziale Herkunft	74
	7.1.5 Soziales Umfeld	75
7.2	Ergebnisse Forschungsfrage 1: Einschätzung der Bildungschancen	76

7.2.1	Einschätzung Schulleistung.....	77
7.2.2	Einschätzung schulisches Umfeld.....	83
7.2.3	Einschätzung Lehrkraft	86
7.3	Ergebnisse Forschungsfrage 2: Verantwortung für den Bildungserfolg.....	88
7.4	Offene Schlussfrage	94
8	Diskussion und Ausblick	98
9	Literaturverzeichnis	103
10	Tabellenverzeichnis	109
11	Diagrammverzeichnis	109
12	Anhang.....	113
12.1	Fragebogen.....	113
12.2	Inhaltsanalyse nach Mayring	119
13	Eidesstattliche Erklärung	123

1 Einleitung

Der Schulvergleichstest PIRLS (Progress in International Reading Literacy Study) zeigt eine hohe wechselseitige Beziehung zwischen dem Lernerfolg eines Kindes und dem sozialen Status der Eltern auf (Österreichisches Netzwerk gegen Armut und soziale Ausgrenzung, 2022). Laut Statistik Austria (2018) erfolgt die Bildungsmobilität nur in geringem Ausmaß, das bedeutet, dass die Bildung der Eltern einen großen Einfluss auf die Bildung der Kinder hat. Zum Beispiel schlossen 6,9% der 25- bis 44-Jährigen, deren Eltern als höchsten Bildungsabschluss eine Pflichtschule hatten, eine Hochschule oder Akademie ab, jedoch waren es 57,3% der 25- bis 44-Jährigen, deren Eltern als höchsten Bildungsabschluss eine Hochschule oder Akademie hatten (ebd.). Auf der Website des österreichischen Netzwerks gegen Armut und soziale Ausgrenzung (2022) ist folgendes nachzulesen: „In Österreich und Deutschland trauen sich Kinder und Familien mit geringem sozioökonomischem Status weniger zu als Kinder aus vergleichbaren Familien in Finnland oder Kanada. Man weiß, wer wohin gehört.“

Interessant ist an dieser Stelle der Vergleich der beschriebenen Daten mit den Idealen und Zielen, die im österreichischen Bildungssystem verfolgt werden. Auf der Website der Bildungsdirektion Oberösterreich (2022) werden die pädagogischen Ziele der Bildungsregionen wie folgt beschrieben:

Ziel einer Bildungsregion ist es, regionale Strategien, Konzepte und Maßnahmen zu entwickeln, die zur Verbesserung der Bildungsqualität, zur optimalen Steuerung von SchülerInnenströmen und der Erhöhung der Chancen- und Geschlechtergerechtigkeit in der Region führen.

Für die Umsetzung der pädagogischen Ziele besteht im Vergleich mit den Daten von Statistik Austria (2018) im Bereich der Erhöhung der Chancengerechtigkeit zwischen Schülerinnen und Schülern mit unterschiedlicher sozialer Herkunft noch Verbesserungsbedarf. Reinhard Kreckel und Pierre Bourdieu erörtern in ihren Theorien, inwiefern Bildung selbst einen Beitrag zur Reproduktion ebenjener Ungleichheiten leistet (Thürriedl, 2012). Hinsichtlich dessen rückt auch die Schule als Bildungsinstitution und deren Akteure in den Fokus weiterer Überlegungen. Rutter (2021) konnte in ihrer Forschung ein vorhandenes Bewusstsein von Lehrkräften für Bildungsungleichheit feststellen, jedoch erklärten die

Befragten dieses Phänomen als primär von der Familie abhängig. Zwar werden in diesen Einzelfallanalysen interessante Ergebnisse der befragten Lehrkräfte dargelegt, dennoch lässt dies die Frage offen, wie Familien zu diesem Phänomen denken. Denn von Lehrpersonen wird ihnen in dieser Thematik laut der Forschung von Rutter (2021) eine große Rolle zuteil.

Aufgrund dessen ergeben sich folgende Fragestellungen:

„Wie schätzen Erziehungsberechtigte die Bildungschancen ihrer Kinder ein? Welche Rolle und Verantwortung trägt dabei die Bildungsinstitution Volksschule oder die Familie?“

Ziel der Studie ist es, die subjektiven Einschätzungen der Erziehungsberechtigten zu den Bildungschancen ihrer Kinder in Zusammenhang mit ihrer eigenen sozialen Herkunft und dem sozialen Umfeld des Kindes zu erfassen. Im Weiteren wird erfragt, wen Erziehungsberechtigte für den Bildungserfolg ihres Kindes verantwortlich machen. Dadurch soll festgestellt werden, ob es Unterschiede zwischen den persönlichen Meinungen der Eltern in Bezug auf ihre eigene soziale Herkunft oder dem sozialen Umfeld ihres Kindes gibt. Die Einschätzungen der Eltern nach der Verantwortlichkeit des Bildungserfolgs können in den Diskurs von Bildungsungleichheiten einfließen und für Lehrkräfte als Fachwissen in der Begegnung mit Eltern im Schulalltag hilfreich sein. Durch die differenzierte Betrachtung von Einschätzungen der Eltern, kann deren Feedback professioneller betrachtet werden.

Um diesem Thema gerecht zu werden, beschäftigt sich das Kapitel 2 „Grundbegriffe“ mit der Definition wichtiger Begriffe. Dabei wird zum Beispiel der humboldtsche Bildungsbegriff nach Hobmair (2013) beschrieben. Weiterführend werden die Begriffe Bildungsungleichheit und Bildungsarmut erläutert. Auf dieser Basis folgt im Kapitel 3 „Theoretische Konzepte zur Entstehung sozialer Ungleichheit“ die Auseinandersetzung mit verschiedenen theoretischen Ansätzen, die Erklärungen für Bildungsungleichheit suchen und theoretisch untermauern. Die Ausführungen der Autoren Fuchs-Heinritz und König (2014) und Steiner

(2019) zum Konzept von Pierre Bourdieu werden in diesem Kapitel unter anderem ausführlich dargestellt. Dies führt zum Kapitel 4 „Faktoren zur Entstehung von Bildungsungleichheit“, welches die soziale Herkunft und das Bildungssystem als Hauptfaktoren genauer untersucht. Beispielsweise befasst sich dieses Kapitel mit den Referenzgruppeneffekten in der Klasse, die von den Autoren Becker und Birkelbach (2017) beschrieben werden. Anschließend daran werden im Kapitel 5 die „Maßnahmen zur Reduktion von Bildungsungleichheit“ ausgeführt. Individuelle Förderung und der Abbau von Selektivität werden zum Beispiel von den Autoren Bruneforth, Weber und Bacher (2012) als mögliche Maßnahmen zur Reduktion von Bildungsungleichheit vorgestellt.

Im Kapitel 6 „Forschungsdesign“ wird die quantitative Forschung detailliert dargestellt, beginnend mit einer ausführlichen Stichprobenbeschreibung im Kapitel 6.1, die zusätzlich durch Diagramme anschaulich dargestellt wird. Das Kapitel 6.2 „Datenerhebungsmethode“ gibt einen Einblick in die Überlegungen zur Erstellung des online Fragebogens. Anschließend daran wird im Kapitel 6.3 „Untersuchungsplan und Durchführung“ der Fokus auf die Entwicklung der Items im Fragebogen gelegt. Details zur Auswertung der quantitativen Daten, sowie der qualitativ ausgewerteten Abschlussfrage sind im Kapitel 6.4 „Analysemethoden“ beschrieben. Im Kapitel 7 werden die Resultate der Umfrage anschaulich mit Diagrammen dargestellt und beschrieben. Abschließend werden in der Diskussion, im Kapitel 8, die zentralen Ergebnisse in Verknüpfung mit der Literatur dargestellt und interpretiert. Zuletzt werden die Leistung der Studie, ihre Limitationen, Implikationen für die Praxis und offene Fragen behandelt.

2 Grundbegriffe

Dieses Kapitel beschäftigt sich mit der Definition von Grundbegriffen, die für die weitere Arbeit relevant sind. Die Grundbegriffe werden aus einer bildungswissenschaftlichen Perspektive betrachtet. Dadurch soll eine gemeinsame Basis für die weitere Auseinandersetzung mit dem Thema Bildungsungleichheit geschaffen werden.

2.1 Bildung

Der Begriff Bildung ruft sofort eine Fülle an Assoziationen hervor. Dies zeigt sich auch bei der Betrachtung von Definitionen in der Literatur, wo der Bildungsbegriff unterschiedlich diskutiert wird. Beispielsweise erläutert Rittelmeyer (2012, S. 13), dass der deutsche Begriff „Bildung“ in zahlreichen Varianten, wie zum Beispiel Schulbildung, Bildungswesen, Bildungslücke oder Weiterbildung, vorkommt und dadurch sehr schwer definierbar ist. In der deutschen Sprache wirkt der Bildungsbegriff durch seine beliebige Verwendung in zahlreichen Varianten vertraut. Dennoch stellt sich die Frage nach der Bedeutung des Bildungsbegriffs in seinem Kern. Deswegen kann ein Blick in die Entstehung des Bildungsbegriffs aufschlussreich sein. Hobmair (2013, S. 97) ortet die Entstehung des Begriffs Bildung etwa im 18. Jahrhundert und dieser bedeutet wörtlich gesehen „im Bilde sein“, also ein Verstehen und Begreifen der Welt. Der Ursprung des Bildungsbegriffs in der Pädagogik geht auf den deutschen Gelehrten Wilhelm von Humboldt zurück (ebd.). Die wörtliche Aufschlüsselung des Begriffs gibt eine erste fassbare Erklärung, was es mit Bildung auf sich hat. Um den humboldtschen Bildungsbegriff noch besser zu verstehen, können die Erläuterungen von Hobmair (2013, S. 98) helfen:

Bildung bedeutet jedoch nicht nur den Prozess der Erschließung der Welt für den einzelnen Menschen und des einzelnen Menschen für die Welt („sich bilden“), sondern auch dessen Ergebnis („gebildet sein“). Bildung besteht darin, dass der Mensch über das, was er sich in der Auseinandersetzung mit der Welt zu eigen gemacht hat, verfügen und so in ihr angemessen umgehen sowie sein Leben ohne Fremdbestimmung verantwortlich in ihr gestalten kann.

Ein konkretes Beispiel für die Ausführung von Hobmair wäre der Erwerb einer Zweitsprache in einem anderen Land. Zuerst muss die Person die neue Sprache

in der Umgebung für sich erschließen und verstehen lernen, das heißt, die Person muss sich bilden. Infolgedessen lernt eine Person auch irgendwann selbst diese Sprache zu sprechen, das heißt, die Person hat sich gebildet. Die Person kann nun in der neuen Umgebung selbstständig in einer neu erlernten Sprache kommunizieren und ist nicht mehr auf Fremdbestimmung, zum Beispiel durch Hilfe von einem Dolmetscher, angewiesen.

Eine andere Herangehensweise an den humboldtschen Bildungsbegriff beschreibt Koller (2018, S. 11): Bildung wird als eine möglichst umfassende Entfaltung der individuellen Anlagen eines Menschen durch die Auseinandersetzung mit der Umwelt und den Mitmenschen verstanden. Das individuelle Entwicklungspotential eines jeden Menschen bildet in dieser Sichtweise die Grundlage für Bildung und nicht die Ansprüche der Gesellschaft oder der Wirtschaft (ebd.). Eine weitere Definition des Bildungsbegriffs nennt Rittelmeyer (2012, S. 7), der Bildung als Entwicklungsvorgänge von Körper, Seele und Geist beschreibt, welche eine Person allein, durch Auseinandersetzung mit seinen Mitmenschen oder der äußeren Umwelt produktiv und lernend erfährt. Fraglich ist bei dieser Definition, wie die Entwicklungsvorgänge der Seele sichtbar werden.

Beim Vergleich der Definitionen von Rittelmeyer (2012, S. 7), Koller (2018, S. 11) und Hobmair (2013) wird ersichtlich, dass alle drei Autoren Bildung als Auseinandersetzung mit der Welt beschreiben. Feine Unterschiede bestehen vor allem in der Wortwahl zur weiterführenden Beschreibung von Bildung, denn während Hobmair (2013, S. 97) von „sich bilden“ und „gebildet sein“ schreibt, verwendet Koller (2018, S. 11) den Begriff „Entfaltung“ und Rittelmeyer (2012, S. 7) formuliert Bildung als „Entwicklungsvorgänge“.

Für die Beantwortung der Forschungsfrage ist jedoch vor allem der Bildungsbegriff im Bereich des Bildungssystems relevant. Bei Betrachtung der Literatur mit Fokus auf das Bildungssystem fällt besonders eine Variante des Bildungsbegriffs auf – der Bildungserfolg. Der Bildungserfolg kann nach Maaz (2020a) in vier Kategorien unterteilt werden: Erstens die Partizipation, welche den Zugang

und die Teilhabe an Bildungsangeboten meint. Zweitens die Leistungen, welche die Kompetenzen beschreibt, die in der jeweiligen Bildungsinstitution angestrebt werden. Drittens die Leistungsbewertung, welche hauptsächlich durch Ziffernoten Ausdruck findet. Viertens die Zertifizierung, welche den Bildungsabschluss durch offizielle Nachweise umfasst. Diese Definition deckt sich weitgehend mit den Autoren Bruneforth, Weber und Bacher (2012), welche die Kompetenzen, Bildungsabschlüsse und die Laufbahn als Teilbereiche von Bildungserfolg beschreiben. Interessant ist hier die Tatsache, dass auch der Zugang zu Bildungsangeboten als Teil erfolgreicher Bildung benannt wird. Dadurch wird nochmals verdeutlicht, dass trotz der allgemeinen Schulpflicht in Österreich, Unterschiede bei der Teilhabe an Bildungsangeboten existieren.

2.2 Bildungsungleichheit

Fraglich ist, inwieweit der Bildungserfolg vom Individuum oder von äußeren Bedingungen abhängt. Wenn soziale Herkunft die Grundlage für den Bildungserfolg bildet, wird dies von Bruneforth et al. (2012) als Bildungsungleichheit bezeichnet. Bei der Bildungsungleichheit sind demnach die äußeren Bedingungen ausschlaggebend für den Bildungserfolg, die sich ein Mensch nicht aussuchen kann. Bildungsungleichheiten sind laut Becker (2017) eine Eigenschaft von modernen Gesellschaften, denn trotz Reformen im Bereich der Bildung, hängen Bildungschancen von sozialen Merkmalen ab. Je höher die sozial angehörige Schicht ist, desto erfolgreicher und privilegierter ist auch der weitere Bildungsvorlauf (ebd.). Durch diesen Kreislauf werden Bildungsungleichheiten aufgrund der sozialen Herkunft reproduziert (Ramseier & Brühwiler, 2003). Auch Kai Maaz (2020a) definiert soziale Bildungsungleichheit als Wechselwirkung zwischen sozialer Herkunft und Bildungserfolg.

Ideal wäre es, wenn jeder Mensch dieselbe Chance hätte, seinen Bildungsweg selbst zu wählen und zu gestalten. Es gibt unterschiedliche Sichtweisen, wie Chancengleichheit umgesetzt werden kann. Becker (2017) stellt folgende Definitionen von Chancengleichheit dar: Erstens die konservativ-liberale Sicht, welche Menschen mit gleichen Leistungen Chancengleichheit beim Erwerb von

gleichen Bildungsabschlüssen zuspricht. Zweitens die politisch konservative Sicht, wo davon ausgegangen wird, dass Kompetenzen grundsätzlich mit der sozialen Herkunft korrelieren und wenige herausragende Talente, jedoch unabhängig von ihrer sozialen Herkunft, gefördert werden. Dabei wird ein selektives Bildungssystem für notwendig gehalten. Drittens gibt es die liberale Sichtweise, welche den Zusammenhang zwischen Kompetenzen und sozialer Herkunft geringer einstuft und die Auflösung von institutionellen, geografischen und ökonomischen Hindernissen als förderlich bezeichnet. Diese Sichtweisen beziehen sich konkret auf das Thema Bildung, doch um das Prinzip der Chancengleichheit noch besser begreifbar zu machen, kann eine allgemeine Definition helfen. Hopf und Edelstein (2018) definieren das Prinzip der Chancengleichheit als dieselbe Möglichkeit für alle, ihr Leben bestmöglich zu gestalten, denn es „soll niemand wegen seiner sozialen Herkunft, seines Geschlechts, seiner Hautfarbe, seiner Religionszugehörigkeit oder wegen anderer persönlicher Merkmale im Vorteil oder Nachteil sein“. Dieses Prinzip findet sich auch in allgemein verankerten Werten in der Gesellschaft wieder, beispielsweise im Artikel 7 der österreichischen Bundesverfassungsgesetze (Bundespressedienst, 2000). Fraglich ist inwieweit das Ideal der Chancengleichheit bereits im Bildungssystem umgesetzt wird. Laut Becker (2017) besteht Einigkeit darüber, dass die Realität nicht dem Prinzip der Chancengleichheit entspricht.

Inwiefern trägt das Bildungssystem zur Bildungsungleichheit oder Chancengleichheit bei? Chancengleichheit steht laut Ramseier und Brühwiler (2003) stark im Zusammenhang mit dem Aufbau des Bildungssystems, da die weitere Schullaufbahn durch Selektion mitbestimmt wird. Daraus lässt sich ableiten, dass der Aufbau des Bildungssystem kritisch hinterfragt werden muss, wenn Chancengleichheit diskutiert wird. Die durch Selektion entstehenden Ungleichheiten werden bei einem stark gegliederten Schulsystem in primäre und sekundäre Ungleichheiten aufgeteilt (Ramseier & Brühwiler, 2003). Das bedeutet, durch die verschiedenen Schultypen, beispielsweise in der Sekundarstufe 1 die Wahl zwischen Mittelschule und Gymnasium, entstehen Unterschiede. Die primären Ungleichheiten sind die erworbenen Fähigkeiten und Kenntnisse,

basierend auf der sozialen Herkunft (Ramseier & Brühwiler, 2003). Die sekundären Ungleichheiten beschreiben die Tatsache, dass nicht alle Kinder mit denselben Leistungen auch dieselbe weiterführende Schule besuchen (Ramseier & Brühwiler, 2003). Unter dem Begriff Leistung verstehen Idel, Rabenstein und Ricken (2017) die persönlichen Kapazitäten bei Kompetenzen im Sozialen, in der Motivation sowie in der Kognition. Das heißt, eine große Vielfalt an verschiedenen Schultypen führt insgesamt zu einer verstärkten Ungleichheit im Bereich Bildung. Dadurch wird die Schere zwischen privilegierten und benachteiligten Schülerinnen und Schülern größer.

Interessant ist es an dieser Stelle zu hinterfragen, warum sich ein Mensch für den Besuch bestimmter Schultypen, zum Beispiel einer Hochschule, entscheidet. Nach Fuchs-Heinritz und König (2014, S. 31) hängen die objektiven und subjektiven Möglichkeiten für einen Hochschulbesuch von der sozialen Herkunft ab, wobei die „self-fulfilling prophecy“ zur Reproduktion dieses Kreislaufs führt. Damit sind die eigenen Erwartungen gemeint, die sich im Sinne einer sich selbst erfüllenden Prophezeiung bewahrheiten. Zum Beispiel traut sich ein Bub mit durchschnittlichen Schulleistungen, der aus einer sozial benachteiligten Familie kommt eher nicht den Besuch einer Hochschule zu. Doch es gibt noch mehr Aspekte, die die Entscheidung für einen bestimmten Schultyp beeinflussen. Steiner (2019, S. 40) weist darauf hin, dass zwar eine formale Chancengleichheit beim Zugang zu Bildungsinstitutionen besteht, allerdings können manche sozialen Gruppen die Chance aufgrund fehlender Mittel nicht wahrnehmen. In Anknüpfung daran bezeichnet Chancengerechtigkeit treffender, was mit Chancengleichheit nur auf formaler Ebene umgesetzt werden kann (ebd.). Die Unterstützung passt sich demnach an den Grad der herkunftsbedingten Hürden bzw. Benachteiligung an, um folglich Chancen auch wirklich nutzen zu können (Steiner, 2019, S. 40–41). Beispielsweise kann ein Jugendlicher aus einer einkommensschwachen Familie den Besuch einer Hochschule leichter realisieren, wenn er finanzielle Unterstützung in Form von Studienbeihilfe bekommt. Nach Idel et al. (2017) hängen die im Bildungssystem erworbenen Kompetenzen der Schülerinnen und Schüler von der spezifischen Domäne, also der tatsächlich

gewählten Bildungseinrichtung ab. Deswegen fokussiert sich Steiner (2019, S. 41) auch auf die tatsächlich gewählte Bildungsinstitution und die Leistung nach einer gewissen Dauer, was interessante Aufschlüsse zur Schere von benachteiligten und privilegierten Schülerinnen und Schülern gibt. Doch nicht nur die Entscheidung für eine bestimmte Bildungsinstitution beeinflusst den weiteren Bildungsweg. Im nächsten Unterkapitel werden die Faktoren, welche sich negativ auf den Bildungsweg auswirken und in weiterer Folge zu Bildungsarmut führen können, behandelt.

2.3 Bildungsarmut

Eine weitere Variante des Bildungsbegriffs ist die Bildungsarmut. Steiner (2019, S. 94) bezeichnet Bildungsarmut als Dimension von sozialem Fortschritt und schreibt in weiterer Folge auch von einem Anspruch auf Bildung im Sinne der Gerechtigkeitstheorie. Diese Aussage bekräftigen auch Bruneforth et al. (2012). In der von Bruneforth et al. (2012) beschriebenen Gerechtigkeitstheorie herrscht die Vorstellung von Gerechtigkeit durch Gleichheit, was in weiterer Folge die Grundlage für Chancengleichheit darstellt. Das heißt, alle Menschen haben im Sinne der Gerechtigkeitstheorie, auf die sich Bruneforth et al. beziehen, dieselbe Chance auf Bildung, was durch gleiche Bedingungen erreicht werden und zu einem gerechten Ergebnis führen soll. Kritisch hinterfragt werden muss an dieser Stelle, ob es tatsächlich zu einem gerechten Ergebnis führt, wenn allen Menschen die gleichen Mittel bekommen. Es geht um die Frage, inwieweit Gleichheit gerecht ist. Um ungleiche Startbedingungen auszugleichen, müssten auch die Mittel an die jeweilige Ausgangslage angepasst werden.

Laut den Autoren Bruneforth et al. (2012) handelt es sich um Bildungsarmut, wenn das Mindestmaß an Bildung nicht erlangt wird. Daraus lässt sich die Frage ableiten, was ist das Mindestmaß und wer bestimmt das Mindestmaß? Mit Steiner (2019, S. 94) und Bruneforth et al. (2012) kann geantwortet werden, dass Bildungsarmut einerseits die Zertifikationsarmut, das heißt, das Fehlen von Bildungsabschlüssen, und andererseits die Kompetenzarmut, das heißt, das Fehlen von bestimmten Kompetenzen, betrifft. Das Mindestmaß an Bildung kann laut

Bruneforth et al. (2012) nur als Konvention in Bezug auf die gesellschaftlichen Erwartungen in der jeweiligen Kultur festgelegt werden. Dies würde die Gesellschaft für die Bestimmung des Mindestmaßes verantwortlich machen.

Es stellt sich die Frage, welche Auswirkung das Fehlen von Zertifikationen bzw. Bildungsabschlüssen tatsächlich hat. Die Zertifikationsarmut setzen Bruneforth et al. (2012) und Steiner (2019, S. 105–106) mit den Early School Leavers (ESL) gleich, damit werden Jugendliche zwischen 18 und 24 Jahren bezeichnet, die ihren Bildungsweg früh abbrechen, das heißt, weder eine Schule der Sekundarstufe 2 noch eine andere Ausbildung absolvieren. Obwohl es in Österreich eine Schulpflicht gibt, ist diese nicht mit einem automatischen Abschluss der Pflichtschule gleichzusetzen. Bei mehrfacher Wiederholung der Schulstufe kann die Beendigung der Schulpflicht ohne Pflichtschulabschluss einhergehen, oder auch eine Berufsausbildung kann beispielsweise ohne positiven Abschluss verlaufen. Bei der Zertifikationsarmut differenzieren Bruneforth et al. (2012) zwischen einer absoluten Messung, bei dieser erreicht eine Person einen festgelegten Abschluss nicht bzw. bricht die Schule vorzeitig ab, sowie einer relativen Messung, bei dieser erreicht eine Person beispielsweise die durchschnittlichen Schuljahre im Vergleich zu den anderen Schülerinnen und Schülern nicht. Bei der absoluten Messung hängt das Mindestmaß von der Erreichung von Schwellenwerten ab, während das Mindestmaß bei der relativen Messung von der empirischen Verteilung abhängt.

Interessant ist an dieser Stelle, wie viele Menschen in Österreich von Zertifikationsarmut betroffen sind. Laut einer Studie beträgt der Anteil von Early School Leavers in Österreich 7,4%, das liegt unter dem von der EU-2020-Strategie angepeilten Wert von 10% und kann infolgedessen auch als positive Entwicklung im Bereich des sozialen Fortschritts interpretiert werden (Steiner, 2019, S. 106). Bruneforth et al. (2012) nennen in Österreich eine Anzahl von rund 7.000 Jugendlichen im Alter von 14 Jahren, die im Schuljahr 2009/2010 nach Beendigung ihrer Schulpflicht keine weitere Schule besuchten, wobei ein Fünftel dieser Jugendlichen die Pflichtschule nicht abgeschlossen hat. Die Perspektiven für

einen erfüllenden Beruf und infolgedessen ein ausreichendes Gehalt sind in diesen Fällen fraglich. Wenn die Daten differenziert nach Geschlecht betrachtet werden, gibt es in Österreich 3,2% mehr männliche Early School Leavers als weibliche (Steiner, 2019, S. 107). Steiner (2019, S. 108) berichtet bei Vergleich der Daten zwischen 2002 und 2017, dass der Unterschied zwischen weiblichen und männlichen Early School Leavers in Österreich größer geworden ist, aber innerhalb der EU-Länder insgesamt geringer geworden ist. Dieser Unterschied zwischen weiblichen und männlichen Early School Leavers deutet darauf hin, dass das Ideal der Chancengleichheit in diesem Bereich in den Jahren 2002 bis 2017 in Österreich nicht erfüllt wurde.

Bildungsarmut umfasst nicht nur die Zertifikationsarmut, sondern auch die Kompetenzarmut (Bruneforth et al., 2012), deren Auswirkungen nun im Fokus stehen. Kompetenzarmut zeigt sich nach Bruneforth et al. (2012) in Form von Risikoschülerinnen und Risikoschülern, welche in Testungen Leistungen im untersten Bereich erzielen. In der Volksschule werden beispielsweise die Daten der Testung PIRLS (Progress in International Reading Literacy Study) zur Ermittlung der Risikoschülerinnen und Risikoschüler verwendet, welche Kompetenzarmut inhaltlich genau definiert und basierend auf standardisierten Kompetenzmodellen einen internationalen Vergleich ermöglicht (ebd.). Statistisch konnte in Österreich ein leichter Anstieg der Risikogruppen festgestellt werden, was einen sozialen Rückschritt indiziert (Steiner, 2019, S. 96). Hierbei ist zu beachten, dass die Literatur aus dem Jahr 2019 stammt. Nun liegen die Jahre der Corona Pandemie dazwischen, was eine weitere Verschlechterung der Thematik vermuten lässt. Laut PISA (Programme for International Student Assessment) - Studie sind Jugendliche mit Migrationshintergrund oder sozioökonomisch benachteiligte Jugendliche häufiger bei den Risikoschülerinnen und Risikoschülern vertreten, was ein höheres Risiko für Kompetenzarmut bedeutet (Steiner, 2019, S. 97). Die Anzahl der Schülerinnen und Schüler mit einem erhöhten Risiko für schwache Leseleistungen sowie Schul- oder Ausbildungsabbruch soll sich verringern (Bruneforth et al., 2012). Wenn die Kompetenzarmut absolut gemessen wird, verfehlt eine Person ein gewisses, festgelegtes Kompetenzniveau,

doch wenn die Kompetenzarmut relativ gemessen wird, gehört eine Person im Vergleich zu den anderen zu den schlechtesten Schülerinnen und Schülern einer Testgruppe (Bruneforth et al., 2012). Hierbei wird ersichtlich, dass auch die Darstellung der Daten einen Unterschied bei der Wahrnehmung von Bildungsarmut eine Rolle spielt.

Nachdem nun beschrieben wurde, wie sich Bildungsarmut in Österreich äußert, muss hinterfragt werden, warum Bildungsarmut entsteht. Hier gibt es verschiedenste wissenschaftliche Standpunkte. Steiner (2019, S. 129) erläutert eine gesellschaftlich und wissenschaftlich weithin verbreitete Annahme, dass eine Person mit ihren individuellen Fähigkeiten, ihrer Motivation und ihrer Herkunft die eigenen Bildungsergebnisse erstrangig in der Hand hat. Dies indiziert gute Ergebnisse aufgrund von Fleiß und Bemühen. Bildungschancen sind laut dieser Annahme generell gleich für alle Personen sowie offen zugänglich (Steiner, 2019, S. 129). Diese Annahme muss kritisch beleuchtet werden, da dieses theoretische Ideal durch verschiedenste Barrieren oder Unterstützungen für jeden Menschen unterschiedlich leicht oder schwer zu erreichen ist. Entschließt sich ein junger Erwachsener beispielsweise zu studieren, so macht es einen Unterschied, ob die Familie finanziell unterstützen kann oder ob neben dem Studium Vollzeit gearbeitet werden muss, um sich alle lebensnotwendigen Dinge leisten zu können. Fraglich ist also, ob wirklich die Mehrheit der Menschen einen so anspruchsvollen Weg geht, oder für sich andere Ziele realisieren will oder kann. In weiterer Folge wäre die einzelne Person verantwortlich, wie sie den Bildungsweg gestaltet und welche Entscheidungen getroffen werden (Steiner, 2019, S. 129). Aus dieser Sichtweise bedeutet ein frühzeitiger Bildungsabbruch individuelles Versagen, was mit einer besonderen Stigmatisierung verbunden ist (ebd.).

Doch dies ist nicht die einzige Sichtweise, die die Ursache von Bildungsarmut beschreibt. Der eben genannten Annahme hält Steiner (2019, S. 129) Einflüsse des Systems entgegen. Diese ortet er in der Selektivität des Bildungssystems und der Attraktivität von Bildungsangeboten. Negative Effekte auf die Chancengleichheit bewirkt die Selektivität, das heißt, ein frühes Aufteilen der Kinder in

verschieden anspruchsvolle Schultypen, sowie das Wiederholen einer Schulstufe (ebd.). Denn diese Wahl prägt den weiteren Bildungsverlauf maßgeblich und sollte möglichst nicht in jungen Jahren entschieden werden, da besonders hier noch die Entscheidung stark von den Eltern abhängt. Auch Gruber (2019) schreibt, dass die Selektion im Schulsystem in Österreich einen großen Einfluss auf die Bildungschancen hat. Beim Vergleich der PISA-Ergebnisse innerhalb der OECD (Organisation for Economic Co-operation and Development) -Mitgliedsstaaten konnte nachgewiesen werden, dass benachteiligte Schülerinnen und Schülern, die eine sozioökonomisch begünstigte Schule besucht haben, durchschnittliche bessere Leistungen in der PISA-Studie erreicht haben als benachteiligte Schülerinnen und Schüler, die eine sozioökonomisch benachteiligte Schule besucht haben (ebd.). Außerdem werden Bildungsangebote nach Relevanz und Attraktivität bewertet, besonders in der Sekundarstufe 2, wo Ambitionen für den Arbeitsmarkt und ein früher Beitrag zum Einkommen in der Familie ausschlaggebend sind (Steiner, 2019, S. 129–130).

Um zu begründen, warum Bildungsarmut verringert werden soll, wird nun im Weiteren erläutert, mit welchen Konsequenzen Bildungsarmut verknüpft ist. Bildungsarmut und materielle Armut stellen einen wichtigen Faktor für die gesellschaftliche Teilhabe dar. Diskutiert wird, ob eine gesellschaftliche Teilhabe auch in Zusammenhang mit dem Bildungsniveau steht (Bruneforth et al., 2012). Steiner (2019, S. 140) geht der Frage nach einer Verbindung von Bildungsniveau und einer Gefahr der materiellen Armut nach. In Österreich wiesen, mit Stand 2015, Personen mit niedrigen Qualifikationen ein um 2,45% höheres Risiko für Armut auf, was unter dem EU-Durchschnitt liegt (Steiner, 2019, S. 141). Obwohl Österreich hier im EU-Vergleich besser abschneidet, ist das bestehende erhöhte Risiko für materielle Armut bei Menschen mit niedrigem Bildungsniveau nicht zu vernachlässigen. Steiner (2019, S. 144) vergleicht die Armutsentwicklung in Europa und stellt bei seiner Analyse fest, dass Armut in osteuropäischen Staaten geringer und in südeuropäischen Staaten größer wurde. Besonders interessant ist an dieser Stelle die Analyse der Daten im Zusammenhang mit dem Bildungsniveau (ebd.). Dabei wird ersichtlich, dass viele Länder mit einem

hohen Einkommensniveau und Bruttoinlandsprodukt, zum Beispiel Deutschland, auch größere Unterschiede zwischen arm und reich im Zusammenhang mit dem Bildungsniveau aufweisen (Steiner, 2019, S. 144). Daraus resultiert die Annahme, dass größerer gesellschaftlicher Reichtum nicht zu geringeren sozialen Unterschieden führen muss, sondern die sozialen Unterschiede sogar größer werden können (ebd.). Die Ungleichheit wird demnach noch verstärkt, obwohl es mehr zu verteilen gäbe (Steiner, 2019, S. 144). Sozialer Fortschritt führt in diesem Beispiel dazu, dass die Schere zwischen arm und reich noch mehr auseinandergeht. Forschungen konnten folgende Nebeneffekte von Bildungsarmut nachweisen: eine erhöhte Gefahr zur Arbeitslosigkeit, niedrige Löhne, erhöhte gesundheitliche Risiken sowie weniger soziale und politische Tätigkeiten (Bruneforth et al., 2012). Dies verdeutlicht nochmals, welch wichtigen Stellenwert Bildung in der Gesellschaft und im Leben einnimmt.

2.4 Fazit

Nun konnten bereits wichtige Begriffe geklärt werden, die hier nochmals zusammenfassend dargestellt werden. Bildung heißt, die Welt zu verstehen und zu begreifen (Hobmair, 2013). Der Begriff Bildung kommt in unterschiedlichen Varianten vor (Rittelmeyer, 2012, S. 13). Bildungsarmut kann laut Bruneforth et al. (2012) in Form von Zertifikationsarmut oder Kompetenzarmut vorkommen, wenn das von der Gesellschaft vorgegebene Mindestmaß an Bildung nicht erreicht wird. Bildungsarmut und deren Konsequenzen stellen einen wichtigen Bezugspunkt dar, um zu verstehen, warum Bildungsungleichheit verringert werden sollte. Diesem Ziel liegt der Grundgedanke der Chancengleichheit zugrunde, welcher fundamental in unserer demokratischen Gesellschaft verwurzelt ist. Das Prinzip der Chancengleichheit besagt, dass allen Menschen, unabhängig von individuellen Merkmalen, dieselbe Chance zusteht, ihr Leben bestmöglich zu gestalten (Hopf & Edelstein, 2018). Wenn die Chancen im Bereich der Bildung jedoch nicht gleich sind, sondern von sozialen Merkmalen abhängen, bezeichnet man dies als Bildungsungleichheit (Becker, 2017).

3 Theoretische Konzepte zur Entstehung sozialer Ungleichheit

Die Thematik Bildungsungleichheit wurde bereits in zahlreichen Forschungen und theoretischen Arbeiten behandelt. Um eine theoretisch fundierte Basis für die empirische Forschung zu garantieren, folgt in diesem Kapitel eine Auseinandersetzung mit theoretischen Konzepten und Erklärungsansätzen zum Thema Bildungsungleichheit.

3.1 Konflikttheoretisches Konzept

Orientiert an der marxistischen Gesellschaftstheorie stellen Bowles und Gintis die Qualifikation (Ausbildung von kompetenten Arbeitskräften), die Selektion (Aufteilung von Gleichaltrigen in Statusgruppen) und die Legitimation (Berechtigung der bestehenden Verhältnisse) als die zentralen Aufgaben des Bildungssystems dar (Steiner, 2019, S. 23). Das Bildungssystem trägt durch die Umsetzung dieser Aufgaben zur Reproduktion der gesellschaftlichen Verhältnisse bei (ebd.). In diesem Konzept hat das Bildungssystem auf die Entstehung von Bildungsungleichheit demnach einen großen Einfluss.

Doch auch die Eltern spielen eine wichtige Rolle. Eltern erleben in ihren Berufen, je nach hierarchischer Position, unterschiedliche Anforderungen, welche die Schulbildung ihrer Kinder im Ausmaß der Entfremdung, Fremd- oder Selbstbestimmung mitbeeinflussen (Steiner, 2019, S. 24). Nach dieser Annahme haben Eltern durch ihren Beruf großen Einfluss auf ihre Kinder. Dieser Einfluss zeigt sich zum Beispiel folgendermaßen. Jeder Schultyp stellt andere Anforderungen an die Schülerinnen und Schüler, dadurch werden verschiedene klassentypische Ansprüche erfüllt, was sich in weiterer Folge auf die Schulwahl auswirkt (Steiner, 2019, S. 24). Ein Angebot an verschiedenen Schultypen, erscheint bei diesem theoretischen Ansatz zur Reproduktion der gesellschaftlichen Verhältnisse notwendig.

Zur Reproduktion der gesellschaftlichen Verhältnisse trägt einerseits die Vererbung von klassentypischem Bewusstsein durch die Erziehung der Familie und Schule, sowie andererseits die Akzeptanz von ungleichen ökonomischen

Positionen seitens der Leistungsgesellschaft bei (Steiner, 2019, S. 24). Dieser Kreislauf könnte nur durchbrochen werden, wenn dieses klassentypische Denken verworfen wird und sich unprivilegierte Klassen höhere Bildungswege zutrauen bzw. diese anstreben (Steiner, 2019, S. 24). Dies hätte in weiterer Folge sozialen Fortschritt zum Ziel (ebd.). Eine sogenannte Veränderung zum Besseren definiert Steiner (2019, S. 45) als sozialen Fortschritt, wobei nicht jede Entwicklung einen sozialen Fortschritt herbeiführt. Kritisch hinterfragt werden muss an dieser Stelle, ob es ausreicht, nur das klassentypische Denken zu verändern, denn vermutlich braucht es noch andere Maßnahmen.

3.2 Kulturkapitaltheorie nach Bourdieu

Das Konzept von Pierre Bourdieu wird in der Literaturrecherche zum Thema Bildungsungleichheit oft angeführt, beispielsweise beschäftigen sich Fuchs-Heinritz und König (2014), Rutter (2021), Maaz (2020a), Steiner (2019) und Thürriedl (2012) mit der Kulturkapitaltheorie nach Bourdieu. Aufgrund dessen wird dieser theoretische Ansatz besonders ausführlich behandelt.

3.2.1 Kapitalformen

Obwohl der Begriff „Kapital“ in der deutschen Alltagssprache nicht unbekannt ist, muss die Bedeutung des Begriffs nach Bourdieu neu geklärt werden. Fuchs-Heinritz und König (2014, S. 125) erläutern das Kapital als soziale Energie, welche entweder durch Vererbung, Übertragung oder einen selbst angesammelt werden kann. Der Begriff „Energie“ wird in der Physik gebraucht und beschreibt laut Duden (o. D.) die: „Fähigkeit eines Stoffes, Körpers oder Systems, Arbeit zu verrichten“, und in einer allgemeinen Definition heißt es eine: „mit Nachdruck, Entschiedenheit (und Ausdauer) eingesetzte Kraft, etwas durchzusetzen; starke körperliche und geistige Spannkraft, Tatkraft“. Dieser naturwissenschaftliche Begriff der „Energie“ scheint zur Beschreibung der Kapitalformen nicht nachvollziehbar. Passender könnte an dieser Stelle sein, das Kapital mit einer Ressource zu vergleichen. Maaz (2020a) beschreibt die Kapitalformen als Merkmale sozialer Herkunft. Deswegen lässt sich annehmen, dass das Kapital maßgeblich von äußeren Faktoren, wie den Eltern, abhängt. Das Kapital ist in

materieller oder verinnerlichter Form vorhanden (Fuchs-Heinritz & König, 2014, S. 125).

Pierre Bourdieu schreibt in seinem Konzept von verschiedenen Kapitalsorten, wie das symbolische, soziale, kulturelle oder ökonomische Kapital (Fuchs-Heinritz & König, 2014, S. 126). Auch Maaz (2020a) und Steiner (2019, S. 25) beschäftigen sich mit den Kapitalformen nach Pierre Bourdieu, jedoch nennen sie nur drei Kapitalsorten: das ökonomische Kapital, das kulturelle Kapital und das soziale Kapital. Das symbolische Kapital wird nicht von allen Autoren, die sich mit der Kulturkapitaltheorie nach Bourdieu auseinandersetzen, angeführt. Bourdieus konzipierte Kapitalsorten können laut Steiner (2019, S. 25) ineinander umgewandelt werden. Dies würde bedeuten, dass beispielsweise ökonomisches Kapital in kulturelles Kapital umgewandelt werden kann. Egal über wie viel Kapital eine Person in einer Kapitalsorte verfügt, bedeutet das nicht automatisch, dass die Person auch in den anderen Kapitalsorten viel Kapital aufweist (Steiner (2019, S. 25). Um ein besseres Verständnis der jeweiligen Kapitalformen zu erlangen, werden diese nachfolgend im Detail dargestellt.

Erstens gibt es nach Maaz (2020a) das ökonomische Kapital, welches anders ausgedrückt, den sozioökonomischen Hintergrund der Familie beschreibt. Diese Kapitalsorte entspricht dem ursprünglich gemeinten Begriff von Bourdieu und stellt das Fundament für alle anderen Kapitalsorten dar (Steiner, 2019, S. 25). Unter anderem spielt der Beruf, das Einkommen und die im Zusammenhang damit zur Verfügung stehenden finanziellen Mitteln, Macht oder soziales Prestige eine wichtige Rolle (Maaz, 2020a). Steiner (2019, S. 24) erklärt die zur Verfügung stehenden produktiven materiellen Ressourcen für einen oder mehrere Menschen als ökonomisches Kapital. Fuchs-Heinritz und König (2014, S. 129) konkretisieren zusätzlich, dass jegliche Art von materiellem Eigentum, das finanziell gehandelt werden kann, zur ökonomischen Kapitalsorte gehört. Rutter (2021, S. 25) führt in Ergänzung dazu den Wert von ökonomischem Kapital für den Stand im Beruf sowie den damit zusammenhängenden sozialen Stand an. Es wird deutlich, dass diese Kapitalsorte stark durch die familiäre Situation

mitbestimmt wird, was sich positiv oder negativ auf das ökonomische Kapital eines Kindes auswirken kann.

Zweitens führt Maaz (2020a) das kulturelle Kapital und die damit in Verbindung stehenden Werte und Einstellungen zur Bildung als Kapitalsorte an. Zum Beispiel zählen die Anzahl der Bücher zuhause und die Bereitschaft zu einer längeren Bildungslaufbahn ohne Verdienst dazu (ebd.). Laut Steiner (2019, S. 25) kann kulturelles Kapital in Unterkategorien „als objektives, als institutionalisiertes und als inkorporiertes kulturelles Kapital“ vorkommen. Ein objektives kulturelles Kapital können symbolische Kulturgüter, beispielsweise Bücher, sein (ebd.). Fuchs-Heinritz und König (2014, S. 129) erläutern ergänzend, dass diese symbolischen Kulturgüter größtenteils einfach in Geld bzw. ökonomisches Kapital umgewandelt werden können. Das institutionalisierte kulturelle Kapital beinhaltet Bildungszertifikate (Steiner, 2019, S. 25), welche offizielle Belege für kulturelle Kenntnisse und Fähigkeiten darstellen (Fuchs-Heinritz & König, 2014, S. 131). Diese Legitimität eröffnet den Zugang zu Berufen und Chancen und somit auch zu den damit in Zusammenhang stehenden finanziellen Mitteln (ebd.). Das inkorporierte kulturelle Kapital umschließt den Habitus, also die praktischen Handlungsformen eines Menschen (Steiner, 2019, S. 25). Was der Begriff Habitus nach Bourdieu genau bedeutet, wird im nächsten Unterkapitel noch genauer erklärt. Dieser Prozess benötigt Zeit und muss verinnerlicht werden, weshalb eine Übertragung dieses erworbenen inkorporierten kulturellen Kapitals an andere Menschen nicht möglich ist (Rutter, 2021, S. 25). Fuchs-Heinritz und König (2014, S. 130) formulieren genauer, dass die „kulturellen Kenntnisse, Fähigkeiten und Fertigkeiten eines Individuums“ Bestandteil des inkorporierten kulturellen Kapitals sind. Nur durch eigene Bestrebungen und investierter Zeit gelangt ein Mensch zu diesem Kapital, wobei der Lernprozess von der sozialen Herkunft erleichtert oder erschwert wird (ebd.). Rutter (2021) bezeichnet das kulturelle Kapital auch als Bildungskapital. Die Schule wandelt laut Fuchs-Heinritz und König (2014, S. 132) kulturelles Kapital, dass seitens der Herkunftsfamilie und der Schule erlernt wird, durch die Vergabe von Bildungsabschlüssen in Bildungskapital um. Da nicht alle erlernten kulturellen

Kompetenzen in der Schule relevant sind, werden auch nicht alle Kompetenzen im Rahmen eines Bildungsabschlusses sichtbar und anerkannt (ebd.). Diese Aussage ist besonders interessant, da es nicht an der Menge an kulturellem Kapital liegt, sondern daran, ob die erlernten kulturellen Kompetenzen in der Lebensumwelt eines Menschen von Vorteil oder von Nachteil sind.

Drittens beschreibt Maaz (2020a) das soziale Kapital, das heißt, alle zwischenmenschlichen Beziehungen in sämtlichen Formen, welche als unterstützendes Umfeld dienen. In weiterer Folge kann damit auch gemeint sein, durch Beziehungen, Zugang zu bestimmten Dingen und Möglichkeiten zu bekommen (ebd.). Welche Ressourcen für eine Person zugänglich sind, hängt laut Rutter (2021) davon ab, welcher Gruppe man angehört. Dabei spielt laut Fuchs-Heinritz und König (2014, S. 133) die Beziehungsarbeit eine wichtige Rolle, welche stetig und uneigennützig gepflegt werden muss, um besonders dienlich zu sein. Die Anzahl der einem bekannten Personen und der eigene Bekanntheitsgrad bestimmen laut Steiner (2019, S. 25) die Menge des sozialen Kapitals. Die essenzielle Aufgabe des sozialen Kapitals ist es, das ökonomische und kulturelle Kapital beizubehalten und zu vergrößern (Fuchs-Heinritz & König, 2014, S. 134). Letztendlich ist das soziale Kapital immer auf zwischenmenschliche Beziehungen angewiesen, wobei die erhofften Vorteile nie sicher sind (ebd.). Die Frage ist hier, wie viel Zeit und Energie einem Menschen für diese sozialen Interaktionen übrigbleibt. Da das soziale Kapital langfristig und unsicher ist, kann einem Menschen, der mit der Bewältigung seiner Grundbedürfnisse beschäftigt ist, dieses Kapital als eher unwichtig bzw. als Luxusgut erscheinen.

Viertens formulieren Fuchs-Heinritz und König (2014, S. 135) eine weitere Kapitalsorte, das symbolische Kapital. Diese Kapitalsorte wird von Steiner (2019) allerdings nicht angeführt. Jede Kapitalsorte kann nach Rutter (2021) in symbolisches Kapital verwandelt werden, denn dieses beinhaltet alle Kapitalsorten, welche zu gesellschaftlichem Ansehen und Macht führen. Fuchs-Heinritz und König (2014, S. 135–136) definieren symbolisches Kapital als Möglichkeiten soziale Anerkennung und soziales Prestige zu erwerben, sie ist sozusagen die

Form, in der sich das ökonomische, kulturelle oder soziale Kapital äußert. Heutzutage ist der Staat die Bank dieser Kapitalsorte und verfügt dadurch über die Macht, bestimmten Gruppen symbolisches Kapital zu- oder abzusprenken (Fuchs-Heinritz & König, 2014, S. 136–137). Demnach müsste der Staat auch die Macht haben, das symbolische Kapital gerecht zu verteilen.

3.2.2 Habitus

Der Begriff „Habitus“ ist Teil des Konzepts zur sozialen Ungleichheit von Pierre Bourdieu (Rutter, 2021, S. 42). Fuchs-Heinritz und König (2014, S. 89) erläutern Pierre Bourdieus Habitus Begriff als „Haltung des Individuums in der sozialen Welt, seine Dispositionen, seine Gewohnheiten, seine Lebensweise, seine Einstellungen und seine Wertvorstellungen“ und beschreiben diesen als praktisch sinnvolle Handlung. Der Habitus wird von Rutter (2021, S. 42) als Denkschemata erklärt, das durch den individuellen Geschmack zur sozialen Praxis wird. Dies verschafft bereits einen ersten Eindruck, doch der Begriff Habitus kann noch anders erklärt werden. Fuchs-Heinritz & König, 2014, S. 96) vergleichen den Habitus mit einer sich einverlebten Handlungsweise. Rutter (2021, S. 42) beschreibt, dass der Habitus, zum Beispiel durch implizite ethische Normen oder den persönlichen Geschmack, unbewusst die Wahrnehmung, das Denken und das Handeln beeinflusst. Dabei wirken sich die materiellen und kulturellen Bedingungen auf Verhaltensmuster, Geschmäcker und den Lebensstil aus (ebd.). Folglich ist der Habitus immer abhängig von der jeweiligen Klasse in der vorherrschenden sozialen Ungleichheit (Fuchs-Heinritz & König, 2014, S. 90). Dies erklärt auch Bourdieus Vermutung, dass der Habitus die Grundlage für die Reproduktion sozialer Ungleichheit ist, allerdings beeinflusst der Habitus nur tendenziell und bestimmt nicht alles vorher (Rutter, 2021, S. 42).

Inwiefern steht der Habitus nun in Zusammenhang mit Bildungsungleichheit. Steiner (2019, S. 25–26) erläutert den jeweils klassenspezifisch erworbenen Habitus als Ausschlusskriterium im Bildungssystem, weil der Habitus nur den oberen Klassen in Bildungsinstitutionen zugutekommt, während der von den unteren Schichten erlernte Habitus einem erfolgreichen Bildungsverlauf eher im

Weg steht. Jeder Mensch erlernt demnach einen individuellen Habitus, doch der Habitus kann Privilegien oder Benachteiligungen mit sich bringen. Wie könnte dem Habitus von unterschiedlichen Schülerinnen und Schülern im Bildungssystem begegnet werden? Eine Möglichkeit stellt nach Steiner (2019, S. 25–26) die „rationale Pädagogik“ dar, die in ihren Strategien und Methoden die kulturelle Diversität der Schülerinnen und Schüler im Bildungswesen beachtet. Dadurch würden Schülerinnen und Schüler mit unterschiedlichem Habitus im Bildungssystem idealerweise weder bevorzugt noch benachteiligt werden.

3.2.3 Theoretisches Konzept

Nachdem bereits wichtige Grundbegriffe, wie die Kapitale und der Habitus, erläutert wurden, widmet sich dieses Unterkapitel nun dem theoretischen Hintergrund des Konzepts. Menschen mit ähnlichen Lebensstilen und sozialen Positionen werden von Bourdieu in theoretisch konzipierte Klassen zusammengefasst, welche allerdings nur ein theoretisches Konstrukt darstellen (Rutter, 2021, S. 27). Als Ausdruck des eigenen Lebens stehen Lebensstile in wechselseitiger Beziehung mit tatsächlichen Lebensumständen und geben laut Rutter (2021, S. 27) Einblick in „Konsum-, Freizeit- und Ernährungsgewohnheiten sowie Grundprinzipien der Lebensgestaltung“. Doch auch umgekehrt hängt der Lebensstil von der zugehörigen Klasse ab. Zusätzlich beschreiben Fuchs-Heinritz und König (2014, S. 38) eine wechselseitige Beziehung von Lebensstilen und dem persönlichen Geschmack. Das heißt, der Geschmack, beispielsweise bei Sportarten oder Getränken, ist abhängig von der Klasse (ebd.). Beispielsweise entspricht es dem Klischee, dass Golf und spezielle Weinsorten eher von reichen Geschäftsleuten präferiert werden, während Arbeiter vielleicht eher zu Fußball und Bier tendieren. Ob es einen Zusammenhang zwischen Ungleichheiten in der Position im Beruf (dem ökonomischen und kulturellen Kapital) und den unterschiedlichen persönlichen Handlungsmustern gibt, wird durch diese theoretische Differenzierung der Sozialräume hinterfragt (Rutter, 2021, S. 27). Im Zusammenhang damit erläutern Fuchs-Heinritz und König (2014, S. 39), dass auch der Geschmack mit der Erhaltung der Klassen korreliert, denn ein ähnlicher Geschmack und Lebensstil bringt die Menschen zusammen, vereint sie und

unterscheidet sie bewusst oder unbewusst von Menschen mit anderen Geschmäckern. Lebensstil, Geschmack und Klasse bedingen sich also gegenseitig und stehen in einem wechselseitigen Zusammenhang.

Pierre Bourdieu schreibt in seinem Konzept von einem mehrdimensionalen sozialen Raum, welcher aus hierarchischen Beziehungen (Klassen) und horizontalen Feldern („Spielfelder“ mit eigenen Regeln) besteht (Thürriedl, 2012). Durch die Beschreibung einer Hierarchie wird schon verdeutlicht, dass sich nach diesem Ansatz nicht alle Menschen auf einer Ebene befinden. Rutter (2021, S. 27) ergänzt, dass der soziale Raum objektiv von den Kapitalen abhängig ist und der symbolische Raum von den Lebensstilen abhängig ist. Die Personen auf dem Spielfeld kämpfen um den Wechsel oder das Behalten von Macht (Rutter, 2021, S. 25). Die Position im sozialen Raum hängt von der Konstellation bzw. Verteilung des ökonomischen und kulturellen Kapitals ab (Thürriedl, 2012). Resultierend daraus kann sich eine Person die eigene Position nur bedingt aussuchen, da die Kapitale geprägt von der sozialen Herkunft sind. In Ergänzung dazu erläutert auch Rutter (2021, S. 25) das Kapital als eine Position in einem sozialen Raum, wobei ebenfalls von einer ungleichen Verteilung von Ressourcen materieller und immaterieller Natur geschrieben wird. In Verbindung mit dem Habitus wirken soziale Ungleichheiten auf den Feldern als scheinbar natürliche Gegebenheiten (Thürriedl, 2012). Kritisch hinterfragt werden muss, ob soziale Ungleichheiten, wenngleich sie nach diesem theoretischen Ansatz natürlich wirken, auch tatsächlich notwendig sind.

3.3 Meritokratische Triade nach Kreckel

Das Konzept von Reinhard Kreckel zur Analyse sozialer Ungleichheit, welches von ihm als sogenannte „meritokratische Triade“ bezeichnet wird, basiert auf den drei Aspekten Bildung (Zeugnis), Beruf (Rang) und Einkommen (Geldbetrag) (Thürriedl, 2012). Kreckel benennt die distributive Dimension, das heißt, der materielle Reichtum in Form von Geld und das symbolische Wissen von Sitten, Gebräuchen und Techniken in Form von Zeugnissen, als eine Art des Ursprungs von Ungleichheit (Thürriedl, 2012). Eine weitere Art ist die

relationale Dimension, diese beinhaltet den Rang in einer Organisation und die damit verbundenen Vorteile sowie die Zugehörigkeit (ebd.). Die Dimensionen erinnern an die zuvor beschriebenen Kapitalsorten aus dem Konzept von Bourdieu.

In diesem Konzept sieht Kreckel von einer sogenannten vertikalen Ungleichheit ab, welche sozial hohe oder niedrige Positionen impliziert, da diese von der Arbeitergesellschaft ausgeht und Ungleichheiten außerhalb dieser nicht berücksichtigt werden (Kreckel, 1983, S. 5). Die Berücksichtigung von vielfältigen Lebenswelten scheint in der Debatte um Ungleichheit sinnvoll und notwendig. Dennoch ist gerade der vertikale Sprachgebrauch in vielen Lebensbereichen in der Gesellschaft verankert und stellt laut Kreckel (1983, S. 7) ein „bewußt inszeniertes gesellschaftliches Organisationsprinzip“ dar. Doch Reinhard Kreckel betrachtet soziale Ungleichheit nicht nur als Klassenunterschiede, denn er bezieht auch verwehrte Möglichkeiten zu sozialen Gütern oder Positionen mit ein (Thürriedl, 2012). Neben der Betrachtung der Klassenunterschiede könnte der Fokus auf verwehrte Möglichkeiten möglicherweise einen umfassenderen Blick auf soziale Ungleichheit bieten. Kreckel (1983, S. 3–4) weist auf die fehlende Berücksichtigung der nicht Erwerbstätigen, was zum Beispiel Hausfrauen, Pensionisten und Minderjährige betrifft, in der Erforschung und theoretischen Analyse von sozialer Ungleichheit hin. Überdenkt man diese Aussage kritisch, so scheint es paradox, dass gerade in der Erforschung sozialer Ungleichheit nicht alle Personengruppen berücksichtigt wurden. In seiner Theorie wird eine begriffliche sowie theoretische Annäherung, unter Berücksichtigung der nicht Erwerbstätigen, angestrebt (Kreckel, 1983, S. 8).

Die Begriffe Zentrum und Peripherie sollen die vertikale Sprachverwendung von hoher oder niedriger Stellung bzw. Qualifikation ersetzen (Kreckel, 1983, S. 6–8). Kreckels (1983, S. 8) metaphorische Beschreibung von Ungleichheit wird durch eine „Kräftekonzentration im Zentrum und Kräftezersplitterung an der Peripherie“ geprägt. Mitte und Rand, verschieden starke Zentren und Subzentren, sowie gegenüberliegende Randzonen sind in diesem gedachten Gebilde voneinander abhängig und machen soziale Ungleichheit auf mehreren Ebenen

vorstellbar (Kreckel, 2004, S. 42). Beispielsweise kann bei der Betrachtung von Ungleichheiten in räumlichen Strukturen nach Kreckel (1983, S. 8) zwischen Randgebieten, in diesem Fall Entwicklungsländer, und Kerngebieten, Länder von denen Entwicklungsländer abhängig sind, unterschieden werden. In den Randzonen befinden sich nach Kreckel (1983, S. 9) Menschen, die lokal oder weltweit strukturell benachteiligt werden, beispielsweise gehören junge, alte, kranke, ausländische, beeinträchtigte und nicht-erwerbstätige Menschen zur Randzone. Dies verdeutlicht die gegenüberliegenden Randzonen, denn obwohl beispielsweise ein beeinträchtigter Mensch und ein ausländischer Mensch Benachteiligung erfahren können, kann ihre Lebenssituation nicht gleichgesetzt werden. Beide Menschen sind innerhalb dieser theoretischen Metapher innerhalb der Randzone vorzufinden, jedoch auf gegenüberliegenden Randzonen besser vorstellbar. Im Weiteren kann die Metapher durch eine geringe Anzahl von Menschen in der Mitte und eine große Anzahl von Menschen am Rand verdeutlicht werden (Kreckel, 1983, S. 9). Die Überlagerung von alten, neuen, nationalen oder internationalen Ungleichheiten kann durch die theoretische Vorstellung in unterschiedlichen Zentren und Subzentren vorstellbar werden (Kreckel, 1983, S. 9).

Weiterführend wird beschrieben, wie die Position innerhalb dieser Zonen zustande kommt. Ungleichheit wird laut Thürriedl (2012) mit der Leistungsideo-logie gerechtfertigt, denn je besser die Leistung und der Bildungserfolg ist, desto höher ist die berufliche Position sowie das Einkommen. Dadurch werden gleichzeitig unterschiedliche Lebenschancen verteidigt, während dieselbe Leistungsgesellschaft das meritokratische Prinzip der Chancengleichheit anstrebt (ebd.). Strukturelle Benachteiligungen werden von Kreckel (1983, S. 9) als miteinander in Zusammenhang stehendes Problem erklärt, welches aus einer geringen Anzahl von Minderheiten in der Mitte an der Macht über eine am Rand verteilte, große Anzahl von Menschen resultiert. Durch fehlende Fähigkeiten in den Bereichen Organisation und Solidarisierung werden gewisse Menschen an den Rand gedrängt, was eine Diskriminierung der materiellen sowie symbolischen Güter zur Folge hat (Kreckel, 1983, S. 9). Dieses Konzept geht sehr vielschichtig

auf die möglichen Positionen innerhalb dieses theoretischen Gebildes ein, weshalb auch Zwischenstufen möglich sind. Ein Mensch kann nicht nur im Zentrum oder in der Peripherie der Gesellschaft stehen. Es gibt auch „Semiperipherien“, wobei Kreckel die Kräftekonstellation als ambivalent und beziehungsreich beschreibt (Kreckel, 1983, S. 9).

3.4 Modernisierungstheoretisches Konzept

Die modernisierungstheoretischen Ansätze stehen im Kontrast zu den bisher vorgestellten Ansätzen, denn dem Bildungswesen wird ein ausbalancierender und einheitsbringender Aspekt in der Gesellschaft zugeschrieben (Steiner, 2019, S. 27). Damit ist die Bildung einer gemeinsamen Kultur gemeint, welche von den Bildungsinstitutionen in einer Umwelt der stetig wachsenden Industriegesellschaft vermittelt wird (ebd.). Dies hat weitreichende Auswirkungen. Steiner (2019, S. 28) erläutert dies nachfolgend genauer: „Die Ausbildung oder Sozialisation eines Menschen bestimmt den Raum seiner Kompetenz und damit seine Identität“.

Um diese Veränderungen besser zu verstehen, muss ein Blick in die Vergangenheit gewagt werden. Eine allgemeine Ausbildung in Fähigkeiten, wie Schreiben, Lesen, Rechnen bildet die Grundlage für die Industriegesellschaft, was in der Agrargesellschaft nicht der Fall war (Steiner, 2019, S. 28). Mit dieser gemeinsamen Grundlage kann Kommunikation sowie soziale Mobilität untereinander gewährleistet werden (ebd.). Diese Grundlage ermöglicht heutzutage zum Beispiel auch einen einfacheren Berufswechsel. Doch wodurch entstehen nach dem modernisierungstheoretischen Konzept Bildungsungleichheiten?

Unterschiede in den Fähigkeiten, der Motivation und dem persönlichen Einsatz werden beim modernisierungstheoretischen Ansatz als Erklärung für soziale Ungleichheiten herangezogen (Steiner, 2019, S. 30). Die Verantwortung liegt bei dieser Erklärung also bei der einzelnen Person. Nach Groh-Samber, Hurch und Waitkus (2018) verlangen modernisierungstheoretische Ansätze nach einer leistungsbezogenen Auslese, denn wettbewerbsfähige Unternehmen und

Organisationen sind nicht an der sozialen Herkunft, sondern an den Leistungen interessiert. An dieser Stelle bleibt ebenfalls offen, wie mit Menschen umgegangen wird, die nicht in diese leistungsbezogene Auslese hineinpassen, wie zum Beispiel ältere Menschen, Kinder oder Menschen mit einer Beeinträchtigung. Außerdem müssten sich bei dieser Annahme nachfolgend die jeweils ständigen Vor- und Nachteile abbauen, doch diese Tendenz von sozialer Ungleichheit erwies sich in Forschungen als falsch (Groh-Samber et al., 2018). Aufgrund dessen wird das Konzept in dieser Arbeit nur in seinen Grundzügen dargestellt.

3.5 Vermarktlichungsthese

Einen anderen theoretischen Zugang bietet die Vermarktlichungsthese. Nach Lederer (2014, S. 474) bewirkt der Prozess der „Vermarktlichung“ von Bildung, dass Bildung als Ware betrachtet wird. Das heißt, das Bildungssystem orientiert sich am Prinzip Angebot und Nachfrage sowie den damit verbundenen finanziellen Preisen (ebd.). Dies wirkt sich wie folgt auf die Bildungsungleichheit aus. Nach Groh-Samber et al. (2018) steht der Begriff Vermarktlichung mit dem Gleichbleiben von sozialen Chancenungleichheiten sowie einer Ökonomisierung von öffentlichen Dienstleistungen im Zusammenhang. Die sogenannte Vermarktlichung gilt als eine Alternative der modernisierungstheoretischen Ansätze, laut welcher Arbeiterinnen und Arbeiter mit niedrigerer Qualifikation an Stärke verlieren, doch der ökonomische Ertrag bei bevorzugten Positionen oder Kapitalen erhöht werden kann (Groh-Samber et al., 2018). Dies würde vereinfacht gesagt bedeuten, dass privilegierte Menschen noch mehr Privilegien aus diesem System ziehen und umgekehrt. Im Weiteren wird besagt, dass Ungleichheiten im ökonomischen Bereich im Zusammenhang mit erhöhter Ungleichheit in anderen Bereichen steht (Groh-Samber et al., 2018).

Doch wie sieht die aktuelle Situation von Bildungsungleichheit aus? Nach Kratzer (2006) haben soziale Ungleichheiten gegenwärtig einen Höhepunkt erreicht, was mit der „Vermarktlichung“ von Arbeit und Unternehmen sowie mit der Individualisierung zu tun hat. Im Detail ist damit eine steigende Vielfalt von Erwerbsformen, Arbeitszeiten, und Arbeitsbedingungen gemeint, was tendenziell

mit einer verstärkten Heterogenität und Ungleichheit beschrieben werden kann (Kratzer, 2006). Institutionelle Uneindeutigkeit beschreibt diese immer unübersichtlichere Ausgangslage von benachteiligten Menschen in der Arbeitswelt (ebd.).

An dieser Stelle muss hinterfragt werden, wie Bildungsungleichheit bei der Vermarktlichungsthese begegnet wird. Von einer neoliberalen Ansicht aus, soll eine zu geringe Ungleichheit ebenjener wachsenden Industriegesellschaft sogar im Wege stehen (Groh-Samber et al., 2018). Ein sogenanntes marktgerechtes Niveau unter Berücksichtigung einer Erhöhung der Löhne aller Schichten wird als berechtigt beschreiben, doch in Forschungen konnte nachgewiesen werden, dass eine zu starke Ungleichheit nicht zu einer Steigerung der Industriegesellschaft führt (ebd.). Diese Erkenntnis legt nahe, dass Ungleichheit kein notwendiges Übel ist. Stattdessen richtet sich der Fokus auf folgendes. Es kommt zunehmend zu einer Verschränkung von Produktion und Markt, wobei ergebnisorientiertes Arbeiten eine wichtige Basis bildet (Kratzer, 2006). Konkrete Aspekte von Vermarktlichung sind: eine steigende Steuerung und Bewertung von Unternehmen, die Orientierung am Kunden oder an den Märkten, die bedarfsgerechte Personalanpassung je nach Anforderung und individuelle Arbeitszeiten (variabel in Dauer, Lage und Verteilung) und ein Zusammenhang zwischen Lohn und Leistung (Kratzer, 2006). Hier wird nochmals deutlich, dass sich dieses Konzept nicht am individuellen Menschen orientiert und Bildung aus einem wirtschaftlichen Interesse heraus betrachtet wird.

3.6 Rational-Choice-Ansatz

Im Fokus des Rational-Choice-Ansatzes stehen die individuell-rationalen Entscheidungen oder Zielvorstellungen, welche als Ursache für Bildungsungleichheiten gelten (Steiner, 2019, S. 23). Doch wie kommt es zu diesen Entscheidungen und Zielen? Steiner (2019, S. 29) beschreibt genauer, dass zwar die primären Herkunftseffekte das Fundament bilden, jedoch die sekundären Herkunftseffekte eine essenzielle Bedeutung für die Begründung von sozialer Ungleichheit haben. Die primären Herkunftseffekte bezeichnen die unterschiedlichen Ausgangslagen

von Kindern, dazu gehören zum Beispiel Unterschiede bei den finanziellen Möglichkeiten, der Leistungsfähigkeit und der kulturellen Ausstattung (Steiner, 2019, S. 30–31). Die sekundären Herkunftseffekte beziehen sich auf die Individuen und deren rationale Überlegungen, also Entscheidungen, bezüglich ihrer weiteren Bildungslaufbahn (Steiner, 2019, S. 31). Die Herkunft spielt also in diesem Ansatz eine wichtige Rolle.

Das Grundprinzip des Rational-Choice-Ansatzes ist laut Schubert und Klein (2020) ein rationales Vorgehen bei wirtschaftlichen, politischen oder sozialen Entscheidungen. Doch dies kann nur gelingen, wenn die genaue Absicht, die verwendbaren Hilfsmittel sowie vorhersehbare Auswirkungen für die verschiedenen Optionen bekannt sind und so die persönlich bestmögliche Entscheidung ermessen werden kann (ebd.). Hier stellt sich die Frage, wie diese Entscheidungen zustande kommen. Entscheidungsgrundlage sind die Ausbildungskosten, subjektiven Erfolgsaussichten und eine Kosten-Nutzen-Analyse der Bildung bzw. des Bildungsabschlusses, welche jeweils von der sozialen Herkunft beeinflusst werden (Steiner, 2019, S. 31). Welchen Stellenwert das Bildungssystem selbst bei diesen Entscheidungen einnimmt ist an dieser Stelle interessant. Rutter (2021, S. 20) erläutert, dass die Lehrkräfte nach dem Rational-Choice-Ansatz kaum relevant sind, sondern die Einstellung der Eltern ausschlaggebend für den weiteren Bildungsverlauf ist. Allerdings erfährt diese Leistungsdefinition nach der Herkunft Kritik, weil die schulische Perspektive bei der Leistungsdefinition hier außen vor bleibt (Rutter, 2021, S. 20).

3.7 Fazit

Die beschriebenen Konzepte bieten einen Einblick in unterschiedliche theoretische Zugänge zur Entstehung von sozialer Ungleichheit. Die Kernaussagen der theoretischen Konzepte werden in diesem Unterkapitel überblicksartig dargestellt. Das konflikttheoretische Konzept bezeichnet das Bildungssystem und die berufliche Position der Eltern als Faktoren für die Reproduktion von sozialen Ungleichheiten (Steiner, 2019, S. 23). Pierre Bourdieu betont in seinem Konzept den Beitrag des klassenspezifisch erworbenen Habitus zur Entstehung von

sozialen Ungleichheiten (Steiner, 2019, S. 25–26). Klassen sind theoretische Gruppierungen, in denen Bourdieu Menschen mit ähnlichen Lebensstilen und sozialen Positionen zusammenfasst (Rutter, 2021, S. 27). Im Konzept von Reinhard Kreckel werden Bildung, Beruf und Einkommen als Faktoren für die Entstehung von sozialen Ungleichheiten bezeichnet (Thürriedl, 2012). Der modernisierungstheoretische Ansatz besagt, dass das Bildungssystem Unterschiede in der Gesellschaft ausgleicht (Steiner, 2019, S. 27). Das Konzept der Vermarktlichung vergleicht das Bildungssystem mit einem Markt, der nach dem Prinzip Angebot und Nachfrage funktioniert (Lederer, 2014, S. 474). Eine weitere Sichtweise verfolgt der Rational-Choice-Ansatz, welcher die individuell-rationalen Entscheidungen als wichtigsten Faktor für Bildungsungleichheit benennt (Steiner, 2019, S. 23). In den Ansätzen werden unterschiedliche Personengruppen bzw. Institutionen für die Entstehung von Ungleichheit zur Verantwortung gezogen, beispielsweise die Individuen, die Eltern, die Wirtschaft, die Lehrkräfte oder das Bildungssystem. Die vorgestellten vielfältigen theoretischen Überlegungen sollen einen Überblick über verschiedene Denkweisen und Erklärungsansätze für Bildungsungleichheit bieten.

4 Faktoren zur Entstehung von Bildungsungleichheit

In diesem Kapitel werden unterschiedliche Faktoren für die Entstehung von Bildungsungleichheit beschrieben. Das erste Unterkapitel befasst sich mit der Entstehung von Bildungsungleichheiten aufgrund der sozialen Herkunft, sowie im Detail mit dem Beitrag von Erziehungsberechtigten und dem Einfluss eines Migrationshintergrunds. Im zweiten Unterkapitel wird die Bildungsinstitution Schule, mit ihren Bestandteilen Schule, Klasse und Lehrkräfte, näher beleuchtet. Besonderes Augenmerk wird innerhalb der Klasse den Referenzgruppeneffekten geschenkt, um den Ursprung von Bildungsungleichheit innerhalb der Klasse besser zu verstehen.

4.1 Soziale Herkunft

In vielen theoretischen Ansätzen und auch bei der Erläuterung der Grundbegriffe zum Thema Bildungsungleichheit taucht der Begriff soziale Herkunft immer wieder auf. Bruneforth et al. (2012) betonen den Einfluss der sozialen Herkunft als zentrale Ungleichheitsdimension auf die Chancengleichheit, welche den mit Abstand wichtigsten Faktor für den gesamten Verlauf der Bildungseinrichtungen sowie den Erwerb von Kompetenzen darstellt. Doch was bedeutet soziale Herkunft nun genau? Mit der sozialen Herkunft ist nach Bruneforth et al. (2012) gemeint, welcher Schicht die Eltern angehören, was an den Eigenschaften: Bildung, Einkommen und Beruf gemessen wird. Doch dies ist nicht die einzige Erklärung für die Entstehung von sozialen Ungleichheiten.

Für die Entstehung von sozialen Ungleichheiten formuliert Steiner (2019, S. 33) folgende Faktoren auf der Stufe des Individuums „Habitus, Fähigkeiten, Motivation und Präferenzen“ sowie auf der Stufe des Bildungssystems die „Selektionsmechanismen, ein differenziertes Schulformenangebot, Übergänge und Tracking“. Wenn Schülerinnen und Schüler aufgrund ihrer Leistung in unterschiedliche Schularten aufgeteilt werden, spricht man von Tracking (Schallock, 2016). Weitere relevante Faktoren sind die Aussichten auf Erfolg, die Kosten und der Nutzen (Steiner, 2019, S. 33.). Dies würde eher persönliche Eigenschaften und Einflüsse des Bildungssystems in die Verantwortung nehmen. Im Vergleich

dazu beschreiben Idel et al. (2017) folgende Merkmale von sozialer Differenzierung in der Gesellschaft: Geschlecht, Ethnizität/Nationalität (Migrationshintergrund), mentale und physische Fähigkeiten, Religion und das soziale Milieu. Diese sozialen Unterschiede bedingen bei Kindern differente Leistungen und Lernausgangslagen, welche in weiterer Folge von Lehrkräften durch individuelle Maßnahmen und Bewusstsein für ebenjene sozialen Unterschiede optimal gefördert werden sollen (ebd.). Dabei wird der Ausgleich dieser sozialen Ungleichheiten aufgrund von meist angeborenen sozialen Merkmalen den Lehrkräften zugeschrieben.

4.1.1 Eltern

Die soziale Herkunft wirkt sich maßgeblich auf soziale Ungleichheiten aus, wobei besonders den Eltern in diesem Zusammenhang eine wichtige Bedeutung zukommt (Bruneforth et al., 2012). Soziale Herkunft bezieht sich zum Beispiel auf den Bildungsstand der Eltern, beispielsweise erzielen Kinder von gering gebildeten Eltern schlechtere Leistungen in der vierten Schulstufe, was laut Forschungen ein Nachhinken von mehr als zwei Jahren an Lernfortschritt bedeuten kann (Bruneforth et al., 2012). Doch der Bildungsstand allein ist nicht ausschlaggebend. Steiner (2019, S. 98) erläutert anhand einer Studie ein mehr als vier Mal so großes Risiko (470%) für Jugendliche mit sozioökonomisch benachteiligtem Hintergrund in Österreich, für niedrige Kompetenzen in den Bereichen Naturwissenschaften, Mathematik und Deutsch. Das liegt, im Vergleich mit den anderen OECD-Mitgliedsstaaten, deutlich über dem Durchschnitt (ebd.).

Neben tatsächlich messbaren Einflüssen der Eltern auf den Bildungserwerb ihrer Kinder existieren noch weitere Nebenwirkungen. Es gibt auch Unterschiede bei den Ansprüchen der Schülerinnen und Schülern an ihren weiteren Bildungsweg, denn nur 16% der Schülerinnen und Schüler, welche Eltern haben, die einen Pflichtschulabschluss als höchste Ausbildung aufweisen, überlegen die AHS (Allgemeinbildende höhere Schule) -Unterstufe zu besuchen, während 69% der Kinder, welche Eltern mit einem tertiären Bildungsabschluss haben, planen in die AHS-Unterstufe zu wechseln (Bruneforth et al., 2012). Diese Zahlen erhöhen

sich auf 24% für die erste Gruppe und 82% für die zweite Gruppe von Schülerinnen und Schülern bei der Erwartung in eine Schule mit Matura zu wechseln (ebd.). Die Eltern stellen in dieser Hinsicht also ein wichtiges Vorbild dar. Zusätzlich dazu beeinflusst auch die Position einer Familie in der Sozialstruktur die Bildungsergebnisse (Bruneforth et al., 2012). Es scheint so als würden Kinder von klein auf sehen, wo sie hingehören und sich gar keinen anderen Weg mehr zutrauen. Steiner (2019, S. 98–100) kritisiert die steigende Entwicklung von sozioökonomischen Unterschieden und prognostiziert einen weiteren Anstieg in den OECD-Ländern, was auf einen Rückschritt hindeutet. In diesem Bereich gibt es demnach noch Verbesserungsbedarf.

4.1.2 Migrationshintergrund

Ein weiterer Faktor für unterschiedliche Schulleistungen ist ein Migrationshintergrund (Bruneforth et al., 2012). Bei empirischen Forschungen zeigt sich jedoch, dass der Einfluss eines Migrationshintergrunds in den Hintergrund rückt, wenn noch weitere Faktoren berücksichtigt werden, wie beispielsweise die soziale Position der Familie (ebd.). Ein Migrationshintergrund allein stellt demnach noch keinen Faktor für soziale Ungleichheit dar. Auch Steiner (2019, S. 100) beschreibt Menschen mit Migrationshintergrund als benachteiligte Gruppe, welche in Österreich im Gegensatz zu 15-jährigen einheimischen Jugendlichen mit einem mehr als doppelt so hohen Risiko (230%) von niedrigen Kompetenzen betroffen sind. Konkret schreiben Bruneforth et al. (2012) im Durchschnitt von einem ungefähr 14 Schulmonaten langen Lernrückstand bei Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund, wobei die Leistungsunterschiede im Verlauf der Bildungslaufbahn verringert werden. Vor allem wirkt es sich positiv aus, wenn die Kinder in ihrem Alltag Deutsch sprechen und ihre eigenen Sprachkompetenzen in Deutsch als sehr gut bewerten (ebd.).

Interessant ist in diesem Zusammenhang, dass sich der Migrationshintergrund einerseits nicht auf den Besuch einer AHS in der Sekundarstufe 1 auswirkt, andererseits wechseln bei der Transition in die Sekundarstufe 2 nur 42% der Kinder mit Migrationshintergrund in eine Schule mit Maturaabschluss verglichen mit

55% der einheimischen Jugendlichen (Bruneforth et al., 2012). Im Weiteren gibt es auch Unterschiede zwischen Menschen mit Migrationshintergrund zu berücksichtigen. Steiner (2019, S. 100) verweist auf die notwendige Differenzierung von Migrantinnen und Migranten aus erster oder zweiter Generation. Bei Menschen mit Migrationshintergrund aus zweiter Generation zeigte sich im Kompetenzbereich der Naturwissenschaften eine leichte Verbesserung der PISA-Ergebnisse, da die Anzahl der Menschen mit einem niedrigen Kompetenzniveau geringer wurde (Steiner, 2019, S. 100–102). Menschen mit Migrationshintergrund aus zweiter Generation absolvieren bereits ihre gesamte Bildungslaufbahn im jeweiligen Bildungssystem (Steiner, 2019, S. 102). Obwohl einheimische Schülerinnen und Schüler sowie Menschen mit Migrationshintergrund dasselbe Bildungssystem besuchen, existieren nach den von Steiner (2019) beschriebenen Studien trotzdem Unterschiede.

4.2 Bildungssystem

Einen weiteren überraschenden Faktor für die Entstehung von Bildungsungleichheit kann das Bildungssystem an sich darstellen, was von den Autoren Becker und Birkelbach (2017), Ramseier und Brühwiler (2003) Steiner (2019) sowie Bruneforth et al. (2012) nachfolgend noch genauer beschrieben wird. Um dieser Tatsache nachzugehen, muss als erstes der Aufbau des Bildungssystem in den Fokus gerückt werden. Ramseier und Brühwiler (2003) weisen auf die Hierarchie im Bildungssystem und den damit einhergehenden Bereichen: Individuum, Klasse, Schule und Gesamtsystem hin. Doch welcher dieser Bereiche trägt nun zur Entstehung von Bildungsungleichheit bei?

4.2.1 Schule

Becker und Birkelbach (2017) beschreiben, dass laut Coleman-Report Unterschiede bei den Schulleistungen hauptsächlich von der sozialen Konstellation der Schülerinnen und Schüler in Schulen abhängen und nicht wie vorher angenommen von schulischen Ressourcen, also finanziellen Möglichkeiten pro Kind. Dies würde eher Überlegungen im Bereich der Klassenzusammenstellungen in den Fokus rücken. Dieser Zusammenhang zwischen der sozialen Komposition

der Schule mit den individuellen Leistungen der Schülerinnen und Schüler konnte statistisch nachgewiesen werden, auch wenn die eigene soziale Herkunft außer Acht gelassen wird (Becker & Birkelbach, 2017). Dieser Aspekt ist überraschend, denn bei Diskussionen zum Thema Bildung und Schule scheinen Überlegungen zur Klassenzusammenstellung nicht relevant zu sein. Zum Beispiel stehen aktuell zum Thema Schule in der Zeitung „Der Standard“ hauptsächlich Berichte über den Lehrermangel zur Debatte (Bronner, 2023a, 2023b).

Wie wirkt sich die soziale Zusammensetzung nun genau in der Schule aus? Nach Ramseier und Brühwiler (2003) differieren Schulen in der kulturellen und sozialen Komposition ihrer Schülerinnen und Schüler. Die soziale Komposition einer Schule wirkt sich, bei Betrachtung der Resultate der PISA-Studie, größer auf die Leistungen von Schülerinnen und Schülern aus als ihre soziale Herkunft (Ramseier & Brühwiler, 2003). Darüber hinaus hat auch die kulturelle Komposition einer Bildungsinstitution Einfluss auf die Schulleistungen (ebd.). Doch welche Art von Zusammensetzung ist nun als positiv bzw. negativ zu bewerten? Interessanterweise wird ein positives Schulklima hauptsächlich durch das subjektive Erleben der Lehrerinnen und Lehrer sowie Schülerinnen und Schüler mitbestimmt, anstelle von realen Geschehnissen in der Schule (Becker & Birkelbach, 2017). Dies deutet aus soziologischer Sicht darauf hin, dass das eigene Empfinden sowie Einstellungen die Realität in der Schule maßgeblich beeinflussen und neben den real messbaren Verhältnissen in der Schule nicht außer Acht gelassen werden dürfen (Becker & Birkelbach, 2017). An dieser Stelle stellt sich die Frage, von welchen Faktoren dieses subjektive Empfinden der Schule abhängt. Dabei könnte die Befragung der Eltern im empirischen Teil dieser Arbeit interessante Einblicke darüber geben, wie diese die Schule ihres Kindes bewerten und welche Tendenzen erkennbar sind.

Zusätzlich dazu gibt es im Bereich der Schule noch weitere Faktoren für Bildungsungleichheit. Effekte durch die Lehrkraft oder Gleichaltrige und in beschränktem Ausmaß auch die Schulausstattung werden von Becker und Birkelbach (2017) als Mechanismen für Leistungen in der Schule genannt.

Interessanterweise wird diesen Aspekten hier kein großer Einfluss zugeschrieben. Dieser Ansatz wird bei statistischer Untersuchung der Leistungszuwächse innerhalb eines Zeitraums allerdings kritisch beleuchtet, da hier die soziale Konstellation der Schülerinnen und Schüler nur manchmal einen maßgeblichen Stellenwert einnimmt (Becker & Birkelbach, 2017). Es bleibt also nach wie vor wichtig, die beschriebenen Faktoren für Bildungsungleichheit immer kritisch zu hinterfragen.

Nach Ramseier und Brühwiler (2003) stellt die Bildungsinstitution Schule einen wichtigen Faktor für Forschungen zum Thema Schulwirksamkeit dar. Unterschiede von Schulen im Bereich Struktur, Führung der Schule, Ressourcen und Qualität führen laut Steiner (2019, S. 184) zu Differenzen im Erwerb von neuen Fähigkeiten und Fertigkeiten, was in weiterer Folge zur Förderung von Bildungsungleichheit führen kann. Unterschiede zwischen Schulen innerhalb des Bildungssystems machen das Bildungssystem demnach selbst für Bildungsungleichheit mitverantwortlich. Laut einer OECD-Studie gibt es bei Ländern, die Schülerinnen und Schüler bereits bald in verschiedene Schularten aufteilen, stärkere Kontraste zwischen den Schulen und eine stärkere Verknüpfung zwischen der sozialen Herkunft und der erbrachten Schulleistung (Ramseier & Brühwiler, 2003). Diesen Beitrag von verschiedenen Schularten zur Bildungsungleichheit beschreibt auch Steiner (2019, S. 184). Dieser Aspekt hängt mit dem Aufbau des österreichischen Bildungssystems zusammen.

An dieser Stelle ist die Auseinandersetzung mit der Schulwahl innerhalb der verschiedenen Schularten im österreichischen Bildungssystem relevant. Welche Schule der Sekundarstufe 1 eine Schülerin oder ein Schüler absolviert hat, wirkt sich stark auf die Wahl der nachfolgenden Ausbildung in der Sekundarstufe 2 aus (Statistik Austria, 2022). Zum Beispiel entschieden sich 60,9% nach Besuch der AHS-Unterstufe für die AHS-Oberstufe und 33,4% für eine BHS (Berufsbildende höhere Schule), wobei sich im Vergleich dazu 34,1% der Mittelschülerinnen und Mittelschüler für eine BHS, 24,5% für eine Polytechnische Schule und 17,4% für eine BMS (Berufsbildende mittlere Schule) entschieden (ebd.).

Diese Ergebnisse zeigen, dass der Grundstein für die Entscheidung bereits bei der Wahl des Schultyps in der Sekundarstufe 1 gelegt wird. An dieser Stelle könnte argumentiert werden, dass Schülerinnen und Schülern eine freie Entscheidung zwischen den verschiedenen Schularten zusteht. In weiterer Folge muss demnach geklärt werden, wie der Entscheidungsprozess beeinflusst wird. Das Angebot von regionalen Bildungseinrichtungen, das soziale Umfeld, der Migrationsanteil, die Umgangssprache sowie das Geschlecht werden von der Statistik Austria (2022) als maßgebliche Aspekte für die Auswahl einer Schule der Sekundarstufe 1 genannt.

Interessant ist ebenfalls der Mechanismus eines guten Schulklimas, welcher die kollektiven Selbstwirksamkeitsüberzeugungen von Lehrerinnen und Lehrern steigert und in weiterer Folge aufgrund einer sich selbst erfüllenden Prophezeiung real bessere Schulleistungen zur Folge hat (Becker & Birkelbach, 2017). Zusätzlich dazu werden positive Auswirkungen auf das Engagement der Schülerinnen und Schüler und in weiterer Folge auf die Anwendung von selbstregulativen Lernstrategien beschrieben (ebd.). Ein gutes Schulklima hat demnach positive Auswirkungen auf die Lehrkräfte und ihre Schülerinnen und Schüler.

Ein weiterer Faktor für die Entstehung von Bildungsungleichheit bezieht sich nun nicht mehr auf die Personen in der Schule, sondern auf den Standort der Schule. Die Autoren Bruneforth et al. (2012) zählen die Größe der Gemeinde zu einem essenziellen Faktor für den Besuch einer AHS-Unterstufe, denn während 23% der Schülerinnen und Schülern aus einer maximal 5.000 Einwohner großen Gemeinde in die AHS-Unterstufe wechseln, sind es 57% der Schülerinnen und Schüler aus Städten mit mindestens 100.000 Einwohnern. Diese Unterschiede zwischen ländlichen und städtischen Gebieten betreffen auch die Schulleistungen, welche in kleineren Gemeinden durchschnittlich besser ausfallen (ebd.).

Nun wird der Einfluss der Schule an sich als möglicher Aspekt für Bildungsungleichheit dargestellt. Einen weiteren Faktor für die Entstehung von Bildungsungleichheit stellt die soziale Benachteiligung einer Schule dar, die laut

Bruneforth et al. (2012) zu durchschnittlich schlechteren Schulleistungen in den Fächern Mathematik und Deutsch führt, was sich in weiterer Folge auch in einer geringeren Transition in die AHS-Unterstufe widerspiegelt. Schulen mit einer hohen Anzahl von Schülerinnen und Schülern aus bildungsfernen Gruppen, mit Migrationshintergrund, mit anderer Erstsprache und niedrigem sozialen Status zählen im nationalen Bildungsbericht zu den sozial benachteiligten Schulen (ebd.). Benachteiligte Kinder, die eine benachteiligte Schule besuchen erleben die negativen Effekte demnach in doppeltem Ausmaß, da individuelle Nachteile beim Schulbeginn in den herausfordernden Rahmenbedingungen der Schule nicht ausgeglichen werden und somit auf einen schwachen Lernerfolg hinauslaufen (Bruneforth et al., 2012). Resultierend daraus entwickeln sich also verstärkt ungleiche Bildungschancen.

4.2.2 Klasse

Nun werden die Schulklassen als Teil des Bildungssystems näher in den Fokus gerückt. Die Einflüsse der Schulklasse auf die Bildungsungleichheit werden von Becker und Birkelbach (2017) unabhängig von den jeweiligen Voraussetzungen der Schülerinnen und Schülern dargestellt. Eine Klasse ist Teil einer Schule, das heißt, auch die Kompositions- und Kontextmerkmale sind ähnlich sowie in weiterer Folge ihre Effekte auf Bildungsungleichheit (ebd.). Es stellt sich die Frage, wie groß der Einfluss der Klasseneffekte im Vergleich zu den Schuleffekten einzuordnen ist. Den Klasseneffekten kommt laut Ramseier und Brühwiler (2003) sowie Becker und Birkelbach (2017) mehr Gewicht zu, da die Klasse Raum für Interaktionen zwischen Kindern und Lehrern, sowie für das aktive Lernen, das Erbringen von Leistungen und den Vergleich mit anderen, wie zum Beispiel den Klassenkolleginnen und Klassenkollegen, bietet. In der Klasse spielen die Referenzgruppeneffekte eine wichtige Rolle, welche wie folgt definiert werden:

Als Referenzgruppeneffekte werden zwei sozialpsychologische Mechanismen bezeichnet, die beschreiben, wie sich Kompositionseffekte, d. h. die spezifische Zusammensetzung der Klasse (oder der Schule), auf das akademische Selbstkonzept der SuS und ihre Leistungen sowie auf deren Bewertungen durch die Lehrer auswirken. (Becker & Birkelbach, 2017, S. 189)

Das Bedürfnis nach Anpassung an die Peers in der Klasse bzw. Schule stellt die Grundlage für diese Referenzgruppeneffekte dar, wobei dieses Bestreben sowohl positive (Assimilationseffekte) als auch negative Effekte (Kontrasteffekte) von der Leistungsmitte der Klasse für die individuelle Schulleistung mit sich bringen kann (Becker & Birkelbach, 2017). Weiterführend muss hinterfragt werden, welche Faktoren genau dazu führen, ob die Referenzgruppeneffekte einen positiven oder negativen Einfluss mit sich bringen.

Der Kontrasteffekt („Big-Fish-Little-Pond-Effekt“) führt genauer erklärt zu einer negativen Wahrnehmung der eigenen Leistungen im Vergleich zu den durchschnittlich besseren Klassenleistungen, unabhängig von den objektiv erbrachten Leistungen und umgekehrt (Becker & Birkelbach, 2017). Hieraus lässt sich wiederum die Bedeutung der Klassenkomposition ableiten. Wie groß deren Bedeutung ist, bestätigt sich durch folgende Aussage. Ludwig (2010) erläutert, dass beim sogenannten Fischteicheffekt die eigenen Kompetenzen in diversen Schulformen als gleich empfunden werden, trotz objektiv betrachteten heterogenen Leistungen. Um dies besser nachzuvollziehen, ist es hilfreich den Namen und dessen Bedeutung genauer zu betrachten. Der Name „Big-Fish-Little-Pond-Effekt“ begründet sich in der Metapher, dass sich auch ein objektiv betrachtet kleiner Fisch in einem kleinen Teich groß fühlen kann (Becker & Birkelbach, 2017). Der kleine Teich steht als Vergleich für eine Klasse mit unterdurchschnittlichen Schulleistungen. Der kleine Fisch stellt eine Schülerin oder einen Schüler mit objektiv gesehen, durchschnittlichen Kompetenzen dar, der sich jedoch im Vergleich zu seinem Umfeld zu den leistungsstärkeren Kindern zählt. Doch umgekehrt ordnet ein Kind mit objektiv guten Schulleistungen in einer Schulklasse mit durchschnittlich sehr guten Schulleistungen seine eigene Leistung eher schlechter ein als in einer Schulklasse mit durchschnittlich schlechteren Schulleistungen (Becker & Birkelbach, 2017).

Die Bewertung der eigenen Leistung aufgrund von Vergleichen trägt zur Entwicklung des akademischen Selbstkonzepts bei (Becker & Birkelbach, 2017). Die Selbsteinschätzung der Schülerinnen und Schülern beruht nach Ludwig

(2010) auf der eigenen Wahrnehmung und richtet sich nicht nach einem objektiven Leistungsniveau aus. Becker und Birkelbach (2017, S. 190) definieren Selbstkonzepte als „subjektive Vorstellungen, Einstellungen und Bewertungen der Person über sich selbst, die sich in Auseinandersetzungen mit der sozialen Umwelt entwickeln“, wobei sich akademische Selbstkonzepte spezifisch auf die Schulleistungen beziehen. Im Weiteren spielen akademische Selbstkonzepte in motivationaler Hinsicht im Hinblick auf Schulleistungen und Lernen eine Rolle, was durch Feedback von Lehrkräften sowie Leistungsbeurteilung positiv beeinflusst werden kann (ebd.). Der Klasseneffekt muss demnach nicht ohne weiteres akzeptiert werden, sondern kann durch die Lehrkräfte zum Teil beeinflusst werden.

Betrachtet man den Kontrasteffekt in der Praxis, so zeigt sich einerseits ein geringeres akademisches Selbstkonzept von leistungsstarken Schülerinnen und Schülern in leistungshomogenen Klassen, beispielsweise in einem Gymnasium, während andererseits auch Kinder, die in ihrer Schulleistung beeinträchtigt sind, ebenfalls ein niedriges akademisches Selbstkonzept im Vergleich zu den leistungsstärkeren Kindern in der Regelschule entwickeln (Becker & Birkelbach, 2017). In letzterem Fall ruft diese Inklusion in Regelklassen bei Kindern mit einer Lernbeeinträchtigung vielmehr ein Gefühl von sozialer Ausgrenzung hervor (ebd.). Dieser Aspekt stellt ein spannendes Argument rund um die Diskussion zur Selektion in verschiedene Schularten dar. Denn für die Entwicklung eines höheren akademischen Selbstkonzepts wären Kinder mit einer Lernbeeinträchtigung demnach vielleicht in der Sonderschule besser aufgehoben. Becker und Birkelbach (2017) beschreiben jedoch weiter, dass sich der Big-Fish-Little-Pond-Effekt zwar negativ auf das akademische Selbstkonzept von Schülerinnen und Schülern mit Lernbeeinträchtigung auswirken kann, sie jedoch in der Regelschule höhere Lernerfolge erzielen. Auch die Gruppe der begabten Schülerinnen und Schüler kann durch den Big-Fish-Little-Pond-Effekt Einfluss ein niedrigeres Selbstkonzept entwickeln, wobei hier die positiven Auswirkungen des Effektes auf Schulebene überwiegen (ebd.). Das heißt, in einer leistungsstarken Klasse kann sich ein begabtes Kind im Vergleich eher leistungsschwächer

einschätzen, jedoch überwiegt der Vergleich auf Schulebene, wo sich ein begabtes Kind im Vergleich zu den anderen Kindern zu den leistungsstärkeren Kindern zählen kann.

Der Kontrasteffekt oder Big-Fish-Little-Pond-Effekt wirkt langfristig in diversen Bildungssystemen und Ländern, während das akademische Selbstkonzept das fachspezifische Interesse, die Auswahl von Kursen, Schulleistungen, Bestrebungen und Entscheidungen für den weiteren Bildungsweg beeinflusst (Becker & Birkelbach, 2017). Ein weiterer Aspekt, der vom Kontrasteffekt bedingt wird, ist die Benotung der Lehrkräfte, welche laut Studien abhängig vom Klassendurchschnitt, strenger oder milder für die Leistung eines Schülers oder einer Schülerin ausfällt (ebd.). Aufgrund dessen sollten die Kriterien zur aktuellen Leistungsbeurteilung kritisch hinterfragt werden. Die Lehrkräfte können die angeführten negativen Effekte ausgleichen, beispielsweise durch Verringerung von Rivalitäten in der Klasse, Definition von Leistungskriterien und persönliches Feedback (Becker & Birkelbach, 2017). Wenngleich sich dies positiv auf das akademische Selbstkonzept auswirkt, sind noch wenige Forschungsergebnisse vorhanden, welche die positiven Auswirkungen auf den Big-Fish-Little-Pond-Effekt untermauern würden (ebd.).

Nachfolgend wird der Assimilationseffekt bzw. der Basking-In-Reflected-Glory-Effekt erläutert, welcher im Gegensatz zum Kontrasteffekt steht (Becker & Birkelbach, 2017). Becker und Birkelbach (2017) beschreiben, dass die durchschnittlichen Leistungen in einer Klasse zu einem positiven Selbstwertgefühl der einzelnen Schülerinnen und Schüler führen können, was im Detail bei erfolgreichen Gruppen eher der Fall ist. In weiterer Folge wird durch die Identifikation mit einer erfolgreichen Gruppe auch das akademische Selbstkonzept bestärkt (ebd.). Dieser Effekt wirkt sich, ähnlich wie der Kontrasteffekt, ebenfalls auf das Selbstkonzept aus, wobei auch die Lehrkräfte Teil dieses Assimilationseffektes sind. Auf der Ebene der Lehrkräfte wird beschrieben, dass die durchschnittlich guten Schulleistungen einer Klasse von der Lehrkraft auf ein leistungsschwächeres Kind projiziert werden können und sich infolgedessen positiv auf die

Benotung auswirken können (Becker & Birkelbach, 2017). Forschungen haben gezeigt, dass das akademische Selbstkonzept von einer positiven Wahrnehmung der eigenen Schule profitiert, wobei dieser Assimilationseffekt, dem im vorigen Absatz beschriebenen Kontrasteffekt im Wirkungsvermögen unterliegt (ebd.). Im Rahmen der Referenzgruppeneffekte wurde dem Einfluss der Lehrkräfte bereits eine wichtige Rolle zuteil, weswegen die Lehrkräfte im nächsten Unterkapitel im Fokus stehen.

4.2.3 Lehrkräfte

Nun wird speziell der Einfluss der Lehrkräfte auf den Bildungserwerb bzw. die Bildungsungleichheit beschrieben. Auf Lehrerebene beschreibt Rutter (2021, S. 58) das Erwarten eines in der Schule angemessenen Verhaltens sowie das Voraussetzen von Fachsprache als Aspekte, welche sich negativ auf Schulleistungen auswirken können – ungeachtet der kognitiven Fähigkeiten. Während das eine Kind bereits selbstständig einkaufen und sich mit Essen versorgen kann, erlernt ein anderes Kind ein Instrument. In der Schule sind allerdings bestimmte Verhaltensweisen mehr gefragt als andere. Je ähnlicher der Habitus in der Familie und der Schule ist, desto leichter fällt es den Kindern dem Unterricht zu folgen (Rutter, 2021, S. 58). Doch nicht nur die Erwartungshaltung der Lehrkraft in Bezug auf das Verhalten und der Sprache ist relevant.

Becker und Birkelbach (2017) ergänzen, dass Lehrkräfte auch bestimmte Leistungen von ihren Schülerinnen und Schülern erwarten. Diese Erwartungen einer Lehrkraft bilden sich einerseits durch erbrachte Leistungen in der Schule und andererseits durch leistungsunabhängige Aspekte der sozialen Herkunft, wie zum Beispiel das Geschlecht, Ethnie, Migrationshintergrund oder der sozioökonomische Hintergrund der Erziehungsberechtigten (ebd.) Es tragen hier viele vielleicht unerwartete Faktoren im Hintergrund wesentlich zur Erwartungshaltung von Lehrkräften bei.

Anknüpfend an dieses Wissen beschreibt Rutter (2021, S. 59) als Erklärung für herausragende Schulleistungen in einem Schulversuch folgendes. Schülerinnen

und Schüler orientieren sich an den impliziten und expliziten Erwartungen der Lehrkräfte, während die Lehrkräfte prinzipiell an leistungsfähige bzw. gute Schülerinnen und Schüler glauben, abgesehen von ihren Noten und kurzzeitigen Misserfolgen (ebd.). Nach dieser Logik würde beispielsweise ein guter Schüler, der meistens Einser schreibt, seine Hausübung ordentlich erledigt und von den Eltern viel Unterstützung beim Lernen erhält, auch bei aktuell nachlassender Leistung von der Lehrkraft immer noch als guter Schüler angesehen und dementsprechend gefördert bzw. gefordert werden. Diese Annahme deckt sich mit den Überlegungen von Becker und Birkelbach (2017), dass individuelle Förderung durch Materialien und Aufgaben aufgrund von individuellen Erwartungen der Lehrkraft an ein Kind fordernder sein kann, was in weiterer Folge auch zu größeren Lernerfolgen im Vergleich zu anderen Kindern führt – die Leistungsunterschiede zwischen den Schülerinnen und Schülern steigen dadurch. Außerdem haben die spezifischen Erwartungen einer Lehrkraft auch Einflüsse auf folgende Aspekte: unterschiedliches Verhalten der Lehrkräfte mit den Schülerinnen und Schülern, Austausch mit anderen Lehrkräften, akademisches Selbstkonzept, Motivation zum Lernen, Ambitionen und das Lernverhalten (ebd.).

Bei Betrachtung dieser Erkenntnisse würde eine falsche Erwartung der Lehrkraft, bei der beispielsweise die Kompetenzen einer Schülerin höher sind als angenommen, folgenschwere Konsequenzen für das Kind nach sich ziehen. Becker und Birkelbach (2017) bezeichnen dies als Matthäus-Effekt, wenn unprivilegierte Kinder durch die differenziert schlechteren Erwartungen der Lehrkraft zusätzlich benachteiligt werden, während ohnehin privilegierte Kinder noch mehr Vorteile für ihre Leistungen daraus ziehen können. Nach dem Konzept der sich selbst erfüllenden Prophezeiung („self-fulfilling prophecy“) konnten Forschungen beweisen, dass auch eine überdurchschnittlich positive Erwartungshaltung einer Lehrkraft, die nicht mit der tatsächlichen Leistung einer Schülerin oder eines Schülers zusammenpasst, zu einer real besseren Leistung in der Schule führt (Becker & Birkelbach, 2017). Dieses Wissen könnten Lehrkräfte in der Schule bewusst einsetzen, um bessere Leistungen zu forcieren. Grundsätzlich werden die Leistungen der Schülerinnen und Schüler von den Lehrkräften laut

Becker und Birkelbach (2017) korrekt eingeschätzt, doch auch inadäquate Annahmen, die nicht den aktuellen Leistungen entsprechen, kommen oft vor.

4.3 Fazit

Für die Entstehung von Bildungsungleichheit lassen sich viele Faktoren benennen. Die wichtigste Grundlage dafür stellt laut Bruneforth et al. (2012) die soziale Herkunft dar. Dabei haben Kinder aus einem sozial benachteiligten Elternhaus in Österreich ein viel größeres Risiko für niedrigere Kompetenzen in Deutsch, Mathematik und Naturwissenschaften (Steiner, 2019, S. 98). In weiterer Folge haben auch Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund ein höheres Risiko für geringere Leistungen in der Schule, was aber im Vergleich mit dem Einfluss der sozialen Herkunft nur eine geringe Wirkung hat (Bruneforth et al., 2012). Diese Einflüsse richten den Fokus bereits auf Einflüsse außerhalb des Schulsystems, welche bei der Analyse von Schulleistung folglich keineswegs außer Acht gelassen werden dürfen. Innerhalb des Bildungssystem werden Ursachen für Bildungsungleichheiten auf den verschiedenen Ebenen: Gesamtsystem, Schule, Klasse sowie den einzelnen Schülerinnen und Schülern, differenziert betrachtet (Ramseier & Brühwiler, 2003). Eine große Wirkung auf die Leistungen in der Schule hat laut Becker und Birkelbach (2017) die soziale Zusammensetzung von Schülerinnen und Schülern. Im Unterricht erwarten Lehrkräfte ein bestimmtes Verhalten und Vorwissen, beispielsweise auf sprachlicher Ebene, was sich negativ auf die Schulleistungen auswirken kann (Rutter, 2021, S. 58).

Bildungsungleichheit hat vielfältige Ursachen, welche nun auf der Basis von Forschungen überblicksartig vorgestellt wurden. Da jeder Mensch im Laufe seines Lebens in Kontakt mit Bildung bzw. dem Bildungssystem kommt, sind Erfahrungen in diesem Bereich auch Teil von alltäglichen Diskussionen. Gerade deswegen ist eine wissenschaftlich fundierte Recherche eine wichtige Grundlage, um tatsächlich erforschte Ursachen und Effekte differenziert zu Alltagstheorien und Glaubenssätzen von Menschen zu betrachten. Wie Bildungsungleichheit in weiterer Folge reduziert werden kann, wird im nächsten Kapitel dargestellt.

5 Maßnahmen zur Reduktion von Bildungsungleichheit

In diesem Kapitel wird der Fokus auf die Möglichkeiten für den Abbau von Bildungsungleichheiten gelegt. Obwohl laut Bruneforth et al. (2012) die größte Notwendigkeit für Verbesserungen bei Bildungsungleichheiten nach sozialer Herkunft besteht, dürfen die Faktoren Migrationshintergrund, Region und Geschlecht bei diesen Überlegungen nicht vernachlässigt werden. Nachfolgend werden verschiedene Maßnahmen zur Reduktion von Bildungsungleichheiten dargestellt.

5.1 Bekämpfung von Bildungsarmut

Die Ursachen und Konsequenzen von Bildungsarmut wurden bereits im Kapitel 2.3 „Bildungsarmut“ diskutiert, aber wie könnte Bildungsarmut sinnvoll begegnet werden? Nach Maaz (2020a) kann der Entstehung von Bildungsarmut entgegengewirkt werden, indem alle Kinder die Möglichkeit zur Ausbildung von Basiskompetenzen, Abschluss in grundlegenden Bildungseinrichtungen, als auch zur Entwicklung der sozialen Kompetenzen bekommen. Dies klingt logisch, wenngleich hier konkrete Vorgehensweisen fehlen. Auch die Autoren Bruneforth et al. (2012) empfehlen im nationalen Bildungsbericht das Augenmerk auf die Reduktion von Kompetenzarmut zu legen, durch eine frühe präventive Förderung von leistungsschwachen Schülerinnen und Schülern. Dadurch würde die Chancengerechtigkeit für Risikogruppen, die von Bildungsungleichheit und Kompetenzarmut gefährdet sind, erhöht werden und der soziale Ausgleich zu genügend Kompetenzen für eine Teilhabe in der Gesellschaft führen (ebd.). Grundlage dafür ist eine Bestimmung des absoluten Bildungsminimums, welches durch ein Kompetenzmodell mit Mindest- und Regelstandards implementiert werden könnte (Bruneforth et al., 2012). Kritisch hinterfragt werden muss an dieser Stelle, wie rasch und effektiv diese Maßnahme umgesetzt werden kann. Normierte Leistungsdiagnosen sollen auch in der Lehrerbildung entsprechend thematisiert werden und in den Bildungseinrichtungen zur Verfügung stehen, um eine Verbesserung der Leistungsdiagnostik zu bewirken, und somit bisher starke Fehleinschätzungen der Lehrkräfte zu verringern (Bruneforth et al., 2012).

Außerdem gibt es Bestrebungen, um der Zertifikationsarmut entgegenzuwirken, welche auf Jugendliche abzielen, die eine Ausbildung oder Schule vorzeitig beenden oder die gerade die Pflichtschule absolviert haben (Bruneforth et al., 2012). Oftmals ist die Orientierungslosigkeit von Jugendlichen dafür verantwortlich, doch dieser kann durch individuell ausgearbeitete Pläne für die weitere Entwicklung eines Jugendlichen und der Hilfe eines Personal-Coaches entgegengewirkt werden (ebd.). Diese Maßnahmen klingen bereits vertraut, weshalb dazu noch folgendes ergänzt werden muss. Dies wird bereits beim Jugendcoaching umgesetzt, doch eine frühere Maßnahme halten die Autoren Bruneforth et al. (2012) hier für sinnvoll. Anschließend daran beschreibt Steiner (2019, S. 181) noch weitere wirksame Maßnahmen zum Ausgleich von Bildungsungleichheiten: zusätzliche Unterrichtsstunden, Förderunterricht und eine geringere Anzahl von Schülerinnen und Schülern in einer Gruppe oder Klasse, um dadurch Rückstände abzubauen.

5.2 Individuelle Förderung

Zur Bekämpfung der primären Effekte von Bildungsungleichheit, wie zum Beispiel von Leistungsunterschieden, werden ähnliche Maßnahmen wie zur Reduktion der Kompetenzarmut benötigt (Bruneforth et al., 2012). Doch um eine individuelle Förderung von heterogenen Gruppen diesbezüglich als sinnvolle Maßnahme zu verstehen, muss zuerst der Bedeutung des Begriffs Heterogenität auf den Grund gegangen werden. Idel et al. (2017) definieren Heterogenität im bildungssprachlichen Gebrauch als Anforderung an die Lehrkräfte, der natürlichen Vielfalt von Schülerinnen und Schülern nicht nur bewusst zu begegnen, sondern auch den vielfältigen Bedürfnissen gerecht zu werden. Es reicht allerdings nicht aus, wenn nur die Lehrkräfte diese Heterogenität anerkennen. Um Schwierigkeiten entgegenzutreten sowie Gelegenheiten zu nutzen und zusätzliche Maßnahmen im Bereich Schulstruktur und Unterricht zu setzen, muss Heterogenität in der Bildungspolitik anerkannt werden (Idel et al., 2017). Wie diese Förderung in der Praxis umgesetzt werden kann, wird dabei nicht näher ausgeführt. Trotzdem fallen diese Schlagworte im Zusammenhang mit Bildungsungleichheit oft. Auch Maaz (2020a) beschreibt frühzeitige Förderung als sinnvolle Maßnahme zur

Verminderung von sozialen Ungleichheiten. Im Detail sind das frühzeitige kompensatorische Schritte, das heißt, die Förderung von sprachlichen und mathematischen Vorläuferkompetenzen sowie motorische und musische Angebote so bald wie möglich zu setzen und nicht erst auf das Entstehen von Lerndefiziten zu warten (ebd.). Dies impliziert, dass Maßnahmen wirkungsvoller sind, je früher sie gesetzt werden.

Generell werden viele Anforderungen an die Lehrkraft gestellt und auch Spezialwissen ist unabkömmlich, wenn der differenzierte und individualisierte Unterricht Risikoschülerinnen und -schüler speziell fördern soll, um soziale Ungleichheit abzubauen, während die Leistung der Klasse weiter verbessert wird (Bruneforth et al., 2012). Dies zieht die Lehrkräfte verstärkt in die Verantwortung. Maaz (2020a) beschreibt ebenfalls, dass leistungsheterogene Schülerinnen und Schüler nur profitieren können, wenn sie individuell auf sie abgestimmt gefördert werden. Ziel dieser Veränderungen im Sinne der Heterogenität ist eine Steigerung der Leistungen des Schulsystems, der Lehrkräfte sowie der Schülerinnen und Schüler (Idel et al., 2017). Denn laut PISA-Studie ist trotz selektiver Bildungszweige eine hohe Heterogenität zwischen den Schülerinnen und Schülern vorhanden, ohne eine für die Schulart entsprechende hohe Leistung zu erwirken (ebd.). Das heißt, die Schulleistungen der einzelnen Kinder unterscheiden sich innerhalb einer Schule stark und entsprechen grundsätzlich nicht einem bestimmten, für den Schultyp adäquaten, Leistungsniveau. Dementsprechend wird Unterricht unter heterogenen Lerngruppen forciert, um der Chancenungleichheit entgegenzuwirken und bislang nicht optimal geförderte Begabungen zu verstärken (Idel et al., 2017). Es erscheint sinnvoll, der Vielfalt im Bildungssystem bewusst und bedacht zu begegnen.

Bruneforth et al. (2012) betonen, dass die individuelle Förderung von Risikoschülerinnen und -schülern sowohl in der Schule als auch außerhalb durch wissenschaftlich geprüfte Förderprogramme stattfinden kann, wobei der Austausch von Schulen mit guten Ergebnissen hilfreich sein kann. Diesbezüglich kann die Ausweitung und Verbesserung der Ganztagschulen, durch spezielle Angebote

in Abstimmung mit der Schule, zusätzliche kompensatorische Effekte erzielen (Maaz, 2020a). Auch Bruneforth et al. (2012) führen Tagesbetreuungen, wie beispielsweise die Ganztagschule inklusive Mittagsverpflegung, unter Berücksichtigung einer einkommensabhängigen Finanzierung, als Option für den Ausgleich von sozialer Ungleichheit an. Interessant ist an dieser Stelle die einkommensabhängige Finanzierungsmöglichkeit, denn so wird die Ganztagschule auch für finanziell schwache Familien leichter zugänglich.

5.3 Abbau von Selektivität

Zu den sekundären Effekten für Bildungsungleichheiten zählen Bruneforth et al. (2012) die Wahl der Schule nach der Volksschule bzw. nach der Sekundarstufe 1, welcher im stark selektiven System in Österreich eine große Bedeutung zukommt. Die frühe Selektion in diverse Schultypen, welche günstige oder ungünstige Einflüsse für die Schülerinnen und Schüler mit sich bringt, wird auch von Maaz (2020a) als wichtiger Faktor für Bildungsungleichheit beschrieben. Die frühe Wahl des Schultyps ist in hohem Maße von der Schicht abhängig, deshalb werden die damit verbundenen günstigen oder ungünstigen Einflüsse als sekundäre Schichteffekte bezeichnet (Bruneforth et al., 2012). Würde die Sekundarstufe 1 beispielsweise um ein Jahr verlängert werden, hätte dies ein reiferes Alter der Jugendlichen bei der Wahl ihres weiteren (Aus-) Bildungsweges zur Folge, was sich in Kombination mit verstärkter Beratung für sozial benachteiligte Erziehungsberechtigte und einer einfacheren Möglichkeit seinen Schulweg auch später noch zu verändern, positiv auf den Ausgleich der sekundären Ungleichheitseffekte auswirken würde (Bruneforth et al., 2012). Eine Öffnung des Bildungssystems könnte demnach durch flexibles Absolvieren von Bildungsabschlüssen Menschen eine zweite Chance geben, wobei besonders die Gestaltung der Transition in einen anderen Schultyp stetig reflektiert werden muss (Maaz, 2020a).

Steiner (2019, S. 181) beschreibt aufgrund einer Analyse der Sozialstruktur von Schulen, dass Schülerinnen und Schüler der Hauptschule unverkennbar unprivilegierter sind als jene eines Gymnasiums. Die erfolgreiche Schulform des

Gymnasiums wird durch das Ausgliedern von Kindern mit längerfristig schwachen Schulleistungen beibehalten (Rutter, 2021, S. 59). Doch wie könnte diesem Effekt entgegengewirkt werden? Steiner (2019, S. 182) erläutert, dass in diesem Fall mehr Geld für Hauptschulen zur Verfügung stehen müsste, um die niedrigeren Kompetenzen, die aus der sozialen Benachteiligung resultieren, wettmachen zu können. Dies ist in Österreich seit der Einführung der neuen Mittelschulen auch in der Realität der Fall, was von Steiner (2019, S. 182) als sozialer Fortschritt verbucht wird. Im Jahr 2013 betragen die Bildungsausgaben pro Schülerin oder Schüler für die AHS-Unterstufe 8.417€, für die Neue Mittelschule war dieser Wert mit 11.431€ um einiges höher (Steiner, 2019, S. 183). Interessant werden an dieser Stelle die langfristigen Effekte dieser Maßnahme sein.

5.4 Finanzieller Austausch

Um sozialen Ungleichheiten in Schulen entgegenzuwirken können die Ausgangsbedingungen, zum Beispiel durch Schulzusammenlegungen, oder die Arbeitsbedingungen, beispielsweise durch einen finanziellen Zuschuss für Schulen mit schwierigen Voraussetzungen, verbessert werden (Bruneforth et al., 2012). Die Autoren Bruneforth et al. (2012) erklären die konkrete Umsetzung dieser Überlegungen mithilfe einer indexbasierten Finanzierung, aus der die Zusatzmittel für die einzelnen Schulen berechnet werden.

Für einen indirekten Ausgleich von Bildungsungleichheiten könnten variable finanzielle Mittel für verschiedene Schulformen zur Verfügung stehen, zum Beispiel bekommen Sonderschulen auch jetzt schon mehr Geld zur Verfügung, um die Benachteiligung ihrer Schülerinnen und Schüler mit den notwendigen Hilfsmitteln so gut es geht auszugleichen (Steiner, 2019, S. 181). Mithilfe der Berechnung einer indexbasierten Finanzierung könnten Schulen mit einer benachteiligten sozialen Struktur und einer großen Anzahl von Schülerinnen und Schülern mit hohem Bedarf an Unterstützung, mehr finanzielle Möglichkeiten erhalten (ebd.). Die Umsetzung dieser Maßnahme konnte laut Steiner (2019, S. 181) in der Realität noch nicht erforscht werden.

5.5 Fazit

Reduktion von Bildungsungleichheit braucht konkrete Maßnahmen, welche hier nochmals überblicksartig dargestellt werden. Eine Maßnahme zur Reduktion von Bildungsungleichheit ist die präventive Frühförderung von Schülerinnen und Schülern mit niedrigen Leistungen (Bacher, 2012, S. 216). Daran anschließend kann eine individuelle Förderung durch die Lehrkraft ebenfalls zur Reduktion von Bildungsungleichheit führen (Maaz, 2020a). Eine weitere Maßnahme ist der Abbau der Selektivität des Bildungssystems, wobei die Schulwahl laut Bruneforth et al. (2012) in Österreich stark von der Schicht der Eltern abhängt. Wenn die Entscheidung des weiteren Bildungs- bzw. Berufswegs erst in einem reiferen Alter erfolgt, würde das dem Einfluss der Eltern entgegenwirken (ebd.). Außerdem könnten zusätzliche finanzielle Unterstützungen für Schulen mit schwierigen Voraussetzungen zur Reduktion von Bildungsungleichheit beitragen (Bruneforth et al., 2012). Letztendlich haben allerdings nur langfristig gesetzte Angebote, die alle Bildungsbereiche umfassen und miteinander vernetzt sind, Einfluss auf die Reduktion von sozialer Ungleichheit (Maaz, 2020b).

6 Forschungsdesign

In den vorangegangenen Kapiteln konnten bereits wichtige Aspekte zum Thema Bildungsungleichheit in österreichischen Volksschulen dargestellt werden. In der Befragung von Rutter (2021) beschreiben Lehrkräfte die Familie als wichtigsten Faktor für Bildungsungleichheit. Doch es bleibt offen, wie die Familienmitglieder das Thema Bildungsungleichheit einschätzen. Dies rückt die Erziehungsberechtigten, als wichtiger Teil der Familie, in den Fokus. Die Mentalität von Erziehungsberechtigten zum Thema Verantwortung und Glaubenssätze im Zusammenhang mit Bildungsungleichheit in der Volksschule gilt es in dieser Arbeit herauszufinden und zu beforschen, um einen Beitrag zur Bewusstmachung und Förderung der Bildungsgerechtigkeit leisten zu können. Die Forschung orientiert sich konkret an den folgenden Fragen: *„Wie schätzen Erziehungsberechtigte die Bildungschancen ihrer Kinder ein? Welche Rolle und Verantwortung trägt dabei die Bildungsinstitution Volksschule oder die Familie?“*

Nach der gründlichen Literaturlarbeit zum Thema Bildungsungleichheit, wird nun in der empirischen Forschung diesen beiden zentralen Forschungsfragen nachgegangen. Das Ziel der empirischen Forschung ist es, Einschätzungen von Erziehungsberechtigten zu erfassen und die Daten anschließend zu vergleichen und auszuwerten. Dabei steht ein Einblick in die Meinungen und Standpunkte von Eltern zum Thema Bildungsungleichheit im Vordergrund. Außerdem werden Daten zur eigenen sozialen Herkunft der Befragten sowie zum sozialen Umfeld des Kindes erfragt. Der Vergleich der Ergebnisse mit dem sozialen Hintergrund der Eltern sowie des sozialen Umfelds könnte möglicherweise interessante Einblicke bieten. Es wird erforscht, wem Eltern Verantwortung für eine erfolgreiche Bildung zuschreiben. Infolgedessen stehen auch eventuelle Tendenzen für ähnliche Aussagen von Menschen mit ähnlicher sozialer Herkunft im Fokus der Forschung.

Gewählt wird in dieser Arbeit methodisch das quantitative Forschungsparadigma. Pissarek (2018) vergleicht die quantitative Forschung mit naturwissenschaftlichen Forschungsmethoden, in denen Zusammenhänge und

Ausprägungen in großer Anzahl gemessen werden. Eine repräsentative Stichprobe sollte bei einer quantitativen Forschung möglichst alle Mitglieder der ausgewählten Gruppe realitätsgetreu darstellen (ebd.). Anschließend daran betonen Schwaiger und Zimmermann (2011), dass die Anzahl der Teilnehmerinnen und Teilnehmer die Basis für das Erheben und Beschreiben von Sachverhalten darstellt. Essenziell ist die Darstellung der Daten durch Zahlen, wodurch eine statistische Auswertung ermöglicht wird (ebd.).

6.1 Stichprobenbeschreibung

Alle Erziehungsberechtigten mit mindestens einem Kind, das zum Zeitpunkt der Befragung eine Volksschule in Österreich besucht hat, wurden als Stichprobe für die Datenerhebung herangezogen. Es handelte sich um eine Ad hoc Stichprobe bzw. eine Gelegenheitsstichprobe. Das heißt alle Eltern von einem Volksschulkind, die zur Verfügung standen, wurden als Befragte herangezogen. Um einen besseren Eindruck der Stichprobe zu bekommen, wird diese nun näher beschrieben.



Diagramm 1: Zugehörigkeit zur Zielgruppe (Häufigkeiten; $N=134$; Skala: 1=Ja; 2=Nein)

Die erste Frage diente zur Absicherung, ob die Teilnehmerinnen und Teilnehmer auch tatsächlich zur Zielgruppe gehören, was bei 98% bzw. 131 Befragten der Fall war. Die übrigen Daten wurden bei der Darstellung der Ergebnisse nicht berücksichtigt.

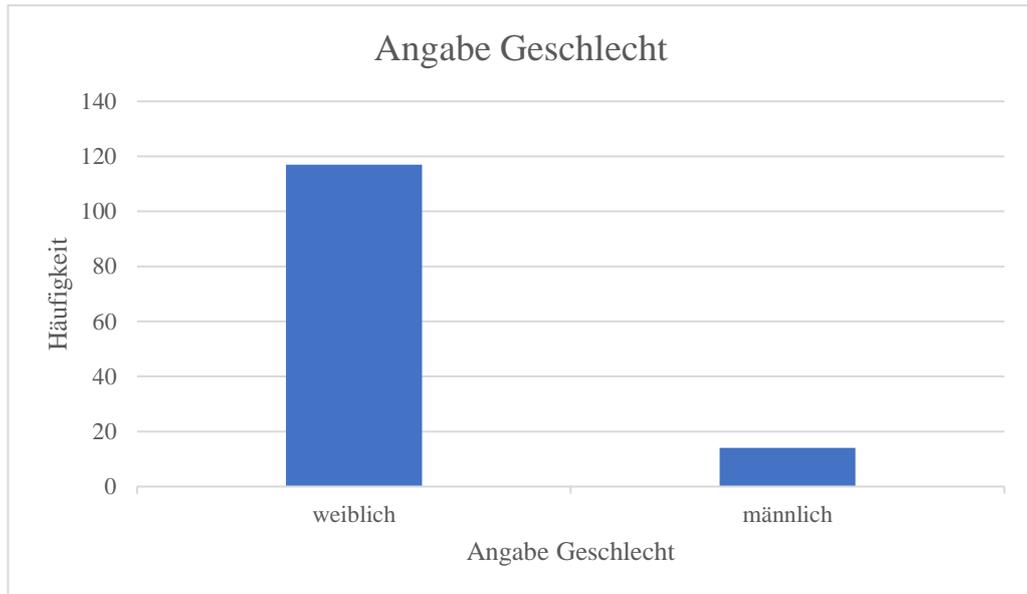


Diagramm 2: Angabe Geschlecht (Häufigkeiten; $N=131$; Skala: 1=weiblich, 2=männlich, 3=divers)

An der Umfrage nahmen 117 Frauen und 14 Männer teil. Dabei ist eindeutig zu erkennen, dass der Großteil der Befragten weiblich ist, obwohl die Umfrage explizit an alle Eltern gerichtet war. Dies könnte darauf hindeuten, dass sich im Jahr 2023 noch immer hauptsächlich die Mütter für die Bildung ihres Kindes verantwortlich fühlen. Fraglich ist an dieser Stelle, ob die Väter im Vergleich zu den Müttern weniger Interesse an diesem Thema zeigen, oder ob sie der Fragebogen erst gar nicht erreicht hat.

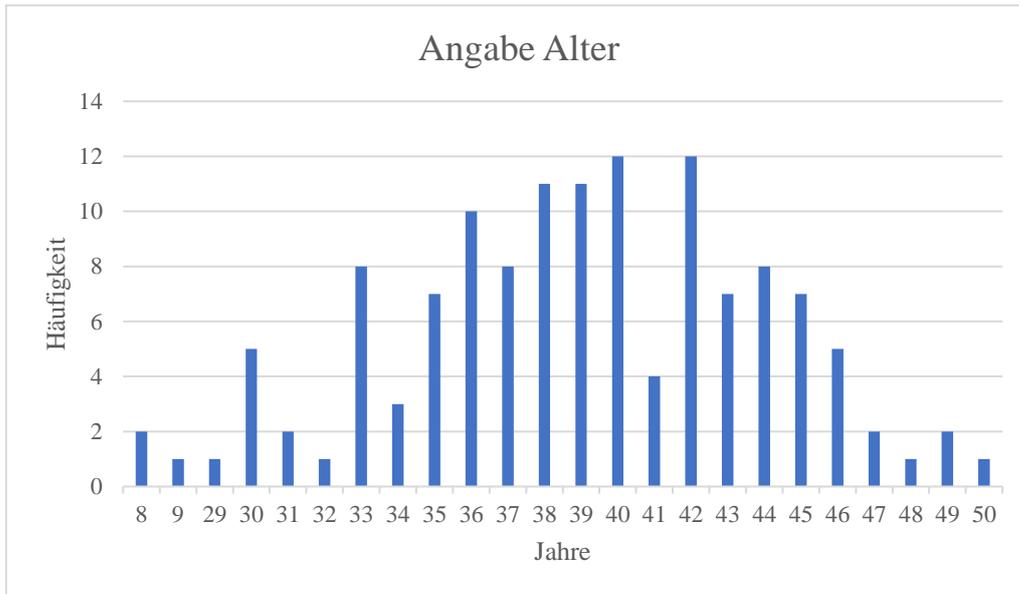


Diagramm 3: Angabe Alter (Häufigkeiten; N=130, Skala: offene Angabe)

Das Alter der Befragten liegt zwischen 29 und 50 Jahren, was angesichts der Zielgruppe zu erwarten war. Interessant ist an dieser Stelle die Altersangabe 8 und 9 Jahre, welche nicht korrekt sein kann. Bei näherer Betrachtung der Antworten dieser Befragten wurde ersichtlich, dass die anderen Antworten sinngemäß ausgefüllt wurden. Deshalb ist anzunehmen, dass die Befragten das Alter ihres Kindes angegeben haben. Obwohl bei den Testpersonen keine Probleme auftraten, weil explizit „Mein Alter“ abgefragt wurde, kann dieser Fehler beispielsweise einem Flüchtigkeitsfehler geschuldet sein. Aus diesen Gründen wurden die Daten dieser Befragten bei den Ergebnissen berücksichtigt.

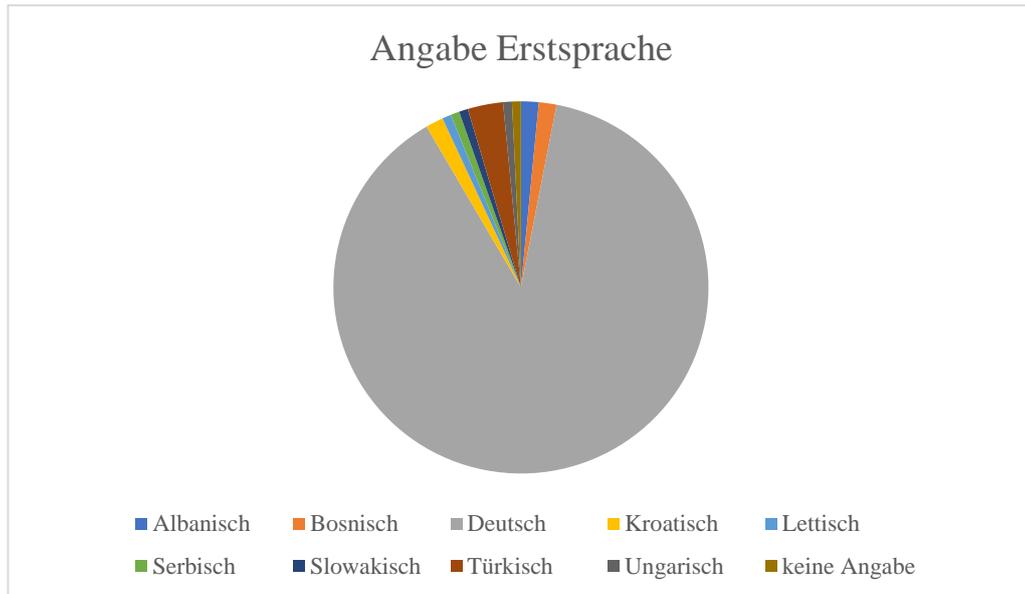


Diagramm 4: Angabe Erstsprache (Häufigkeiten; N=131; Skala: 1=Albanisch; 2=Bosnisch; 3=Deutsch; 4=Kroatisch; 5=Lettisch; 6=Serbisch; 7=Slowakisch; 8=Türkisch; 9=Ungarisch; 10=keine Angabe)

116 Personen gaben als Erstsprache Deutsch an, 14 Personen gaben eine andere Erstsprache (2 Albanisch, 2 Bosnisch, 2 Kroatisch, 1 Lettisch, 1 Serbisch, 1 Slowakisch, 4 Türkisch, 1 Ungarisch) und 1 Person machte keine Angabe zur eigenen Erstsprache. Auch hier ist auffällig, dass die Mehrheit der Befragten Deutsch als Erstsprache haben, was angesichts des Umfrageschwerpunkts im Raum Oberösterreich naheliegend ist. Trotzdem finden sich einige Teilnehmerinnen und Teilnehmer mit anderen Erstsprachen. Dies ist besonders für das Thema Bildungsungleichheit erfreulich, da so Einschätzungen von kleineren Gruppen berücksichtigt werden und Ausdruck finden können.

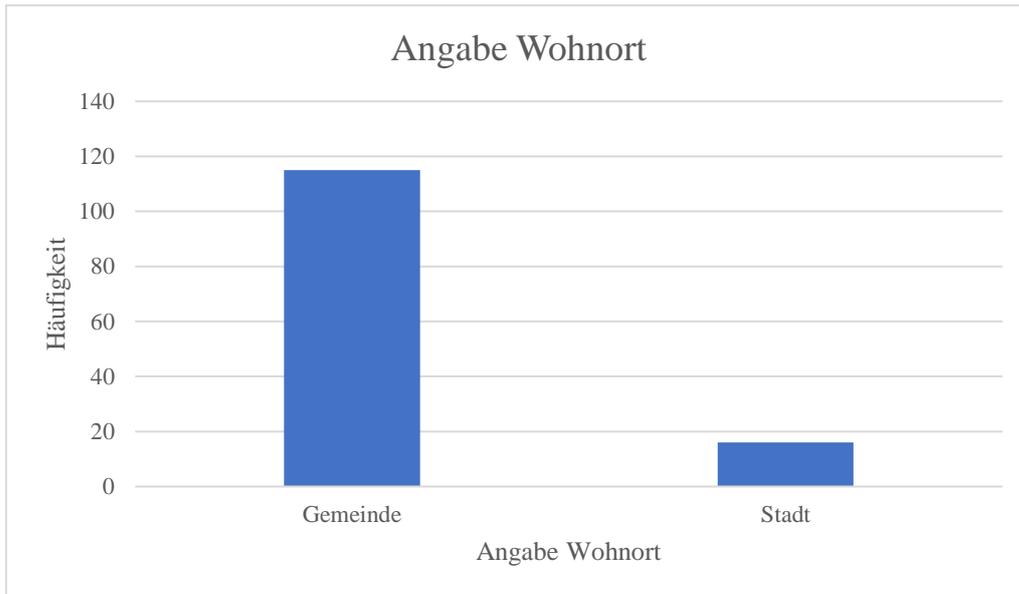


Diagramm 5: Angabe Wohnort (Häufigkeiten; N=131; Skala: 1=Gemeinde; 2=Stadt)

Im Weiteren ist die Angabe des Wohnorts im Rahmen der sozialen Herkunft interessant. Dabei haben 115 Befragte angegeben, in einer Gemeinde zu leben und 16 Befragte eine Stadt als Wohnort angegeben.

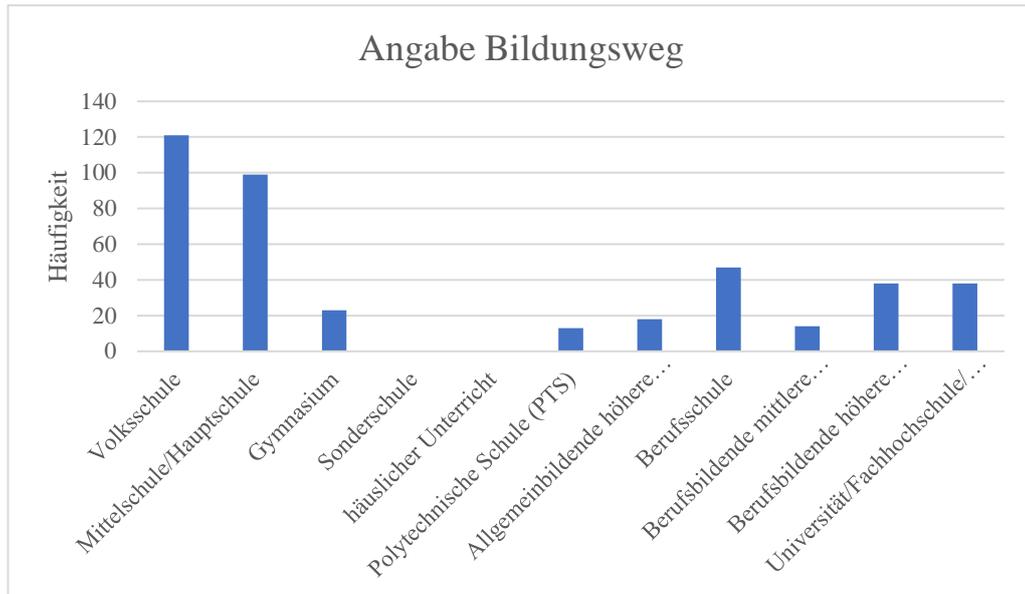


Diagramm 6: Angabe Bildungsweg (Häufigkeiten; N=131; Skala: 1=Volksschule; 2=Mittelschule/Hauptschule; 3=Gymnasium; 4=Sonderschule; 5=häuslicher Unterricht; 6=Polytechnische Schule (PTS); 7=Allgemeinbildende höhere Schule (AHS); 8=Berufsschule; 9=Berufsbildende mittlere Schule (BMS); 10=Berufsbildende höhere Schule (BHS); 11=Universität/Fachhochschule/Pädagogische Hochschule)

Der Bildungsweg der Eltern ist essenziell für die Erhebung der Grunddaten zur Analyse der sozialen Herkunft der Eltern im Zusammenhang mit ihren Einschätzungen zum Thema Bildungschancen. Während die Volksschule von fast allen besucht wurde, ist aus der Grafik zu entnehmen, dass der Großteil in der Sekundarstufe 1, genau 99 Personen, die Mittelschule bzw. Hauptschule besucht hat, während nur 23 Personen das Gymnasium besucht haben. Auffällig ist, dass keine einzige Testperson eine Sonderschule oder häuslichen Unterricht als Teil des persönlichen Bildungsweges angegeben hat. In der Sekundarstufe 2 gestaltet sich der Bildungsweg bereits differenzierter, wobei die Berufsschule mit 47 und die berufsbildende höhere Schule mit 38 Personen die größte Anzahl aufweisen. Nahezu ein Drittel der Teilnehmerinnen und Teilnehmer gaben an, eine Universität, Fachhochschule, oder Pädagogische Hochschule besucht zu haben.

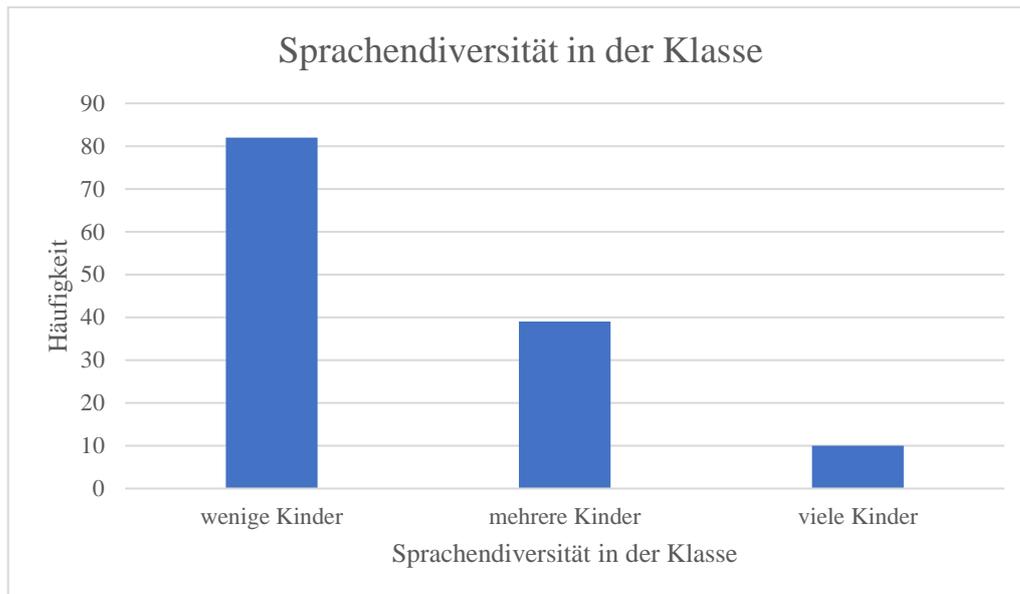


Diagramm 7: Sprachdiversität in der Klasse (Häufigkeiten; $N=131$; Skala: 1=wenige Kinder; 2=mehrere Kinder; 3=viele Kinder)

Die Sprachdiversität in der Klasse ihres Kindes haben die Befragten wie folgt eingeschätzt. 82 Personen meinten es sind „wenige Kinder“, 39 Personen „mehrere Kinder“ und 10 Personen „viele Kinder“ in der Klasse, die nicht Deutsch als Erstsprache sprechen.

6.2 Datenerhebungsmethode

Die Daten wurden mittels Fragebögen, die online verfügbar waren, an Erziehungsberechtigte von Schülerinnen und Schülern in österreichischen Volksschulen versendet. Diese Fragebögen wurden auf Microsoft Forms erstellt, das eine benutzerfreundliche Anwendung bietet sowie durch die Bekanntheit auch auf die Teilnehmerinnen und Teilnehmer vertrauenswürdig wirken sollte. Der erste Teil des Fragebogens bestand aus der Aufnahme von Grunddaten zur Person, bei denen klare Antwortfelder auszuwählen waren. Danach konnten mit dem Antwortformat „Net Promoter Score“ die Schulleistungen des eigenen Kindes auf einer Skala von 0 bis 10 eingeschätzt werden. Dies ermöglicht eine genauere Differenzierung der Antworten, was speziell bei diesen Items sinnvoll erschien. Diese Entscheidung kann mit einer grundsätzlich höheren Reliabilität durch eine größere Anzahl von Antwortmöglichkeiten laut Franzen (2019) gerechtfertigt

werden. Daran anschließend sollten Aussagen zum Thema Bildung bewertet werden. Um die Dauer des Fragebogens kurz zu halten und so eine möglichst hohe Anzahl an Befragten zu erreichen, wurde hier eine vierstufige Antwortskala benutzt. Es gab folgende Antwortmöglichkeiten: „trifft nicht zu“, „trifft eher nicht zu“, „trifft eher zu“ und „trifft zu“. Grundlage für diese Entscheidung war, eine Positionierung der Befragten zu forcieren. Außerdem wurden die Teilnehmerinnen und Teilnehmer zum Thema Bildungserfolg und Zufriedenheit befragt, wobei wieder ein „Net Score Promoter“ mit einer zehnstufigen Skala verwendet wurde, um genauere Antworten zu garantieren. Abschließend ermöglichte eine offene Frage Anmerkungen zum Thema, wobei absichtlich keine genaue Fragestellung formuliert wurde, um die Antworten hierbei nicht einzuschränken.

Die ersten zwei Versionen des Fragebogens wurden von Testpersonen durchgeführt, welche nicht der Zielgruppe entsprachen. So konnte hinterfragt werden, ob die Fragen verständlich und klar sind, vor allem auch dann, wenn kein oder kaum Bezug zum Thema besteht. Infolgedessen wurden einige Aussagen gekürzt oder vereinfacht. Außerdem wurde unterhalb der Frage die Anzahl der auszuwählenden Antwortmöglichkeiten ergänzt, damit dies auch in der Ansicht auf einem Mobilgerät von Anfang an gut ersichtlich ist. Nachdem der Fragebogen verbessert wurde, folgte ein weiterer Testdurchlauf mit 4 Erziehungsberechtigten von Schülerinnen und Schülern der Volksschule. Diese gaben durchwegs positive Rückmeldung und hatten keine Verständnisfragen, was auf eine optimale Gestaltung des Fragebogens hindeutete.

6.3 Untersuchungsplan und Durchführung

Nach Beendigung der Testphase startete die Online-Umfrage am 12.6.2023. Der Fragebogen wurde über die Klassenpinnwand an ca. 80 Erziehungsberechtigte weitergeleitet. Außerdem wurde der Fragebogen per WhatsApp an eine bekannte Lehrkraft gesendet, welche den Fragebogen in ihrer Volksschule an ca. 100 Erziehungsberechtigte weitergeleitet hat. Weiters wurde der Fragebogen über den E-Mail-Verteiler der PHDL an alle inskribierten Studierenden (ca. 1000)

weitergeleitet, mit der Bitte diesen selbst auszufüllen, wenn die Studierenden der Zielgruppe entsprechen, oder diesen an Erziehungsberechtigte weiterzuleiten, wenn die Studierenden bereits berufstätig sind. Zusätzlich wurde der Fragebogen per WhatsApp an ca. 40 Bekannte weitergeleitet, wiederum mit der Bitte diesen selbst auszufüllen, wenn sie der Zielgruppe entsprechen, oder diesen an entsprechende Personen weiterzuleiten. Bereits nach kurzer Zeit konnte eine erfreuliche Anzahl an Teilnehmerinnen und Teilnehmern erreicht werden. Wie oft der Fragebogen in zweiter Hand weitergeleitet wurde, ist nicht bekannt. Vorrangig war an dieser Stelle die Verbreitung des Fragebogens, um eine maximale Teilnehmerzahl zu erreichen. Insgesamt erreichte der Fragebogen ca. 1220 Personen. Einen Monat nach Beginn der Befragung, am 12.7.2023, verzeichnete die Umfrage 134 Antworten. Daraus lässt sich eine Rücklaufquote von ca. 11% berechnen.

Grundsätzlich basieren alle Dimensionen sowie die daraus resultierenden Items auf den zuvor dargestellten Inhalten aus dem Theorieteil dieser Arbeit. Für jede Dimension wurden mehrere Items entwickelt, die das Thema aus verschiedenen Blickwinkeln beleuchten. Es wurde bei der Erstellung des Fragebogens weitgehend auf Überschriften verzichtet. Dies war eine bewusste Entscheidung, welche ein intuitives Ausfüllen der Befragung bewirken sollte, ohne den Befragten die Absichten bzw. Hintergrundgedanken zu verdeutlichen, was die Antworttendenzen möglicherweise beeinflusst hätte. Der Fragebogen beginnt mit der Abfrage der Grunddaten der Teilnehmerinnen und Teilnehmer. Dazu gehört die Zugehörigkeit zur Zielgruppe, Sprachenvielfalt in der Klasse, Alter, Geschlecht, Erstsprache, Nationalität, ländliche oder städtische Wohngegend und der persönliche Bildungsweg.

6.3.1 Items: Soziale Herkunft und Soziales Umfeld

Die Items zur Befragung der sozialen Herkunft der Eltern und dem sozialen Umfeld ihres Kindes bilden das Fundament für die Analyse aller weiteren Items. Diese leiten sich aus dem Kapitel 4.1 „Soziale Herkunft“ ab, da sie als Faktoren für den Bildungserfolg eines Kindes beschrieben werden. Zusätzlich finden sich

diese Faktoren, in Form des ökonomischen und kulturellen Kapitals im Kapitel 3.2.1 „Kapitalformen“. Die soziale Herkunft besteht laut Bruneforth et al. (2012) aus den Merkmalen: Bildung, Einkommen und Beruf der Eltern, weshalb die Dimension „Soziale Herkunft“ thematisch ähnliche Items enthält.

Die Dimension „Soziales Umfeld“ orientiert sich am Kapitel 3.2.1 „Kapitalformen“, welches die Bedeutung dessen in Form des sozialen Kapitals beschreibt. Der Fokus liegt bei den Items auf den Vorbildern aus dem sozialen Umfeld der Familie oder der Klasse. Diese beiden Dimensionen werden anschließend ausgewertet und alle Befragten in jeweils 4 Gruppen aufgeteilt, welche aus der Punktezahl der angegebenen Werte berechnet wird. Anhand dieser 4 Gruppen der Dimensionen können die nachfolgenden Dimensionen aus verschiedenen Perspektiven betrachtet werden. Interessant ist die Interpretation der Ergebnisse in Hinblick auf mögliche Tendenzen der Eltern im Zusammenhang mit der eigenen sozialen Herkunft bzw. des sozialen Umfelds ihres Kindes.

6.3.1 Items: Schulleistung, Schule und Lehrkraft

Die Items zur Dimension „Schulleistung“ stehen im Fragebogen bereits vor den Dimensionen „Soziale Herkunft“ und „Soziales Umfeld“, um eine intuitive Antwort zu forcieren, ohne die Hintergründe des Fragebogens zu erraten. Wie im Kapitel 2.1 „Bildung“ beschrieben wurde, hängt der Bildungserfolg stark mit der Leistung zusammen (Maaz, 2020a). Wenn der Bildungserfolg allerdings von der sozialen Herkunft abhängt, handelt es sich laut Bruneforth et al. (2012) um Bildungsungleichheit. Deswegen werden die Items der Dimension „Schulleistung des Kindes“ zusätzlich aus der Perspektive der grundlegenden Dimensionen „Soziale Herkunft“ und „Soziales Umfeld“ analysiert. Dadurch kann erforscht werden, ob Tendenzen bei den Einschätzungen der Schulleistungen aufgrund dieser Faktoren bestehen.

Nun folgt die Dimensionen „Schule“, wobei sich die Items an den Aspekten aus Kapitel 4.2 „Bildungssystem“, vor allem an den Unterkapiteln 4.2.1 „Schule“ und 4.2.2 „Klasse“, orientieren. Die Items zur Dimension „Schule“ beinhalten

Aussagen zur Ausstattung und der Atmosphäre der Schule, sowie dem Wohlbefinden des Kindes in der Klasse. In der nächsten Dimension werden Items zu den Lehrkräften formuliert, welche sich nach dem Kapitel 4.2.3 „Lehrkräfte“ richten. Obwohl die Befragten in ihren Augen das Bildungssystem und die Lehrkräfte bewertet haben, lassen sich ihre Einschätzungen gleichzeitig noch auf einer anderen Ebene interpretieren. Wie in der Literatur im Kapitel 4.2.1 „Schule“ und 4.2.2 „Klasse“ beschrieben wurde, kann das subjektive Erleben Schulleistungen beeinflussen. In diesem Fall wurde das subjektive Erleben durch die Einschätzungen der Eltern zu den Themen Schule, Klasse und Lehrkräfte befragt. Diese beiden Dimensionen werden ebenfalls kategorisiert nach sozialer Herkunft und sozialem Umfeld analysiert. Dadurch kann festgestellt werden, ob die subjektiven Einschätzungen durch diese Aspekte beeinflusst werden.

6.3.2 Items: Verantwortung und Unterstützung

Es werden anschließend Personengruppen und Institutionen aufgelistet, um abzuklären, wen die Befragten für den Bildungserfolg ihres Kindes verantwortlich machen. Grundsätzlich wurden die Personen ausgewählt, die in der Literatur für den Bildungserfolg verantwortlich gemacht werden. Zusätzlich wurden auch einige Personen ausgewählt, die zwar nicht explizit in der Forschung beschrieben wurden, doch Teil des Familienverbands sind oder im Zusammenhang mit dem Schulsystem stehen. Dies hat den Hintergrund den Befragten eine tatsächliche Auswahl zu ermöglichen und nicht im Vorhinein die gewünschten Antworten zu präsentieren. Diese Frage steht bewusst im letzten Teil des Fragebogens, um die zuvor bewertete Aussagen zu jedem Item nicht zu beeinflussen.

Zuletzt sollte ein Item wiederum unerkannt abfragen, ob Eltern ihr Kind gerne mehr unterstützen möchten. Dabei wird nicht näher definiert, ob dies ökonomische, kulturelle oder soziale Mittel sind. Es ist daher als allgemein abschließende Frage darzustellen, wie privilegiert oder benachteiligt Eltern ihr eigenes Kind beim Bildungserwerb einschätzen. Mit dieser Fragestellung sollte abgeklärt werden, wie sich die Befragten in der Situation des Bildungserwerbs ihres Kindes selbst betrachten, denn wer zufrieden ist und genügend Ressourcen zur

Verfügung hat, kann sein Kind auch leichter unterstützen. Die Antwort dieser Frage sollte in diesem Sinne nochmals eine Selbsteinschätzung über die gesamten Ressourcen im Bereich Bildung bieten. Bewusst wurde diese Frage entsprechend formuliert, um so möglichst ehrliche Antworten zu ermöglichen. Es sollte nicht negativ behaftet sein, wenn jemand sein Kind eigentlich mehr unterstützen möchte, aber nicht kann. Zum Schluss steht eine offene Frage, welche den Befragten noch Anmerkungen ermöglicht. Da die Fragestellung nicht präzisiert ist, liegt es an den Befragten selbst, welche Gedanken und Meinungen sie nach dem Ausfüllen des Fragebogens noch weiter ausführen möchten.

6.4 Analysemethoden

Nun werden die Analysemethoden zur Auswertung der Umfrage näher beschrieben. Die empirische Studie ist quantitativ, deshalb wurden die Daten mit dem Programm IBM SPSS Statistics und Excel ausgewertet. Die offene Abschlussfrage ist jedoch qualitativ gestaltet und wurde mithilfe einer Inhaltsanalyse ausgewertet.

6.4.1 Quantitative Auswertung

Die Daten der Umfrage wurden zuerst mit dem Programm Excel in Variablen umgewandelt. Die weitere Auswertung der Daten erfolgte mit Excel und IBM SPSS Statistics. Um eine qualitativ hochwertige Forschung zu garantieren, wurde der Fragebogen auf der Basis von drei Gütekriterien erstellt. Erstens ist die Objektivität gegeben, da die Durchführung, Auswertung und Interpretation nach standardisierten Vorgaben erfolgt sind. Zweitens ist die Reliabilität durch die Reliabilitätsanalyse nach Cronbachs Alpha mit dem Programm IBM SPSS Statistics untersucht worden. Die Dimensionen und die genauen Werte sind aus der nachfolgenden Tabelle zu entnehmen.

Reliabilitätsanalyse		
Dimensionen		Cronbachs Alpha
D1	Soziale Herkunft	,769
D2	Soziales Umfeld	,708
D3	Schulleistung	,859
D4	Schule	,814
D5	Lehrkraft	,724

Tabelle 1: Reliabilitätsanalyse

Die berechneten hohen Werte weisen auf eine hohe Reliabilität des Fragebogens hin. Bei der Berechnung der Werte in der Dimension „Soziales Umfeld“ wurden einige Items weggelassen, um durch einen hohen Wert die Reliabilität zu gewährleisten. Diese Items werden auch in der anschließenden Darstellung der Ergebnisse nicht berücksichtigt. Alle Dimensionen wurden auf Grundlage der Dimensionen „Soziale Herkunft“ und „Soziales Umfeld“ zusätzlich analysiert. Konkret wurden bei diesen beiden Dimensionen jeweils vier Gruppen ermittelt: eher benachteiligt, benachteiligt, eher privilegiert, privilegiert, welche sich aus den Antworten ergeben. Dieser Prozess kann im Kapitel 7.1 „Soziale Herkunft“ und „Soziales Umfeld“ genau nachgelesen werden. Bei den Items zur „Verantwortung“ und „Unterstützung“ wurde kein Wert nach Cronbachs Alpha ermittelt, da diese Items keine ähnlichen Antworten forcierten, sondern die Meinungen der Eltern gefragt waren. Die Reliabilität ist trotzdem gegeben, da die Items zur „Verantwortung“ und „Unterstützung“ auch auf Grundlage der Dimensionen „Soziale Herkunft“ und „Soziale Herkunft“ analysiert wurden. Drittens ist die Validität gegeben, da alle Items aus der Literatur abgeleitet wurden.

6.4.2 Qualitative Auswertung nach Mayring

Die offene Abschlussfrage „Was ich noch sagen möchte...“ sollte den Befragten die Chance geben, zusätzliche Gedanken und Meinungen zum Ausdruck zu bringen. Bewusst wurde an dieser Stelle keine konkrete Fragestellung gewählt, um die Aussagen der Befragten nicht zu lenken und zu beeinflussen. Diese Frage wurde mithilfe einer Inhaltsanalyse nach Mayring ausgewertet. Ziel der Inhaltsanalyse ist es laut Mayring (2010, S. 13) systematisch, regelgeleitet und theoriegeleitet eine Art von Kommunikation zu analysieren, um daraus Schlüsse zu ziehen. In diesem Fall sollte es Aufschluss über die Antworten der offenen Frage geben, um einen übersichtlichen und fachlichen Überblick zu schaffen.

7 Resultate

Um die erste allgemeine Forschungsfrage: „*Wie schätzen Erziehungsberechtigte die Bildungschancen ihrer Kinder ein?*“, zu beantworten wurden folgende Kategorien im Rahmen einer Umfrage überprüft:

1. Einschätzung der Schulleistung des Kindes
2. Einschätzung des schulischen Umfelds des Kindes
3. Einschätzung zur Lehrkraft des Kindes

Diese Einschätzungen der Eltern werden unter Berücksichtigung folgender Aspekte gruppiert betrachtet:

- a. Soziale Herkunft der Eltern
- b. Vorbilder im sozialen Umfeld des Kindes

Die zweite Forschungsfrage: „*Welche Rolle und Verantwortung trägt dabei die Bildungsinstitution Volksschule oder die Familie?*“, wird im Anschluss ergänzt.

Dabei ergeben sich die Kategorien:

1. Verantwortung für den Bildungserfolg
2. Unterstützung in der Schule

Wiederum werden die Resultate differenziert nach den folgenden Aspekten ausgewertet:

- a. Soziale Herkunft der Eltern
- b. Vorbilder im sozialen Umfeld des Kindes

Nun widmet sich das Kapitel 7.1 der Beantwortung der ersten Forschungsfrage, welches die Ergebnisse aus der Umfrage zu den Einschätzungen der Befragten über die Bildungschancen ihrer Kinder darstellt. Anschließend daran beschäftigt sich das Kapitel 7.2 mit den Ergebnissen zur zweiten Forschungsfrage, also wen die Befragten für den Bildungserfolg ihres Kindes verantwortlich machen. Um eine anschauliche Darstellung der Resultate zu garantieren, wurden die einzelnen Items, die thematisch zu einer Dimension gehören, mit einem Diagramm visualisiert. Alle Diagramme wurden mit dem Programm Word erstellt.

7.1 Soziale Herkunft und Soziales Umfeld

In diesem Unterkapitel werden die Ergebnisse der sozialen Herkunft ausgewertet, welche die Grundlage für das Auswerten der weiteren Items darstellen, da diese zusätzlich aus der Perspektive von unterschiedlichen Angaben zur sozialen Herkunft beleuchtet werden. Wie im theoretischen Teil dieser Arbeit ausführlich dargestellt wurde, beeinflusst die soziale Herkunft mit ihren Hauptmerkmalen: Bildung, Beruf und Einkommen der Eltern den Bildungserwerb maßgeblich. Nun stellt sich die Frage, ob sich die soziale Herkunft auch auf die Einschätzungen und Meinungen der Eltern zum Thema Bildungschancen auswirkt. Um dies zu beantworten, werden nun vorerst einmal alle erfassten Daten zum Thema dargestellt und näher ausgeführt.

7.1.1 Bildung der Eltern

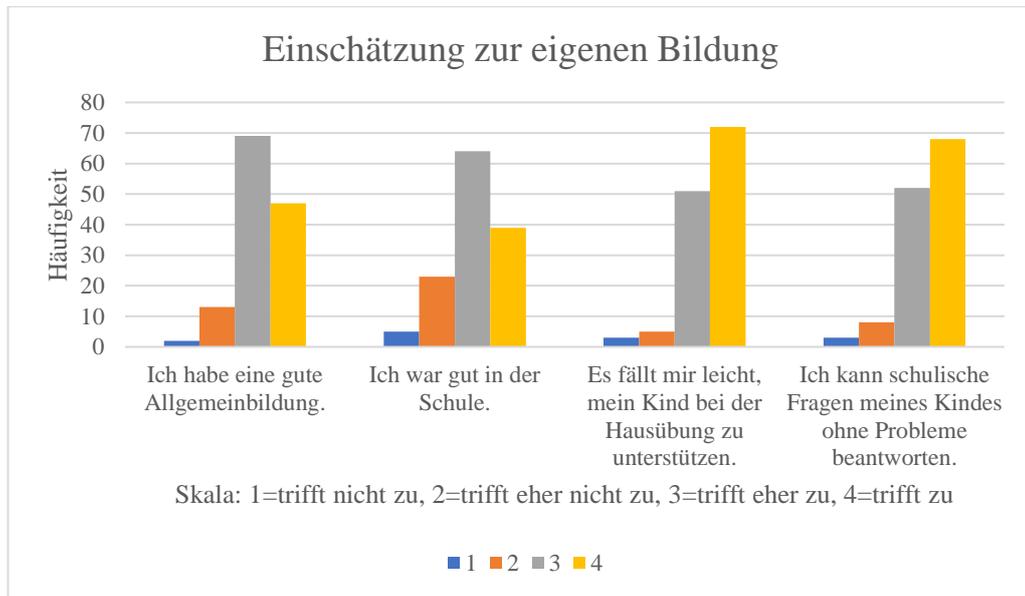


Diagramm 8: Einschätzung zur eigenen Bildung (Häufigkeiten; N=131; Skala: 1=trifft nicht zu; 2=trifft eher nicht zu; 3=trifft eher zu; 4=trifft zu)

Interessant gestaltet sich die eigene Einschätzung der Eltern zu ihrer Bildung. Auf den ersten Blick lässt sich in der Grafik erkennen, dass sich die meisten Befragten in der positiven Hälfte positioniert haben. Das heißt, dass sich die Personen in allen vier Items eher als gut gebildet eingeschätzt haben. Bei der Aussage „Ich habe eine gute Allgemeinbildung.“ gaben 69 Personen an „trifft eher zu“ und 47 Personen „trifft zu“. Am geringsten schätzten sich die Befragten im Bereich „Ich war gut in der Schule.“ ein, bei welcher 5 Personen „trifft nicht zu“, 23 Personen „trifft eher nicht zu“, 64 Personen „trifft eher zu“ und 39 Personen „trifft zu“ angegeben haben. Im Gegensatz dazu führt die Frage „Es fällt mir leicht, mein Kind bei der Hausübung zu unterstützen.“, zu positiveren Angaben, mit 3-mal „trifft nicht zu“, 5-mal „trifft eher nicht zu“, 51-mal „trifft eher zu“ und 72-mal „trifft zu“.

7.1.2 Einkommen der Eltern

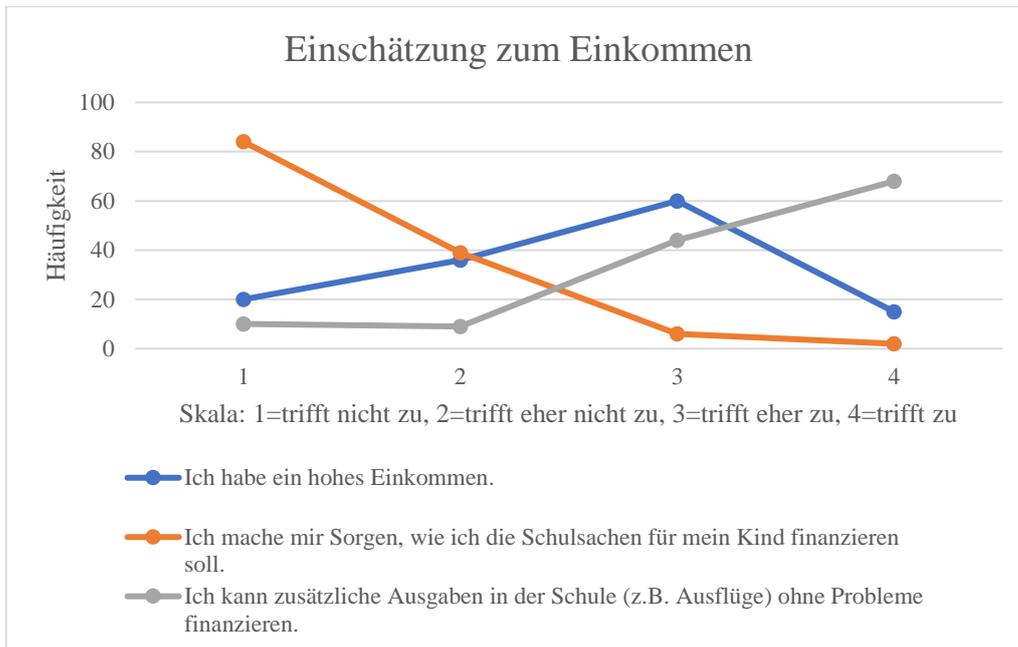


Diagramm 9: Einschätzung zum Einkommen (Häufigkeiten; N=131; Skala: 1=trifft nicht zu; 2=trifft eher nicht zu; 3=trifft eher zu; 4=trifft zu)

Anhand der Grafik kann abgelesen werden, dass 60 Personen das Item „Ich habe ein hohes Einkommen.“ mit „trifft eher zu“ bewertet haben, was den Spitzenwert für diese Aussage darstellt. Die Frage, ob zusätzliche Ausgaben in der Schule ohne Probleme finanziert werden können, weist einen klaren Trend in die positive Richtung auf, mit einem Höchstwert von 68 Personen, welche diese Aussage mit „trifft zu“ beantwortet haben. Dennoch darf hierbei nicht vernachlässigt werden, dass es 10 Personen gibt, welche „trifft nicht zu“ angegeben haben und 9 Personen „trifft eher nicht zu“. Das heißt, es sind in Summe bereits 19 Personen von insgesamt 131, das sind ~14,50%, durch zusätzliche Ausgaben für die Schule belastet. Eine Kontrolle für diese Aussage bildet das Item „Ich mache mir Sorgen, wie ich die Schulsachen für mein Kind finanzieren soll.“, welches allerdings negativ kodiert ist. Das heißt, die Linie verläuft zwar graphisch konträr, doch die Aussage deckt sich dadurch mit den anderen Items und ist als Kontrollfrage wichtig, um zu überprüfen, ob die Befragten die Fragen auch wirklich genau gelesen und demnach kontinuierlich logisch geantwortet haben. 84 Personen beantworteten die Frage mit „trifft nicht zu“, also sie machen sich keine Sorgen über die Finanzierung der Schulsachen. 39 Personen antworteten „trifft eher

nicht zu“, 6 Personen „trifft eher zu“ und „2 Personen trifft zu“. Interessant ist an dieser Stelle, dass der Kauf von Schulsachen weniger Personen Sorgen bereitet als die Finanzierung von Ausflügen.

7.1.3 Beruf der Eltern

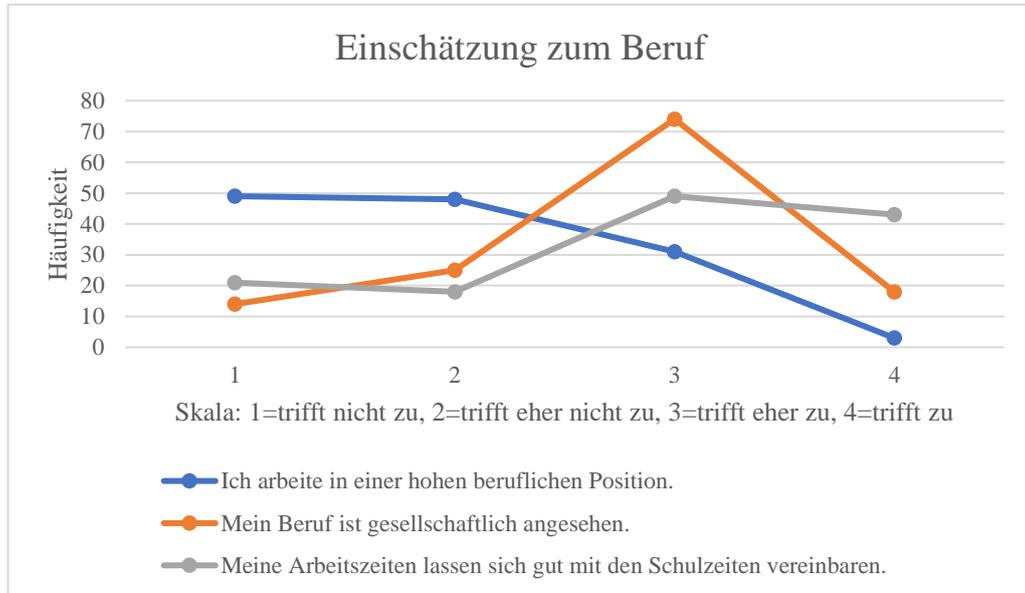


Diagramm 10: *Einschätzung zum Beruf (Häufigkeiten; N=131; Skala: 1=trifft nicht zu; 2=trifft eher nicht zu; 3=trifft eher zu; 4=trifft zu)*

Während die Aussage „Ich arbeite in einer hohen beruflichen Position.“ von den meisten eher als negativ bewertet wurde, verlaufen die anderen Items grundsätzlich eher positiv. Am besten wurde die Frage über das gesellschaftliche Ansehen des eigenen Berufs bewertet, denn 74 Personen antworteten mit „trifft eher zu“. Außerdem meinten 49 Personen mit „trifft eher zu“ und 43 Personen mit „trifft zu“, dass sich der eigene Job gut mit den Schulzeiten vereinbaren lässt. An dieser Stelle wurde jedoch nicht hinterfragt, ob die Eltern Teilzeit oder Vollzeit arbeiten. Auch das Haushaltseinkommen, das insgesamt zur Verfügung steht, konnte im Rahmen dieser Arbeit nicht näher erfragt werden, da es den Rahmen überschritten hätte. Es bleibt insgesamt eine individuelle Einschätzung zur persönlichen finanziellen Lage, welche durch die 3 Items erfragte werden konnte.

7.1.4 Soziale Herkunft

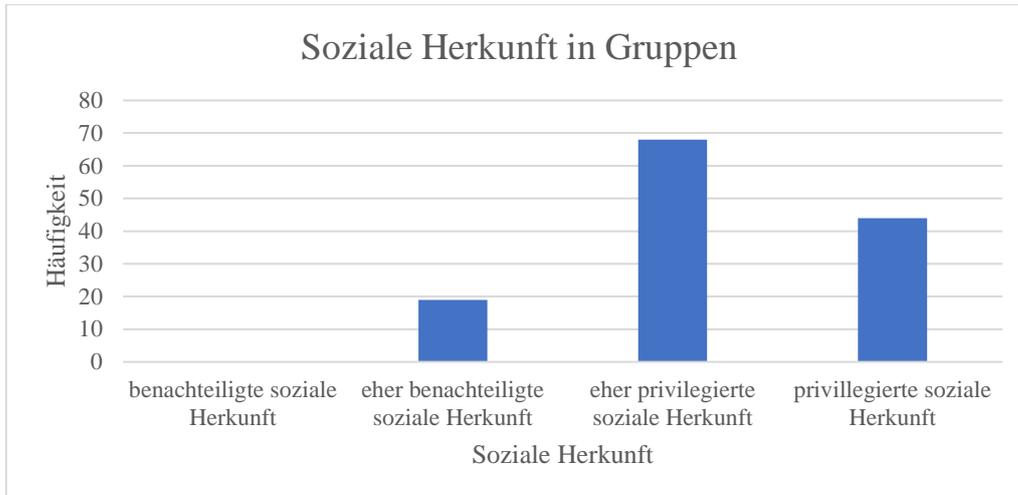


Diagramm 11: Soziale Herkunft in Gruppen (Häufigkeiten; $N=131$; Skala: 1=benachteiligte soziale Herkunft; 2=eher benachteiligte soziale Herkunft; 3=eher privilegierte soziale Herkunft; 4=privilegierte soziale Herkunft)

Im Vorfeld wurden die Ergebnisse der sozialen Herkunft, welche die Bereiche Bildung, Einkommen und Beruf der Eltern umfasst, detailliert dargestellt. Nun werden diese Bereiche zusammenfassend dargestellt und in theoretische Gruppen gegliedert, was im obigen Diagramm ersichtlich ist. Dabei wurde die Summe aus allen angegebenen Antworten in der Kategorie „Soziale Herkunft“ berechnet. Je geringer die Summe ist, desto geringer stufen die Befragten ihre eigene soziale Herkunft ein. Die niedrigste mögliche Anzahl ist 10, die höchste 40, was sich aus der Skala für jede Frage berechnen lässt. Die Punkte wurden wie folgt vergeben: 1=trifft nicht zu; 2=trifft eher nicht zu; 3=trifft eher zu; 4=trifft zu, wobei auch Inversionen berücksichtigt wurden. Daraus ergaben sich in der ersten Gruppe 44 Personen mit privilegierter sozialer Herkunft (40-33 Punkte), in der zweiten Gruppe 68 Personen mit eher privilegierter sozialer Herkunft (32-25 Punkte), in der dritten Gruppe 19 Personen mit eher benachteiligter sozialer Herkunft (24-17 Punkte) und in der vierten Gruppe gibt es 0 Personen mit benachteiligter sozialer Herkunft (16-10). Obwohl keiner der Befragten in die letzte Gruppe zugeordnet werden kann, wurde die theoretische Aufteilung in vier Teilen gewählt, da dies mit der gewählten Skala für die Antwortmöglichkeiten korreliert. Diese Gruppen wurden als Grundlage für die Auswertung der weiteren Kategorien herangezogen, um eventuelle Muster bei den Einschätzungen der Bildungschancen anhand der jeweiligen sozialen Herkunft zu erkennen.

7.1.5 Soziales Umfeld

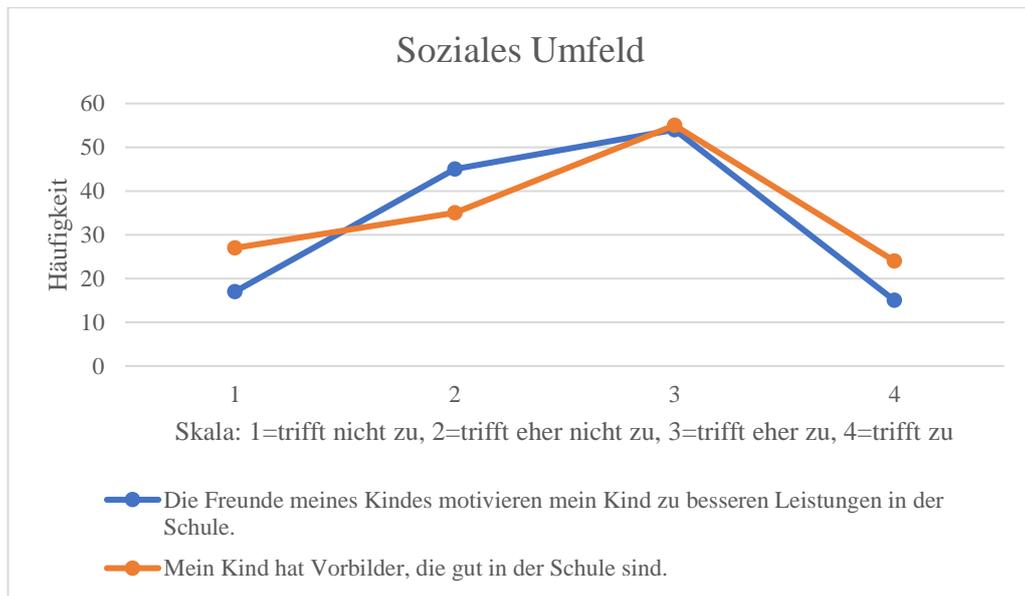


Diagramm 12: Soziales Umfeld (Häufigkeiten; N=131; Skala: 1=trifft nicht zu; 2=trifft eher nicht zu; 3=trifft eher zu; 4=trifft zu)

Die Items zum sozialen Umfeld beziehen sich vor allem auf Vorbilder der Kinder. Wie in der Grafik ersichtlich ist, gibt es bei beiden Items vom Wert 1 ausgehend einen positiven Trend mit einem Höhepunkt auf dem Wert 3, wobei danach wieder ein eindeutiger Rückgang erkennbar ist. Die Aussage „Die Freunde meines Kindes motivieren mein Kind zu besseren Leistungen in der Schule.“ wurde von 17 Personen mit „trifft nicht zu“, von 45 Personen mit „trifft eher nicht zu“, von 54 Personen mit „trifft eher zu“ und von 15 Personen mit „trifft zu“ bewertet. Das Item „Mein Kind hat Vorbilder, die gut in der Schule sind.“ wurde 27-mal mit „trifft nicht zu“, 35-mal mit „trifft eher nicht zu“, 55-mal mit „trifft eher zu“ und 24-mal mit „trifft zu“ relativ ähnlich bewertet, was auf einen hohen Zusammenhang der beiden Items hinweist.

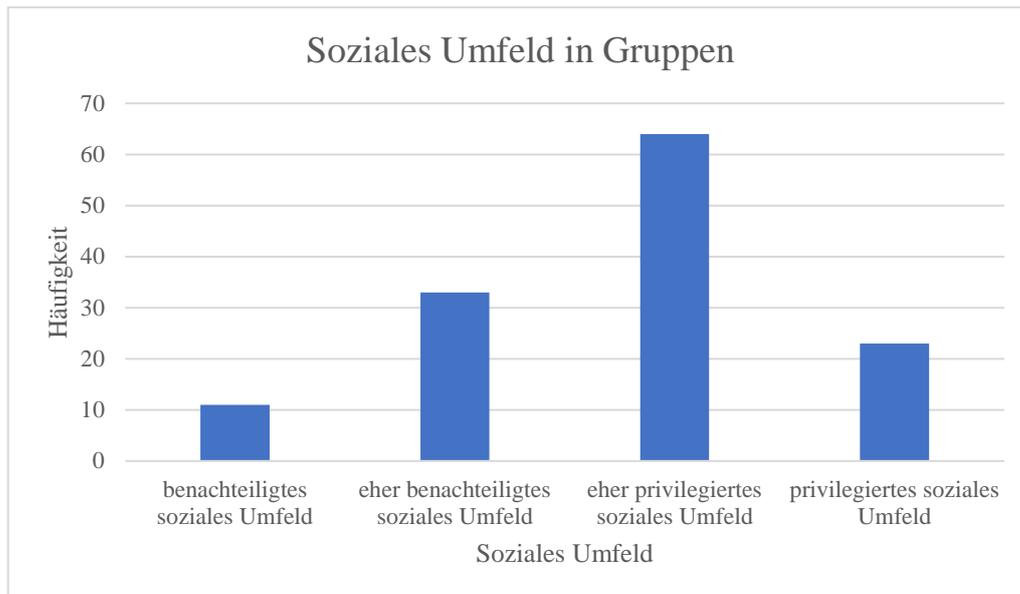


Diagramm 13: Soziales Umfeld in Gruppen (Häufigkeiten; N=131; Skala: 1=benachteiligtes soziales Umfeld; 2=eher benachteiligtes soziales Umfeld; 3=eher privilegiertes soziales Umfeld; 4=privilegiertes soziales Umfeld)

Nun werden die Fragen zum sozialen Umfeld in Gruppen zusammengefasst, um die weiteren Kategorien auf Grundlage des sozialen Umfeldes untersuchen zu können. Dabei ergeben sich 11 Personen mit benachteiligtem sozialem Umfeld, 33 Personen mit eher benachteiligtem sozialem Umfeld, 64 Personen mit eher privilegiertem sozialem Umfeld und 23 Personen mit privilegiertem sozialem Umfeld. Die Punkte werden pro Antwort wie folgt vergeben: 1=trifft nicht zu; 2=trifft eher nicht zu; 3=trifft eher zu; 4=trifft zu. Die erste Gruppe hat 1-2 Punkte, die zweite Gruppe 3-4 Punkte, die dritte Gruppe 5-6 Punkte und die vierte Gruppe 7-8 Punkte. Je höher die Punkteanzahl ist, desto besser haben die Befragten das soziale Umfeld ihres Kindes eingeschätzt, wodurch diese theoretisch konzipierten Gruppen entstanden sind.

7.2 Ergebnisse Forschungsfrage 1: Einschätzung der Bildungschancen

An dieser Stelle geht es bewusst um die Untersuchung der persönlichen Einschätzung der Eltern zur Schulleistung ihres Kindes, was nicht mit der tatsächlichen Leistung verwechselt werden darf.

7.2.1 Einschätzung Schulleistung

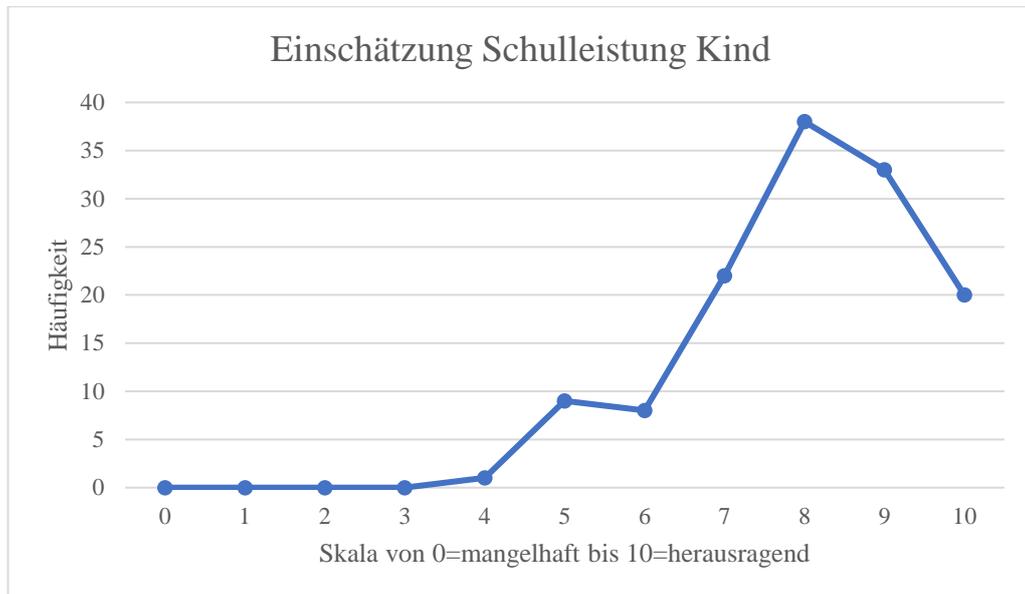


Diagramm 14: Einschätzung Schulleistung Kind (Häufigkeiten; N=131; Skala: 0=mangelhaft bis 10=herausragend)

Als unbeschwerte Einstiegsfrage sollten die Eltern einschätzen, wie sie die Schulleistung ihres Kindes in der Schule empfinden. Das Diagramm stellt dabei anschaulich dar, dass die meisten Befragten die Schulleistungen eher positiv eingeschätzt haben, was anhand der Linie als Trend ersichtlich ist. Höhepunkt bildet die Nummer 8 mit 38 Personen und die Nummer 9 mit 33 Personen folgt gleich danach. Interessant ist hier zu beobachten, dass der höchste Wert der Skala, also Nummer 10, wieder mit 20 Personen eine deutlich geringere Anzahl aufweist.

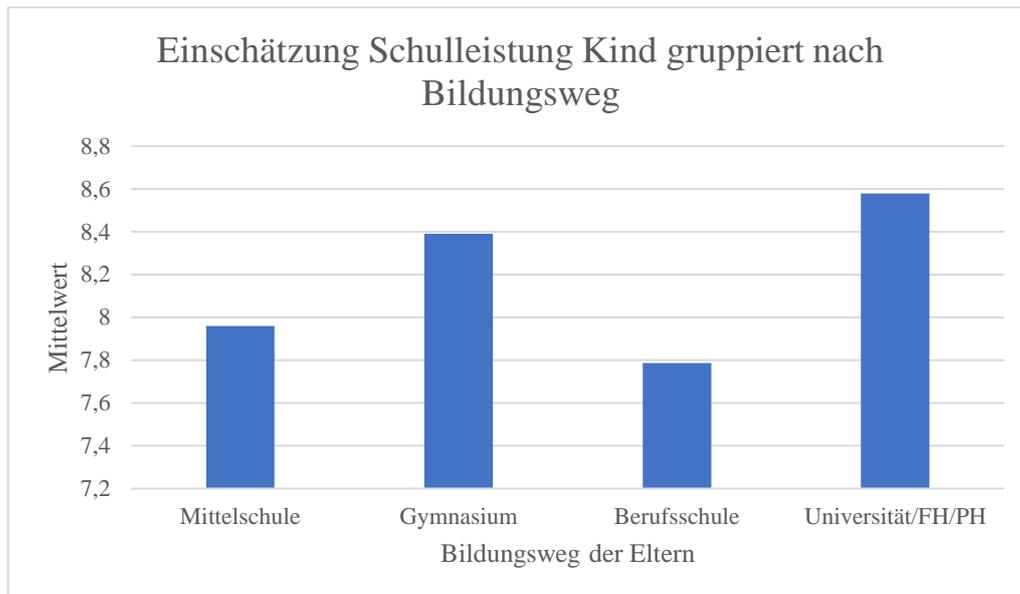


Diagramm 15: *Einschätzung Schulleistung Kind gruppiert nach Bildungsweg (Mittelwerte; N=131; Skala: 0=mangelhaft bis 10=herausragend)*

Vergleicht man nun die Einschätzungen von Personengruppen mit verschiedenen Bildungswegen, werden interessante Unterschiede erkennbar. Personen, welche ein Gymnasium besucht haben, schätzten die Schulleistungen ihrer Kinder mit einem Mittelwert von ~8,39 Punkten auf der Skala besser ein als Personen, die selbst eine Mittelschule besucht haben, welche im Mittel ~7,95 Punkte angegeben haben. Noch größer ist dieser Unterschied zwischen dem Bildungsweg Berufsschule (Mittelwert=~7,78) und Universität/Fachhochschule/Pädagogische Hochschule (Mittelwert=~8,57).

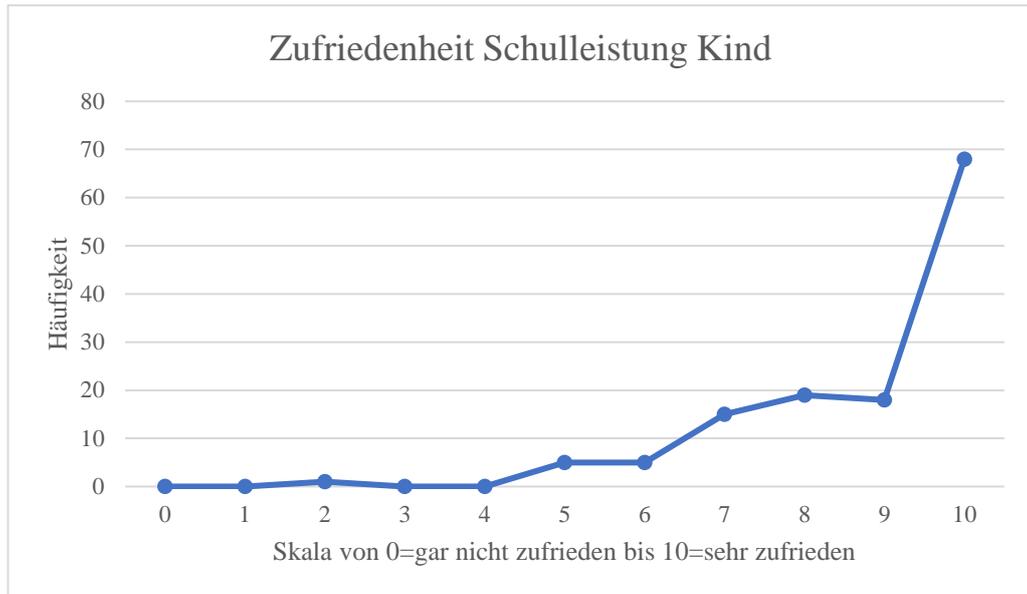


Diagramm 16: Zufriedenheit Schulleistung Kind (Häufigkeiten; N=131; Skala: 0=gar nicht zufrieden bis 10=sehr zufrieden)

Anschließend daran sollten die Befragten bewerten, wie zufrieden sie mit den Schulleistungen ihres Kindes sind. Die Grafik zeigt anschaulich, dass die Linie stetig ansteigt und bei der Nummer 10 (sehr zufrieden) mit 68 Personen ihren eindeutigen Spitzenwert erreicht. Interessant ist dies im Vergleich zum vorigen Diagramm, denn die Befragten schätzten ihre Zufriedenheit markant besser ein als die Schulleistung ihres Kindes.

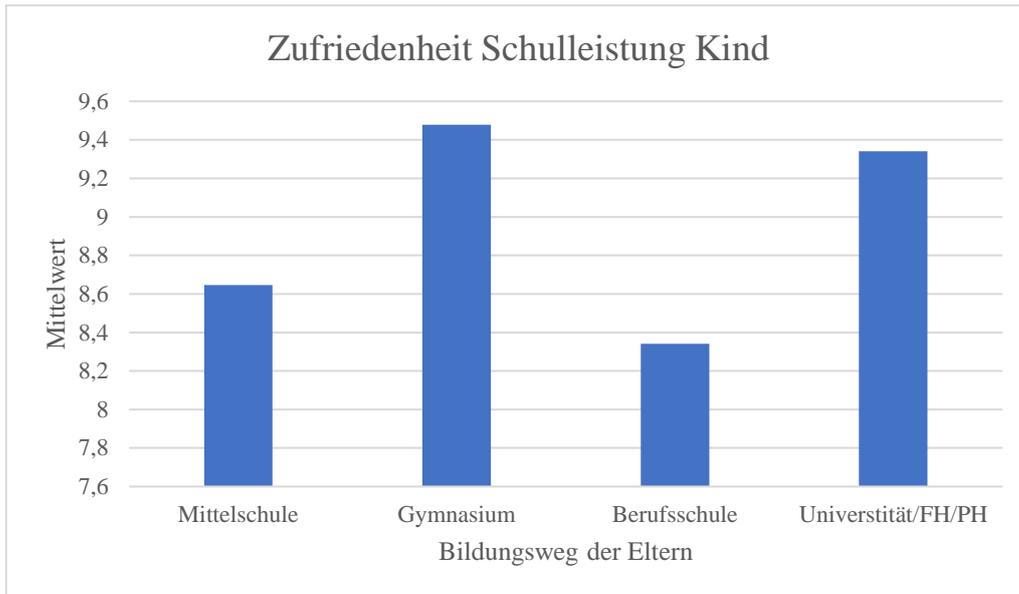


Diagramm 17: Zufriedenheit Schulleistung Kind (Mittelwerte; N=131; Skala: 0=gar nicht zufrieden bis 10=sehr zufrieden)

Bei der Untersuchung der Angaben zur Zufriedenheit der Eltern bezüglich der Schulleistungen ihres Kindes, kann auch hier eine höhere Zufriedenheit von Befragten mit dem persönlichen Bildungsweg Gymnasium (Mittelwert= \sim 9,47) und Universität/Fachhochschule/Pädagogische Hochschule (Mittelwert= \sim 9,34) im Vergleich zu Eltern, welche die Mittelschule (Mittelwert= \sim 8,64) oder die Berufsschule (Mittelwert= \sim 8,34) besucht haben, festgestellt werden.

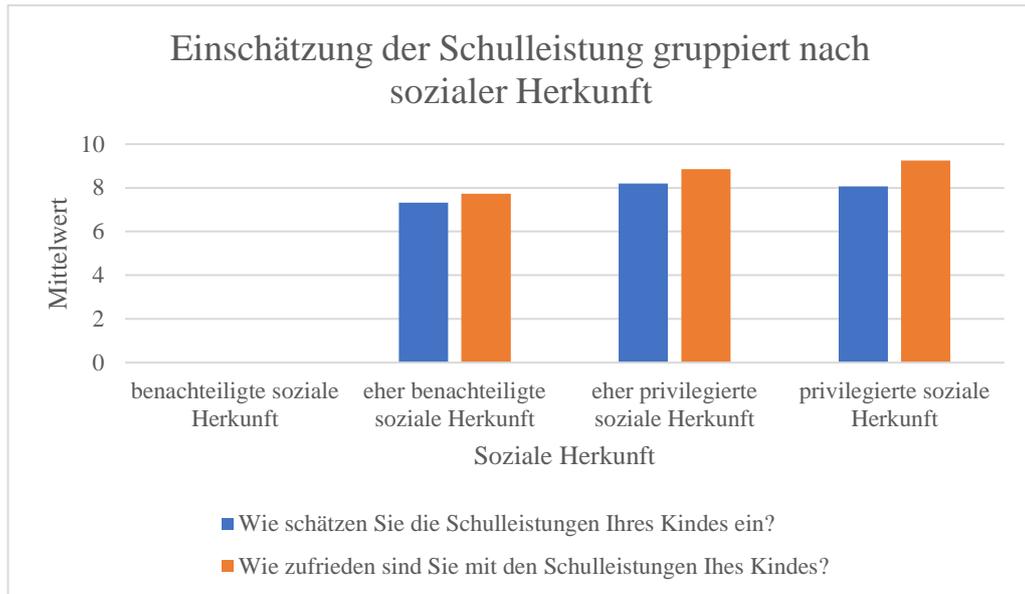


Diagramm 18: *Einschätzung der Schulleistung gruppiert nach sozialer Herkunft (Mittelwerte; N=131; Skala: 0=gar nicht zufrieden bis 10=sehr zufrieden)*

Betrachtet man die Ergebnisse nun aus der Sichtweise von Menschen mit unterschiedlicher sozialer Herkunft, lässt sich grundsätzlich folgendes aus den Ergebnissen ableiten. Je besser Menschen ihre eigene soziale Herkunft einschätzen, desto zufriedener sind sie auch mit den Schulleistungen ihrer Kinder. Menschen mit eher benachteiligter sozialer Herkunft beurteilten ihre Zufriedenheit mit den Schulleistungen ihres Kindes im Mittel mit ~7,73 Punkten, Menschen mit eher privilegierter sozialer Herkunft mit ~8,85 Punkten und Menschen mit privilegierter sozialer Herkunft mit ~9,25 Punkten. Die Frage nach der Einschätzung der Schulleistung weist ebenfalls Unterschiede zwischen Gruppen der privilegierten und der eher benachteiligten sozialen Herkunft auf. Konkret hat die Gruppe der Befragten mit eher benachteiligter sozialer Herkunft die Zufriedenheit mit den Schulleistungen ihrer Kinder mit ~7,31 Punkten im Mittel auf der Skala eingestuft, während Befragte mit eher privilegierter sozialer Herkunft ~8,20 Punkte im Mittel und Befragte mit privilegierter sozialer Herkunft im Mittel ~8,06 Punkten angegeben haben. Hier fällt auf, dass die letzte Gruppe durchschnittlich sogar ein bisschen niedrigere Punkte für die Zufriedenheit mit der Schulleistung vergeben hat. Doch trotzdem sind die Punkte der ersten Gruppe deutlich geringer im Vergleich zu den anderen, bei denen nur ein geringer Unterschied besteht.

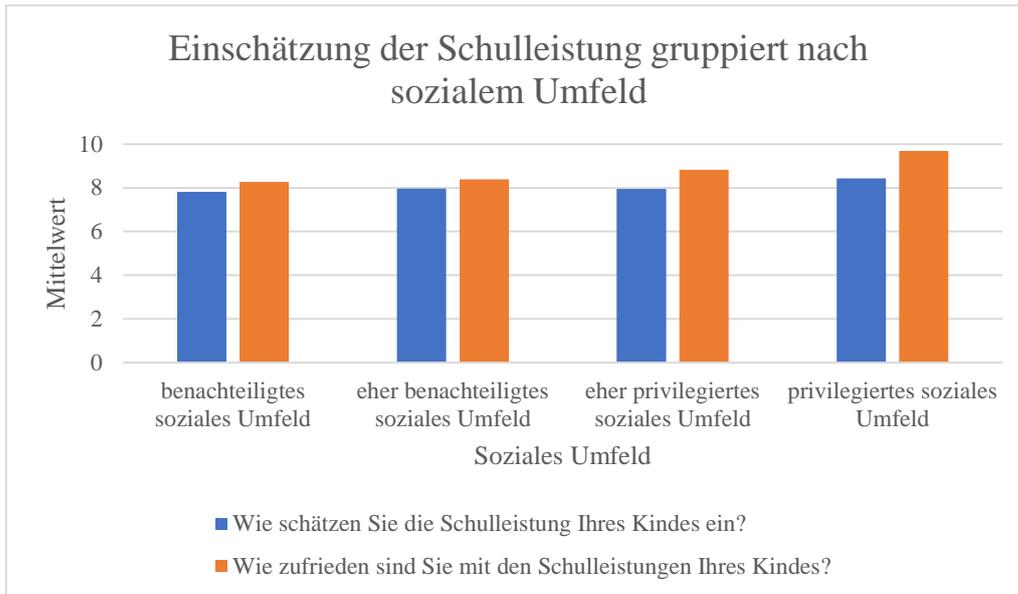


Diagramm 19: Einschätzung der Schulleistung gruppiert nach sozialem Umfeld (Mittelwerte; N=131; Skala: 0=gar nicht zufrieden bis 10=sehr zufrieden)

Noch eindeutiger hebt sich dieser Trend ab, wenn man die Ergebnisse aus den Gruppen mit unterschiedlichem sozialem Umfeld betrachtet. Dabei verlaufen die Mittelwerte ebenfalls höher, desto besser die Gruppe das soziale Umfeld des Kindes einschätzt. Bei der Zufriedenheit der Schulleistung antwortete die Gruppe mit benachteiligtem sozialem Umfeld mit ~8,27 Punkten, die Gruppe mit eher benachteiligtem sozialem Umfeld mit ~8,39 Punkten, die Gruppe mit eher privilegiertem sozialem Umfeld mit ~8,82 Punkten und die Gruppe mit privilegiertem sozialem Umfeld mit ~9,69 Punkten im Mittel.

7.2.2 Einschätzung schulisches Umfeld

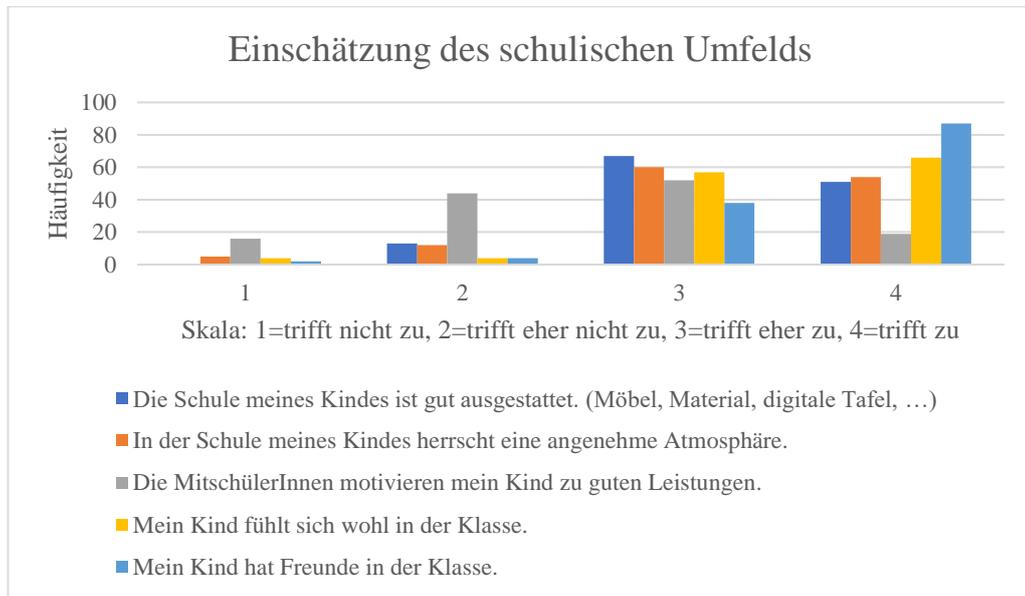


Diagramm 20: Einschätzung des schulischen Umfelds (Häufigkeiten; N=131; Skala: 1=trifft nicht zu; 2=trifft eher nicht zu; 3=trifft eher zu; 4=trifft zu)

Aus dieser Grafik sind die Einschätzungen der Befragten zum schulischen Umfeld des Kindes zu entnehmen. Dabei fallen die grauen Säulen besonders ins Auge. Denn bei der Frage, ob die Mitschülerinnen und Mitschüler zu guten Leistungen motivieren, antworteten 16 Personen „trifft nicht zu“, 44 „trifft eher nicht zu“, 52 „trifft eher zu“ und 19 „trifft zu“. Diese Frage haben die Befragten am schlechtesten beurteilt. Wiederum positiver wurde die Frage, ob die Schule gut ausgestattet ist, eingestuft, welche 87 Personen mit „trifft zu“ und 38 Personen mit „trifft eher zu“ beantwortet haben. Insgesamt ist erkennbar, dass die Aussagen tendenziell eher positiv bewertet wurden („trifft zu“ oder „trifft eher zu“).

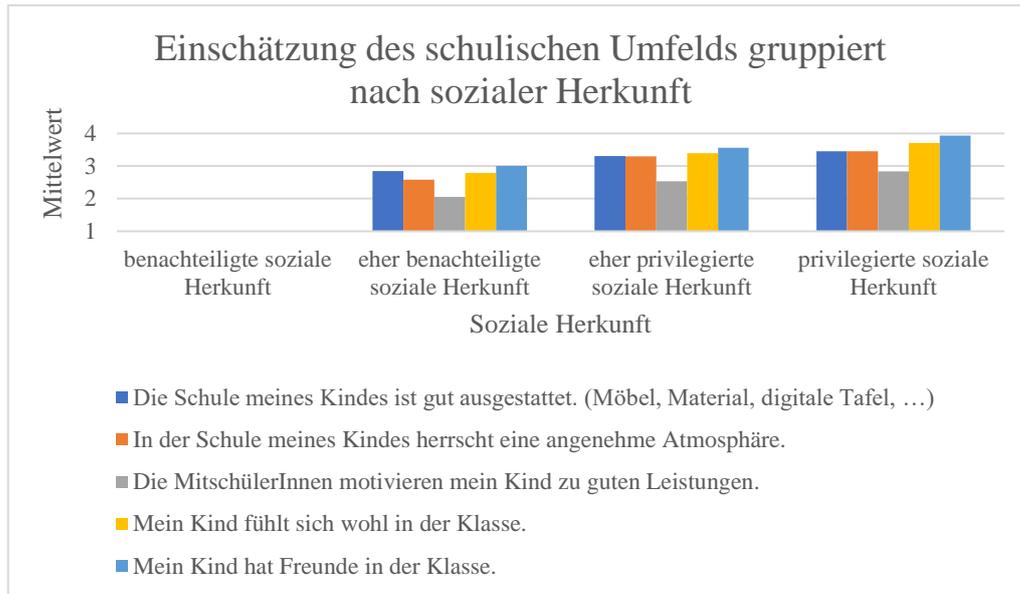


Diagramm 21: Einschätzung des schulischen Umfelds gruppiert nach sozialer Herkunft (Mittelwerte; N=131; Skala: 1=trifft nicht zu, 2=trifft eher nicht zu, 3=trifft eher zu, 4=trifft zu)

Betrachtet man nun die durchschnittlichen Einschätzungen gruppiert nach sozialer Herkunft, fällt auf, dass alle fünf Items kontinuierlich besser eingeschätzt wurden, je privilegierter die soziale Herkunft der Befragten war. Interessanterweise wurde die Frage „Die MitschülerInnen motivieren mein Kind zu guten Leistungen.“ auffällig schlechter beurteilt als die anderen Fragen. Personen mit eher benachteiligter sozialer Herkunft vergaben im Durchschnitt ~2,05 Punkte, also beurteilten mit „trifft eher nicht zu“, wobei Personen mit privilegierter sozialer Herkunft etwas positiver antworteten mit durchschnittlich ~2,84 Punkten.

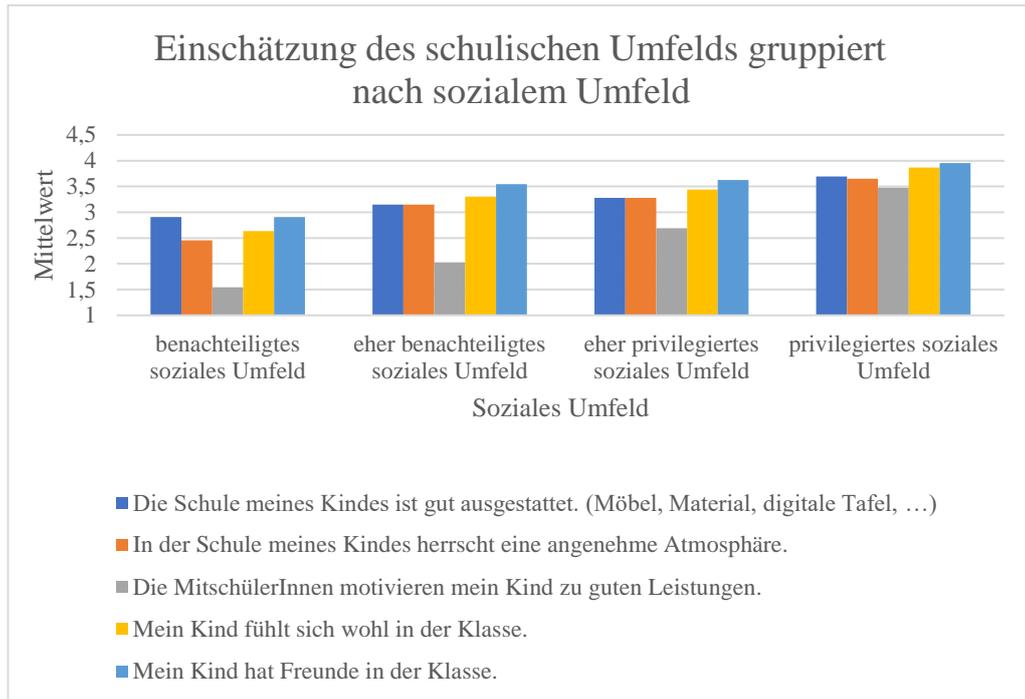


Diagramm 22: Einschätzung des schulischen Umfelds gruppiert nach sozialem Umfeld (Mittelwerte; N=131; Skala: 1=trifft nicht zu, 2=trifft eher nicht zu, 3=trifft eher zu, 4=trifft zu)

Es zeigt sich auch hier ein ähnliches Bild, wobei die Unterschiede zwischen den Gruppen noch größer sind. Beispielsweise beträgt der Mittelwert für Personen mit benachteiligtem sozialem Umfeld ~2,90 Punkte, während Personen mit privilegiertem sozialem Umfeld mit ~3,69 Punkte auf die Aussage „Die Schule meines Kindes ist gut ausgestattet.“ antworteten. Am größten ist der Unterschied bei der Aussage „Die MitschülerInnen motivieren mein Kind zu guten Leistungen.“, welche Personen mit benachteiligtem sozialem Umfeld im Mittel mit ~1,54 bewertet haben, während Personen mit privilegiertem sozialem Umfeld im Mittel ~3,47 Punkte angegeben haben.

7.2.3 Einschätzung Lehrkraft

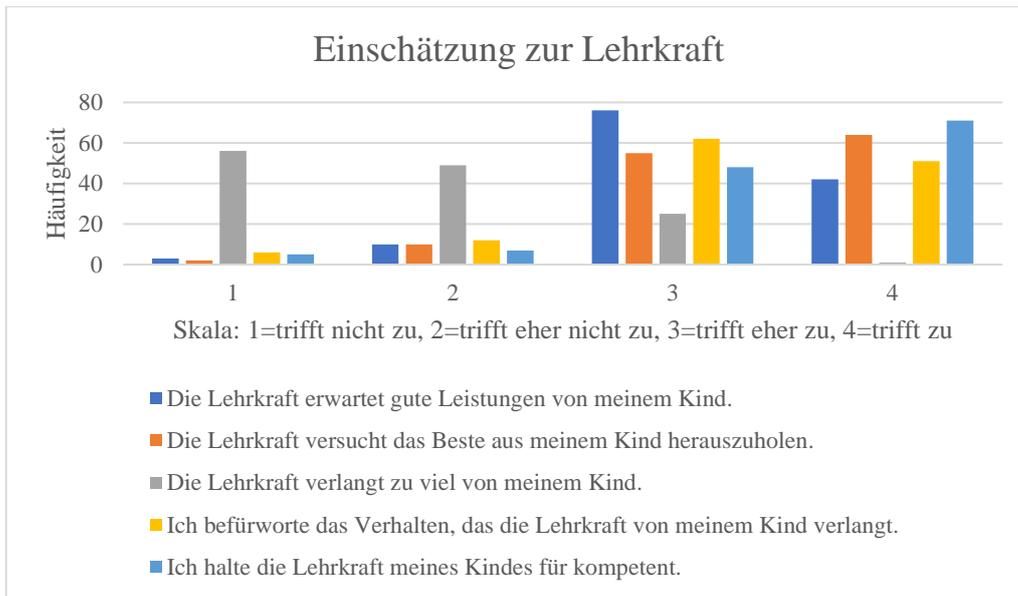


Diagramm 23: Einschätzung zur Lehrkraft (Häufigkeiten; $N=131$; Skala: 1=trifft nicht zu; 2=trifft eher nicht zu; 3=trifft eher zu; 4=trifft zu)

Grundsätzlich kann anhand der Grafik abgelesen werden, dass die meisten Befragten die Lehrkräfte eher im positiven Bereich eingeschätzt haben. Erfreulich ist der positive Trend bei der Aussage „Ich halte die Lehrkraft meines Kindes für kompetent.“, welche 5 Personen mit „trifft nicht zu“, 7 Personen mit „trifft eher nicht zu“, 48 Personen mit „trifft eher zu“ und 71 Personen mit „trifft zu“ bewertet haben. Auffällig sind die grauen Säulen mit der Aussage „Die Lehrkraft verlangt zu viel von meinem Kind.“, welche negativ kodiert ist, weswegen die Antworten gegensätzlich auf der Grafik erscheinen.

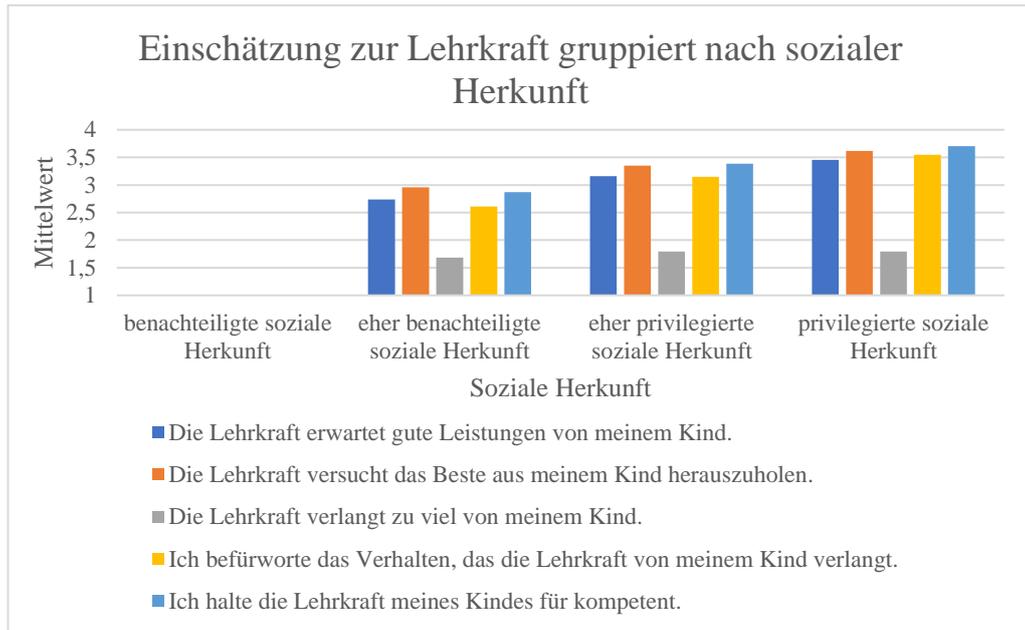


Diagramm 24: Einschätzung zur Lehrkraft gruppiert nach sozialer Herkunft (Mittelwerte; N=131; Skala: 1=trifft nicht zu, 2=trifft eher nicht zu, 3=trifft eher zu, 4=trifft zu)

Die negativ kodierte Aussage „Die Lehrkraft verlangt zu viel von meinem Kind.“ haben alle Gruppen nahezu gleich eingeschätzt. Im Gegensatz dazu empfanden Befragte mit eher benachteiligter sozialer Herkunft mit durchschnittlich ~2,86 Punkten die Lehrkraft nicht so kompetent, wie Befragte mit privilegierter sozialer Herkunft mit ~3,70 Punkten im Mittel.

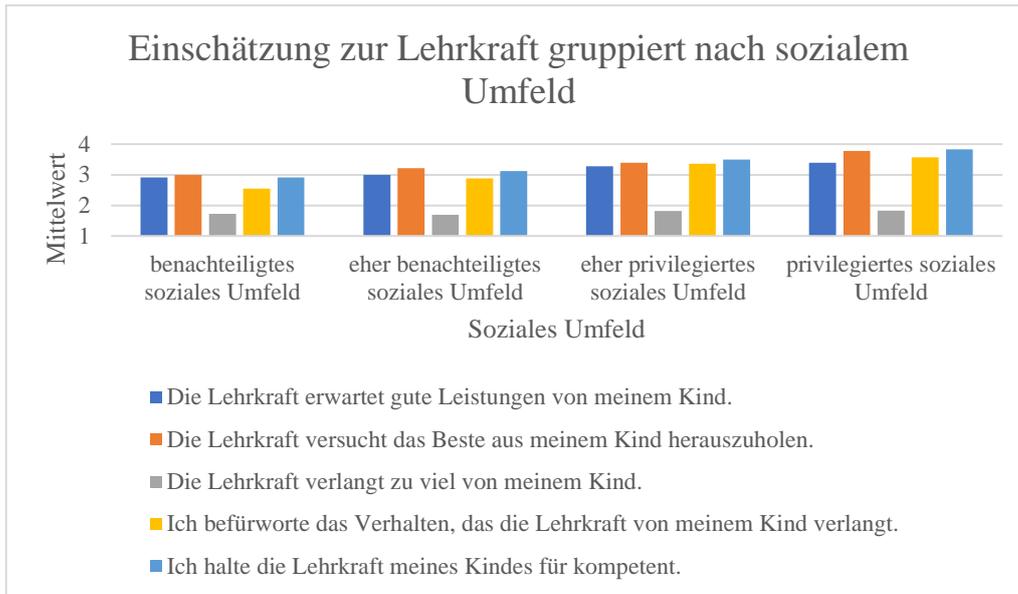


Diagramm 25: Einschätzung zur Lehrkraft gruppiert nach sozialem Umfeld (Mittelwerte; N=131; Skala: 1=trifft nicht zu, 2=trifft eher nicht zu, 3=trifft eher zu, 4=trifft zu)

Auf den ersten Blick erscheinen die Antworten gruppiert nach sozialem Umfeld gleich, abgesehen vom negativ kodierten Item „Die Lehrkraft verlangt zu viel von meinem Kind.“ Doch betrachtet man die Daten ganz genau, wird erkennbar, dass die Items minimal besser bewertet werden, je privilegierter das soziale Umfeld ist. Personen mit benachteiligtem sozialem Umfeld bewerten die Aussage „Die Lehrkraft erwartet gute Leistungen von meinem Kind.“ beispielsweise im Mittel mit ~2,90, Personen mit eher benachteiligtem sozialem Umfeld mit ~3, Personen mit eher privilegiertem sozialem Umfeld mit ~3,28 und Personen mit privilegiertem sozialem Umfeld mit ~3,39.

7.3 Ergebnisse Forschungsfrage 2: Verantwortung für den Bildungserfolg

Dieses Unterkapitel widmet sich nun der zweiten Forschungsfrage „Welche Rolle und Verantwortung trägt dabei die Bildungsinstitution Volksschule oder die Familie?“. Die Ergebnisse werden wieder aus den Perspektiven unterschiedlicher Gruppen im Bereich der sozialen Herkunft und des sozialen Umfelds betrachtet.



Diagramm 26: Verantwortung für den Bildungserfolg (Häufigkeiten; N=131; Skala: 1=mein Kind selbst; 2=Mutter; 3=Vater; 4=Geschwister; 5=Verwandte; 6=Freunde des Kindes; 7=Bildungspolitik; 8=Schulleitung; 9=MitschülerInnen; 10=Lehrkräfte; 11=Sonstiges)

Die Befragten konnten bei dieser Frage beantworten, wer ihrer Meinung nach für den Bildungserfolg ihres Kindes verantwortlich ist. Anhand der Grafik ist ersichtlich, dass die Bereiche „mein Kind selbst“ (114-mal), „Mutter“ (120-mal), „Vater“ (105-mal) und „Lehrkräfte“ (118-mal) am häufigsten angeführt wurden. Nur 27 Befragte schrieben den Mitschülerinnen und Mitschülern eine Verantwortung für den Bildungserfolg ihres Kindes zu. An dieser Stelle ist es interessant auch die Antworten, die nicht gewählt wurden, zu analysieren. Wenn 114 Personen meinten, dass ihr Kind selbst für den Bildungserfolg verantwortlich ist, bedeutet das im Umkehrschluss bei 131 Befragten, dass 17 Personen ihrem Kind keine Verantwortung beim Bildungserfolg zuschreiben. Im Weiteren hielten 13 Personen die Lehrkräfte nicht für den Bildungserfolg ihres Kindes verantwortlich.

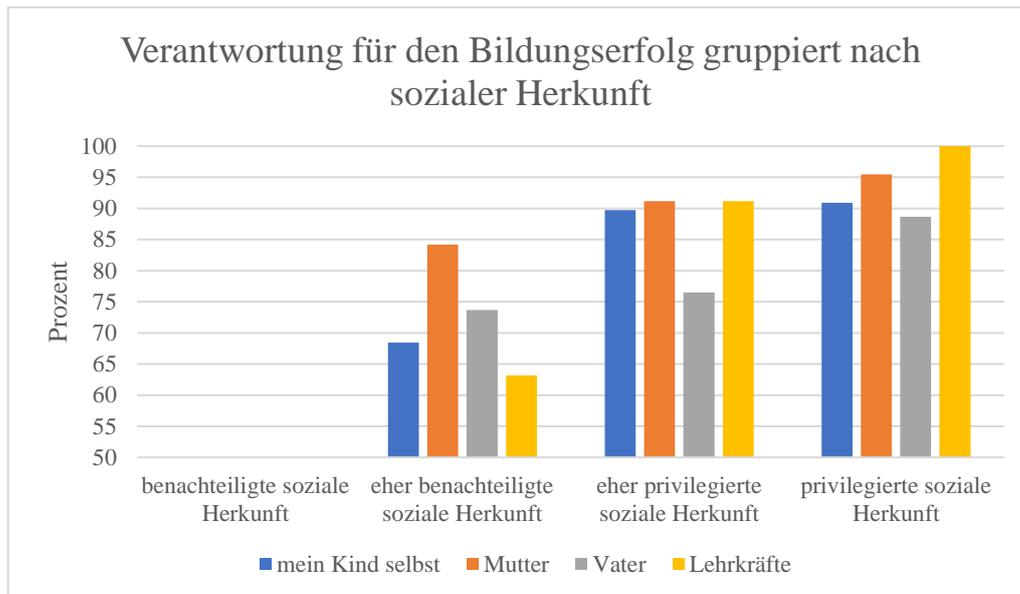


Diagramm 27: Verantwortung für den Bildungserfolg gruppiert nach sozialer Herkunft (relative Häufigkeiten; N=131; Skala: benachteiligte soziale Herkunft; 2=eher benachteiligte soziale Herkunft; 3=eher privilegierte soziale Herkunft; 4=privilegierte soziale Herkunft)

Aus der Grafik kann eindeutig abgelesen werden, dass es bei der Frage, wer für den Bildungserfolg des eigenen Kindes verantwortlich ist, große Differenzen gibt. Interessant ist vor allem die Tatsache, dass Personen mit privilegierter sozialer Herkunft tendenziell mehr Personen für den Bildungserfolg verantwortlich machten. Am größten ist dieser Unterschied bei den Lehrkräften, welche nur 63,15% der Personen mit eher benachteiligter sozialer Herkunft verantwortlich machten, aber 91,17% der Personen mit eher privilegierter sozialer Herkunft und sogar 100% der Personen mit privilegierter sozialer Herkunft. Dahingegen ist der Unterschied bei der Mutter als Verantwortliche mit 84,21% der Personen mit eher benachteiligter sozialer Herkunft, 91,17% der Personen mit eher privilegierter sozialer Herkunft und 95,45% der Personen mit privilegierter sozialer Herkunft am geringsten. Generell ist überraschend, dass bei der Betrachtung dieser vier Hauptverantwortlichen für den Bildungserfolg eines Kindes, derartige Abweichungen auftauchen. Betrachtet man beispielsweise die 68,42% der Menschen mit eher benachteiligter sozialer Herkunft, die meinten, dass ihr Kind selbst für den Bildungserfolg verantwortlich ist, so bedeutet das im Umkehrschluss, dass über 30% Befragten von dieser Gruppe glaubt, das eigene Kind sei nicht verantwortlich.

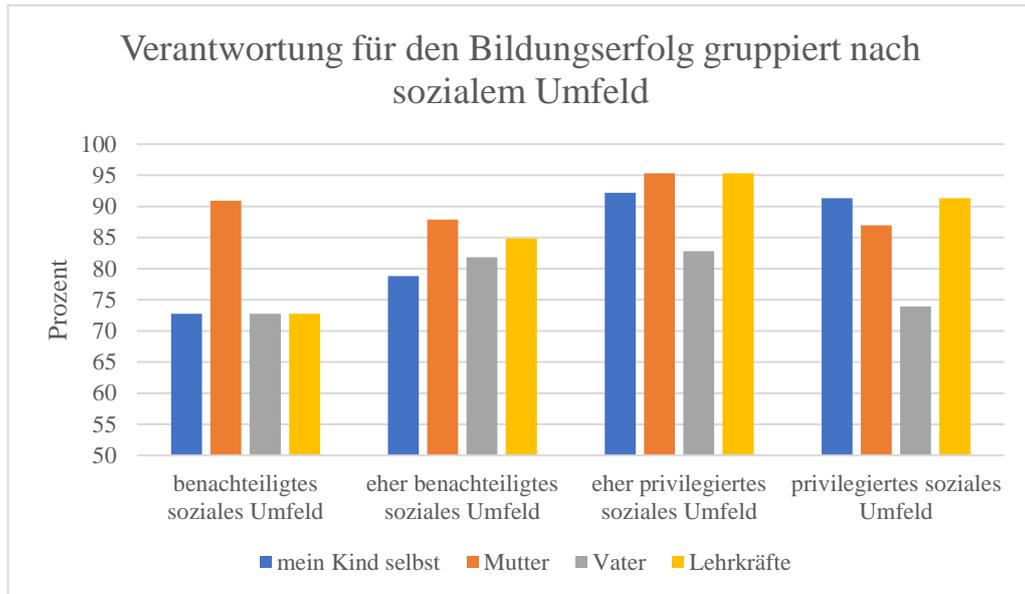


Diagramm 28: Verantwortung für den Bildungserfolg gruppiert nach sozialem Umfeld (relative Häufigkeiten; N=131; Skala: 1=benachteiligtes soziales Umfeld; 2=eher benachteiligtes soziales Umfeld; 3=eher privilegiertes soziales Umfeld; 4=privilegiertes soziales Umfeld)

Auffällig ist bei der Betrachtung der Ergebnisse gruppiert nach dem sozialen Umfeld, dass die Verantwortung der Mutter mit Werten über 86% immer sehr hoch ist. Im Vergleich dazu wurde die Verantwortlichkeit des Kindes selbst sowie der Lehrkräfte bei benachteiligtem sozialem Umfeld geringer eingeschätzt als bei privilegiertem sozialem Umfeld. Die Verantwortung des Vaters wurde mit Werten zwischen 72% und 82% ohne klar ersichtlichen Trend eingeschätzt.

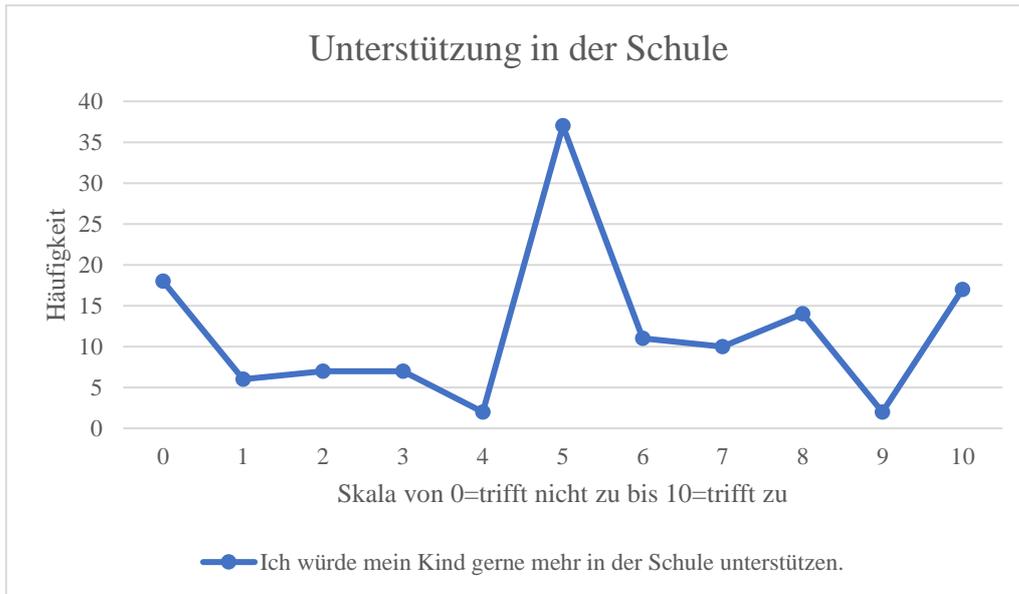


Diagramm 29: Unterstützung in der Schule (Häufigkeiten; N=131; Skala: 0=trifft nicht zu bis 10=trifft zu)

Im Diagramm ist ersichtlich, ob die Befragten ihr Kind gerne mehr in der Schule unterstützen möchten. Der Höhepunkt liegt mit 37 Personen auf dem Skala Wert 5, das heißt, genau in der Mitte der Skala. Außerdem sind die Extremwerte ebenfalls markant höher, wobei 18 Personen meinten, sie wollen ihr Kind in der Schule nicht noch mehr unterstützen und 17 Personen wollen ihr Kind auf jeden Fall noch mehr in der Schule unterstützen.

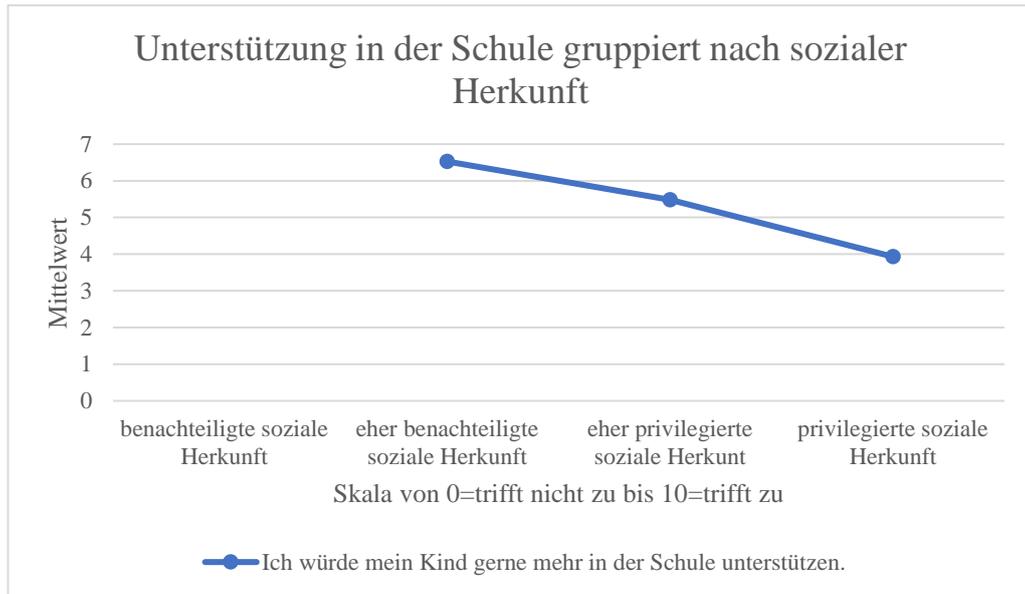


Diagramm 30: Unterstützung in der Schule gruppiert nach sozialer Herkunft (Mittelwerte; N=131; Skala von 0=trifft nicht zu bis 10=trifft zu)

Diese Grafik zeigt, dass Befragte mit eher benachteiligter sozialer Herkunft ihre Kinder tendenziell mehr in der Schule unterstützen möchten. Dies entspricht den zu erwartenden Ergebnissen und kann in weiterer Folge als Indikator für eine reliable Forschung gesehen werden.

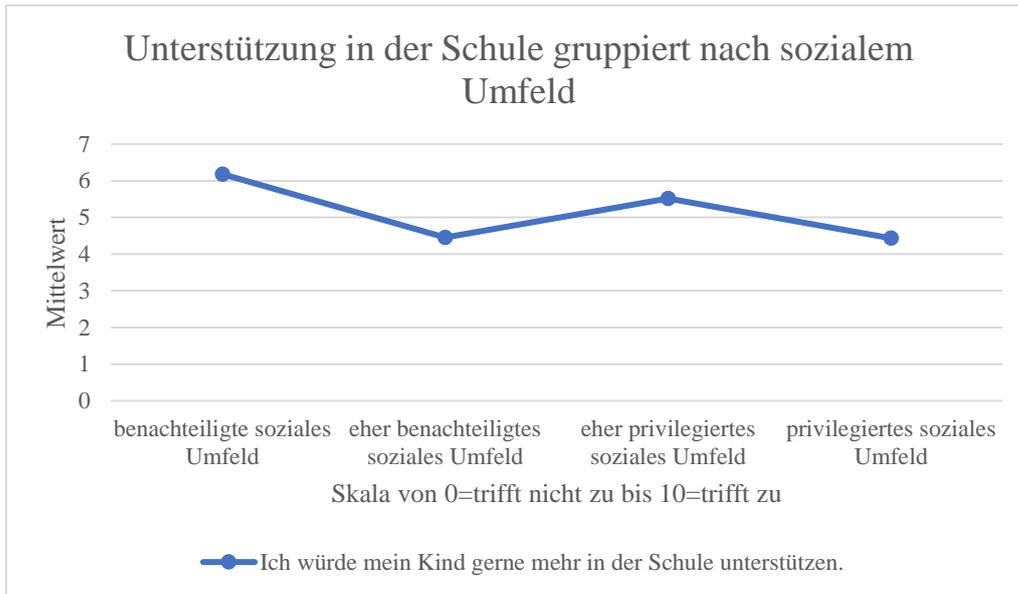


Diagramm 31: Unterstützung in der Schule gruppiert nach sozialem Umfeld (Mittelwerte; N=131; Skala von 0=trifft nicht zu bis 10=trifft zu)

Dahingegen sind bei der Analyse anhand des sozialen Umfelds keine expliziten Tendenzen erkennbar. Das soziale Umfeld beeinflusst die Einschätzung der Eltern zur Aussage „Ich möchte mein Kind gerne mehr in der Schule unterstützen.“, demnach eindeutig weniger. Trotzdem ist erkennbar, dass sich die Personen mit benachteiligtem sozialem Umfeld im Durchschnitt mit ~6,18%, am meisten wünschten, dass sie ihr Kind mehr unterstützen könnten.

7.4 Offene Schlussfrage

Am Schluss des Fragebogens sollte eine offene Abschlussfrage Aufschluss darüber geben, welche Gedanken und Meinungen die Befragten noch zum Thema Bildungsungleichheit haben. Insgesamt haben 23 Personen eine Antwort geschrieben, wobei 21 Aussagen für die weitere Analyse relevant waren. Die Antworten wurden mit Hilfe einer Inhaltsanalyse nach Mayring analysiert, die in voller Länge im Anhang nachgelesen werden kann. In der folgenden Tabelle wurden die Aussagen in Themen zusammengefasst.

Thema	Häufigkeit
Bildungssystem	10
Zufriedenheit	6
Betreuung	2
hohe Anforderungen	2
Eltern	2
Mobbing	1
Lehrkräfte	1

Tabelle 2: Themen Abschlussfrage

Diese Themen werden in den weiteren Punkten jeweils kurz beschrieben und anhand eines Ankerbeispiels verdeutlicht.

Bildungssystem

Beschreibung:

In der offenen Schlussfrage wurde das Bildungssystem zehnmal und somit am häufigsten thematisiert. Grundsätzlich ähneln sich alle Aussagen darin, dass Veränderungen im Bildungssystem gewünscht werden, wobei meist noch spezifische Vorschläge beschrieben wurden.

Ankerbeispiel:

„Schulsystem gehört unbedingt reformiert; viel zu viel Gewicht auf Hausübungen, großteils veraltete Lernmethoden, ...“

Zufriedenheit

Beschreibung:

Erfreulicherweise haben sechs Personen in ihrer Aussage beschrieben, dass sie mit der Schulleistung ihres Kindes, der Schule und/oder den Lehrkräften zufrieden sind.

Ankerbeispiel:

„Ich bin mit den Lernerfolgen und der Lehrkraft meines Kindes zufrieden.“

Betreuung

Beschreibung:

Zwei Befragte beschrieben ihren Wunsch nach einer Verbesserung des aktuellen Betreuungsangebots. Der Bedarf richtete sich an Angebote für eine Nachmittagsbetreuung und eine Ferienbetreuung, welche von der Bildungspolitik geregelt werden sollen. Eine qualitative Betreuung durch eine geringe Kinderanzahl wurde gewünscht.

Ankerbeispiel:

„Für mich als alleinerziehende Mutter gehört die Ferienbetreuung genauso in die Verantwortung des Bildungsministeriums ..., wenn die Kinder schulpflichtig sind und die Eltern arbeitspflichtig dann gehört das Thema Schulferien auch fix von der Regierung gestaltet.“

Hohe Anforderungen

Beschreibung:

Hohe Anforderungen bringen sowohl die Lehrkräfte als auch die Kinder unter Druck, was zu Stresssituationen führt. Die aktuellen Anforderungen im Bildungssystem wurden von den Befragten als überfordernd bewertet.

Ankerbeispiel:

"Meiner Meinung nach, ist der Unterrichtsstoff zu umfangreich, das Tempo oft viel zu schnell (1. Klasse) und der Druck (auch für die Lehrkräfte) zu hoch.“

Eltern

Beschreibung:

Dass Bildung noch immer maßgeblich von den Eltern bzw. den Ressourcen in der Familie abhängt, beschrieben zwei Befragte als negativ.

Ankerbeispiel:

„Bildung der Kinder hängt leider immer noch vom Bildungsgrad der Eltern und den finanziellen Umständen in den Familien ab.“

Mobbing

Beschreibung:

Eine Person klagte über Mobbing ihres Kindes am Schulweg, war jedoch insgesamt mit der Schule zufrieden.

Ankerbeispiel:

„Tolle Schule :-) Glücksgriff mit der Lehrerin gemacht :-) das Mobbing beim nach Hause weg ist nicht so toll, in der Schule ist aber alles gut!“

Lehrkräfte

Beschreibung:

Eine Person äußerte ihre Meinung zu Lehrkräften im Allgemeinen, welche sie einerseits als fachlich kompetent beschrieb, wobei die emotional-sozialen Fähigkeiten sehr negativ beurteilt wurden. Insgesamt erschien der Wunsch nach einer anderen Strategie als altmodische Strafen sehr dringlich.

Ankerbeispiel:

„Viele Lehrkräfte sind fachlich kompetent. Menschlich versagen sie aber. Bloßstellen vor der Klasse und Bestrafungen (Sitzpause, vor der Klassentür sitzen während des Unterrichts ...) stehen nach wie vor an der Tagesordnung.“

8 Diskussion und Ausblick

Um herauszufinden, wie Erziehungsberechtigte die Bildungschancen ihrer Kinder einschätzen und wen sie für den Bildungserfolg verantwortlich machen, wurde eine Umfrage in Form eines Online-Fragebogens durchgeführt. Ziel war es die persönlichen Einschätzungen und Meinungen zum Thema zu erfragen und herauszufinden, ob Tendenzen aufgrund der sozialen Herkunft der Befragten erkennbar sind. Die gesammelten Ergebnisse führen nach eingängiger Analyse zu den folgenden Resultaten.

Die erste Forschungsfrage beschäftigte sich mit den Einschätzungen der Erziehungsberechtigten zu den Bereichen Schulleistung, Schule und Lehrkraft, um so ein Gesamtbild zur Einschätzung der Bildungschancen ihrer Kinder zu erhalten. Besonders an der Auswertung der Ergebnisse ist die ausführliche Analyse dieser drei Bereiche nach der angegebenen sozialen Herkunft der Eltern und den Vorbildern im sozialen Umfeld des Kindes. Grundlage für diese Analyse bildet die Annahme, dass diese Aspekte die Einschätzungen der Items beeinflussen. Denn Bildungsungleichheit entsteht nach Becker (2017), wenn Menschen nicht die gleichen Chancen aus Bildung haben, sondern ihr Bildungserfolg von sozialen Merkmalen abhängig ist. Die soziale Herkunft, welche die Bildung, das Einkommen und den Beruf der Eltern beinhaltet, bildet somit einen zentralen Faktor für Bildungsungleichheit (Bruneforth et al., 2012). Demnach möchte die Forschungsfrage Aufschluss darüber geben, ob soziale Herkunft auch einen Einfluss auf die persönliche Meinung der Eltern im Bereich Bildung hat. Dies würde laut Fuchs-Heinritz und König (2014, S. 31) zu einer „self-fulfilling prophecy“ führen, da objektive und subjektive Merkmale im Bereich Bildung von der sozialen Herkunft abhängen und somit eine Reproduktion des bestehenden Kreislaufs zur Folge haben.

Insgesamt lässt sich sagen, dass die Zufriedenheit der Befragten zu den Schulleistungen ihrer Kinder etwas höher ist als ihre Einschätzung der Schulleistungen. Betrachtet man die Ergebnisse der Befragten, wenn diese in Gruppen nach sozialer Herkunft aufgeteilt sind, wird ein Muster erkennbar. Je privilegierter die

Befragten ihre eigene soziale Herkunft einschätzen, desto höher schätzen sie jeweils auch die Schulleistung und ihre Zufriedenheit damit ein. Bei Betrachtung der Ergebnisse müssen folgende Aspekte mitbedacht werden. Diese Werte sagen lediglich aus, wie die persönliche Meinung der Eltern zu den Schulleistungen ihres Kindes ist. Dies könnte einerseits heißen, dass Kinder von Menschen, die eine Universität, Fachhochschule oder Pädagogische Hochschule besucht haben, tatsächlich bessere Schulleistungen erbringen, weshalb die Eltern sie auch besser einschätzen. Andererseits könnte es aber auch sein, dass die Befragten mit diesem Bildungsweg nur die Leistungen besser einschätzen, die tatsächlichen Schulleistungen jedoch nicht besser sind. Jedenfalls zeigt sich dadurch, dass Unterschiede aufgrund der Bildung der Eltern, welches ein Merkmal von sozialer Herkunft ist, existieren. Daraus resultiert die Hypothese, dass die persönliche soziale Herkunft folgenden Effekt auf die persönliche Meinung hat: Je privilegierter die eigene soziale Herkunft eingeschätzt wird, desto höher schätzen die Erziehungsberechtigten die Schulleistungen ihrer Kinder ein. Dieses Muster wiederholt sich ebenfalls in den Einschätzungen der Befragten in den Bereichen Schule und Lehrkraft und kann somit als zentrale Erkenntnis betrachtet werden.

Doch auch die Analyse aufgrund der Einschätzung der Vorbilder im sozialen Umfeld des Kindes bietet interessante Erkenntnisse. Das soziale Umfeld beinhaltet alle zwischenmenschlichen Beziehungen, welche in weiterer Folge ein unterstützendes Umfeld bieten und zählt laut Maaz (2020a) zum sozialen Kapital. Aufgrund dessen fokussiert sich die Erhebung des sozialen Umfelds in dieser Arbeit hauptsächlich auf Vorbilder des Kindes im Bildungsbereich. Die Referenzgruppeneffekte nach Becker und Birkelbach (2017) sind zusätzlich dazu ein Grund für die Entscheidung, das soziale Umfeld in dieser Forschung insbesondere zu berücksichtigen. Die Befragten schätzen Aussagen über das schulische Umfeld ihres Kindes eher positiv ein, wobei das Item „Die MitschülerInnen motivieren mein Kind zu guten Leistungen.“ auffällig negativer beurteilt wurde. Wie vorhin beschrieben, konnten auch hier Unterschiede in Verbindung mit der eigenen sozialen Herkunft festgestellt werden. Doch nicht nur anhand der sozialen Herkunft der befragten Eltern, sondern auch mit der Einschätzung über das

soziale Umfeld des Kindes wurden die drei Bereiche analysiert. Hier wurde insbesondere beim Item, die Mitschülerinnen und Mitschüler motivieren das Kind zu guten Leistungen, auffällig, dass die Einschätzungen in Zusammenhang mit dem sozialen Umfeld standen. Je benachteiligter die Befragten das soziale Umfeld ihres Kindes einschätzten, desto negativer schätzten sie ebenfalls den Einfluss ihrer Mitschülerinnen und Mitschüler ein. Im dritten Bereich sollten die Befragten die Lehrkraft einschätzen. Es konnte festgestellt werden, dass Menschen mit sozial privilegierter Herkunft die Lehrkraft tendenziell besser bewertet haben.

Die zweite Forschungsfrage, welche sich damit beschäftigt, welche Rolle und Verantwortung die Schule oder Familie trägt, konnte folgende Personen als Hauptverantwortliche herausfinden: das Kind selbst, Mutter, Vater, Lehrkräfte. Daraus würde sich wiederum die Familie als wichtigen Faktor für Bildung und Bildungserfolg ergeben. Dies geht aus der Umfrage eindeutig hervor und deckt sich mit den zu erwartenden Ergebnissen aus Forschungsberichten. Denn Rutter (2021, S. 210) konnte in seiner Forschung nachweisen, dass Lehrkräfte bereits ein Bewusstsein für Bildungsungleichheit haben, doch die Lehrkräfte sagen außerdem, dass die Familien den wichtigsten Faktor für die Entstehung von Bildungsungleichheit ausmachen. Deswegen stellt die Einschätzung der Erziehungsberechtigten einen wichtigen Einblick auf das Thema aus der Seite der Familie dar, wobei die Aussagen in gewisser Hinsicht noch interessanter sind, da die meisten Erziehungsberechtigten ohne spezifisches Hintergrundwissen zum Thema Bildungsungleichheit den Fragen vermutlich grundsätzlich ohne Vorbehalt begegnet sind. Betrachtet man die Ergebnisse kategorisiert nach sozialer Herkunft wird erkennbar, dass Menschen mit privilegierter sozialer Herkunft vergleichsweise mehrere verschiedene Personen für den Bildungserfolg verantwortlich machen und Menschen mit eher benachteiligter sozialer Herkunft weniger Menschen verantwortlich machen. Ein Drittel der Menschen mit eher benachteiligter sozialer Herkunft hält das eigene Kind nicht für den Bildungserfolg verantwortlich. Bedenkt man nun, dass laut Steiner (2019, S. 24) die Vererbung von klassentypischem Bewusstsein zur Reproduktion der gesellschaftlichen

Verhältnisse beiträgt, erscheint es logisch, dass sich Menschen mit eher benachteiligter Herkunft weniger Verantwortung zugestehen und in einem Gefühl von Ohnmacht den von der Gesellschaft vorgeschriebenen Weg eher akzeptieren, mit dem Bewusstsein nichts verändern zu können. Lehrkräfte mit Fachwissen im Bereich Bildungsungleichheit können durch diese Ergebnisse ein Bewusstsein für die Hintergründe von Einstellungen und Meinungen der Eltern im Bildungsbereich erlangen. Durch dieses Bewusstsein werden manche Beweggründe und Meinungen der Eltern vielleicht verständlicher und Elternarbeit kann dadurch profitieren. Zusätzlich dazu könnten Lehrkräfte das Gefühl der Selbstwirksamkeit bei Kindern stärken, um den von Steiner (2019, S. 24) beschriebenen Kreislauf zu durchbrechen und klassentypisches Denken zu reduzieren.

Die Leistung der durchgeführten Umfrage liegt vor allem darin, einen Einblick in die Einschätzungen und Meinungen der Erziehungsberechtigten zu geben, um das Thema aus einer neuen Perspektive zu betrachten. Bewusst wurden in dieser Umfrage die subjektiven Bewertungen von Aussagen zum Thema Bildungsungleichheit behandelt, welche spannende Einblicke in die Gedankenwelt der Erziehungsberechtigten bieten sollte. Dies soll vor allem Lehrkräften ein Stück weit zur Bewusstseinsbildung dienen und zu einem professionellen Umgang mit der Diversität im Bildungsbereich beitragen.

Gleichzeitig kann diese Arbeit nur einem Teil dieser Thematik gerecht werden, was zu den Limitationen dieser Arbeit führt. Die Ergebnisse bleiben rein subjektiv und werden nicht mit objektiven Maßstäben verglichen, was in einer zukünftigen Arbeit behandelt werden könnte. Grund dafür ist die Komplexität eines solchen Umfangs, das eine standardisierte Untersuchung des Kindes mit einem anonymisierten Vergleich der Einschätzungen der jeweiligen Elternteile erfordert hätte. Dies hätte den Rahmen dieser Arbeit gesprengt. Da bereits viele Studien zum Thema Bildungsungleichheit, beispielsweise von Statistik Austria (2018), vorliegen, welche ein breites Feld an Daten vorweisen können, war der Gewinn der gewählten Umfrage an dieser Stelle höher.

Diese Umfrage zeigt einen interessanten Einblick in die Gedankenwelt von Erziehungsberechtigten und soll aufweisen, dass Meinungen stark durch die soziale Herkunft geprägt werden. Deshalb müssen Erziehungsberechtigte in ihren Äußerungen ernst genommen werden und bewusst hinterfragt werden, welches Bild die Beteiligten von Bildung und Bildungserfolg haben. Konkret könnte dies in der Praxis bei Elterngesprächen als Hintergrundwissen für eine professionelles und faires Miteinander dienen. Lehrkräfte soll das Bewusstsein für die Thematik Bildungsungleichheit aber in erster Linie zu einer ständigen Reflexion ihres eigenen Handelns im Unterricht anregen, um ein Stück weit dazu beizutragen, dass das Bildungssystem Volksschule die Bildungsungleichheit nicht noch mehr verstärkt. Seit dem Schuljahr 2022/23 müssen per Erlass des Bildungsleiters Alfred Klampfer (2022) alle Lehrkräfte pro Schuljahr verpflichtend ein Feedback einholen. Die Erkenntnisse der Arbeit können dazu beitragen, Feedback von den Eltern kritisch zu hinterfragen. Einschätzungen der Eltern müssen ernst genommen werden, jedoch mit Hinblick auf die Erkenntnisse dieser Arbeit differenziert betrachtet werden, vor allem da Menschen mit sozial privilegierter Herkunft die Lehrkraft in der Umfrage tendenziell besser bewertet haben. Tendenzuell schlechteres Feedback von Lehrkräften in sozial benachteiligten Schulen könnte dadurch erklärt werden.

Offen bleibt jedoch die Auseinandersetzung mit den subjektiven Einschätzungen der Lehrkräfte, der Bildungspolitikerinnen und Bildungspolitiker sowie der Schülerinnen und Schüler. Der Fokus auf eine andere Zielgruppe innerhalb des Bildungssystems könnte ein interessantes Thema für eine zukünftige Arbeit darstellen.

9 Literaturverzeichnis

Becker, R. (2017). Entstehung und Reproduktion dauerhafter Bildungsungleichheiten. In R. Becker (Hrsg.), *Lehrbuch der Bildungssoziologie* (3., aktualisierte und überarbeitete Aufl., S. 89–150). Wiesbaden: Springer VS.

Becker, R. & Birkelbach K. (2017). Bildungsungleichheit durch Schul- und Schulklasseneffekte. In R. Becker (Hrsg.), *Lehrbuch der Bildungssoziologie* (3., aktualisierte und überarbeitete Aufl., S. 179–210). Wiesbaden: Springer VS.

Bildungsdirektion Oberösterreich (2022, 2. Februar). *Pädagogische Ziele der Bildungsregionen*. <https://www.bildung-ooe.gv.at/Schule-und-Unterricht/Bildungsregionen.html>

Bronner, O. (Hrsg.). (2023a, 6. August). ÖH will keine Soldaten als Quereinsteiger in Schulen. *Der Standard*. <https://www.derstandard.at/story/3000000181919/oeh-will-keine-soldaten-als-quereinsteiger-in-schulen>

Bronner, O. (Hrsg.). (2023b, 19. August). Suche nach neuen Schulleitungen bleibt schwierig. *Der Standard*. <https://www.derstandard.at/story/3000000183507/suche-nach-neuen-schulleitungen-bleibt-schwierig>

Bruneforth, M., Weber, C. & Bacher, J. (2012). Chancengleichheit und garantiertes Bildungsminimum in Österreich. In B. Herzog-Punzenberger (Hrsg.), *Nationaler Bildungsbericht Österreich 2012, Band 2. Fokussierte Analysen bildungspolitischer Schwerpunktthemen* (S. 189–227). https://www.parlament.gv.at/dokument/XXIV/III/382/imf-name_284255.pdf

- Bundespressdienst (Hrsg.). (2000). *Österreichische Bundesverfassungsgesetze (Auswahl)*. https://www.bundeskanzleramt.gv.at/dam/jcr:b1e8e939-7849-4932-8a50-90b5206725cb/verfassung_teile_in_3_sprachen_2000.pdf
- Duden (o. D.). Energie. *Duden online*. Abgerufen am 21. August 2023, von <https://www.duden.de/rechtschreibung/Energie#listview-root>
- Franzen, A. (2019). Antwortskalen in standardisierten Befragungen. In N. Baur & J. Blasius (Hrsg.), *Handbuch Methoden der empirischen Sozialforschung* (S. 843–854). Wiesbaden: Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-21308-4_58
- Fuchs-Heinritz, W. & König, A. (2014). *Pierre Bourdieu. Eine Einführung*. (3., überarbeitete Auflage). Konstanz: UVK Verlagsgesellschaft.
- Groh-Samber, O., Hurch, N. & Waitkus, N. (2018). Statuskonkurrenzen und soziale Spaltungen. Zur Dynamik sozialer Ungleichheiten. *WSI Mitteilungen*, 71(5), 347–357. doi: 10.5771 / 0342-300X-2018-5-347
- Gruber, O. (2019). Ungleichheit und ethnisch-sprachliche Diversität im österreichischen Schulsystem. In M. Czaika, L. Rössl, F. Altenburg, A. Faustmann, T. Pfeffer (Hrsg.), *Migration & Integration 7. Dialog zwischen Politik, Wissenschaft und Praxis* (S. 147–164). Krems: Reihe DialogForum Integration.
- Hobmair, H. (Hrsg.). (2013). *Pädagogik* (5. Aufl.). Köln: Bildungverlag EINS.
- Hopf, W. & Edelstein, B. (2018). Chancengleichheit zwischen Anspruch und Wirklichkeit. *Bundeszentrale für politische Bildung*. <https://www.bpb.de/themen/bildung/dossier-bildung/174634/chancengleichheit-zwischen-anspruch-und-wirklichkeit/>

- Idel, T.-S., Rabenstein, K. & Ricken, N. (2017). Zur Heterogenität als Konstruktion. Empirische und theoretische Befunde einer ethnographischen Beobachtung von Ungleichheitsordnungen im Unterricht. In I. Diehm, M. Kuhn & C. Machold (Hrsg.), *Differenz-Ungleichheit-Erziehungswissenschaft. Verhältnisbestimmungen im (Inter-)Disziplinären* (S. 139–156). Wiesbaden: Springer VS.
- Klampfer, A. (2022). *Interne Schulevaluation und Feedback ab dem Schuljahr 2022/23. Ergänzung zum Erlass GZ 2021-0.752.306.* <https://info.bildung-ooe.gv.at/erl/2022/Paed-21-2-2022.pdf>
- Koller, H.-C. (2018). *Bildung anders denken. Einführung in die Theorie transformativer Bildungsprozesse* (2. Aufl.). Stuttgart: Verlag W. Kohlhammer.
- Kopp, J. (2009). *Bildungssoziologie. Eine Einführung anhand empirischer Studien*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Kratzer, N. (2006). Vermarktlichung und Individualisierung - Zur Produktion von Ungleichheit in der Zweiten Moderne. In K.-S. Rehberg (Hrsg.), *Soziale Ungleichheit, kulturelle Unterschiede: Verhandlungen des 32. Kongresses der Deutschen Gesellschaft für Soziologie in München. Teilbd. 1 und 2* (S. 540–552). Frankfurt am Main: Campus Verlag. <https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0168-ssoar-145159>
- Kreckel, R. (1983). *Soziale Ungleichheiten*. Göttingen: Verlag Otto Schwartz & Co. https://www.researchgate.net/profile/Reinhard-Kreckel/publication/306401296_Theorie_sozialer_Ungleichheiten_im_Uebergang/links/57c1b24708aeda1ec38cf41a/Theorie-sozialer-Ungleichheiten-im-Uebergang.pdf

Kreckel, R. (2004). *Politische Soziologie der sozialen Ungleichheit* (3., überarbeitete und erweiterte Aufl.). Frankfurt am Main: Campus Verlag. https://books.google.at/books?id=ohJwyJ_OCcAC&pg=PR3&dq=kreckel&lr=&hl=de&source=gbs_selected_pages&cad=3#v=one-page&q=kreckel&f=false

Lederer, B. (2014). *Kompetenz oder Bildung. Eine Analyse jüngerer Konnotationsverschiebungen des Bildungsbegriffs und Plädoyer für eine Rück- und Neubesinnung aus ein transinstrumentelles Bildungsverständnis*. Innsbruck: innsbruck university press. https://www.uibk.ac.at/iup/buch_pdfs/kompetenz_bildung_web.pdf

Ludwig, P. H. (2010). Der Einfluss unterschiedlicher Varianten der Leistungsgruppierung auf das Fähigkeitsselbstkonzept von Lernenden der Sekundarstufe. In E. Moning & J. Petersen (Hrsg.), *Wandlungen komplexer Bildungssysteme. Festschrift für Jürgen Wiechmann* (S. 47–74). Frankfurt am Main: Internationaler Verlag der Wissenschaften. https://books.google.at/books?hl=de&lr=&id=JMuh-wgSqKN0C&oi=fnd&pg=PA47&dq=fischteichchefekt+schule&ots=ikOQs3ou8S&sig=aAokdMjYYUlyiufdsZhnQygX3Sk&redir_esc=y#v=onepage&q=fischteichchefekt%20schule&f=false

Maaz, K. (2020a). Was sind soziale Bildungsungleichheiten? *Bundeszentrale für politische Bildung*. <https://www.bpb.de/themen/bildung/dossier-bildung/322204/was-sind-soziale-bildungsungleichheiten/>

Maaz, K. (2020b). Ansätze zur Verminderung von Bildungsungleichheiten. *Bundeszentrale für politische Bildung*. <https://www.bpb.de/themen/bildung/dossier-bildung/322534/ansaetze-zur-verminderung-von-bildungsungleichheiten/>

- Mayring, P. (2010). *Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken* (12., überarbeitete Auflage). Weinheim: Beltz Verlag.
- Österreichisches Netzwerk gegen Armut und soziale Ausgrenzung. (2022). Bildung. Zukunft trotz(t) Herkunft: Bildung für alle. *Die Armutskonferenz*. <https://www.armutskonferenz.at/themen/bildung/zukunft-trotz-t-herkunft-bildung-fuer-alle.html>
- Pissarek, M. (2018). Quantitative Forschung. In J. M. Boelman (Hrsg.), *Empirische Forschung in der Deutschdidaktik. Band 1: Grundlagen* (S. 129–146). Baltmannsweiler: Schneider. <https://phbl-opus.phlb.de/front-door/index/index/docId/590>.
- Ramseier, E. & Brühwiler, C. (2003). Herkunft, Leistung und Bildungschancen im gegliederten Bildungssystem. Vertiefte PISA-Analyse unter Einbezug der kognitiven Grundfähigkeiten. *Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften*, 25(1), 23–58. doi: 10.25656/01:3675
- Rittelmeyer, C. (2012). *Bildung. Ein pädagogischer Grundbegriff*. Stuttgart: Verlag W. Kohlhammer. https://books.google.at/books?hl=de&lr=&id=q2siE-AAAQBAJ&oi=fnd&pg=PP1&dq=bildung+p%C3%A4dagogik&ots=6IL2xX_jyg&sig=kJOi9xqzodzk7WZxj1ZD3zuHbSc&redir_esc=y#v=onepage&q=bildung%20p%C3%A4dagogik&f=false
- Rutter, S. (2021). *Sozioanalyse in der pädagogischen Arbeit. Ansätze und Möglichkeiten zur Bearbeitung von Bildungsungleichheit*. Wiesbaden: Springer VS.
- Schallock, T. (2016). Tracking. Konsequenzen der Leistungsgruppierung von Schülerinnen und Schülern für die Leistungsentwicklung. In C. Diehl, C. Hunkler & C. Kristen (Hrsg.), *Ethnische Ungleichheiten im Bildungsvverlauf* (S. 287–330). Wiesbaden: Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-04322-3_7

- Schubert, K. & Klein, M. (2020). Rational-Choice-Ansatz. *Bundeszentrale für politische Bildung*. <https://www.bpb.de/kurz-knapp/lexika/politiklexikon/296477/rational-choice-ansatz/>
- Schwaiger, M. & Zimmermann, L. (2011). Quantitative Forschung: Ein Überblick. In M. Schwaiger & A. Meyer (Hrsg.), *Theorien und Methoden der Betriebswirtschaft. Handbuch für Wissenschaftler und Studierende* (S. 419–438). München: Vahlen.
https://books.google.at/books?hl=de&lr=&id=M_VSkf6ZvtoC&oi=fnd&pg=PA420&dq=quantitative+forschung&ots=SwMe-SaXV8i&sig=KXh7PknEPxdtUQnv0iR11IusKE8&redir_esc=y#v=one-page&q=quantitative%20forschung&f=false
- Statistik Austria (Hrsg.). (2018). *Vererbung von Bildungschancen*. https://portal.ibobb.at/fileadmin/Berufsorientierung_und_Bildung/Aktuelles/statistics_brief_-_vererbung_von_bildung.pdf
- Statistik Austria (Hrsg.). (2022). *Bildung in Zahlen 2020/21. Schlüsselindikatoren und Analysen*. <https://www.statistik.at/fileadmin/publications/BiZ-2020-2021.pdf>
- Steiner, M. (2019). *Von der Chancengleichheit zur Ausgrenzung: Ein sozialer Fortschritt durch Bildung? Eine theoretische und empirische Aufarbeitung*. Münster: Waxmann.
- Thürriedl, K. (2012). Soziale Ungleichheit und Bildung. Reinhard Kreckel und Pierre Bourdieu im Vergleich. *Studentisches Soziologie Magazin*, Sonderheft 1, 20–30.

10 Tabellenverzeichnis

Tabelle 1: Reliabilitätsanalyse	67
Tabelle 2: Themen Abschlussfrage	95

11 Diagrammverzeichnis

Diagramm 1: Zugehörigkeit zur Zielgruppe (Häufigkeiten; N=134; Skala: 1=Ja; 2=Nein).....	56
Diagramm 2: Angabe Geschlecht (Häufigkeiten; N=131; Skala: 1=weiblich, 2=männlich, 3=divers)	57
Diagramm 3: Angabe Alter (Häufigkeiten; N=130, Skala: offene Angabe)	58
Diagramm 4: Angabe Erstsprache (Häufigkeiten; N=131; Skala: 1=Albanisch; 2=Bosnisch; 3=Deutsch; 4=Kroatisch; 5=Lettisch; 6=Serbisch; 7=Slowakisch; 8=Türkisch; 9=Ungarisch; 10=keine Angabe)	59
Diagramm 5: Angabe Wohnort (Häufigkeiten; N=131; Skala: 1=Gemeinde; 2=Stadt)	60
Diagramm 6: Angabe Bildungsweg (Häufigkeiten; N=131; Skala: 1=Volksschule; 2=Mittelschule/Hauptschule; 3=Gymnasium; 4=Sonderschule; 5=häuslicher Unterricht; 6=Polytechnische Schule (PTS); 7=Allgemeinbildende höhere Schule (AHS); 8=Berufsschule; 9=Berufsbildende mittlere Schule (BMS); 10=Berufsbildende höhere Schule (BHS); 11=Universität/Fachhochschule/Pädagogische Hochschule).....	61
Diagramm 7: Sprachendiversität in der Klasse (Häufigkeiten; N=131; Skala: 1=wenige Kinder; 2=mehrere Kinder; 3=viele Kinder).....	62
Diagramm 8: Einschätzung zur eigenen Bildung (Häufigkeiten; N=131; Skala: 1=trifft nicht zu; 2=trifft eher nicht zu; 3=trifft eher zu; 4=trifft zu)	71

Diagramm 9: Einschätzung zum Einkommen (Häufigkeiten; N=131; Skala: 1=trifft nicht zu; 2=trifft eher nicht zu; 3=trifft eher zu; 4=trifft zu)....	72
Diagramm 10: Einschätzung zum Beruf (Häufigkeiten; N=131; Skala: 1=trifft nicht zu; 2=trifft eher nicht zu; 3=trifft eher zu; 4=trifft zu)	73
Diagramm 11: Soziale Herkunft in Gruppen (Häufigkeiten; N=131; Skala: 1=benachteiligte soziale Herkunft; 2=eher benachteiligte soziale Herkunft; 3=eher privilegierte soziale Herkunft; 4=privilegierte soziale Herkunft).....	74
Diagramm 12: Soziales Umfeld (Häufigkeiten; N=131; Skala: 1=trifft nicht zu; 2=trifft eher nicht zu; 3=trifft eher zu; 4=trifft zu)	75
Diagramm 13: Soziales Umfeld in Gruppen (Häufigkeiten; N=131; Skala: 1=benachteiligtes soziales Umfeld; 2=eher benachteiligtes soziales Umfeld; 3=eher privilegiertes soziales Umfeld; 4=privilegiertes soziales Umfeld).....	76
Diagramm 14: Einschätzung Schulleistung Kind (Häufigkeiten; N=131; Skala: 0=mangelhaft bis 10=herausragend).....	77
Diagramm 15: Einschätzung Schulleistung Kind gruppiert nach Bildungsweg (Mittelwerte; N=131; Skala: 0=mangelhaft bis 10=herausragend)	78
Diagramm 16: Zufriedenheit Schulleistung Kind (Häufigkeiten; N=131; Skala: 0=gar nicht zufrieden bis 10=sehr zufrieden)	79
Diagramm 17: Zufriedenheit Schulleistung Kind (Mittelwerte; N=131; Skala: 0=gar nicht zufrieden bis 10=sehr zufrieden)	80
Diagramm 18: Einschätzung der Schulleistung gruppiert nach sozialer Herkunft (Mittelwerte; N=131; Skala: 0=gar nicht zufrieden bis 10=sehr zufrieden)	81

Diagramm 19: Einschätzung der Schulleistung gruppiert nach sozialem Umfeld (Mittelwerte; N=131; Skala: 0=gar nicht zufrieden bis 10=sehr zufrieden)	82
Diagramm 20: Einschätzung des schulischen Umfelds (Häufigkeiten; N=131; Skala: 1=trifft nicht zu; 2=trifft eher nicht zu; 3=trifft eher zu; 4=trifft zu)	83
Diagramm 21: Einschätzung des schulischen Umfelds gruppiert nach sozialer Herkunft (Mittelwerte; N=131; Skala: 1=trifft nicht zu, 2=trifft eher nicht zu, 3=trifft eher zu, 4=trifft zu)	84
Diagramm 22: Einschätzung des schulischen Umfelds gruppiert nach sozialem Umfeld (Mittelwerte; N=131; Skala: 1=trifft nicht zu, 2=trifft eher nicht zu, 3=trifft eher zu, 4=trifft zu)	85
Diagramm 23: Einschätzung zur Lehrkraft (Häufigkeiten; N=131; Skala: 1=trifft nicht zu; 2=trifft eher nicht zu; 3=trifft eher zu; 4=trifft zu).....	86
Diagramm 24: Einschätzung zur Lehrkraft gruppiert nach sozialer Herkunft (Mittelwerte; N=131; Skala: 1=trifft nicht zu, 2=trifft eher nicht zu, 3=trifft eher zu, 4=trifft zu)	87
Diagramm 25: Einschätzung zur Lehrkraft gruppiert nach sozialem Umfeld (Mittelwerte; N=131; Skala: 1=trifft nicht zu, 2=trifft eher nicht zu, 3=trifft eher zu, 4=trifft zu)	88
Diagramm 26: Verantwortung für den Bildungserfolg (Häufigkeiten; N=131; Skala: 1=mein Kind selbst; 2=Mutter; 3=Vater; 4=Geschwister; 5=Verwandte; 6=Freunde des Kindes; 7=Bildungspolitik; 8=Schulleitung; 9=MitschülerInnen; 10=Lehrkräfte; 11=Sonstiges) ...	89
Diagramm 27: Verantwortung für den Bildungserfolg gruppiert nach sozialer Herkunft (relative Häufigkeiten; N=131; Skala: benachteiligte soziale Herkunft; 2=eher benachteiligte soziale Herkunft; 3=eher privilegierte soziale Herkunft; 4=privilegierte soziale Herkunft).....	90

Diagramm 28: Verantwortung für den Bildungserfolg gruppiert nach sozialem Umfeld (relative Häufigkeiten; N=131; Skala: 1=benachteiligtes soziales Umfeld; 2=eher benachteiligtes soziales Umfeld; 3=eher privilegiertes soziales Umfeld; 4=privilegiertes soziales Umfeld)	91
Diagramm 29: Unterstützung in der Schule (Häufigkeiten; N=131; Skala: 0=trifft nicht zu bis 10=trifft zu)	92
Diagramm 30: Unterstützung in der Schule gruppiert nach sozialer Herkunft (Mittelwerte; N=131; Skala von 0=trifft nicht zu bis 10=trifft zu).....	93
Diagramm 31: Unterstützung in der Schule gruppiert nach sozialem Umfeld (Mittelwerte; N=131; Skala von 0=trifft nicht zu bis 10=trifft zu).....	94

12 Anhang

12.1 Fragebogen

Liebe Eltern von Schülerinnen und Schülern in der Volksschule,
mein Name ist Isabella Leitner und ich studiere Lehramt für die Primarstufe. Im Rahmen meiner Masterarbeit untersuche ich Einschätzungen von Eltern zum Thema Bildungschancen und möchte Ihnen hierzu gerne ein paar Fragen stellen. Ich würde mich freuen, wenn Sie sich 5 Minuten Zeit nehmen könnten, um den Fragebogen auszufüllen.

Bitte füllen sie den Fragebogen vollständig aus.

Die Daten dieser Umfrage werden anonym behandelt und die Ergebnisse sind nicht auf einzelne Personen rückführbar.

1. *Mein Kind besucht im Moment die Volksschule:*

- Ja
- Nein

2. *In der Klasse gibt es Kinder mit unterschiedlichen Erstsprachen:*

- wenige Kinder
- mehrere Kinder
- viele Kinder

3. *Mein Alter:*

4. *Mein Geschlecht:*

- weiblich
- männlich
- divers

5. *Meine Erstsprache:*

6. *Meine Nationalität:*

--

7. *Ich lebe in einer:*

- Gemeinde
- Stadt

8. *Welche Schulen haben sie besucht? (mehrere Antworten ankreuzen)*

- Volksschule
- Mittelschule/Hauptschule
- Gymnasium
- Sonderschule
- häuslicher Unterricht
- Polytechnische Schule (PTS)
- Allgemeinbildende höhere Schule (AHS)
- Berufsschule
- Berufsbildende mittlere Schule (BMS)
- Berufsbildende höhere Schule (BHS)
- Universität/Fachhochschule/Pädagogische Hochschule
- Sonstiges

9. *Wie schätzen Sie die Schulleistungen Ihres Kindes ein?*

0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
mangelhaft					herausragend					

10. *Wie zufrieden sind Sie mit den Schulleistungen Ihres Kindes?*

0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
gar nicht zufrieden					sehr zufrieden					

11. Bewerten Sie folgende Aussagen zum Thema Bildung. (4 Antwortmöglichkeiten)

	trifft nicht zu	trifft eher nicht zu	trifft eher zu	trifft zu
Ich habe eine gute Allgemeinbildung.	0	0	0	0
Ich war gut in der Schule.	0	0	0	0
Es fällt mir leicht, mein Kind bei der Hausübung zu unterstützen.	0	0	0	0
	trifft nicht zu	trifft eher nicht zu	trifft eher zu	trifft zu
Ich habe ein hohes Einkommen.	0	0	0	0
Ich mache mir Sorgen, wie ich die Schulsachen für mein Kind finanzieren soll.	0	0	0	0
Ich kann zusätzliche Ausgaben in der Schule (z.B. Ausflüge) ohne Probleme finanzieren.	0	0	0	0

	trifft nicht zu	trifft eher nicht zu	trifft eher zu	trifft zu
Ich arbeite in einer hohen beruflichen Position.	0	0	0	0
Mein Beruf ist gesellschaftlich angesehen.	0	0	0	0
Meine Arbeitszeiten lassen sich gut mit den Schulzeiten vereinbaren.	0	0	0	0

	trifft nicht zu	trifft eher nicht zu	trifft eher zu	trifft zu
Die Freunde meines Kindes motivieren mein Kind zu besseren Leistungen in der Schule.	0	0	0	0
Mein Kind hat Vorbilder, die gut in der Schule sind.	0	0	0	0
Bildung hat in meinem Umfeld einen wichtigen Stellenwert.	0	0	0	0
Mein Kind bekommt für eine gute Note eine Belohnung.	0	0	0	0
Ich werde bei schulischen Fragen beraten.	0	0	0	0
In meinem Umfeld wird viel über schulische Themen gesprochen.	0	0	0	0

	trifft nicht zu	trifft eher nicht zu	trifft eher zu	trifft zu
Die Schule meines Kindes ist gut ausgestattet (Möbel, Material, digitale Tafel, ...).	0	0	0	0
In der Schule meines Kindes herrscht eine angenehme Atmosphäre.	0	0	0	0
Die Mitschülerinnen und Mitschüler motivieren mein Kind zu guten Leistungen.	0	0	0	0
Mein Kind fühlt sich wohl in der Klasse.	0	0	0	0
Mein Kind hat Freunde in der Klasse.	0	0	0	0

	trifft nicht zu	trifft eher nicht zu	trifft eher zu	trifft zu
Die Lehrkraft erwartet gute Leistungen von meinem Kind.	0	0	0	0
Die Lehrkraft versucht das Beste aus meinem Kind herauszuholen.	0	0	0	0
Die Lehrkraft verlangt zu viel von meinem Kind.	0	0	0	0
Ich befürworte das Verhalten, das die Lehrkraft von meinem Kind verlangt.	0	0	0	0
Ich halte die Lehrkraft meines Kindes für kompetent.	0	0	0	0

12. Wer ist Ihrer Meinung nach für den Bildungserfolg Ihres Kindes verantwortlich? (mehrere Antworten möglich)

- mein Kind selbst
- Mutter
- Vater
- Geschwister
- Verwandte
- Freunde des Kindes
- Bildungspolitik
- Schulleitung
- MitschülerInnen
- Lehrkräfte
- Sonstiges

13. Ich würde mein Kind gerne mehr in der Schule unterstützen.

0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	----

trifft nicht zu trifft zu

14. Was ich noch sagen möchte...

Vielen Dank!

Ihre Antwort wurde gesendet und gespeichert.

12.2 Inhaltsanalyse nach Mayring

Nr.	Auswertungseinheit	Paraphrasierung	Generalisierung	Reduktion
1	Ich finde, dass sich das Schulsystem nicht so sehr an Leistungen, Beurteilungen und Statistiken orientieren sollte, sondern mehr Raum für freies Entfalten bieten sollte.	Schulsystem sollte sich weniger an Leistungen, Beurteilungen und Statistiken orientieren, mehr Raum für freies Entfalten bieten	Bildungssystem verändern	Bildungssystem
2	Das Schulsystem sollte sich weniger an Leistungen, Beurteilungen und Statistiken orientieren, sondern mehr Raum für freies Entfalten bieten.	Schulsystem sollte sich weniger an Leistungen, Beurteilungen und Statistiken orientieren, mehr Raum für freies Entfalten bieten	Bildungssystem verändern	Bildungssystem
3	Schulsystem gehört unbedingt reformiert; viel zu viel Gewicht auf Hausübungen, großteils veraltete Lernmethoden, ...	Schulsystem unbedingt reformieren, zu viel Gewicht auf Hausübungen, Lernmethoden sind zum Teil veraltet	Bildungssystem reformieren	Bildungssystem
4	Für mich als alleinerziehende Mutter gehört die Ferienbetreuung genauso in die Verantwortung des Bildungsministeriums ..., wenn die Kinder schulpflichtig sind und die Eltern arbeitspflichtig dann gehört das Thema Schulferien auch fix von der Regierung gestaltet.	alleinerziehende Mutter braucht vom Bildungsministerium Ferienbetreuung; Schulpflicht der Kinder und Arbeitspflicht der Eltern, Schulferien müssen von Regierung gestaltet werden	Ferienbetreuung vom Bildungsministerium	Betreuung
5	Viele Lehrkräfte sind fachlich kompetent. Menschlich versagen sie aber. Bloßstellen vor der Klasse und Bestrafungen	viele Lehrkräfte fachlich kompetent, versagen aber menschlich, diverse Strafen stehen nach wie	Lehrkräfte fachlich kompetent, emotional-soziale Kompetenzen sind schwach	Lehrkräfte

	(Sitzpause, vor der Klassentür sitzen während des Unterrichts ...) stehen nach wie vor an der Tagesordnung.	vor an der Tagesordnung		
6	Das alte Schulsystem war besser. Die Lehrer konnten die Kinder besser einschätzen, und dementsprechend unterstützen. Einige brauchten eine andere Lernmethode.	alte Schulsystem war besser, Lehrer konnten früher Kinder besser einschätzen und unterstützen, andere Lernmethoden wurden benötigt	an altem Bildungssystem orientieren	Bildungssystem
7	Ich finde es wird von den Kindern viel zu viel verlangt. Alle Aufgaben sollen schnell gemacht werden, auf Zeit rechnen/lesen (enorme Stresssituation und Druck für ein Kind), alles sollten sie perfekt können, Kinder können leider teilweise nicht mehr Kinder sein!	von Kindern wird viel zu viel verlangt, Stress bei Bewältigung der Aufgaben, sollen alles perfekt können, Kinder können nicht mehr Kinder sein	zu hohe Anforderungen an die Kinder	hohe Anforderungen
8	Es ist schade, dass es in jeder Schule anders ist, was sie von den Kindern erwarten.	Unterschiede zwischen Schulen, bei Erwartungen an Kinder	Bildungssystem ist nicht einheitlich	Bildungssystem
9	Wir haben großes Glück mit unserer Lehrerin und unserem Umfeld	Glück mit Lehrerin und Umfeld	Zufriedenheit mit Lehrerin und sozialem Umfeld	Zufriedenheit
10	Tolle Schule :-) Glücksgriff mit der Lehrerin gemacht :-) das Mobbing beim nach Hause weg ist nicht so toll, in der Schule ist aber alles gut!	Glück mit Lehrerin, Mobbing am Heimweg	Zufriedenheit, Mobbing	Zufriedenheit, Mobbing
11	Ich bin mit den Lernerfolgen und der Lehrkraft meines Kindes zufrieden.	Zufriedenheit mit Lernerfolgen des Kindes und mit Lehrkraft	Zufriedenheit	Zufriedenheit

12	Mehr auch über Körper (-gesundheit/-gleichgewicht/-wohlbefinden), Alternativmedizin usw. lernen.	mehr über Körper, Alternativmedizin, ... lernen	Veränderungen im Bildungssystem: Unterrichtsstoff in der Schule erweitern	Bildungssystem
13	Bildung der Kinder hängt leider immer noch vom Bildungsgrad der Eltern und den finanziellen Umständen in den Familien ab.	Bildungsgrad ist abhängig von Bildung und Einkommen der Eltern	Bildung abhängig von Eltern	Eltern
14	Bin sehr zufrieden mit der Schule.	zufrieden mit Schule	Zufriedenheit	Zufriedenheit
15	Meiner Meinung nach ist der Unterrichtsstoff zu umfangreich, das Tempo oft viel zu schnell (1. Klasse) und der Druck (auch für die Lehrkräfte) zu hoch.	Unterrichtsstoff zu viel, Tempo in der 1.Klasse zu schnell, Druck auf Lehrkräfte hoch	zu hohe Anforderungen an Kinder und Lehrkräfte	hohe Anforderungen
16	Ich fände es sehr gut, wenn sich das österreichische Bildungssystem, ein bisschen mehr an den skandinavischen Ländern orientieren würde.	Bildungssystem in Österreich sollte sich an skandinavische Länder orientieren	Orientierung an skandinavisches Bildungssystem	Bildungssystem
17	Wobei ich mit der VS <i>Name</i> überaus zufrieden bin (sehr motivierte Lehrkräfte - DANKE!).	Zufriedenheit mit motivierten Lehrkräften	Zufriedenheit mit Lehrkräften	Zufriedenheit
18	Herzlichen Dank an Frau <i>Lehrerin!</i>	Danke an eine Lehrkraft	Zufriedenheit	Zufriedenheit
19	Lehrkräfte brauchen Zeit, um auf jedes Kind individuell eingehen zu können. Sind die Klassen zu groß funktioniert das nicht. Bei meinem Kind ist das Gott sei Dank gegeben, wodurch ein perfekter Start in die	keine großen Schulklassen, damit die Lehrkraft individuell auf die Kinder eingehen kann, guter Start in die Schullaufbahn	Bildungssystem sollte kleine Klasse für individuelles Arbeiten forcieren	Bildungssystem

	Schullaufbahn gelungen ist.			
20	In unserer momentanen Bildungspolitik muss sich unbedingt etwas ändern... Ich habe das Gefühl die Spirale bewegt sich gerade abwärts! Ich bin froh, dass ich mein Kind so gut unterstützen kann, aber vielen Eltern ist das nicht möglich (aus verschiedensten Gründen. Ich finde da wäre der Punkt, an dem man ansetzen muss, denn zuallererst sind die Eltern ausschlaggebend, wie sie den Weg ihrer Kinder beeinflussen und prägen. Das gestaltet sich allerdings schwierig, wenn beide Elternteile so viel arbeiten müssen, dass sie kaum Zeit für ihre Kinder haben. Auch wenn es genug Betreuungsangebot gäbe, ist eine Nachmittagsbetreuung nicht vergleichbar mit einer 1 zu 1 Betreuung von einem motivierten Elternteil. Dazu muss Bildung allerdings einen besseren Stellenwert in unserer Gesellschaft bekommen!	Änderungen in Bildungspolitik sind notwendig, Eltern beeinflussen und prägen den Weg ihrer Kinder am meisten, wenn beide Eltern berufstätig sind, bleibt keine Zeit für das Kind, Nachmittagsbetreuung ersetzt diese 1:1 Betreuung von den Eltern nicht, der Stellenwert von Bildung muss steigen, damit Veränderungen möglich sind	Änderungen in Bildungspolitik, Stellenwert von Bildung muss steigen, Eltern bestimmen Weg am meisten, Nachmittagsbetreuung verbessern	Bildungssystem, Eltern, Betreuung
21	Es ist ein großer Fehler in dem Schulsystem, Integrationsklasse zu haben nur weil Kinder KEINE österreichische Namen haben!!!!!!	Kinder nur aufgrund eines nicht österreichischen Namens in Integrationsklassen zu unterrichten ist ein Fehler	Benachteiligung von Kindern mit Migrationshintergrund im Bildungssystem	Bildungssystem

13 Eidesstattliche Erklärung

Ich erkläre, dass ich die vorliegende Arbeit mit dem Titel „Bildungsungleichheit in österreichischen Volksschulen: Einschätzungen von Erziehungsberechtigten zu den Bildungschancen ihrer Kinder“ selbst verfasst und dass ich dazu keine anderen als die angeführten Behelfe verwendet habe. Außerdem habe ich ein Belegexemplar verwahrt.

Senftenbach, 21.09.2023

Ort, Datum

Leitner Isabella

Unterschrift