

**Obligatorische und fakultative Fördersysteme an der
Versuchsschule Oberstufen-Kolleg Bielefeld und ihre
Nutzung durch die Kollegiatinnen und Kollegiaten**

Eine empirische Untersuchung aus der *Capability*
Perspektive

Inaugural-Dissertation zur Erlangung des Doktorgrades
(Dr. phil.) an der Fakultät für Erziehungswissenschaft,
Universität Bielefeld

vorgelegt von
Johanna Maria Gold
Bielefeld
September 2014

Erstgutachter: Prof. Dr. Klaus Peter Treumann
Zweitgutachter: Prof. Dr. Josef Keuffer

Inhaltsverzeichnis

Prolog	4
1 Einleitung	6
2 Der <i>Capability Approach</i>	11
2.1 Theoretische Grundlagen	21
2.2 Substanzielle Unterschiede der Ansätze von Amartya Sen und Martha Nussbaum.	26
2.3 Die Kernkonzepte des <i>Capability Approach</i>	32
2.3.1 Praktische Freiheit als theoretische Grundlage	34
2.3.2 <i>Capabilities</i> und Funktionen	39
2.3.3 Güter und Umsetzungsfaktoren – Sein und Haben	45
2.3.4 Wohlbefinden und Selbstbestimmung	52
2.4 Modellbildung	52
3 Ökonomisches, kulturelles und soziales Kapital als Erweiterung des <i>Capability</i> - Modells	56
3.1 Kapitalsorten	56
3.1.1 Ökonomisches Kapital	58
3.1.2 Das kulturelle Kapital	59
3.1.3 Das soziale Kapital	65
3.2 Kapitalsorten als Umsetzungsfaktoren	67
4 Fördersysteme am Oberstufen-Kolleg Bielefeld als Güter im <i>Capability</i> -Modell	69
4.1 Das Oberstufen-Kolleg Bielefeld – Von der Idee über das Kolleg zur Versuchsschule	71
4.2 Aufnahmeverfahren	78
4.3 Fördersysteme	81
4.3.1 Tutoriat	81
4.3.2 Brückenkurse	83
4.3.3 Laufbahnberatung	84
4.3.4 Portfolio	85
4.3.5 Schulsozialarbeit	87
4.3.6 Psychosoziale Beratung und Rechtsberatung	88
4.4 Fördersysteme als Güter im Sinne des <i>Capability Approach</i>	89
5 <i>Capabilities</i> als Realisierbarkeit von frei gewählten Lebensentwürfen	93
6 Hypothesenfindung	98
7 Entwicklung der Erhebungsinstrumente	101
7.1 Fragebogen	101
7.1.1 Teil 1 Unterstützungsangebote	102

7.1.2 Teil 2 Selbsteinschätzungen	106
7.1.3 Teil 3 Zukunftspläne	109
7.1.4 Teil 4 Persönliche Angaben II	110
7.2 Interviewleitfaden.....	115
8 Typologie der Kollegiatinnen und Kollegiaten in Anlehnung an das Konzept der Kapitalsorten – Hypothese 1	121
8.1 Operationalisierung der Kapitalsorten nach Bourdieu	123
8.1.1 Operationalisierung Ökonomisches Kapital.....	125
8.1.2 Operationalisierung kulturelles Kapital.....	129
8.1.3 Operationalisierung soziales Kapital	133
8.2 Clusteranalytische Typenbildung	136
8.3 Rekonstruierte Clusterprofile.....	141
8.4 Externe Validierung der Clusterprofile mit Hilfe von soziodemographischen Faktoren	146
8.5 Selbsteinschätzung der Kompetenzen innerhalb der Cluster	153
8.5.1 Skalenbildung	154
8.5.2 Mittelwertvergleiche zwischen den Gruppen	160
8.6 Zwischenfazit.....	179
9 Nutzung der Fördersysteme in Abhängigkeit von der Clusterzugehörigkeit – Hypothese 2	182
9.1 Allgemeine Nutzungshäufigkeit	184
9.2 Nutzung der Fördersysteme in Abhängigkeit von der Clusterzugehörigkeit	186
9.2.1 Tutoriat.....	187
9.2.2 Brückenkurse.....	192
9.2.3 Laufbahnberatung.....	196
9.2.4 Portfolio	199
9.2.5 Schulsozialarbeit	202
10 Zur Wirkung der Güter und Umsetzungsfaktoren auf die Konstrukte <i>Capabilities</i> und <i>Agency</i> – Hypothesen 3 und 4.....	210
10.1 Wahrnehmungen der <i>Capabilities</i> in Bezug auf berufliche Ziele	212
10.2 Wahrnehmungen der <i>Capabilities</i> in Bezug auf private Ziele	235
10.3 Wahrnehmung der <i>Agency</i> in Bezug auf private und berufliche Ziele	243
11 Fazit	251
11.1 Resümee der Analyse in Bezug auf die Zusammensetzung der Schülerschaft und die Fördersysteme im Oberstufen-Kolleg	251
11.1.1 Bedeutung der Zusammensetzung der Schülerschaft für das pädagogische Handeln.....	252
11.1.2 Nutzung und Nutzen der Fördersysteme	258

11.1.2.1 Das Tutoriat.....	259
11.1.2.2 Brückenkurse	266
11.1.2.3 Laufbahnberatung.....	267
11.1.2.4 Portfolio	271
11.1.2.5 Schulsozialarbeit	273
11.1.3 Weiterführende Implikationen für die Schulentwicklung am Oberstufen-Kolleg	276
11.2 <i>Capability Approach</i> im Kontext von Schule.....	286
Epilog.....	289
Literatur.....	290
Anhang	304

Prolog

Durch meine Anstellung in der wissenschaftlichen Einrichtung des Oberstufen-Kollegs habe ich an der Schnittstelle von erziehungswissenschaftlicher Theorie und Praxis arbeiten können und habe tiefe Einblicke in den Mikrokosmos einer Schule erhalten; nachhaltig beeindruckt hat mich in dieser Zeit aber besonders der Kontakt mit den Schülerinnen und Schülern. Nachdem ich – eher zufällig – einige Erzählungen von ihnen gehört hatte, welche Wege und Umwege sie zu einer Ausbildung am Oberstufen-Kolleg geführt haben, habe ich angefangen, gezielt zu fragen. Gehört habe ich eine Vielfalt an (Lebens)Geschichten: Geschichten über gerade und gewundene Wege und immer wieder über die Verknüpfung von Bildungs- und Lebenswegen. Auch bin ich immer wieder auf die Aussage gestoßen, dass das Oberstufen-Kolleg als eine Chance zur Verwirklichung gesehen wird; die Verwirklichung von Ideen, von Plänen, von sich selbst. So vielfältig wie die Schülerschaft, so vielfältig auch die Art der Verwirklichung.

Diese Erzählungen und Berichte haben mein Interesse geweckt, systematisch zu erforschen, was genau hinter diesem Begriff des „sich selbst Verwirklichens“ steckt und warum ausgerechnet dieser Begriff so auffällig oft im Zusammenhang mit der Ausbildung im Rahmen einer Gymnasialen Oberstufe fällt.

Ein fundiertes theoretisches Fundament für die Erforschung und Analyse dieses Phänomens habe ich im *Capability Approach* gefunden. *Capabilities*, zu Deutsch Verwirklichungschancen, umschreiben die tatsächlichen Möglichkeiten eines Menschen ein Leben nach

seinen Vorstellungen zu führen. Statt also zu betrachten, welche Wege ein Mensch beschreitet, liegt der Fokus darauf, welche Wege ihm tatsächlich offenstehen. Dieser Unterschied ist zentral und der Grund für die Wahl eben dieses Ansatzes für die Erforschung der Frage nach der Selbstverwirklichung, von der mir so oft berichtet wurde; das Oberstufen-Kolleg hat – zumindest in der Wahrnehmung der Erzählenden – Wege eröffnet, die vorher nicht offen standen.

Mit welchen Maßnahmen es im Oberstufen-Kolleg gelingt, diese Wege zu öffnen und ob alle in der Ausbildung dort befindlichen jungen Menschen gleichermaßen von diesen Maßnahmen profitieren können, das soll in der folgenden Arbeit geklärt werden.

1 Einleitung

Das deutsche Schulsystem ist ein sehr selektives System. Die Durchlässigkeit zwischen den einzelnen Formen der Regelschulen (Hauptschule, Realschule, Gymnasium, Gesamtschule) manifestiert sich zum größten Teil in einer Durchlässigkeit nach unten (Bellenberg, 1999). Durch die Primarstufe auf einen Ausbildungsweg festgelegt, werden den Schülerinnen und Schülern wenige Möglichkeiten zur Entwicklung hin zu höheren Schultypen gegeben. In mehreren Studien (Baumert & Schümer, 2001) wurde ein enger Zusammenhang zwischen sozialer Herkunft und Bildungschancen konstatiert. Der soziale Status der Herkunftsfamilien der Schüler hat Einfluss auf die Bildungsaspirationen, die Bildungsstrategien sowie auf Schulleistungen. Schulleistungen wiederum haben einen Einfluss auf die Übergangsempfehlungen und legen damit den weiteren Ausbildungsweg fest. Boudon (1974) unterscheidet hier zwischen den primären (d.h. vor Eintritt ins Bildungssystem vorhandenen) und den sekundären (Baumert et al., 2001; Baumert, Schümer & Watermann, 2003; Baumert & Maaz, 2006; Köller et al, 2004) Herkunftseffekten. Aus diesen Zusammenhängen resultiert, dass das Prinzip der Leistungsgerechtigkeit, wie es in den Schulen propagiert wird nicht ausreicht, um eine Chancengleichheit zu gewährleisten, sondern im Gegenteil die bestehende Ungleichheit reproduziert (Bourdieu, 1971). Soziale Selektivität und fehlende Durchlässigkeit auf horizontaler Ebene beschränken die Wahlmöglichkeiten des Individuums dahingehend, dass die persönliche Entwicklung frühe und dauerhafte Einschränkungen erfährt. Ein Tatbestand, der sowohl der Definitiv-

on von Entwicklung als Prozess der Erweiterung realer Freiheit (Sen 2007, S. 13) wie auch dem Verständnis der Gerechtigkeit widerspricht.

Das deutsche Bildungssystem scheint demnach nicht geeignet, Entwicklungspotenziale bestimmter, besonders der aus sozial benachteiligten Verhältnissen stammenden, Gruppen angemessen zu fördern oder gar auszuschöpfen.

Eng verbunden mit diesem Zugang ist der *Capabilities*-Ansatz, der als gerechtigkeitstheoretischer Ansatz die Frage nach einer gelingenden praktischen Lebensführung in den Vordergrund stellt. Der *Capability Approach* geht auf den Wirtschaftswissenschaftler und Philosoph Amartya Sen und die US-amerikanische Philosophin Martha Craven Nussbaum zurück. Sen legt bei seinem Ansatz des *Capability Approach* den Fokus auf die einem Menschen zur Verfügung stehende Menge an differenten Handlungs- und Daseinsweisen, die es ihm ermöglichen, sich für ein ihm als erstrebenswert betrachtetes Leben entscheiden zu können. Nussbaum schlägt in ihrem Ansatz eine „objektive Liste“ grundlegender Befähigungen und Möglichkeiten vor, die sie als Grundlage eines erfüllten menschlichen Lebens ansieht (Nussbaum, 1999).

Sowohl Sen wie auch Nussbaum schließen bei der Begründung des *Capabilities*-Ansatzes an die Prinzipien der aristotelischen Ethik an, die den *tugendhaften Charakter* als eine wesentliche Bedingung zur Führung eines guten Lebens sieht. Dieser theoretische Hintergrund bietet bei näherer Betrachtung für Erziehungswissenschaftler Anlass zur Skepsis, denn eine solche Herangehensweise legt fest, was gutes menschliches Leben ausmacht. Beim *Capability Approach*

soll ausdrücklich nicht vorgegeben werden, worin sich diese gelingende Lebensführung genau zu manifestieren hat. Vielmehr wird der Fokus auf die Möglichkeiten und Spielräume gelenkt, die jedem einzelnen zur Verfügung stehen, um sein eigenes Leben „erfüllt“ zu führen. Der *Capabilities*-Ansatz unterscheidet zwischen „Funktionsweisen“ (functionings), gemeint ist damit, was ein Mensch von dem was er gerne tun möchte auch tatsächlich tun kann (das kann elementar Ernährung sein, aber auch komplex Selbstachtung bedeuten) und „Befähigungen“ (*Capabilities*) welche sich darauf beziehen, welche objektive Menge an Möglichkeiten ein Mensch hat, Funktionsweisen zu verwirklichen, also die wirklichen Chancen, die ein Individuum hat, die von ihm gewählten Ziele zu verfolgen.

Der *Capabilities*-Ansatz dient also nicht dazu, einen „guten“ Lebensentwurf zu postulieren, sondern vielmehr der Formulierung von grundlegenden Gelegenheiten und Befähigungen, auf deren Ermöglichung Menschen Anspruch haben und die als grundlegend angesehen werden, um die Verwirklichung des eigenen Lebensentwurfs zu erreichen. Das entscheidende Maß für die geglückte Verwirklichung dieses Lebensentwurfes ist nach dem *Capability Approach* die Menge und die Qualität des Spektrums voneinander unterscheidbarer Möglichkeiten und Fähigkeiten von Menschen (Otto & Ziegler, 2008).

Das Oberstufen-Kolleg führt Schüler unterschiedlicher sozialer Herkunft mit und ohne Qualifikationsvermerk zur Hochschulreife. Das bedeutet, dass auch Schüler, die in anderen Schulsystemen nicht zu Oberstufe zugelassen wurden, am Oberstufen-Kolleg die Gelegenheit erhalten, die Hochschulreife zu erreichen (Huber &

Tillmann, 2005). Offensichtlich gelingt es am Oberstufen-Kolleg, Potential bzw. Befähigungen der Schüler auszuschöpfen, und Leistungsheterogenität durch spezielle Förderangebote differenzierter zu begegnen, als dies an Regelschulen möglich ist. Die Durchlässigkeit des Schulsystems, die sich im Regelschulsystem in erster Linie als eine Durchlässigkeit nach unten (Bellenberg, 1999) manifestiert wird, im Rahmen des Oberstufen-Kollegs teilweise zu einer Durchlässigkeit nach oben umgekehrt. Das Oberstufen-Kolleg bietet eine Reihe von Förder- und Beratungssystemen an, wie z.B. die Brückenkurse in den Fächern Deutsch, Englisch und Mathematik, die für Kollegiaten mit Defiziten in diesen Fächern obligatorisch sind, sowie fakultative Systeme, wozu insbesondere die Beratungsangebote zählen. Die Fördersysteme am Oberstufen-Kolleg versuchen der Heterogenität der Kollegiaten gerecht zu werden und sowohl Defizite auszugleichen, wie auch unterstützend auf den fortlaufenden Lernprozess zu wirken.

Wie gut dies gelingt, soll innerhalb dieser Arbeit aus dem Blickwinkel des *Capability Approaches*, eines gerechtigkeits-theoretischen Evaluationsrahmens untersucht werden.

Im Ersten Teil dieser Schrift wird der *Capability Approach* referiert, in den Kontext von Schule und Bildung gestellt und anhand dieser theoretischen Herleitung das empirische Modell für diese Untersuchung entwickelt (Kapitel 2). Der *Capability Approach* wird explizit als Evaluationsrahmen bzw. Paradigma und nicht als Theorie beschrieben, so dass zu seiner empirischen Nutzbarmachung eine theoretische Definition der zu erklärenden Aspekte notwendig ist. In der vorliegenden Ausarbeitung wird die soziale Herkunft der Schü-

lerinnen und Schüler durch das Konzept der Kapitalsorten von Pierre Bourdieu (1882) definiert (Kapitel 3). Die Fördersysteme des Oberstufen-Kollegs werden in Kapitel 4 erörtert, Kapitel 5 behandelt die Operationalisierung der *Capabilities* für die hier durchgeführte Modellprüfung. In Kapitel 6 finden sich die aus diesem Modell abgeleiteten Hypothesen. Kapitel 7 thematisiert die Entwicklung der Erhebungsinstrumente. Im darauf folgenden Teil dieser Arbeit, Kapitel 8, findet sich eine clusteranalytische Untersuchung, in deren Rahmen aus der Gesamtstichprobe Gruppen gleicher Merkmalsträger auf Grundlage der in Kapitel 3 theoretisch hergeleiteten Kapitalsorten rekonstruiert werden. Diese rekonstruierten Gruppen werden in Kapitel 9 varianz- und kontingenzanalytisch auf ihre Nutzung der Fördersysteme hin untersucht. Anschließend erfolgt in Kapitel 10 eine regressionsanalytische Betrachtung des in Kapitel 2 hergeleiteten Gesamtmodells. Abschließend findet im letzten Kapitel eine Zusammenfassung und Diskussion der Ergebnisse statt.

2 Der Capability Approach

Der *Capability Approach*, ein gerechtigkeits-theoretischer Ansatz zur Bestimmung menschlichen Wohlbefindens (*well-being*), findet in der Arbeit vieler sowohl theoretisch wie auch empirisch orientierter Sozialwissenschaftlerinnen und Sozialwissenschaftler Anwendung (Alkire, Qizilbash & Comim, 2008; Robeyns, 2005). Gerade im Kontext von Schule und Bildung wird in letzter Zeit Bezug auf den *Capability Approach* genommen (z. B.: Walker, 2005; Otto & Ziegler, 2006; Walker & Unterhalter, 2007; Otto & Ziegler, 2008). Die Aufgabe der schulischen Bildung besteht aus der Perspektive des *Capability Approach* nicht in der Steigerung der ökonomischen Produktivität einer Gesellschaft, sondern darin, die Menschen zu einer intelligenten Wahl zwischen unterschiedlichen Typen der Lebensführung zu befähigen. Der *Capability Approach* nimmt dabei für sich in Anspruch, den institutionell strukturierten Raum gesellschaftlicher Möglichkeiten, den Schule mit ihren kulturellen Inhalten und normativen Regelzusammenhängen im jeweiligen Kontext des Bildungssystems eröffnet, in Beziehung zu setzen zum akteursbezogenen Raum der individuellen Handlungsfähigkeiten¹. Der Focus liegt dabei auf den Möglichkeits- und Freiheitsspielräumen von Schülerinnen und Schülern, ihre eigenen Entscheidungen zu treffen und so ihr eigenes, selbst gewähltes Leben zu führen.

¹ Damit steht der *Capability Approach* im direkten Gegensatz zu *Rational-Choice*-Ansätzen (Boudon, 1974) und dem von der OECD (*Organisation For Economic Cooperation And Development*) favorisierten Humankapitaltheorie-Ansatz (Keeley, 2008), denen es in erster Linie um effektive Humankapitalproduktion und die Sicherstellung der Beschäftigungsfähigkeit (*Employability*) geht.

Bevor im weiteren Verlauf dieser Arbeit die Anwendung im Schulkontext näher beleuchtet und spezifiziert wird, soll der *Capability Approach* zunächst in seiner Komplexität skizziert werden. Zu diesem Zweck werden in diesem Kapitel zunächst kurz die theoretischen Grundlagen (Kapitel 2.1) und die Unterschiede der Herangehensweise von Amartya Sen und Martha Nussbaum (Kapitel 2.2) dargestellt und die Fokussierung auf den von Amartya Sen propagierten Ansatz dargelegt (Kapitel 2.3). Darauf folgend werden die Konzepte Praktische Freiheit (Kapitel 2.3.1), *Capabilities* und Funktionen (Kapitel 2.3.2), Güter und Umsetzungsfaktoren (Kapitel 2.3.3) und Wohlbefinden und Selbstbestimmung (Kapitel 2.3.4) des hier behandelten Ansatzes dargelegt und anhand eines von Ingrid Robeyns (2005, S. 98) entwickelten Modells zusammengeführt. Dieses Modell wird anschließend in eine reduzierte Form überführt und als empirisches Modell zur Hypothesenbildung in den Kontext der Arbeit gestellt (Kapitel 2.4).

Vorweg wird in einem Exkurs der Begriff *Gerechtigkeit* vor dem Hintergrund von ausgewählten Gerechtigkeitstheorien umrissen, und Gelenkstellen dieser Theorien mit dem *Capability Approach*, welcher im Sinne Sens explizit nicht als eigenständige Gerechtigkeitstheorie verstanden wird, werden aufgezeigt.

Exkurs: Gerechtigkeit als Begriff und Theorie

Viele Philosophen und Sozialwissenschaftler haben sich im Laufe der Geschichte mit dem Thema Gerechtigkeit auseinandergesetzt. Schon in der griechischen Antike war Gerechtigkeit ein Gegenstand philosophischer Betrachtung. Die frühen Philosophen beschreiben Gerechtigkeit als eine gottgegebene oder aus der Natur

entsprungene Ordnung, die nicht vom Menschen in Regelsystemen niedergeschrieben werden musste, sondern vielmehr dem Menschen selbst als Charaktereigenschaft innewohnt. Diese Charaktereigenschaft nach bestem Wissen und Gewissen zu entfalten galt bei den drei großen Philosophen der griechischen Antike Sokrates, Platon und Aristoteles als höchste Tugend, nötig, um den höchsten anzustrebenden Wert „Glück“ zu erreichen (Hildebrand, 1949²).

Bis zum späten Mittelalter war in Europa der Begriff der Gerechtigkeit stark mit dem christlichen Glauben und dem religiösen Regelwerk verwoben, welches aber nur als eine Annäherung an die göttliche Ordnung angesehen wurde. Die letzte Instanz für Gerechtigkeit wurde stets bei Gott selbst und so außerhalb der fassbaren Welt gesucht.

Im ausgehenden 16. Jahrhundert und somit dem Beginn der Neuzeit zog mit Philosophen wie Thomas Hobbes (1588-1679) und Jean Jacques Rousseau (1712-1778) schrittweise die Vorstellung ein, Gerechtigkeit nicht mehr als gottgegebene Ordnung zu sehen, sondern als eine Ordnung, die zwar von der Natur der Dinge her gegeben ist, vom Menschen aber ausgehandelt und vertraglich festgesetzt werden muss. In den Kriterien für diese „Gesellschaftsverträge“ unterscheiden sich die Positionen der einzelnen Vertreter dieser Strömungen allerdings voneinander (Hobbes, 2000³/ Rousseau, 1995⁴).

Mitte des 17. Jahrhunderts wies der Skeptiker Immanuel Kant (1724-1804) in seinen Betrachtungen das bis dahin propagierte Na-

² Vorwort zu Platons Politeia in der Übersetzung von August Horneffer

³ Erscheinungsjahr 1651

⁴ Erscheinungsjahr 1755

turrecht, also eine aus der Natur der Dinge geborene Gerechtigkeit zurück und ersetzte es in seinen Überlegungen durch die Idee des Vernunftrechts, welches er mit der praktischen Vernunftbegabung des Menschen und seinem Angewiesen-Sein auf eigene Beobachtung zum Zweck der Erkenntnis ersetzte (Kant, 2003⁵). Eine ähnliche Argumentationsrichtung verfolgte auch David Hume (1711-1776), welcher Gerechtigkeit als „künstliche“, also in seinem Sinne auf Beobachtung und Verständigkeit basierte Tugend betrachtete, die Ordnung im menschlichen Leben gewährleistet (Jones, 2005). Aus Humes Idee der allgemeinen gesellschaftlichen Ordnung entwickelte sich der Utilitarismus, eine Denk- und Argumentationsrichtung, welche als ethisches Prinzip den größtmöglichen gesamtgesellschaftlichen Nutzen in den Mittelpunkt stellte und zum Maßstab für Gerechtigkeit heranzog. Als einer der prominentesten Vertreter dieser Richtung gilt Jeremy Bentham (1748-1832), der die Maxime des Utilitarismus mit seinem klar formulierten Ziel „das größte Glück der größten Zahl“ (Kymlicka, 1990, S. 19) ausdrückte.

Ein neuer Beitrag in der Debatte um Gerechtigkeit wird von John Rawls (1921-2002) entfaltet, der in seinem Buch „*Theorie der Gerechtigkeit*“ an Aspekte der Überlegungen von Kant anknüpft und sie mit Fragen der sozialen Gerechtigkeit verbindet und daraus eine auf Gesellschaftsverträgen und persönlichen Freiheiten basierte Theorie entwirft (Rawls, 1971). Die Gedanken von Rawls werden von Amar-

⁵ Erscheinungsjahr 1788

tya Sen aufgegriffen und bilden eine Grundlage für seine Überlegungen zum *Capability Approach*⁶.

Die griechischen Philosophen

Die drei griechischen Philosophen, auf die Sen sich in seiner Arbeit immer wieder bezieht, sind Sokrates (469 v. Chr.- 399 v.Chr.), Platon (428 v. Chr.- 348 v.Chr.) und Aristoteles (384 v. Chr.- 322 v.Chr.) (Sen, 2000). Sokrates hat der Nachwelt keine Schriften hinterlassen, schriftliches Zeugnis seiner Ideen ist bei seinem Schüler Platon zu finden. Laut Platons Ausführungen setzte Sokrates es als höchstes Ziel, das Gute zu tun und das Böse zu meiden. Gerechtigkeit bzw. gerechtes Handeln ist für Sokrates die Voraussetzung für dieses höchste Ziel. Er setzt voraus, dass der sich selbst erkennende Mensch das Unrecht freiwillig meiden werde, was seine implizite Überzeugung zeigt, dass Güte und Gerechtigkeit Eigenschaften eines jeden Menschen sind, die ein jeder durch Nachdenken über sich selbst zum Vorschein bringen kann (Birnbäum, 1973).

Sokrates' Schüler Platon führt die Gedanken seines Lehrers weiter, auch er vertritt die Überzeugung, dass Gerechtigkeit bzw. Gerechtigkeitsempfinden eine inhärente Eigenschaft des Menschen ist und beschreibt Gerechtigkeit als eine Kardinaltugend. Laut seiner Ausführungen in der *Politeia* hat die Seele des Menschen drei Grundvermögen: Begehren, Muthaftigkeit und Vernunft. Denen ent-

⁶In der Danksagung zu seinem Buch „Die Idee der Gerechtigkeit“ schreibt Sen: „Mein Dank für die Hilfe bei der Arbeit am hier vorliegenden Buch gilt in erster Linie John Rawls, der mich dazu angeregt hat, auf diesem Gebiet zu forschen. Er war mir über Jahrzehnte hinweg ein wunderbarer Lehrer, und seine Ideen wirken immer noch in mir nach, auch wenn ich mit einigen seiner Folgerungen nicht einverstanden bin“ (Sen, 2010a, S.21).

sprechen die drei Tugenden, die aus diesen Grundvermögen entfaltet werden können: Besonnenheit, Tapferkeit und Weisheit. Als vierte und wichtigste Tugend des Menschen führt Platon die Gerechtigkeit auf, der er eine Ordnungsfunktion zuspricht und sie darum auch zur Kardinaltugend erhebt. Für Platon ist Gerechtigkeit eine überweltliche, unveränderliche Idee, die in der Seele jedes Menschen verankert ist. In der *Politeia* entfaltet Platon ein Gerechtigkeitskonzept in Form eines idealen Staates, in dem jeder nach seinen Fähigkeiten und Qualifikationen Aufgaben übernehmen soll. Die Fähigkeiten richten sich danach, welche Grundvermögen der einzelne Mensch in ganz besonders großem Maße besitzt und zu Tugenden umwandeln kann. Diejenigen, bei denen das Grundvermögen der Besonnenheit besonders hoch ausgeprägt ist, sollen dem Staat als Bauern oder Kaufleute nutzen, die Mutigen sollen als Wächter Dienst tun und die, die über überdurchschnittlich viel Vernunft verfügen, sollen nach Wissen und Weisheit streben und den Staat leiten. Dabei sollen sich alle an der unveränderlichen Idee der Gerechtigkeit orientieren (Horn, 2003).

Die Idee der Tugend ist auch in den Werken von Aristoteles zu finden, besonders in der „*Nikomachischen Ethik*“, seinem ethischen Hauptwerk, in welchem er sich wiederum im 5. Buch gezielt mit der Frage nach Gerechtigkeit beschäftigt (Aristoteles, 2003). Gerechtigkeit ist für ihn, wie auch schon für Platon, eine Tugend in vollkommener Ausprägung. Aristoteles allerdings bleibt bei der Beschreibung dessen, was gerecht ist, nicht bei der überweltlichen, nicht zu fassenden Idee, die Platon propagiert, sondern definiert genau, was ungerecht ist. Als ungerecht bzw. Ungerechte bezeichnet er diejenigen, die mehr wollen, als ihnen zusteht und damit Ungleichheit

schaffen. Gerechtigkeit ist für Aristoteles etwas, was konkret die Beziehungen der Menschen untereinander regelt, also sowohl ein allgemeiner moralischer Begriff (*iustitia universalis*), wie auch ein Regelwerk, welches das menschliche Zusammenleben regelt (*iustitia particularis*). Er unterscheidet zwischen Verteilungsgerechtigkeit, welche die Verteilung von sowohl Gütern als auch Ämtern regeln soll, der Tauschgerechtigkeit, die wirtschaftliche (Tausch-) Beziehungen wie Kauf oder Miete regelt und der korrigierenden Gerechtigkeit, die sich als Strafrecht und Wiedergutmachung von Unrecht beschreiben lässt. Wie schon Platon macht sich Aristoteles Gedanken über eine Staatsform, in der diese Gerechtigkeitsprinzipien durchgesetzt werden können und beschreibt eine partizipative Herrschaftsform, in der freie und gleiche Bürger abwechselnd regieren und regiert werden (Düring, 2005). Das Prinzip der Freiheit und Gleichheit ist in den Arbeiten von Amartya Sen ein zentrales Motiv. Der Begriff der Freiheit und seine Bedeutung für die Entwicklung des *Capability Approach* werden in Kapitel 2.3.1 differenziert ausgeführt.

Bentham, Mill und der Utilitarismus

Eine weitere Anschauung von Gerechtigkeit, auf die Sen in seinen Werken oft verweist (und diese oft kritisiert), ist der Utilitarismus (Sen, 2000 und Sen, 2010). Zu seinen prominentesten Vertretern zählen Jeremy Bentham (1748-1832) und John Stuart Mill (1806-1873). Die moralische Position, die die Utilitaristen einnehmen, folgt dem Konsequenzprinzip, bewertet also Handlungen im Bezug darauf, welche Folgen durch die Handlung beabsichtigt werden. Will Kymlicka fasst die Grundidee des Utilitarismus wie folgt zusammen: „...die moralisch richtige Handlung oder Politik sei jene, die für die Mit-

glieder der Gesellschaft das größte Glück erzeuge“ (Kymlicka, 1996, S.16). Gerechtigkeit ist dieser Position folgend also nur ein anzustrebender Wert, wenn Gerechtigkeit tatsächlich zu einem positiven Nutzen für die Allgemeinheit führt. Die Lehre des Utilitarismus orientiert sich an drei Grundprinzipien: (a) Konsequenzprinzip, (b) Wertprinzip und (c) Maximumprinzip.

Das *Konsequenzprinzip* besagt, dass Handlungen nach ihren Folgen und nicht (wie z.B. bei Kant) nach ihrem Zweck und ihrer Absicht bewertet werden. Das *Wertprinzip* bezieht sich auf den Nutzen, den eine Handlung bringt. Moralisch richtig ist, was den größten Nutzen bringt. Das *Maximumprinzip* schließlich zielt auf eine möglichst große Verteilung des Nutzens, eine Handlung ist als umso wertvoller anzusehen, je mehr Individuen von ihr profitieren können. Als Informationsbasis dafür, was Nutzen bedeutet, beziehen sich die Utilitaristen auf das hedonistische Grundprinzip des Glücks. Bentham sieht in seinen Ausführungen eine quantitative Bewertung des Glücksgefühls, also Dauer, Umfang und Intensität, als Grundlage an (Kymlicka, 1996), Mill erweitert diese Auffassung um qualitative Aspekte und die persönlichen Vorlieben eines jeden einzelnen und kommt so zu einer differenzierteren Beurteilung von Glück (Mill, 2000⁷). Die Kritik, die an dem utilitaristischen Prinzip geübt wird, bezieht sich auf den nicht aufzulösenden Konflikt zwischen Nutzen und Gerechtigkeit, ein oft angebrachtes Beispiel besteht darin, dass z.B. die Sklaverei unter dem Gesichtspunkt der Nutzenmaximierung gerechtfertigt werden könnte (Kymlicka).

⁷ Erscheinungsjahr 1861 als Artikelserie im Frazier`s Magazine, 1863 in Buchform

Die Unterscheidung zwischen *Capabilities* und *Functionings*, also Möglichkeiten und realem Verhalten, welche in Kapitel 2.3.2 ausführlich behandelt werden, legen dar, warum besonders das Konsequenzprinzip dem hinter dem *Capability Approach* liegenden Gedanken widerspricht.

Theorie der Gerechtigkeit nach John Rawls

Mit seiner Theorie der Gerechtigkeit – so auch der Titel seines Hauptwerkes – hat John Rawls eine Vertragstheorie entworfen, die die Frage der sozialen Gerechtigkeit und des Zusammenlebens in einer Gesellschaft in den Vordergrund stellt und so eine kritische Position zum Utilitarismus einnimmt. Der Gesellschaft schreibt Rawls zwei Grundfunktionen zu: Die Förderung von Interessenharmonie und die Bewältigung von Konflikten. Gerechtigkeit ist in seiner Argumentation die Voraussetzung für diese beiden Grundfunktionen (Kersting, 2004). Wie schon bei den griechischen Philosophen findet sich bei Rawls der Begriff der Tugend wieder, allerdings nicht als inhärentes persönliches Merkmal sondern als etwas, was vom Staat geschaffen und von Institutionen umgesetzt werden muss. In „Theorie der Gerechtigkeit“ beschreibt er Gerechtigkeit als „*erste Tugend sozialer Institutionen*“ (Rawls, 1975, S. 19), wobei er unter den Begriff soziale Institutionen alle Formen und Regelungen des Zusammenlebens, wie die Familie, Märkte und auch die Verfassung fasst. Er schreibt weiter: „Der Gerechtigkeitsbegriff ist also für mich definiert durch seine Grundsätze für die Zuweisung von Rechten und Pflichten und die richtige Verteilung gesellschaftlicher Güter“ (Rawls, 1975, S. 26).

Rawls' Konzept basiert auf der Freiheit und Gleichheit aller Menschen in einer Gesellschaft. Er stellt eine Reihe von unein-

schränkbar Grundrechten für alle Mitglieder der Gesellschaft auf, dazu zählt er (a) das Recht zu wählen und für ein öffentliches Amt gewählt zu werden, (b) Rede- und Versammlungsfreiheit, (c) Gewissens- und Gedankenfreiheit, (d) Schutz vor psychischer Unterdrückung und körperlicher Misshandlung und (e) Recht auf Eigentum. Die Theorie wird als eine Argumentation für einen Sozialstaat rezipiert, da Einschränkungen von denen verlangt werden, die mehr haben, um eine Umverteilung zugunsten derer zu erreichen, die weniger besitzen.

Rawls entwirft zwei Grundprinzipien, die als eine Zusammenfassung seiner Theorie dienen können:

1. Jede Person hat ein gleiches Recht auf das umfassende System gleicher Grundfreiheiten, das mit demselben System von Freiheit für alle vereinbar ist.
2. Soziale und ökonomische Ungleichheiten sind zulässig, wenn sie (a) mit Positionen und Ämtern verbunden sind, die allen unter Bedingungen fairer Chancengleichheit zur Verfügung stehen und (b) zu einem größeren zu erwartenden Vorteil für die am wenigsten Begünstigten führen (Kersting, 2004).

Viele der von Rawls vertretenen Ideen finden sich in Sen's Ausführungen zu *Capability Approach* wieder. Besonders das von Rawls propagierte System der Grundfreiheiten findet sich bei Sens Ausführungen in ähnlicher Form (Kapitel 2.3.1).

2.1 Theoretische Grundlagen

Der *Capability Approach* ist eine umfassende normative Rahmung zur Erforschung und Beurteilung von individuellen menschlichen Wohlergehen und von sozialen und politischen Strukturen (Robeyns, 2005). Es handelt sich um einen Evaluationsrahmen bzw. eine Evaluationstheorie, die untersucht, wie die innerhalb dieser normativen Rahmung als relevant angesehenen Ressourcen (*Capabilities*) verteilt sind. Der Grundsatz ist, dass Personen nicht als Mittel für das Wirtschaftswachstum eines Landes, sondern ihr Dasein als Selbstzweck angesehen wird (Walker & Unterhalter, 2007). Seine interdisziplinäre Anlage begünstigt die Anwendung in vielen verschiedenen Fachdisziplinen, so sind Beschreibungen und Verweise über verschiedenste Fachgebiete und Fachpublikationen verteilt zu finden. Durch die Adaption dieses Ansatzes in verschiedenen Disziplinen und die damit verbundenen Anpassungen und Änderungen ist eine Beschreibung des Konzepts zunehmend komplexer geworden (Robeyns, 2005).

Zum ersten Mal vorgestellt wurde der Ansatz 1979 vom indischen Ökonomen und Nobelpreisträger⁸ Amartya Sen im Rahmen der „*Tanner Lectures*“⁹ an der Stanford University. Sen argumentierte

⁸ Präzise gesagt ist Amartya Sen Träger des Preises für Wirtschaftswissenschaften der schwedischen Reichsbank in Gedenken an Alfred Nobel. Dieser Preis wird seit 1969 verliehen, er unterliegt denselben Vergabekriterien wie die anderen von Alfred Nobel in seinem Testament verfügt und jetzt als Nobelpreise bekannten Auszeichnungen, wird zusammen mit ihnen verliehen und ist genauso hoch dotiert wie diese; allerdings stammt der Geldbetrag nicht wie bei den anderen Preisen aus den Zinsen aus Nobels Vermögen sondern wird von der schwedischen Reichsbank gestiftet (www.nobelprize.org)

⁹ Bei den Tanner Lectures handelt es sich um eine Vortragsreihe zu humanistischen Themen, benannt nach ihrem Stifter, dem amerikanischen Wissenschaftler und Industriellen Obert Clarc Tanner. Die Vorträge werden von Wissenschaftlern gehalten, die als führende Köpfe ihrer jeweiligen Disziplinen gelten

mit einem Vergleich: Obwohl das Pro-Kopf-Einkommen in Brasilien und Mexiko fast sieben Mal höher war als in Indien, China oder Sri Lanka, hatten die Menschen in Sri Lanka die höchste Lebenserwartung und die geringste Säuglings- und Kindersterblichkeitsrate der genannten Länder. In China war die Lebenserwartung höher und die Säuglings- und Kindersterblichkeit geringer als in Indien, in Mexiko war die Lebenserwartung höher und die Säuglings- und Kindersterblichkeit niedriger verglichen mit Brasilien. So zeigte Sen, dass ein Ranking von Staaten ganz anders ausfallen kann, wenn andere Indikatoren als das Pro-Kopf-Einkommen berücksichtigt werden (Kuklys, 2007).

Die Beurteilung, ob zwei Gesellschaften, Gruppen oder Menschen gleich oder ungleich sind, variiert diesen Ausführungen folgend mit den zu Grunde gelegten Kriterien. Und so stellt Sen seinen Überlegungen zu Gleichheit die zentrale Frage voran: *Gleichheit von was?*¹⁰ (Sen, 1980). Er legt dar, dass alle heute noch anerkannten Gerechtigkeitstheorien den Fokus für Gleichheit auf einen bestimmten Aspekt legen, z.B. auf Einkommen, Sozialleistungen, Rechte etc. Diese Aspekte fungieren innerhalb der Theorien als Informationsbasis für Gleichheit. Der Fokus, der dabei für die Beurteilung der Gleichheit gewählt wird, ist gleichzeitig im Rahmen der betreffenden Theorie auch das Ziel von Bemühungen, Gleichheit in diesem Bereich herzustellen. Sen plädiert dafür, die Informationsbasis, also den Aspekt, auf Grund dessen Gleichheit bzw. Ungleichheit diagnostiziert

und finden im Wechsel an den beiden britischen Eliteuniversitäten Oxford und Cambridge und an amerikanischen Universitäten der Ivy League und der Public Ivy statt (tannerlectures.utah.edu).

¹⁰ Equality of What? Ist der Titel der Vorlesung im Rahmen der Tanner Lectures.

wird, zu verändern. Er lenkt seinen analytischen Fokus nicht auf das, was die Menschen tatsächlich tun, sondern inwieweit sie die Möglichkeit haben das zu tun, was ihnen für ihre Lebensführung erstrebenswert erscheint (Sen, 1980). Der grundlegende Anspruch, aus dem Sen den *Capability Approach* entfaltet, ist folglich die Entwicklung neuer Beurteilungskriterien für Ungleichheitsmessung: *Die Möglichkeiten oder umfassenden Fähigkeiten von Menschen, ein Leben zu führen, für das sie sich mit guten Gründen entschieden haben, stellt einen allgemeinen Ansatz zur Bewertung des sozialen Gefüges einer Gesellschaft dar und führt so zu neuen Beurteilungskriterien für Ungleichheitsmessung* (Sen, 1985,S.182).

In den letzten Jahren findet man verstärkt empirische Forschungsdesigns auf Grundlage des *Capability Approach*. Dabei ist es relevant zu bedenken, dass der *Capability Approach* kein Theoriesystem darstellt, das zur Erklärung sozialer Ungleichheit, Armut oder menschlichen Wohlbefindens dienen soll, es handelt sich dabei vielmehr um ein „Werkzeug“, welches helfen soll, diese Phänomene zu erforschen (Comim, 2001; Kuklys, 2005). Bei der Anwendung des *Capability Approach* auf Sachverhalte der Gerechtigkeitsforschung müssen also weitere, erklärende Theorien hinzugezogen werden. Das charakteristische Merkmal liegt in der Fokussierung auf die Möglichkeiten der Individuen, also darauf, was Menschen tun bzw. sein *können*, nicht darauf, was diese tatsächlich tun oder sind.

Viele Ansätze konzentrieren sich bei der Beurteilung von Wohlbefinden und sozialer Gerechtigkeit lediglich auf die augenblickliche Situation der Menschen, ihre Glücksgefühle, Bedürfnisbefriedigung, Einkommen, Ausgaben und Konsumverhalten (Sen,

2007). Sen expliziert, dass Forschung zu sozialer Ungleichheit in den Blick nehmen sollte, welche tatsächlichen Möglichkeiten Menschen zur Verfügung stehen und wie die Hindernisse beseitigt werden können, die ihre Freiheit einschränken, das Leben zu führen, für das sie sich entschieden haben (Robeyns, 2005). Diese Annahmen des *Capability Approach* lassen sich unter anderem auf die Schulen von Aristoteles, Adam Smith und Karl Marx zurückführen (Sen, 1999). Seit den 90er Jahren haben die Vereinten Nationen auf diesen Vorüberlegungen basierende Ideen des *Capability Approach* in den jährlichen „Bericht über die Menschliche Entwicklung“ aufgenommen (Kuklys, 2007). Im deutschen Sprachraum wird der *Capability Approach* teilweise in übersetzter Form in der Literatur verwendet.

Exkurs: Zu den Semantiken des *Capability Approach* im deutschen Sprachraum

Der Ausdruck *Capability Approach* wird in verschiedenen Publikationen als Handlungsbefähigungs-Ansatz: *Handlungsbefähigung und Milieu* (Grundmann, 2006), Fähigkeiten-Ansatz: *Menschenrechte und Fähigkeiten über Grenzen hinweg* (Richter, 2008) und Verwirklichungs- bzw. Verwirklichungschancen-Ansatz: *Ökonomie für den Menschen* (Sen, 2007) übersetzt. Andere deutschsprachige Publikationen benutzen die deutsch-englische Mischform *Capability*-Ansatz bzw. *Capabilities*-Ansatz: *Der Capabilities-Ansatz als neue Orientierung in der Erziehungswissenschaft* (Otto & Ziegler, 2008a). In der englischsprachigen Literatur (und in deutschen Publikationen, wenn die deutsch-englische Mischform verwendet wird) finden sich im Rahmen des Ansatzes sowohl die Singularnennung *Capability* wie auch

die Pluralnennung *Capabilities*. Die deutsche Übersetzung Verwirklichungschancen wird hingegen (fast) nur im Plural benutzt und gibt so die Unterschiede in der Bedeutung nicht wieder. In Sens frühen Arbeiten zum *Capability Approach* findet sich die Singularform *Capability*. Die korrekte Übersetzung hierzu wäre Handlungsfähigkeit, verstanden als Eigenschaft eines Menschen. Dieser Ausdruck wird in Sens früher Arbeit synonym benutzt zu dem, was er später als *Capability Set* bezeichnet, also ein Fundus von verschiedenen potenziellen Handlungen.

Martha Nussbaum, die zweite prominente Vertreterin dieses Ansatzes arbeitete von Beginn an mit dem Plural „*Capabilities*“ (Robeyns, 2005, S. 100), allerdings fasst sie diesen Begriff weiter als Sen und subsumiert darunter Möglichkeiten, Potenziale und Fähigkeiten von Menschen (Gasper, 2003). In seinen späteren Arbeiten benutzt Sen sowohl die Plural- wie auch die Singularform sinngleich (Robeyns, 2005, S. 100). Um die beiden Strömungen der Arbeit von einerseits Sen und andererseits Nussbaum gegeneinander abzugrenzen, wird häufig die von Sen entwickelte Variante als *Capability Approach*, die von Martha Nussbaum eingeschlagene Richtung als *Capabilities Approach* bezeichnet. Diese Arbeit bezieht sich, wie aus der Überschrift hervorgeht, auf die Ausführungen von Amartya Sen. Von den Unterschieden zwischen den beiden Ansätzen und den Gründen für die Verwendung von Sen's Ansatz für diese Arbeit geht es im folgenden Kapitel.

2.2 Substanzielle Unterschiede der Ansätze von Amartya Sen und Martha Nussbaum.

Im Vorwort ihres Buches „Women and Human Development“ (Nussbaum, 2000, S. 11) stellt Nussbaum dar, wie ihre Version des *Capabilities Approach* in einer Phase der Zusammenarbeit mit Amartya Sen am *World Institut for Development Economics Research* ab dem Jahre 1986 entstand. Ihr Name ist mittlerweile genauso wie der von Sen eng mit dem *Capability Approach* verbunden und in vielen Punkten sind sich beide Wissenschaftler einig. Trotzdem ergeben sich bei näherer Betrachtung einige signifikante Unterschiede sowohl in der Herangehensweise wie auch in der Zielsetzung. Trotz der ehemaligen Zusammenarbeit der beiden Forscher werden ihre Ansätze, bedingt durch die Unterschiedlichkeit ihrer fachlichen Ausrichtung, in verschiedenen Bereichen der Wissenschaft diskutiert: „*Sen and Nussbaum have substantially different audiences and so engage in different conversations*“ (Gasper, 2003, S.7).

Sen's Schriften sind in Diskursen der Volkswirtschaft und analytischen Philosophie verortet und werden von der Weltbank und der *United Nations Development Programme* (UNDP) rezipiert. Martha Nussbaum's Arbeit wird überwiegend von Humanisten, Philosophen und Juristen herangezogen.

Sen entwickelt den Begriff *Capabilities* im Hinblick auf denjenigen Bereich, in dem Vergleiche von Lebensqualität und Benachteiligung angemessen gezogen werden können (Gasper, 2003). Er legt dar, dass der Utilitarismus und auch die Gerechtigkeitstheorie nach Rawls nicht weitreichend genug sind, um alle Aspekte der Gleichberechtigung bzw. Gleichheit abzudecken und formuliert eine alterna-

tive Definition von Gleichheit, die auf die grundlegenden Möglichkeiten der Menschen fokussiert ist; eben diesen Möglichkeitsrahmen bezeichnet er als *Capabilities* (Sen, 1980). Sen hat seinen Ansatz kontinuierlich weiterentwickelt, er ist aber durchgehend geprägt von der Wohlfahrtsökonomie (Gasper, 2003).

Genau wie Sen betont auch Nussbaum, dass Fragen zur Gleichheit und Gerechtigkeit und ihre Untersuchung sich auf genau diesen Bereich beziehen sollten. Nussbaum möchte aber mit ihrem Ansatz über die Analyse und den Vergleich der dem Menschen zur Verfügung stehenden Möglichkeiten hinausgehen und ergänzend Mindeststandards für *Capabilities* entwickeln, die als Basis für Verfassungsgrundsätze genutzt werden sollen und so jedem Bürger ein einklagbares Recht auf diese *Capabilities* sichern. Sen hatte am Beginn seiner Arbeit keine so klaren Zielvorgaben. Seinen Ausgangspunkt setzte er 1980 im Rahmen der Tanner Lectures mit der Frage „Equality of what“ (Sen, 1980, S.196), also der Frage, welche Art von Gleichberechtigung die richtige ist; auf welchem Gebiet die Chancen der Menschen untersucht werden und wie sollen die Chancen verteilt werden sollen (Gasper, 2003).

In Abgrenzung zu Sen, der seinen *Capability Approach* dezidiert *nicht* als Theorie verstanden sehen möchte, will Martha Nussbaum eine, zumindest partielle, Theorie der sozialen Gleichheit entwickeln (Robeyns, 2005). Nussbaum folgend muss eine solche Theorie abstrakt bleiben und eine allgemeine theoretische Kraft besitzen, um über alle politischen Systeme hinweg Gültigkeit behalten zu können (Nussbaum, 2010a). Eine der wichtigsten Unterschiede zwischen beiden Konzepten liegt in einer von Nussbaum verfassten

Liste mit Prinzipien, die für alle Menschen zu einem verfassungsmäßigen Recht werden sollen. Sen hat eine solche Liste nie befürwortet (Nussbaum, 2000). Diese Liste umfasst bisher 10 Punkte, ist aber Nussbaum folgend offen für Ergänzungen (Nussbaum, 2000, S.78 ff)¹¹:

1. Leben (Life)

In der Lage zu sein, ein menschliches Leben von „normaler“ Länge leben zu können; soweit dies möglich ist, nicht frühzeitig zu sterben bzw. nicht zu sterben, bevor das Leben so vermindert ist, dass es – in der Perspektive der Person selbst – nicht mehr wert ist, gelebt zu werden (not worth living).

2. Körperliche Gesundheit (Bodily Health)

In der Lage zu sein, ein Leben in Gesundheit führen zu können (einschl. der Fähigkeit zu Sexualität und Fortpflanzung); angemessen ernährt zu werden; eine angemessene Wohnung/schützendes Heim (adequate shelter) zu haben.

3. Unversehrtheit des Leibes (Bodily Integrity)

In der Lage zu sein, sich frei von Ort zu Ort bewegen zu können; sicher sein zu können, dass die Grenzen des eigenen Leibes als unantastbar (als sovereign) respektiert werden, d.h. geschützt zu sein und zu werden vor Körperverletzungen (einschl. solcher sexueller Art), vor Kindesmissbrauch und vor familiärer Gewalt; Gelegenheiten und Möglichkeiten zur sexuellen Befriedigung und zur freien Entscheidung (choice) im Blick auf die Familienplanung (reproduction) zu haben.

¹¹ Die hier vorliegende Übersetzung stammt von Volz, R. 2003

4. Sinne, Vorstellungskraft und Denken (Sense, Imagination and thoughts)

In der Lage zu sein, von all seinen Sinnen Gebrauch zu machen, seine Vorstellungskraft zu entfalten, nachzudenken und zu erwägen (to think) sowie logisch zu folgern und zu argumentieren (to reason) – und im Stande zu sein, all dies auf eine „wirklich menschliche“ Art und Weise tun zu können: kundig (informed) und gebildet (cultivated) durch eine angemessene Erziehung und eine geeignete Ausbildung, die die Beherrschung der „Kulturtechniken“ einschließt, aber keineswegs darauf beschränkt werden soll. In der Lage zu sein, die eigene Vorstellungskraft und das eigene Denken einsetzen zu können in der Erfahrung und in der Hervorbringung von Werken, die das Selbst ansprechen bzw. ausdrücken; in der Lage zu sein, die eigene Vorstellungskraft und das eigene Denken entfalten zu können bei Ereignissen und Veranstaltungen religiöser, literarischer, musikalischer und anderer Art, die man selbst auswählt und aufsucht.

In der Lage zu sein, den eigenen Verstand zu gebrauchen, geschützt durch die Garantie der freien (politischen und künstlerischen) Meinungsäußerung und der Freiheit der Religionsausübung.

In der Lage zu sein, eigenständig und ohne Bevormundung nach dem (letzten) Sinn des Lebens (ultimate meaning of life) suchen zu können (taucht in der Liste von 2006 nicht wieder auf.).

In der Lage zu sein, angenehme Erfahrungen machen und Freude empfinden zu können und nicht-notwendige Schmerzen vermeiden zu können.

5. Gefühle und Emotionen (Emotions)

In der Lage zu sein, „fremde“ (outside ourselves) Dinge und Personen für sich gelten und bedeutsam werden zu lassen; diejenigen lieben zu

können, die uns lieben und die sich um uns und für uns sorgen; allgemeiner: lieben und trauern, sowie Sehnsucht, Dankbarkeit und gerechtfertigten Ärger empfinden zu können. Nicht in die Lage zu geraten, dass die eigene emotionale Entwicklung durch überwältigende Furcht oder Angst oder durch traumatisierende Widerfahrnisse, wie Misshandlung (abuse) oder Vernachlässigung (neglect) (nicht in der Liste von 2006) zunichte gemacht wird. (Diese „befähigende Ermöglicungsbedingung“ zu fördern bedeutet, menschliche Gemeinschaften zu fördern, die für die Entwicklung von Gefühlen und Emotionen nachweislich bedeutsam und wesentlich sind.)

6. Praktische Vernunft (Lebensklugheit) (Practical reasoning)

In der Lage zu sein, eine das eigene Handeln orientierende Vorstellung des Guten zu entwickeln und sich darauf einlassen zu können, den eigenen Lebensentwurf im Lichte dieser Vorstellung kritisch zu reflektieren. Dies schließt den Schutz der Gewissensfreiheit ein.

7. Dazu gehören (Zugehörigkeit, Mitgliedschaft, Sozialität) (Affiliation)

A. In der Lage zu sein, mit und für andere Menschen zu leben; sie anzuerkennen (recognize) und deutlich zu machen, dass sie einen etwas angehen (show concern) und in vielfältiger Weise soziale Beziehungen (social interactions) eingehen zu können. Im Stande zu sein, sich in die Lage eines anderen versetzen und Mitgefühl mit ihm empfinden zu können; zu Gerechtigkeit und zu Freundschaft fähig zu sein. (Diese „befähigende Ermöglicungsbedingung“ zu schützen bedeutet, Institutionen zu schützen, die solche Formen von Sozialität (Gemeinschaft) konstituieren und fördern, und es bedeutet auch, die Versammlungs- und Redefreiheit zu gewährleisten.)

B. *Zu verfügen über die sozialen Grundlagen für Selbstachtung und Nicht-Demütigung (Würde); als ein Wesen behandelt zu werden, das Würde besitzt und dessen Wert (worth!!) dem aller anderen gleich ist. Dies schließt als Minimum ein den Schutz vor Diskriminierung aus Gründen der Rasse, des Geschlechts, der sexuellen Orientierung, der Religionszugehörigkeit, der Kaste, der ethnischen Zugehörigkeit und der nationalen Herkunft.*

8. Andere Lebewesen (other Species)

In der Lage zu sein, mit Achtsamkeit (concern) in Beziehung zu Tieren, Pflanzen und zur Natur als ganzer zu leben.

9. Vergnügen und Erholung (Play)

In der Lage zu sein, zu lachen, zu spielen und Erholung genießen zu können.

10. Verfügung und Kontrolle über die eigene Umgebung (Mitwelt und Dingwelt) (control over one's environment)

A. Politisch. *In der Lage zu sein, sich folgenreich beteiligen und mitwirken zu können an politischen Entscheidungsprozessen, die das eigene Leben beeinflussen (bzw. die die Lebensbedingungen selbst betreffen); das Recht auf politische Teilhabe; der Schutz der Vereinigungs-, der Versammlungs- und der Redefreiheit.*

B. Materiell. *Eigentum (an Land und an beweglichen Gütern) besitzen zu können, nicht bloß formal, sondern im Sinne wirklicher Möglichkeiten (real opportunity). Eigentumsrechte auf der gleichen Basis wie alle anderen zu haben; das Recht, Erwerbs-Arbeit suchen zu können unter den gleichen fairen Voraussetzungen wie alle anderen; wirksam geschützt zu*

sein vor willkürlicher Durchsuchung, Festnahme und Beschlagnahmung (Nussbaum, 2000, S.78 ff).

Nussbaum appelliert an alle Regierungen, diese Liste zu unterstützen und in die Konstitutionen ihrer Länder zu implementieren.

2.3 Die Kernkonzepte des *Capability Approach*

Fachlich bewegt sich Martha Nussbaum in der Tradition der Humanwissenschaften und der qualitativen Forschung. Nussbaum legt dabei einen Fokus auf den Menschen in all seinen Facetten und benutzt einen differenzierteren Persönlichkeitsbegriff (Gasper, 2003). Nussbaum trifft im Vergleich zu Sen eine andere Einteilung der *Capabilities* in verschiedene Typen. Manche Begrifflichkeiten tauchen auch in Sen's Ansatz auf, haben aber eine andere Bedeutung. Nussbaum unterscheidet zwischen elementaren (basic), innerlichen (internal) und kombinierten (combined) *Capabilities* (Nussbaum, 2000).

Die *elementaren Capabilities*¹² sind nach Nussbaums Definition immanente Fähigkeiten (Robeyns, 2005), folglich nicht verwirklichte Potenziale des Menschen (Gasper, 2005).

Unter *innerlichen Capabilities* versteht Nussbaum Zustände eines Menschen, welche es ihm erlauben, Nutzen aus bestimmten *Capabilities* zu ziehen, wenn die äußeren Umstände dies zulassen.

¹² Der Begriff der Basic Capabilities taucht auch in Sen's Argumentation auf, die Bedeutung dieser Formulierung ist allerdings eine andere. Sen versteht unter dem Ausdruck substanzielle Bedürfnisse, die ein „menschenwürdiges“ Leben überhaupt erst möglich machen (Deneulin, 2009).

Kombinierte Capabilities schließlich sind in Nussbaums Argumentation innerliche *Capabilities* zusammen mit den äußeren Umständen, welche es einer Person tatsächlich ermöglichen, Nutzen aus *Capabilities* zu ziehen (Robeyns, 2005).

Ein weiterer Unterschied in den Arbeiten von Sen und Nussbaum liegt in der theoretischen Einbettung. Martha Nussbaum führt im Buch *Women and human development* (2000) aus, dass Sen sich zwar in seiner Arbeit immer wieder sowohl auf Aristoteles (Sen, 2007, S. 26) wie auch auf Marx (Sen, 2007, S. 42) bezieht, in ihrer Auffassung aber nicht nachvollziehbar ist, inwiefern diese Denker zentral bei der Entwicklung des Konzepts waren.

Die Ansätze unterscheiden sich auch in der methodischen Herangehensweise. Martha Nussbaum kann der narrativen Methode zugeordnet werden (Nussbaum, 2000), ihre Arbeit ist zum größten Teil Textarbeit in der sie ihren Focus nicht nur auf die Möglichkeiten und Handlungen sondern auch die dahinterliegenden menschliche Hoffnungen, Begierden, Bestrebungen, Motivationen und Entscheidungen legt (Gasper, 2003; Robeyns, 2005). Sen's Herangehensweise an die empirische Umsetzung seines Konstrukts ist quantitativer Natur, was sich unter anderem durch seine akademische Herkunft aus den Wirtschaftswissenschaften erklärt, einem Fach in dem mathematische Begrifflichkeiten und mathematische Argumentation stets präsent sind: „[...] Sen's work on the Capability Approach is closer to economic reasoning than Nussbaum's, and is more attuned to quantitative empirical applications and measurement“ (Robeyns, 2005, S.104).

Sen selbst konstatiert in *Capabilities and Commodities* (2010, S. 26) die besondere Eignung von in Fragebögen erhobenen Daten für die Anwendung des *Capability Approach*. Diese Nähe zur quantitativen Forschung und das Verständnis als Evaluationsrahmen für soziale Prozesse (Comim, 2001), aber auch der theoretische, auf praktischen Freiheiten basierende Hintergrund, sind die Gründe, diese Arbeit auf den Ansatz von Sen aufzubauen.

2.3.1 Praktische Freiheit als theoretische Grundlage

Ein fein ausdifferenzierter Freiheitsbegriff bildet die theoretische Grundlage des *Capability Approach*. Die substanzielle Idee des *Capability Approach* bildet die These, dass prinzipiell jeder Mensch die Freiheit haben soll, zwischen verschiedenen Arten des Denkens und des Handelns frei zu wählen. *„Die Erweiterung von Freiheit wird dabei sowohl als Zweck an sich wie auch als oberstes Mittel für die Entwicklung betrachtet“* (Sen, 2007, S.10).

Als Wirtschaftsökonom negiert Sen nicht die Wichtigkeit von monetären Ressourcen bei der Beurteilung von Ungleichheit und Ungerechtigkeit. In seinem Buch *Ökonomie für den Menschen* schreibt er: *„Ohne die Bedeutung des Wirtschaftswachstums deshalb gering zu schätzen müssen wir den Blick darüber hinaus lenken.“* (Sen, 2007, S. 25). Er beginnt seine Argumentation mit der Frage, warum der Mensch nach Reichtum strebt und so auch die meisten Theorien zur Messung von Armut am Umfang der zur Verfügung stehenden (monetären) Ressourcen orientiert sind. Er konstatiert Reichtum als einen zwar erstrebenswerten Zustand, aber nicht um des Reichtums Willen, also nicht als Ziel, sondern als Mittel, um eine größere Freiheit bei der

Wahl der als vernünftig und erstrebenswert erachteter Lebensführung zu gewinnen. So sieht er die Nützlichkeit von Reichtum in den Dingen, die durch Reichtum ermöglicht werden. Hier rekurriert er auf Aristoteles, der im Reichtum nur einen Nutzwert, ein Mittel für andere Zwecke sah (Aristoteles, 1972¹³). Sen spricht hier von der substantziellen Freiheit, die durch die Ressource Reichtum erreicht werden kann. Diesen Zusammenhang sieht er nichtsdestotrotz als nicht weitreichend genug an, denn, so argumentiert er weiter, die Wirkung von Reichtum auf das Leben des Einzelnen verändert sich in Abhängigkeit von anderen Faktoren. So konstatiert er, dass die Messung der zur Verfügung stehenden Ressourcen alleine nicht ausreicht, um eine Aussage über Lebensqualität und Wohlbefinden zu treffen (Sen 2007). Wenn diese eindimensionale Messung mit den monetären Ressourcen als Maßstab nicht ausreicht, stellt sich die Frage, welche Dimensionen hinzugezogen werden müssen, um einen umfassenden Rahmen zur Bewertung des individuellen Wohlbefindens und der Gerechtigkeit zu erstellen. Anknüpfend an die Grundannahme zu den Beurteilungskriterien für Ungleichheitsmessung nach Sens Argumentation, also die Möglichkeit der Menschen, *„ihr Leben nach ihrem Gutdünken einrichten und an wichtigen Entscheidungen über öffentliche Angelegenheiten teilnehmen zu können“* (Sen, 2000, S.28), stellt er bei der Beurteilung von Gleichheit bzw. Ungleichheit (oder Gerechtig-

¹³ Die Jahreszahl bezieht sich auf die hier benutzte Übersetzung des Buches „Nikomachische Ethik“, das Aristoteles zugeschrieben wird. Ein genaues Datum der „Erstveröffentlichung“ lässt sich nicht feststellen. Aristoteles lebte von 384 v.Chr. bis 322 v.Chr. Es ist nach Meinung von Experten nicht möglich, mit Gewissheit zu sagen, ob das Werk in der überlieferten Form tatsächlich so von Aristoteles zusammengestellt wurde. Auch ist nicht hinreichend geklärt, warum das Werk diesen Titel trägt. Einer Theorie zufolge bezieht sich der Titel auf den Namen von Aristoteles Sohn Nikomachos (Höffe, 1995).

keit bzw. Ungerechtigkeit) die Frage, ob die Menschen die Freiheit haben, das Leben zu führen, welches sie für erstrebenswert erachten.

Das Reduzieren von Ungleichheit und Ungerechtigkeit in einer Gesellschaft und somit die Steigerung von Wohlbefinden setzt Sen gleich mit der Erweiterung der Freiheit. Diese Freiheit betrachtet er unter zwei Gesichtspunkten. Einerseits Freiheit als das oberste Ziel menschlicher Entwicklung und menschlichen Wohlbefindens, andererseits als das wichtigste Mittel, diese Entwicklung zu erreichen (Sen, 2007). Der ersten Definition von Freiheit schreibt er eine konstitutive Funktion zu, der zweiten eine instrumentelle. Die Bedeutung der konstitutiven Funktion von Freiheit, also der Freiheit als Ziel, sieht er in der Befriedigung der elementaren Bedürfnisse des menschlichen Lebens: einerseits die Möglichkeit, Hunger, Unterernährung, heilbare Krankheiten und vorzeitigen Tod zu vermeiden, aber auch andererseits die Möglichkeit, seine Meinung frei äußern zu können und am politischen Geschehen zu partizipieren. Die Befriedigung dieser Bedürfnisse definiert er als substanzielle Freiheiten. Als zweite Funktion konstatiert er die Instrumentelle Funktion der Freiheit, also Freiheit als Mittel: *„Die instrumentelle Funktion der Freiheit betrifft die Art und Weise, in der verschiedene Formen von Rechten, Chancen und Berechtigungen zur Erweiterung der menschlichen Freiheit im allgemeinen beitragen und damit die Entwicklung fördern“* (Sen, 2007, S.51).

Er identifiziert und betrachtet fünf verschiedene Formen der instrumentellen Freiheiten. (1) *Politische Freiheiten*, (2) *ökonomische Einrichtungen*, (3) *soziale Einrichtungen*, (4) *Transparenzgarantien* und (5) *soziale Sicherheit*. Unter *Politischen Freiheiten* fasst er Möglichkeit

zur Partizipation am politischen Geschehen und politischen Strukturen sowohl durch das Bekleiden eines politischen Amtes, wie auch durch Zugang zu unzensurierten Informationen über das politische Geschehen, Wahlen der Vertreter der Exekutive und Legislative und die Möglichkeit der freien Meinungsäußerung über politische Sachverhalte. *Ökonomische Einrichtungen* beziehen sich im weitesten Sinne auf die Verteilung der und den Zugang zu monetären Ressourcen. Des Weiteren bezieht sich diese instrumentelle Freiheit auf das, was Sen „*Bedingungen des Tausches*“ (Sen, 2007, S.53) nennt. Gemeint sind unter anderem das Funktionieren der Märkte, die Preise und ihre Stabilität sowie Kreditbedingungen. Den Begriff *Soziale Chancen* bezieht Sen auf alle Einrichtungen die dem Gemeinwohl dienen wie z.B. Einrichtungen der öffentlichen Bildung oder des öffentlichen Gesundheitswesens. Hier weist Sen besonders darauf hin, dass sich die verschiedenen von ihm identifizierten Formen der instrumentellen Freiheiten gegenseitig beeinflussen. Ist die soziale Chance auf Bildung nicht gegeben und können Teile der Bevölkerung nicht Lesen, haben diese Teile größte Schwierigkeiten, an ökonomischen Prozessen teil zu haben oder sich über politische Vorgänge aus der Presse zu informieren. Zur nächsten Kategorie, *Transparenzgarantien*, stellt Sen voran: „*Im sozialen Umgang miteinander stellen Menschen Vermutungen darüber auf, was ihnen angeboten wird und was sie erwarten dürfen*“ (Sen, 2007, S.54). Das bedeutet nach Sen's Argumentation, dass Offenheit und Durchsichtigkeit essenziell wichtig für eine Gesellschaft sind. Transparenzgarantien sieht er als ein wichtiges Mittel zur Prävention von Korruption, unverantwortlichem Finanzgebaren¹⁴

¹⁴ Im Vorwort zu „*Ökonomie für den Menschen*“ (das Buch ist eine überarbeitete und neu geordnete

und Schieberei. Im letzten Punkt, *soziale Sicherheit*, stellt Sen heraus, dass es, unabhängig davon, wie gut ein Wirtschaftssystem funktioniert, immer Menschen gibt, die gefährdet sind, in Not zu geraten. Hier sieht er die Aufgabe der sozialen Sicherheit. Sozialversicherungen sollen verhindern, dass die betroffenen Bevölkerungsgruppen in extreme Armut verfallen oder sogar Hunger oder Tod erleiden. Sen unterscheidet zwischen ständigen Einrichtungen wie der Sozialversicherung oder der Arbeitslosenunterstützung und Soforthilfen, die in plötzlichen Notsituationen greifen. Sen betont die Verbindungen und Wechselwirkungen dieser Freiheiten (Sen, 2007).

Der *Capability Approach* stellt also hauptsächlich ein System der gedanklichen Herangehensweise an eine Thematik dar, eine normative Art, über Sachverhalte zu denken, ein Paradigma, das für ein weites Feld von Untersuchungen als Grundlage dienen kann (Robeyns, 2005). Es ist wichtig herauszustellen, auf welche Art Sen über bestimmte Sachverhalte und Zusammenhänge denkt und damit den *Capability Approach* stützt: *„Bezogen auf die mittelalterliche Unterscheidung zwischen „patiens“ und „agens“, orientiert sich das freiheitszentrierte Verständnis der Ökonomie und des Entwicklungsprozesses zuerst und vor allem am tätigen Subjekt. Räumt man ihnen angemessene soziale Chancen ein, sind Individuen in der Lage, ihr eigenes Schicksal erfolgreich zu gestalten und einander zu helfen“* (Sen, 2007, S.22).

Fassung von sechs Vorlesungen, die Sen Ende 1996 und Anfang 1997 gegeben hat) weist Sen darauf hin, dass die (damals) jüngsten wirtschaftlichen Ereignisse wie z.B. die Wirtschaftskrise in Asien seine schlimmsten in den Vorlesungen geäußerten Befürchtungen bestätigt hätten (Sen, 1999, S. 13). Auch die darauf folgenden Ereignisse, von denen auch Deutschland stark betroffen war, können gut mit dem Begriff „unverantwortliches Finanzgebaren“ beschrieben werden.

Vor dem Beginn einer Untersuchung muss der Wissenschaftler sich über den Blickwinkel und die Informationsbasis seiner Untersuchung klar werden. Der Blickwinkel, den wir in einer Untersuchung auf Informationen bezüglich des Wohlbefindens der untersuchten Gruppe einnehmen, weist andere mögliche Blickwinkel zurück, z.B. wenn die Untersuchung sich ausschließlich auf das Einkommen und die Ausgaben der Probanden beschränkt. Der *Capability Approach* betrachtet darum ausdrücklich auch soziale Rahmenbedingungen, die sowohl das zu evaluierende Wohlbefinden wie auch die Untersuchungspraxis beeinflussen. Der *Capability Approach* kann als eine wichtige Komponente einer Gerechtigkeitstheorie dienen, er stellt aber nur die Rahmung der Evaluation dar und trägt keine Theorie in sich (Kuklys, 2005 und Deneulin, 2009).

2.3.2 *Capabilities* und Funktionen

Wie bisher herausgearbeitet wurde, stellt Sen die Freiheit, das Leben zu führen, für das man sich mit guten Gründen entscheidet, als den zentralen Maßstab für menschliches Wohlbefinden dar. Um diese Freiheit von einem philosophischen Gedankengebilde weg hin zu einem fassbaren Begriff und im nächsten Schritt auch zu einem messbaren Konstrukt zu bringen, führt er den Begriff *Capabilities* ein. Im deutschsprachigen Diskurs wie schon ausgeführt als Verwirklichungschancen oder Handlungsbefähigungen übersetzt, meint dieser Begriff das Set der alternativen Kombinationen von Möglichkeiten, die eine Person verwirklichen kann (Sen, 2002).

Dem *Capability* Begriff stellt Sen den Begriff der Funktionen (*Functionings*) gegenüber. Definiert werden Funktionen als diejenigen

Möglichkeiten, die eine Person tatsächlich in die Tat umsetzt. Diese Funktionen sind beobachtbar und beschreibbar. Die Unterscheidung zwischen *Capabilities* und Funktionen stellt einen zentralen Punkt des *Capability Approach* dar. *Capabilities* werden in der Terminologie von Sens Fassung des *Capability Approach* als potenzielle Funktionen angesehen (Robeyns, 2005, S. 101) und vice versa Funktionen als realisierte *Capabilities*. Sen definiert Funktionen als „[...]all das, was eine Person sich entscheidet zu tun oder zu sein“ (Sen, 2007, S. 75), folglich die Tätigkeiten und Zustände, die das menschliche Wohlbefinden bzw. das gute Leben ausmachen. Funktionen sind für Sen Aspekte der menschlichen Erfüllung und können sowohl sehr grundlegend (wie z. B. ausreichend ernährt zu sein, ausreichend gekleidet sein usw.) wie auch sehr komplex sein. Hier führt Sen als Beispiel an, ein schwieriges Musikstück spielen zu können (Robeyns, 2005), genauso wie Arbeiten, Ruhen, die Fähigkeit zu lesen und zu schreiben, Teil einer Gemeinschaft zu sein usw. Die Bandbreite der Funktionen erstreckt sich demgemäß von Überleben über Beziehungsaspekte bis zu künstlerischen und kulturellen Anliegen (Walker & Unterhalter, 2007a, S. 4). Sen unterscheidet somit zwischen den effektiven Möglichkeiten auf der einen und dem wirklich gezeigten Verhalten auf der anderen Seite.

Aus diesem Sachverhalt ergibt sich zwingend, dass, wenn die Funktionen eine Teilmenge der effektiven Möglichkeiten sind, das Individuum eine Wahl treffen muss, welche Möglichkeiten zu Funktionen transformiert werden. Diese Wahl ist keine zufällige sondern vielmehr übt die im Laufe des Lebens geformte Persönlichkeit und der soziale Kontext, in dem die Menschen leben, Einfluss auf die

Entscheidungen bezüglich der Auswahl von Funktionen aus dem Spektrum der Möglichkeiten, also aus ihren *Capability Set*, aus (Robeyns, 2005, S. 99). Erfahrungen, die im Laufe des Lebens gesammelt wurden und das Selbstbild prägen, werden so (unterbewusst) zu Entscheidungshelfern „*Our choices are deeply shaped by the structure of opportunities available to us so that a disadvantaged group comes to accept its status within the hierarchy as correct even when it involves a denial of opportunities.*“ (Walker & Unterhalter, 2007, S. 6)

Diesbezüglich unterscheidet Ingrid Robeyns (2005, S. 99) zwischen den persönlichen psychologischen Faktoren, welche als immanente Kriterien der Persönlichkeit auf die Auswahl der Funktionen aus dem *Capability Set* wirken und den sozialen Einflüssen, die als äußere Aspekte diese Wahl steuern. Es ist hinreichend erforscht, dass die Idee davon, wie ein gutes Leben aussehen soll, stark von familiären, kulturellen und religiösen Umständen beeinflusst wird. Es stellt sich also die berechtigte Frage, inwiefern überhaupt von einer freien Wahl der Lebensentwürfe und so von einer freien Wahl von Handlungsweisen aus dem Set der Handlungsbefähigungen gesprochen werden kann.

Den gängigen Sozialisationstheorien (Bandura, 1979; Tillmann, 1990) folgend kann nur von einer eingeschränkten Wahlmöglichkeit ausgegangen werden. Es ist schwer, generelle Aussagen über diese Einschränkungen zu machen, da sie sehr stark verwoben sind sowohl mit dem sozialen und kulturellen Hintergrund der Person wie auch ihren Erfahrungen, Erlebnissen und ihrer persönlichen Geschichte. Sen selbst führt in *Ökonomie für den Menschen* aus, dass „die uns beeinflussenden Werte [...] auf verschiedene Weise entstehen“

(Sen, 2000, S. 325). Dementsprechend ist es bei Anwendung des *Capability Approach* wichtig, die Möglichkeit zu bedenken, dass nicht alle Menschen den vollen Zugriff auf das Set ihrer *Capabilities* haben (Robeyns, 2005). Frances Stewart (1995, S.92) sieht die Möglichkeit, eine Handlungsweise bzw. Funktion aus dem Set der Handlungsfähigkeiten zu wählen als eine Funktion an sich.

Bei der Auswahl von Funktionen aus dem Set der *Capabilities* sieht sich das Subjekt mit einem weiteren, allgemeinen, Problem konfrontiert. Eine Handlung führt nicht immer zu den beabsichtigten Folgen. Die Folgen einer Handlung können anders ausfallen, als vom Handelnden angenommen und/oder es treten neben den antizipierten auch noch andere Konsequenzen auf. Friedrich Hayek¹⁵ entwickelte aus diesen Überlegungen die Idee der *unbeabsichtigten Konsequenzen* (Hayek, 1967, S. 72) und bezeichnet sie als eine „tiefe Einsicht in den Gegenstand jeder Sozialtheorie“ (Hayek, 1967, S. 72).

Er zielt darin auf die immerwährende Kontingenz im menschlichen Dasein, da alle zukünftigen Ereignisse nur bedingt beeinflusst werden können und der Mensch so in einem Status der Ungewissheit lebt. Sen widerspricht Hayeks Argumentation nicht, relativiert diese aber. Es sagt: „Das Entscheidende ist nicht, daß einige Konsequenzen unbeabsichtigt sind, sondern daß eine Kausalanalyse diese unbeabsichtigten Wirkungen hinreichend genau voraussagen kann“ (Sen, 2007, S. 306).

¹⁵ Friedrich August von Hayek, ein österreichischer Ökonom, bekam 1974 den „Preis für Wirtschaftswissenschaften der schwedischen Reichsbank in Gedenken an Alfred Nobel“ verliehen, denselben Preis, der 1990 Amartya Sen verliehen wurde.

Capabilities werden in Sens Dialektik als Wahlmöglichkeiten bzw. Wahlfreiheiten verstanden. So wie eine Person, die viel Geld besitzt, sich mehr Sachen kaufen kann als eine Person mit wenig Geld, so kann eine Person mit einem größeren Set von *Capabilities* mehr unternehmen und aus mehr verschiedenen Möglichkeiten ihren Lebensweg wählen. Aus diesem Grund findet sich bei Sen immer wieder der Vergleich von *Capabilities* und Budget. *Capabilities* beschreiben die tatsächlichen Möglichkeiten einer Person zu einer gegebenen Zeit (Deneulin, 2009). „A person’s Capability to achieve functionings that he or she has reason to value provides a general Approach to the evaluation of social arrangements, and this yields a particular way of viewing the assessment of equality and inequality“ (Sen, 1992, S.5)¹⁶

Sen unterscheidet also zwischen dem wirklich gezeigten Verhalten und den effektiven Möglichkeiten, zwischen den Taten und Zuständen auf der einen und den (Wahl)Freiheiten auf der anderen Seite. (Sen, 1992). Ein Teil dieser Freiheit besteht für Sen darin, auch eine bewusste Entscheidung gegen einen Lebensstil generell oder in Teilaspekten fällen zu können. Jeder Mensch sollte z.B. die Möglichkeit haben, Teil einer Gemeinschaft zu sein oder eine Religion ausüben zu können, genauso sollte es aber jedem möglich sein, als Eremit oder Atheist leben zu können (Alkire, 2008).

Daraus geht hervor, dass der *Capability Approach* in einer liberalen philosophischen Denkweise verortet ist. Es ist wichtig hier da-

¹⁶ Das Zitat ist eine Abwandlung bzw. Entwicklung der schon 1984 im Rahmen der „Dewey Lectures“ von Sen aufgestellten These, die am Anfang des Kapitels zitiert wurde. Diese drei am 17., 18. und 19. September gehaltenen „Dewey Lectures“ (eine Vorlesungsreihe, die seit 1967 an der Columbia University zu Ehren von John Dewey abgehalten werden) wurden im April 1985 in einer leicht überarbeiteten Fassung im „Journal of Philosophy“ veröffentlicht.

rauf hinzuweisen, dass die Bedeutung des Wortes „liberal“ im philosophischen Kontext keinesfalls deckungsgleich mit der im Zusammenhang mit allgemeiner Politik und insbesondere Wirtschaft verstandenen Bedeutung. Die hier verwendete Bedeutung leitet sich vom lateinischen *Libertas*: Freiheit ab und zielt auf die freie, ungezwungene Wahl zwischen verschiedenen Möglichkeiten ab¹⁷. Im Rahmen des *Capability Approach* wird Politik beurteilt hinsichtlich ihres Einflusses auf die Verwirklichungschancen der Menschen. Es wird z.B. danach gefragt, wie gesund die Menschen sind und inwieweit die nötigen Ressourcen wie Zugang zum Gesundheitssystem, sauberes Wasser und Wissen über Vorsorge usw. vorhanden sind. Genauso wird die Frage gestellt, ob die Ernährung der Bevölkerung ausreichend ist. Als Indikatoren dienen dazu die Fragen, ob genügend Nahrungsmittel vorhanden sind, ob diese von allen Menschen erworben werden können und ob die Menschen über Ernährung ausreichend informiert sind. Des Weiteren wird untersucht, ob die Menschen Zugang zu Bildung, die Möglichkeit der Mitbestimmung im politischen System und zum Gemeinschaftsleben haben. Für viele dieser Verwirklichungschancen ist Einkommen bzw. Geld die wichtigste Ressource. Für andere, und nicht weniger wichtig, ist es die allgemeine politische Lage, gesellschaftliche und kulturelle Institutionen und der tatsächliche Schutz von Meinungs- und Religionsfreiheit, öffentlichen Gütern, sozialem Umgang, Traditionen und Gewohnheiten. So versucht der *Capability Approach* alle Dimensionen

¹⁷ Dem entgegen vertritt die Strömung des Wirtschaftsliberalismus (abgewandelte) Thesen von Adam Smith wie z.B. die Rückführung des Eigentumsrechts auf naturrechtliche Begründungen und das Konzept der „unsichtbaren Hand“ (Rothschild, 1994), nach dem das eigennützige Streben der Menschen nach mehr Besitz automatisch zum Wohl der ganzen Gesellschaft beitrage.

des menschlichen Wohlbefindens abzudecken. Entwicklung, Wohlbefinden und Gerechtigkeit werden dabei als übergeordnete Dimensionen betrachtet, ein Hauptaugenmerk liegt hierbei auf der Verbindung zwischen materiellem, mentalem und sozialem Wohlbefinden und den ökonomischen, sozialen, politischen und kulturellen Dimensionen des Lebens (Robeyns, 2005).

2.3.3 Güter und Umsetzungsfaktoren – Sein und Haben

Wie schon dargestellt, negiert Sen nicht die Wichtigkeit von Geld und Besitz für die Untersuchung von Ungleichheit und Ungerechtigkeit. Er bezieht alles, was einem Menschen zum Bestreiten seines Lebens zur Verfügung steht, also auch Angebote und Dienstleistungen, die in Anspruch genommen werden können, als einen Teil seines Evaluationsmodells ein. Alles, was ein Mensch besitzt, alle Güter, über die er die Kontrolle hat, werden berücksichtigt. Allerdings sollen diese Güter nicht bedeutungsgleich bzw. austauschbar mit Einkommen und Geld gelesen werden, das würde den *Capability Approach* zu einem marktorientierten ökonomischen Ansatz degradieren, der er nicht ist. Stattdessen wird die Frage nach dem persönlichen Nutzen eines jeden Gutes für jedes Individuum in den Mittelpunkt der Analyse gestellt. Als Beispiel sei hier ein Fahrrad angeführt, welches einen bestimmten monetären Wert hat, darüber hinaus aber auch Voraussetzung für bestimmte Handlungen ist. Zum einen ist es ein Objekt aus einem bestimmten Material, in eine bestimmte Form gebracht, das die Sinne erfreuen kann. Seine übliche Nutzung liegt aber darin, dass es den Nutzer, schneller als zu Fuß, von einem Ort zum anderen bringen kann. Diese Eigenschaft des

Gutes Fahrrad schafft folglich eine Voraussetzungen für eine bestimmte Funktion, namentlich die Funktion Mobilität, die es dem Individuum erlaubt, sich frei und schnell zu bewegen (Robeyns, 2005, S. 99). Der Besitz ermöglicht Funktionen, somit: *“Securing amounts of these commodities gives the person command over the corresponding characteristics. For example, the possession of food gives the owner access to the properties of the food, which can be used to satisfy hunger, to yield nutrition, to give eating pleasure and to provide support for social meetings”* (Sen, 2010, S.6).

Ein und dasselbe Gut kann folglich auch ganz verschiedene Funktionen initiieren. Er führt das oben angeführte Beispiel weiter: *“For example, if a person has a parasitic disease that makes the absorption of nutrients difficult, than the person may suffer from undernourishment even though he may consume the same amount of food as another person for whom that food is more than adequate”* (Sen, 2010, S.6).

Dies bringt zum Ausdruck, dass die Funktion, die durch den Besitz eines bestimmten Gutes erreicht werden kann von Faktoren abhängig ist, die nicht in dem Gut selbst sondern in der Person begründet liegen. Kommen wir noch einmal zurück auf das Fahrradbeispiel: Es kann daran gezeigt werden, dass die Funktion Mobilität unter bestimmten Prämissen von dem Besitzer des Fahrrades nicht erreicht wird, wenn dieser beispielsweise körperlich nicht in der Lage ist, Fahrrad zu fahren. Sen fasst diese der Person immanenten Voraussetzungen aber noch weiter und betrachtet auch die Rahmenbedingungen, unter denen Menschen ihr Leben führen, so kann auch das Fehlen von befestigten Straßen oder eine Gesellschaftsstruktur, die es Frauen verbietet, sich allein in der Öffentlichkeit zu bewegen,

dazu führen, dass die Funktion Mobilität trotz Fahrrad nicht erreicht wird. Diese immanenten Voraussetzungen und Rahmenbedingungen werden in der Terminologie des *Capability Approach* unter dem Begriff Umsetzungs-faktoren (*Conversion Factors*) zusammengefasst und sollen im Folgenden näher betrachtet werden.

Wie bisher entwickelt wurde, sind es sowohl die Güter selbst, die verschiedene Charakteristika aufweisen (das Fahrrad als Kunstobjekt und als Fortbewegungsmittel, das Essen als Mittel zum Überleben oder als Grund für geselliges Beisammensein) wie auch die Menschen, die aufgrund von persönlichen, ihnen inhärenten Faktoren und den ihnen zur Verfügung stehenden Rahmenbedingungen verschiedenen Nutzen aus den Gütern ziehen können. Diese betreffend geht Sen von fünf verschiedenen Faktorengruppen aus (Sen, 2007, S.89): (1) *persönliche Eigenheiten* wie Behinderung, Krankheit, Alter, Geschlecht, (2) *Unterschiede in den Umweltbedingungen* wie Wärme, Kälte (Sibirien vs. Sahelzone), Grassierende Infektionskrankheiten, Umweltverschmutzung, (3) *Unterschiede im sozialen Klima* wie Öffentliche Bildungseinrichtungen, Gewaltquoten, soziale Beziehungen innerhalb eines Gemeinwesens, (4) *Unterschiede in den relativen Aussichten* wie relative Stellung in der eigenen Umgebung, Voraussetzungen der Teilnahme am Gemeinschaftsleben, Aufwand für Kleidung und (5) *Verteilung innerhalb der Familie* wie z.B. Verteilung des Einkommens unter den Verdienenden und den Nichtverdienenden.

Die erste Gruppe, die persönlichen bzw. inneren Umsetzungs-faktoren (z.B. Stoffwechsel, Kondition, Geschlecht, Intelligenz usw.) bedingt, wie gut eine Person die Eigenschaften des Gutes in eine ge-

wünschte Funktion umwandeln kann. Wenn eine Person also körperlich behindert ist (in einer Art, die es ihr unmöglich macht, ein Fahrrad zu benutzen), eine schlechte Kondition hat oder nie gelernt hat, Fahrrad zu fahren, dann kann sie das Fahrrad nicht benutzen, um die Funktion Mobilität zu erreichen. Andere Funktionen, wie z.B. das Ansehen und Bewundern des Fahrrades stehen ihr hingegen offen. Auch der Nutzen, den Menschen aus dem Gut Geld ziehen können, variiert durch die inneren Umsetzungsfaktoren. Bedingt durch disparate körperliche Eigenschaften haben Menschen verschiedene Bedürfnisse. Ein kranker Mensch benötigt zum Erreichen von Wohlbefinden mehr Geld als ein gesunder, da z.B. die Behandlung der Krankheit, ggf. Prothesen, Hilfsmittel wie Rollstuhl und die damit einhergehende nötige Barrierefreiheit in der Wohnung, besondere Ernährung usw. einen Teil des Einkommens verschlingen. Das Alter spielt eine Rolle bei der Menge der benötigten Unterstützung bei der Lebensführung. Ein Teil des Einkommens kann beispielsweise für die Unterbringung in einem betreuten Wohnheim aufgewendet werden. Eine schwangere Frau wird unter Umständen einen Teil ihres Einkommens in gehaltvolle Nahrung und Umstandskleidung investieren. Das Nutzenniveau aus einem und demselben Güterumfang ist also unterschiedlich.

Die zweite Gruppe der Umsetzungsfaktoren, die sozialen Faktoren (z.B. öffentliche Ordnung, soziale Normen und Werte, Diskriminierung, Geschlechterrollen, soziale Hierarchien, Machtverhältnisse usw.) und die dritte Gruppe, die umweltbedingten Umsetzungsfaktoren (Klima, geographische Besonderheiten) sieht Sen eng verknüpft als Faktoren, die das Leben von außen beeinflussen (Robeyns,

2005). Allgemein lässt sich sagen, dass die vorherrschenden sozialen und ökologischen Bedingungen im Lebensumfeld die Transformation von Gütern in Funktionen auf vielfältige Weise beeinflussen. Einen entscheidenden Punkt sieht Sen im Zugang zu Bildungseinrichtungen. Dieser ist, abhängig vom Lebensumfeld, frei oder bestimmten Restriktionen unterworfen. Ist einer Person der Zugang zur Schulbildung z.B. nur gegen Bezahlung oder nur dann möglich, wenn die Zeit, die für den Schulbesuch aufgewendet wird, nicht dafür aufgewendet werden muss, um den Lebensunterhalt zu verdienen, verschiebt sich das Nutzniveau im Vergleich zu einem Menschen in einem sozialen Umfeld mit freier Schulbildung, die bis zu einem gewissen Grad die Voraussetzung für die Partizipation an sozialen Prozessen ist (Unterhalter, 2007, S. 1). Die Verbrechens- und Gewaltquote in der jeweiligen Umgebung bedingt, welchen Aufwand ein Mensch zu seinem persönlichen Schutz betreiben muss. Die unterschiedlichen klimatischen und ökologischen Umweltfaktoren, denen Menschen ausgesetzt sind bedingen, welche Funktionen sie aus einem Gut ziehen können. Sen führt folgendes Beispiel an: Warme Kleidung und Heizung stellen einen Menschen in einer kalten Umgebung vor weit größere Probleme und Ausgaben, als in einem warmen Klima. In Regionen mit grassierenden Infektionskrankheiten wie z.B. Malaria, Cholera oder Aids wird die Lebensqualität der dort lebenden Menschen maßgeblich durch diese Krankheiten bzw. durch den Aufwand zum Schutz vor denselben beeinflusst (Sen, 2007). Am Beispiel des Fahrrades lässt sich die Verknüpfung dieser beiden Punkte deutlich machen. Wenn es z.B. keine gepflasterten bzw. befahrbaren Straßen gibt oder die das herrschende

politische System oder die geltenden sozialen Werte und Normen es nicht zulassen, dass eine Frau ohne männliche Begleitung ein Fahrrad benutzt, erschwert dies die Erreichung der Funktion Mobilität oder macht sie ganz und gar unmöglich (Robeyns, 2005).

Zu diesen Hauptpunkten fügt Sen noch die ergänzenden Kategorien an. Zum Faktor *Unterschiede in den relativen Aussichten* umreißt er, dass je nach Lebensumwelt die Sitten, Konventionen und Werte schwanken. Ein Einkommen, das in einer Umwelt als hoch gilt, kann in einer anderen Umwelt unter dem Existenzminimum liegen. Dies bezieht sich sowohl auf unterschiedliche Währungen, aber auch, in einem etwas komplexeren Sinne, auf den Aufwand, den der Mensch betreiben muss, „um sich ohne Scham in der Öffentlichkeit zu zeigen“ (Smith, 1978). Was und wie viel aufgewendet werden muss, um an der eigenen Gesellschaft zu partizipieren, hängt also von eben jener Gesellschaft ab. Den letzten Punkt bildet die *relative Stellung innerhalb der Familie*. Die Familie ist in Sens Ausführungen die Grundeinheit für die Betrachtung des Einkommens. Sie setzt sich aus Individuen zusammen, die Einkommen erwirtschaften und aus Individuen, die das nicht tun. Die Umwandlung der Ressource Einkommen in Funktionen hängt also stark davon ab, wie die erwirtschafteten Ressourcen für die Bedürfnisse und Ziele der einzelnen Familienmitglieder verwendet werden. Wird beispielsweise das vorhandene Einkommen in Unterstützungsmaßnahmen zur Schulbildung der Kinder (z.B. Nachhilfeunterricht oder Bücher) oder einen großen Fernseher investiert (Sen, 2010).

Daraus folgt, dass nur die Kenntnis der einer Person zur Verfügung stehenden Güter noch keine ausreichenden Informationen

darüber gibt, welche Funktionen diese Person erreichen kann. Um dies zu erfahren, sind mehr Informationen über die Person selbst und ihre Lebensumstände notwendig. Der *Capability Approach* beachtet also auf mehreren Ebenen die Heterogenität der zu untersuchenden Individuen. Einerseits wird der Untersuchungsfokus auf die Vielfalt der möglichen Funktionen gerichtet, andererseits werden auch die persönlichen, sozialen und umweltbedingten Umsetzungsfaktoren der Güter in Funktionen einbezogen. Des Weiteren sind Güter und Angebote nicht die einzigen Mittel, die die Erreichung von möglichen Funktionen beeinflussen. Alle materiellen und nicht-materiellen Umstände eines Menschen müssen mit einbezogen werden, um ein umfassendes Bild seiner Möglichkeiten zeichnen zu können. Genauso müssen die Umstände berücksichtigt werden, die die Wahl beeinflussen, welche *Capabilities* zu Funktionen umgewandelt werden (Alkire, 2008). Im Rahmen des *Capability Approach* soll demnach nicht nur das Bündel an Verwirklichungschancen untersucht, sondern auch der Kontext, in dem soziale Handlungen vollzogen werden, berücksichtigt und auf Gerechtigkeit hin untersucht werden. Es ist des Weiteren wichtig festzuhalten, dass eine Fokussierung auf die *Capabilities* und Funktionen nicht bedeutet, dass automatisch Dimensionen wie ökonomische Ressourcen, Wirtschaftswachstum, technischer Fortschritt usw. ausgeblendet werden. All diese Dinge werden in der Argumentation des *Capability Approach* für wichtig, aber nicht ausreichend zur Analyse von Wohlbefinden angesehen (Robeyns, 2005).

2.3.4 Wohlbefinden und Selbstbestimmung

In den vorangegangenen Kapiteln wurde der Begriff Wohlbefinden (*well-being*) als das mit Hilfe des *Capability Approach* zu messende Konstrukt behandelt. Diesem Begriff stellt Sen einen zweiten, teilweise deckungsgleichen Aspekt gegenüber; das Konzept der Selbstbestimmung (*Agency*). Sen argumentiert, dass die Definition eines Menschen als Wesen, welches Wohlbefinden erfahren kann, ein eingeschränktes Bild desselben zeichnet. Menschen werden von Sen nicht nur als Geschöpfe gesehen, welchen es gut oder schlecht geht, sondern auch als Individuen, die die Wahl haben, auf eine bestimmte Art zu handeln oder das Handeln zu verweigern. Selbstbestimmung fokussiert die Bereitschaft des Individuums, aktiv einen Veränderungsprozess der eigenen Lebensbedingungen zu gestalten und so die Rolle eines „Agenten“ im eigenen Leben zu übernehmen. (Sen, 2007, S. 231).

2.4 Modellbildung

Ingrid Robeyns (2005) veranschaulicht den Zusammenhang der in diesem Kapitel ausgeführten Begriffe in einem Schaubild (Abbildung 1). Unter dem **sozialen Kontext** fasst sie exemplarisch: (a) soziale Institutionen, (b) soziale und rechtliche Normen (c) Verhalten und Charakteristika anderer Menschen und (d) Umweltfaktoren. Aus dem sozialen Kontext werden die **sozialen Einflüsse** modelliert, welche ihrerseits das **Wahlverhalten** dahingehend beeinflussen, welche *Capabilities* zu **Funktionen** umgewandelt werden. Der soziale Kontext beeinflusst aber nicht nur indirekt das Wahlverhalten son-

dem auch direkt die individuellen **Umsetzungsfaktoren**. Als weitere Rahmenbedingungen, die die Wahl von Funktionen aus dem Set der *Capabilities* determinieren werden die bisher im Leben gemachten **Er-fahrungen** sowie den **psychischen Prädispositionen** eingeführt. **Güter** stellen sich wie schon in Kapitel 2.3.3 erläutert sowohl als materielle Güter wie auch als zur Verfügung gestellte Dienste und Dienstleistungen dar.

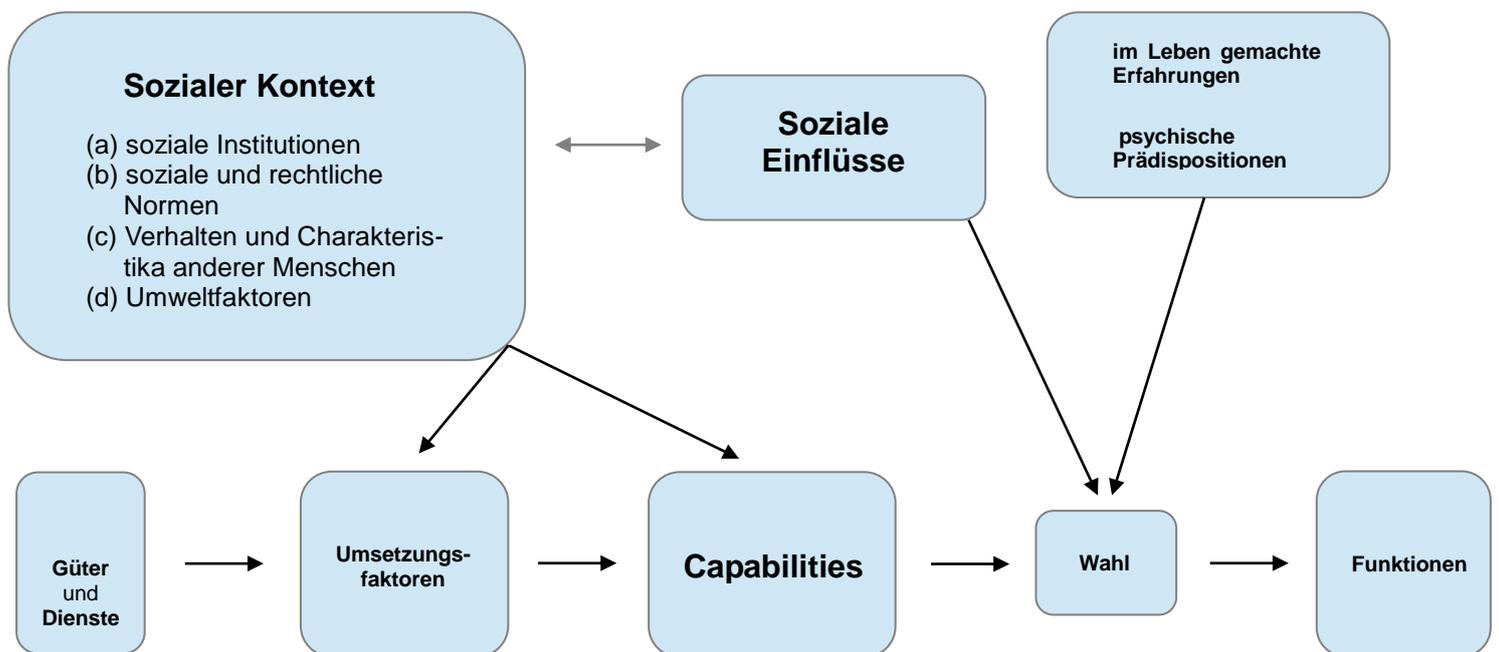


Abbildung 1: Stilisierte Darstellung der *Capabilities* einer Person im sozialen und persönlichen Kontext. Modifizierte Fassung angelehnt an Robeyns, 2005, S. 98

In seiner Funktion als Evaluationsrahmen gestattet es der *Capability Approach* so, sowohl die Güter zu erfassen, die zur Verfügung gestellt werden, als auch darüber hinaus einen differenzierten Blick auf die Sozialisationsfaktoren, die Ausbildung von Vorlieben, subtile Formen der Diskriminierung und den Einfluss von sozialen und moralischen Normen und Werten zu werfen (Robeyns, 2003).

Im Zuge dieser Arbeit soll die Anwendbarkeit dieses Evaluationsrahmens auf den Schulkontext mit besonderem Fokus auf Fördersysteme überprüft werden. Es wird ein Teilaspekt des *Capability Approach* betrachtet. Die Funktionen, also die realisierten *Capabilities* werden nicht in die Untersuchung einbezogen, da im Rahmen dieser Analyse eine Momentaufnahme der wahrgenommenen *Capabilities* gezeichnet wird, noch bevor diese sich in Funktionen manifestieren. Durch das Ausklammern der Funktionen können weitere Reduktionen im Modell vorgenommen werden.

Wie in Kapitel 2.3.2 präzisiert, hängt die Wahl der Funktionen aus dem *Capability Set*, also die Auswahl der tatsächlichen Handlungen aus dem Pool der Handlungsmöglichkeiten einerseits von den bisher im Leben gemachten Erfahrungen und den psychischen Prädispositionen des Individuums ab, andererseits determinieren auch sozialen Einflüsse die Entscheidungsfindung. Das bedeutet beispielsweise, dass zwei Abiturienten, die für sich auf der Ebene der Handlungsmöglichkeiten ein Studium als reale Option wahrnehmen, durch die eben genannten Gegebenheiten eine Entscheidung für oder gegen die Aufnahme eines Studiums fällen können. Als soziale Einflüsse können in diesem Fall Peers oder Eltern entscheidungsrelevant wirken, die von einem Studium abraten bzw. zum Studium raten, auch bisher gemachte Erfahrungen, wie z.B. Praktika in einem Beruf, können die Entscheidung für oder gegen ein Studium insofern beeinflussen, als dass aus dem Praktikum ein Berufswunsch resultiert, für den, abhängig vom Beruf, ein Studium nötig ist oder auch nicht. Zuletzt können im Rahmen dieses Beispiels auch psychische Faktoren

wie Prüfungsangst bei der Entscheidung für oder gegen ein Studium von Bedeutung sein.

Des Weiteren wird die Untersuchung an nur einer Schule durchgeführt und die für die empirische Überprüfung des Modells notwendige Stichprobe wird an dieser Schule erhoben, der soziale (Schul-)Kontext wird somit für alle Probanden kontrolliert also als gleich vorausgesetzt¹⁸.

Somit ergibt sich eine reduzierte Fassung des von Ingrid Robeyns entworfenen Modells.

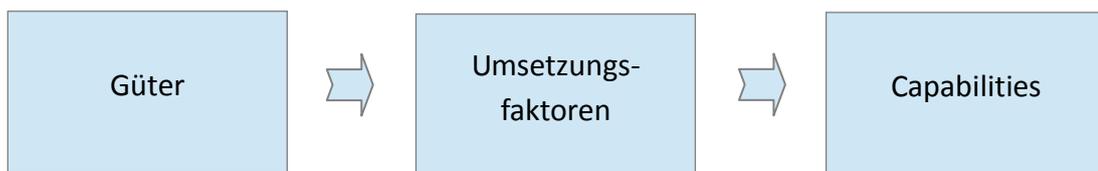


Abbildung 2: Stilisierte Darstellung der *Capabilities* einer Person für die empirische Überprüfung in Rahmen der vorliegenden Arbeit

¹⁸ Zur Erweiterung dieser Untersuchung auf einen Vergleich zwischen mehreren Schulen bzw. Schulformen wird in Kapitel 11.2 näher eingegangen

3 Ökonomisches, kulturelles und soziales Kapital als Erweiterung des *Capability*-Modells

Der im vorangegangenen Kapitel skizzierte *Capability Approach* im Sinne von Sen versteht sich nicht als explizite Theorie, sondern als gerechtigkeits-theoretischer Evaluationsansatz, der die Frage nach einer gelingenden praktischen Lebensführung in den Vordergrund stellt. Zu seiner Operationalisierung und somit zur Messbar- und Nutzbarmachung braucht es ein theoretisches Fundament, welches die einzelnen Komponenten ausfüllt. Einige der von Sen vorgeschlagenen Dimensionen der Umsetzungsfaktoren (*Conversion Factors*), also der Eigenschaften, die den Menschen ausmachen und seine Handlungsweisen bedingen, werden in dieser Arbeit von Bourdieus Konzept der Kapitalsorten (Bourdieu, 1983) abgebildet. Nachfolgend werden dementsprechend in Kapitel 3.1 die Kapitalsorten präzisiert und anschließend in Kapitel 3.2 in das Gesamtmodell des *Capability Approach* eingefügt.

3.1 Kapitalsorten

Einen Kernpunkt der Arbeit des französischen Philosophen und Praxeologen Pierre Felix Bourdieu stellen die Ausführungen zu den Kapitalsorten dar. Wie auch in seinen anderen Konzepten und Theoremen (z.B. sozialer Raum, Soziales Feld und Habitus) sieht Bourdieu in der Explikation des Kapitalbegriffes ein Werkzeug zur Erforschung der sozialen Wirklichkeit (Fuchs-Heinritz & König, 2002, S. 9). Er selbst erläutert 1988 in einem schriftlich festgehaltenen Gespräch mit Beate Kraus: „Theorien sind Forschungsprogramme, die

nicht zur theoretischen Diskussion anregen sollen, sondern zur praktischen Umsetzung, über die sie dann widerlegt oder verallgemeinert werden können.“ (Krais, 1991, S. 269).

Kapital an sich bezeichnet Bourdieu als akkumulierte Arbeit, die entweder in materieller oder inkorporierter Form von Individuen oder Gruppen besessen wird. Die Verteilung der Kapitalsorten entspricht der immanenten Struktur der sozialen Welt und steuert die dauerhaften Funktionen der gesellschaftlichen Wirklichkeit und bestimmt die Erfolgsaussichten der einzelnen Akteure. Kapital und seine Akkumulation und Vererbung stellt für Bourdieu das Antonym zur völligen Chancengleichheit dar. (Bourdieu, 1983, S. 183). Bourdieus Kapitalbegriff setzt sich klar von Kapitalbegriff im Sinne der Wirtschaftswissenschaften ab, welcher nur die auf Warentausch bezogenen Prozesse umfasst und damit die kulturellen, sozialen und symbolischen Austauschprozesse als interessenlose Beziehungen auffasst.

Folglich betrachtet Bourdieu Kapital in all seinen Erscheinungsformen, von denen er drei, namentlich das (a) **ökonomische**, (b) **kulturelle** und (c) **soziale** Kapital, als die Hauptformen¹⁹ konstatiert. Diese Kapitalsorten sind ihm zufolge auf verschiedene Arten in

¹⁹ In der Literatur finden sich nicht immer konsistente Kapitalbegriffe. So benutzt Bourdieu in manchen seiner Schriften auch die Begriffe: wissenschaftliches, staatliches, literarisches oder juristisch-wirtschaftliches Kapital (Bourdieu, 1979, 1994). Werner Fuchs-Heinritz und Alexandra König haben in ihrem Buch „Pierre Bourdieu – Eine Einführung“ (2005) folgenden Gedanken zu dieser Problematik entwickelt: „Offenbar hat Bourdieu im Zuge der Ausarbeitung des Feld-Begriffes je spezifische Kapitalsorten ergänzend aufgenommen, ohne den ganzen Begriffsbereich systematisch zu gliedern. Man kann ein solches Vorgehen als inkonsistent bezeichnen, aber auch als flexibel im Hinblick auf jeweils spezifische Forschungsziele“ (Fuchs-Heinritz & König, 2005, S. 161). In dieser Arbeit beziehe ich mich auf die von Bourdieu klar umrissenen Kapitalsorten ökonomisches, soziales und kulturelles Kapital.

die jeweils anderen Kapitalsorten umwandelbar (Bourdieu, 1983, S. 184).

Ökonomisches Kapital kann direkt in monetäre Ressourcen bzw. Geld konvertiert werden. **Kulturelles** Kapital kann in Abhängigkeit von seiner Erscheinungsform (siehe 3.1.2) entweder, wie im Fall von objektiviertem kulturellem Kapital, direkt in ökonomisches Kapital und somit in monetäre Ressourcen umgewandelt werden oder, wie im Fall des institutionalisierten und inkorporierten kulturellen Kapitals, erfolgt diese Transformation über formelle bzw. informelle Zugänge zu Einkommen. Das **soziale** Kapital kann entweder über den Umweg über das kulturelle Kapital oder direkt in Zugänge zu Einkommen in ökonomisches Kapital umgewandelt werden.

3.1.1 Ökonomisches Kapital

Unter diesem Begriff versammelt Bourdieu alle Formen materiellen Besitzes, die in und mittels Geld getauscht werden können. In Abgrenzung zu Marx (Marx & Engels, 1919) sieht Bourdieu das ökonomische Kapital nicht nur im Besitz von Produktionsmitteln begründet, sondern definiert auch explizit Einkommen und Lohn als ökonomisches Kapital. Ähnlich wie Sen, der ein geringes Einkommen als „starke Weichen stellende Bedingung für ein Leben in Armut“ (Sen, 2002, S. 110) sieht, beschreibt Bourdieu das ökonomische Kapital als die zentrale Kapitalsorte. Er fügt aber einschränkend hinzu, dass nicht alle anderen Kapitalsorten rein auf das ökonomische Kapital zurückzuführen sind, weil sie „dessen dominierende Rolle verschleiern wollen“ (Fuchs-Heinritz & König, 2002, S.161). Somit positioniert

Bourdieu seine Definition des ökonomischen Kapital zwischen der auf reinem Warentausch basierenden Definition der Wirtschaftswissenschaften und den Definitionen des symbolischen Interaktionismus und des Strukturalismus, die die Kommunikation in den Vordergrund stellen und die nach Bourdieu grundlegende Bedeutung des ökonomischen Kapitals verkennen.

Dieselbe Herangehensweise findet sich in Sens *Capability Approach*, der ebenfalls das Einkommen, also das ökonomische Kapital, als Indikator für Handlungsfähigkeit und somit für Verwirklichungschancen nicht negiert, aber als nicht weitreichend und erklärend genug ansieht: „Die instrumentelle Beziehung zwischen niedrigem Einkommen und geringen Verwirklichungschancen ist variabel. Je nach Gesellschaft, Familie und Individuum kann sie verschieden ausfallen“ (Sen, 2002, S. 110).

3.1.2 Das kulturelle Kapital

Der Begriff des kulturellen Kapitals ist für die Operationalisierung von Sens *Capability Approach* im Kontext dieser Arbeit essentiell, um die sozialen Ungleichheiten innerhalb des Bildungssystems zu rekonstruieren und ihre Akkumulation und Vererbung nachzuzeichnen. Bourdieu führt in einem zentralen Beitrag zu den Kapitalsorten aus: „Der Begriff des kulturellen Kapitals hat sich mir bei der Forschungsarbeit als theoretische Hypothese angeboten, die es gestattet, die Ungleichheit der schulischen Leistungen von Kindern aus verschiedenen sozialen Klassen zu begreifen.“ (Bourdieu, 1983, S. 185). Hier findet sich in Bourdieus Werk der Bruch mit der Prämisse, dass Schulerfolg und somit der Profit, der durch Schulabschlüsse und ihre Konvertierbar-

keit in ökonomisches Kapital gezogen werden kann, auf die Wirkung von Begabung bzw. dem Fehlen selbiger zurückgeführt werden kann.

Bei der Definition von kulturellem Kapital konstatiert Bourdieu drei unterschiedliche Unterformen. Erstens das (a) **inkorporierte** kulturelle Kapital, welches in verinnerlichter Form zu einer festen Eigenschaft des Individuums wird und an den Organismus gebunden bleibt, somit also nicht direkt auf andere übertragen werden kann. Als zweites das (b) **objektivierte** kulturelle Kapital in Form von kulturellen Gütern wie Büchern, Gemälden oder Maschinen, in denen sich bestimmte Theorien oder Sichtweisen der Welt manifestieren und denen über ihren rein materiellen Wert hinaus Bedeutung zugeschrieben wird. Und schließlich das (c) **institutionalisierte** kulturelle Kapital, das sich in Form von Abschlüssen und Bildungstiteln manifestiert, die Zugangs- bzw. Ausschlusskriterium für bestimmte Gruppen oder Tätigkeiten sind.

Das inkorporierte kulturelle Kapital

Das inkorporierte kulturelle Kapital ist prinzipiell körpergebunden, somit also als Verinnerlichungsprozess bestimmter kultureller Normen und Werte zu verstehen, der eine bestimmte Zeit in Anspruch nimmt. Diese investierte Zeit muss von dem Träger des inkorporierten kulturellen Kapitals persönlich aufgebracht werden. *“Genau wie man sich eine sichtbare Muskulatur oder gebräunte Haut zulegt, so lässt sich auch die Inkorporation von Bildungskapital nicht durch eine fremde Person vollziehen. Das Delegationsprinzip ist hier ausgeschlossen“* (Bourdieu, 1983, S. 187).

Bourdieu setzt das inkorporierte kulturelle Kapital weitgehend gleich mit dem besonders in der deutschsprachigen Literatur verwendeten Begriff „Bildung“, dem englischen „cultivation“ bzw. dem französischen „culture“. Es bezieht sich auf alle Kenntnisse, Fähigkeiten und Fertigkeiten, die sich das Individuum durch persönliche Bemühungen angeeignet hat. Diese Form von kulturellem Kapital kann nicht direkt durch Geld erworben oder direkt in Geld konvertiert werden, gleichwohl Bourdieu immer den starken Zusammenhang aller drei Kapitalsorten betont und die Praxiserfahrung zeigt, dass Bildung an sich nicht käuflich ist, sehr wohl aber die Zugänge zur Bildung, z.B. in Form von Nachhilfeunterricht oder Privatschulen.

Die „Währung“, in der inkorporiertes kulturelles Kapital bezahlt wird, ist also primär die Zeit, die zur Aneignung von Kenntnissen, Fähigkeiten und Fertigkeiten aufgewendet wird (Fuchs-Heinritz & König, 2002, S. 163). Da Zeit bei der Weitergabe von inkorporiertem kulturellem Kapital einen so zentralen Stellenwert einnimmt, kann der Zusammenhang zwischen dieser Kapitalsorte und dem ökonomischen Kapital auch in dem Sinne gezogen werden, dass ein Individuum die Zeit zur Aneignung von dieser Kulturkapitalsorte umso länger ausdehnen kann, je mehr ökonomisches Kapital in der Familie vorhanden ist, um eine von ökonomischen Zwängen befreite Zeit zur Anhäufung dieses Kapitals zu ermöglichen (Bourdieu, 1983, S. 188).

Weiter führt Bourdieu aus, dass der Einfluss der sozialen Herkunft als ein grundlegender determinierender Faktor bei der Aneignung von inkorporiertem kulturellem Kapital gesehen werden muss.

Abhängig vom Aufwachsen in einem bestimmten Milieu und der Erziehung in der Familie fällt es einem Individuum leicht oder schwer bzw. macht es ihm weitgehend unmöglich, bestimmte Fähigkeiten und Fertigkeiten zu erlernen. Aus diesem Postulat des grundlegenden Einflusses der Herkunftsfamilie auf die Einverleibung kulturellen Kapitals folgert Bourdieu, *„dass die Übertragung von Kulturkapital zweifellos die am besten verschleierte Form erblicher Übertragung von Kapital ist“* (Bourdieu, 1983, S. 188). Diese Übertragung findet in Abhängigkeit von Gesellschaft und sozialer Klasse entweder ausdrücklich geplant durch gezieltes Ausüben von kulturellen Praktiken oder auch völlig unbewusst statt.

Das objektivierte kulturelle Kapital

Diese Form des kulturellen Kapitals bezieht sich auf sachlich-materiell vorhandene Dinge wie Bücher, Instrumente, Kunstwerke, Lexika oder technische Geräte, deren Wert sich jedoch nur bestimmen lässt durch die Beziehung zum inkorporierten kulturellen Kapital (Fuchs-Heinritz & König, 2002, S. 162). Der Wert der Gegenstände hängt Bourdieus Argumentation nach von gesellschaftlichen Strukturen ab, als besonders wertvoll werden diejenigen Gegenstände angesehen, die am deutlichsten Unterschiede zwischen denen, die sie besitzen und denen, die sie nicht besitzen betonen. *„Von allen Produkten, die der Wahl der Konsumenten unterliegen, sind die legitimen Kunstwerke die am stärksten klassifizierenden und Klasse verleihenden, weil sie nicht nur in ihrer Gesamtheit distinktiven, will heißen Unterschied und Anderssein betonenden, Charakter tragen, sondern kraft des Spiels der Teilungen und Unterteilungen in Gattung, Epoche, Stilrichtungen Autoren, Komponisten, etc. eine endlose Reihe von distinguos zu erzeugen gestat-*

ten.“ (Bourdieu 1979a, S. 36) So hängt beispielsweise der Preis eines Gemäldes nicht vom reinen Wert der verwendeten Farben und Leinwände ab, sondern von der Nachfrage nach dem Künstler; diese Nachfrage wiederum hängt ab von der allgemeinen, zu einer bestimmten Zeit herrschenden kollektiven Übereinkunft ab. Erst die implizite oder explizite Einigung der Gesellschaft oder Teilen der Gesellschaft, dass es sich bei einem Gemälde um ein wertvolles Gemälde handelt, macht dieses Gemälde tatsächlich wertvoll und in ökonomisches Kapital konvertierbar.

Durch ihre materielle Form lassen sich diese Gegenstände relativ leicht in ökonomisches Kapital konvertieren (Fuchs-Heinritz & König, 2002, S. 162). Die Weitergabe von objektiviertem kulturellem Kapital und somit die Konstruktion und Rekonstruktion von sozialer Wirklichkeit ist jedoch mit einer Einschränkung verbunden: *„Übertragbar ist allerdings nur das juristische Eigentum. Dagegen ist dasjenige Merkmal, das die Aneignung erst ermöglicht, nicht (oder nicht notwendigerweise) übertragbar: nämlich die Verfügung über kulturelle Fähigkeiten, die den Genuss eines Gemäldes oder den Gebrauch einer Maschine erst ermöglichen; diese kulturellen Fähigkeiten sind nichts anderes als inkorporiertes Kulturkapital ...“* (Bourdieu, 1979b, S.117).

Das institutionalisierte kulturelle Kapital

Unter diese Kapitalform fasst Bourdieu Abschlusszeugnisse und Bildungstitel. Durch diese Zertifizierung durch das Bildungssystem werden bestimmte Kenntnisse und Fähigkeiten, die einer festgesetzten institutionellen Prüfungsnorm standgehalten haben, als legitim erklärt (Bourdieu 1979). Durch diese Legitimation in Form von schulischen oder akademischen Titeln wird dem *„besessenen Kultur-*

kapital institutionelle Anerkennung verliehen“ (Bourdieu 1979a, S. 48) und so eine Vergleichbarkeit unter den Trägern dieser Titel hergestellt. Auch eine gewisse Austauschbarkeit der Akteure, z.B. durch die Nachfolge auf bestimmten beruflichen Positionen wird so hergestellt.

Bourdieu sieht in dem Phänomen des institutionalisierten kulturellen Kapitals dasjenige Wirkmuster, das soziale Wirklichkeit hervorbringt, indem es Grenzen setzt zwischen denen, die einen Titel oder Abschluss erwerben und denen, die daran scheitern: *„Nach dem Alles-oder-Nichts-Prinzip wird zwischen dem letzten erfolgreichen und dem ersten durchgefallenen Prüfling ein wesensmäßiger Unterschied institutionalisiert...“* (Bourdieu, 1983, S. 190). Die weitreichenden Konsequenzen dieses Legitimationsprozesses sieht Bourdieu darin, dass Bildungsabschlüsse die Zulassung zu Berufen bedingen und somit auch die Möglichkeit, das inkorporierte kulturelle Kapital in ökonomisches Kapital in Form von Einkommen zu konvertieren.

In diesem Zusammenhang verwendet Bourdieu oft den Begriff *„Bildungskapital“*. Er versteht darunter das *„verbürgte Resultat der einerseits durch die Familie, andererseits durch die Schule gewährleistete kulturelle Vermittlung und deren sich kumulierende Einflüsse“* (Bourdieu, 1979a, S. 47). Das von der Herkunftsfamilie ererbte und angeeignete kulturelle Kapital wird also von Schulen und Hochschulen legitimiert und so in Bildungskapital umgewandelt. Nicht das gesamte von einem Individuum aus der Herkunftsfamilie mitgebrachte inkorporierte kulturelle Kapital kann durch Schule und Hochschule in Bildungskapital konvertiert werden. Dies liegt zum Teil daran, dass nicht alle angeeigneten Fähigkeiten und Kenntnisse in den

Schulcurricula bedacht werden, zum anderen Teil aber auch daran, dass Schulen und Hochschulen Anforderungen an Kenntnisse und Fähigkeiten stellen, die nicht aus der Herkunftsfamilie mitgebracht werden, aber auch nicht expliziter Teil des Lehrplans sind. Insbesondere sei hier auf die Unkenntnis von immanenten Strukturen des universitären Alltags oder der universitären Sprachcodes hingewiesen.

Beate Kraus führt in ihrem Artikel „Bildung als Kapital – Neue Perspektiven für die Analyse der Sozialstruktur“ (Kraus, 1983, S. 214) den Gedanken aus, dass besonders in den letzten Jahrzehnten, in denen die Bedeutung des Bildungssystems zugenommen hat, auch die Konkurrenz der Individuen innerhalb dieses Systems gestiegen ist. Sie reflektiert damit auf Bourdieus Überlegungen, dass sich die interfamiliäre Vererbung von „Kapital an sich“ durch erschwerte Bedingungen der Vererbung von ökonomischem Kapital auf die Vererbung von Bildungskapital verschiebt und somit zunehmend an Bedeutung gewinnt. Für die immense Bedeutung des kulturellen Kapitals gerade für die Schulforschung gibt Bourdieu in seiner Schrift „Die drei Formen des kulturellen Kapitals“ einen entscheidenden Hinweis: *„Der Begriff des kulturellen Kapitals hat sich als theoretische Hypothese aufgedrängt, die es gestattet, die Ungleichheiten der schulischen Leistungen von Kindern aus verschiedenen sozialen Klassen zu begreifen“* (Bourdieu, 1979b, S. 112).

3.1.3 Das soziale Kapital

Das soziale Kapital im Sinne von Bourdieu bezeichnet alle sowohl potentiellen wie auch tatsächlich aktuell genutzten Beziehun-

gen und Kontakte, die Zugang zu exklusiven bzw. nützlichen Gruppen ermöglichen (Bourdieu, 1983, S. 191). Die Möglichkeiten, andere um Hilfe und Information zu bitten sowie Zugänge zu Gruppen, die bei der Durchsetzung von eigenen Anliegen hilfreich sein können, sind die primären Kennzeichen dieser Kapitalsorte. Sie bezeichnet folglich ein soziales Geflecht von Beziehungen verschiedener Art. Auf der einen Ebene handelt es sich dabei um Freundschaften, Bekanntschaften oder Geschäftsbeziehungen (wobei letztere zwischen den beiden Ebenen der Zugehörigkeiten zu verorten sind), die ein Individuum eingegangen ist, auf der anderen Ebene handelt es sich um Zugehörigkeiten zu Organisationen, Berufsverbänden oder Klubs. Diese Beziehungen und Zugehörigkeiten und das daraus folgende Zusammengehörigkeitsgefühl erhöht die Chance, im Bedarfsfall Hilfe und Unterstützung zu erhalten.

Bourdieu führt an, dass das soziale Kapital aber nicht auf Dauer durch Institutionalisierung gesichert werden kann, sondern ständig erneuert werden muss. Ähnlich wie beim inkorporierten kulturellen Kapital ist die „Währung“, in der soziales Kapital erworben wird, Zeit, die in die Beziehungspflege investiert wird. *„Anders ausgedrückt, das Beziehungsnetz ist das Produkt individueller und kollektiver Investitionsstrategien, die bewusst oder unbewusst auf die Schaffung und Erhaltung von Sozialbeziehungen gerichtet sind, die früher oder später einen unmittelbaren Nutzen versprechen“* (Bourdieu, 1983, S. 192). Das bedeutet, dass sowohl die Ausdehnung des sozialen Netzes für die Bewertung dieser Kapitalsorte wichtig ist, somit also die Anzahl (Quantität) der Individuen, die im Bedarfsfall aktiviert werden kön-

nen, wie auch den Umfang des von den potentiellen und aktivierten Sozialbeziehungen besessenen Kapitals (Qualität), umfasst.

Diese Kapitalsorte hat Bourdieu in seiner Forschung und theoretischen Arbeit wenig gezielt und reflektiert verwendet (Fuchs-Heinritz & König, 2005). Im Vordergrund seiner Arbeit steht das soziale Kapital, das von Gruppen und Organisationen hervorgeht, nur wenig geht er auf die Beziehungen zwischen Individuen und das daraus für den einzelnen entstehende Sozialkapital ein (Albrecht, 2002).

3.2 Kapitalsorten als Umsetzungsfaktoren

Wie in Kapitel 2.3.3 ausgeführt, versteht Sen unter Umsetzungsfaktoren Aspekte, die bedingen, welchen Nutzen ein Individuum aus den ihm zur Verfügung stehenden Gütern ziehen kann. Sen unterscheidet drei Hauptgruppen von Umsetzungsfaktoren: die **persönlichen** Umsetzungsfaktoren, wie beispielsweise körperliche Verfassung, Geschlecht und Intelligenz, also dem Individuum inhärente Faktoren, die **sozialen** Umsetzungsfaktoren wie Hierarchie, Machtverhältnisse und öffentliche Ordnung sowie die **umweltbedingten** Umsetzungsfaktoren wie Klima und geographische Besonderheiten. Die beiden letztgenannten betrachtet Sen als Faktoren, die das Leben der Menschen von außen beeinflussen.

Im Rahmen dieser Arbeit wird ein Fokus auf die Bewältigung der Herausforderungen gelegt, vor die die Schülerinnen und Schüler im Verlauf ihres Bildungserwerbs gestellt werden und den damit verbundenen Erwerb von *Capabilities*. Für die in dieser Arbeit vorgenommene Betrachtung der Fördersysteme wird die Aufmerksamkeit

auf die persönlichen Umsetzungsfaktoren der Schülerinnen und Schüler gelegt, da diese Betrachtungen an nur einer Schule vorgenommen werden und so die sozialen und umweltbedingten Umsetzungsfaktoren als für alle gleich vorausgesetzt werden können. Diese persönlichen Umsetzungsfaktoren werden im Kontext dieser Arbeit durch die Kapitalsorten abgebildet. Im Modell wird somit der Begriff der Umsetzungsfaktoren auf das ökonomische, kulturelle und soziale Kapital der befragten Schülerinnen und Schüler eingegrenzt.

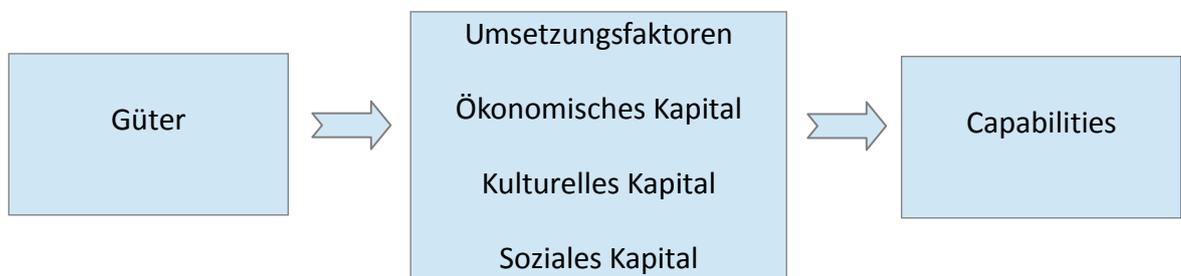


Abbildung 3: Erweiterung des Modells: Kapitalformen als Umsetzungsfaktoren

4 Fördersysteme am Oberstufen-Kolleg Bielefeld als Güter im *Capability*-Modell

Im Rahmen dieser Arbeit werden die vom Oberstufen-Kolleg, der in dieser Arbeit untersuchten Schule, angebotenen, allen Schülerinnen und Schülern offen stehenden Fördersysteme betrachtet und als Güter in das *Capability*-Modell eingeführt.

Das Oberstufen-Kolleg führt Schülerinnen und Schüler unterschiedlicher sozialer Herkunft mit und ohne formalen Qualifikationsvermerk für die gymnasialen Oberstufe²⁰ (Q-Vermerk) zur Hochschulreife. Infolgedessen erhalten auch Schüler, die in anderen Schulsystemen nicht zu Oberstufe zugelassen wurden, am Oberstufen-Kolleg die Gelegenheit, die Hochschulreife zu erreichen (Huber & Tillmann 2005, S. 149-160). Dem Anschein nach gelingt es folglich am Oberstufen-Kolleg, das Potential bzw. die Befähigungen der Schüler auszuschöpfen und der Leistungsheterogenität durch spezielle Förderangebote differenzierter zu begegnen als dies an Regelschulen möglich ist. 57 Prozent aller Bewerberinnen und Bewerber, die in den Jahren 2004 bis 2006 ohne Q-Vermerk ihre Ausbildung am Oberstufen-Kolleg aufgenommen haben, haben die Abiturprüfungen

²⁰ Die Qualifikation für die gymnasiale Oberstufe wird unter folgenden Voraussetzungen vergeben:

1. In allen Fächern liegen befriedigende oder bessere Leistungen vor.
2. Ausreichende Leistungen in nicht mehr als einem der Fächer Deutsch, Mathematik und Englisch müssen durch mindestens gute Leistungen in einem anderen dieser Fächer ausgeglichen werden.
3. Bis zu zwei ausreichende Leistungen und eine weitere ausreichende oder mangelhafte Leistung in den übrigen Fächern müssen durch jeweils mindestens gute Leistungen in anderen Fächern ausgeglichen werden (Jedes Fach darf nur einmal zum Ausgleich herangezogen werden). Nachprüfung: Werden die Voraussetzungen in einem einzigen Fach um eine Notenstufe verfehlt, so kann durch eine Nachprüfung die Versetzung (bzw. der Abschluss, Anm. d. Verf.) nachträglich erreicht werden. Die Nachprüfung ist aber nicht zulässig, um einen Ausgleich zu erreichen.

erfolgreich abgeschlossen²¹ (Klewin, 2010, S. 24). Die Durchlässigkeit des Schulsystems, die sich im Regelschulsystem in erster Linie als eine Durchlässigkeit nach unten (Bellenberg, 1999) manifestiert, wird im Rahmen des Oberstufen-Kollegs so teilweise zu einer Durchlässigkeit nach oben umgekehrt.

Das Oberstufen-Kolleg bietet eine Reihe von Förder- und Beratungssystemen an, wie z.B. die Brückenkurse in den Fächern Deutsch, Englisch und Mathematik, die für Kollegiaten mit Defiziten in diesen Fächern obligatorisch sind, sowie fakultative Systeme, wozu insbesondere die Beratungsangebote zählen. Mit Hilfe der Fördersysteme wird am Oberstufen-Kolleg versucht, der Heterogenität der Kollegiaten gerecht zu werden und sowohl Defizite auszugleichen als auch unterstützend auf den fortlaufenden Lernprozess einzuwirken. Für ein besseres Verständnis der Fördersysteme wird in diesem Kapitel zunächst kurz die Entstehungsgeschichte und das pädagogische Konzept des Oberstufen-Kollegs dargestellt (4.1), und darauf folgend wird das von den Regelschulen abweichende aktuelle Aufnahmeverfahren erläutert (4.2). Im Abschnitt 4.3 schließlich werden die für diese Arbeit zentralen Fördersysteme Tutoriat, Brückenkurse, Laufbahnberatung, Portfolio, Kulturcafe, Schulsozialarbeit, Psychosoziale Beratung und Rechtsberatung beschrieben, welche anschließend in Kapitel 4.4 als Güter in das Gesamtmodell eingeführt werden.

²¹ 1,8 Prozent befinden sich zum Zeitpunkt der Erhebung nach einer Rückstufung noch in der Ausbildung

4.1 Das Oberstufen-Kolleg Bielefeld – Von der Idee über das Kolleg zur Versuchsschule

Das Oberstufen-Kolleg ist die einzige Schule in Deutschland, die nach dem Vorbild des amerikanischen Liberal Arts College, welches ein Bindeglied zwischen höherer Schule und Universität darstellt, entstanden ist (Huber, 2010, S. 7). Es ist an die Universität Bielefeld angegliedert und wurde bei seiner Planung als „*permanentes Forschungsprojekt der Universität*“ (Hentig, 2009, S. 85) angelegt.

Die Schule fußt auf einer Idee Hartmut von Hentigs, der 1965 auf der Tagung „Modelle für neue Göttinger Schulen“ unter dem Titel „Gedanken zur Neugestaltung der Oberstufe“ das Konzept für eine Schule vorstellte, die Elemente von gymnasialer Oberstufe und Universität vereinigt (Jung-Paarmann, 2010, S. 21). Hentig zufolge zeichnet sich das Konzept des Oberstufen-Kolleg dadurch aus, dass es „...*die letzten drei Jahre des Gymnasiums mit den ersten zwei Jahren der Universität in einer Einrichtung verbindet und, statt die Spezialisierung der allgemeinen Bildung folgen zu lassen, diese beide vom ersten Tag an nebeneinander und aufeinander bezogen betreibt*“ (Hentig, 1983, S. 194).

Für ein tieferes Verständnis dieser Forderung ist eine Einbettung in die allgemeine politische Lage und den bildungspolitischen Diskurs der 1960er Jahre hilfreich. Hentig selbst erklärte 1983, dass die Gründung des Oberstufen-Kollegs nur durch die besonderen Umstände in der Zeit zwischen 1965 und 1970 möglich war (Hentig, 1983, S. 195). Nachdem Mitte der 1960er Jahre die Nachkriegskonjunktur abflaute, das deutsche „Wirtschaftswunder“ also ein Ende fand, entbrannte sowohl in der Öffentlichkeit wie auch in der Politik eine Diskussion darum, auf welche Weise weiterhin eine stabile wirt-

schaftliche Entwicklung sichergestellt werden könne. Das deutsche Bildungssystem, verantwortlich für die Bildung und Ausbildung von Fachkräften, geriet dabei schon bald in den Fokus der Überlegungen. Seit der Bildungsreform, die der Novemberrevolution 1919²² folgte und die Einführung einer vierjährigen Grundschule für alle Kinder mit sich brachte, hatte es keinerlei Modifikationen im Schulsystem gegeben. Das auf die Grundschule folgende dreigliedrige Schulsystem der Hauptschulen, Realschulen und Gymnasien spiegelte und verfestigte gleichzeitig die Struktur der Gesellschaft.

Als tatsächlich problematisch wurde in dieser Debatte aber nicht in erster Linie die Reproduktion sozialer Ungleichheiten durch das Schulsystem betrachtet, sondern die Tatsache, dass eben dieses Schulsystem nicht genug junge Menschen zum Abitur und in die Hochschulen führte, um genügend hochqualifizierte Kräfte auszubilden und somit die Konkurrenzfähigkeit der deutschen Wirtschaft zu sichern. Der Begriff „Bildungskatastrophe“ tauchte auf und verfestigte sich im öffentlichen Diskurs als eine Folge der von der Kultusministerkonferenz 1963 vorgestellten Studie, der zufolge in den folgenden Jahren mit einem verheerenden Mangel sowohl an Lehrkräften als auch an Abiturienten zu rechnen sei, zu wenige Studierende in den Universitäten zu erwarten seien und der schon ohnehin hohe Prozentsatz von Studienabbrechern noch steigen werde. Diesem Missstand sollte mit einer Bildungsreform begegnet werden, die primär darin bestand, die Abiturientenzahlen zu erhöhen sowie Mit-

²² Die Novemberrevolution führte zur Umwandlung des Deutschen Reiches von einer konstitutionellen Monarchie in eine parlamentarische Republik.

tel für einen Aus- und Neubau von Universitäten bereit zu stellen (Jung-Paarmann, 2010, S. 15f).

Die Bereitstellung von finanziellen Mitteln stellte aber nur ein Fragment der Bildungsreform dar. Zusätzlich setzte ein inhaltlicher Diskurs ein, welcher das Konzept und Ziel der Allgemeinbildung an der gymnasialen Oberstufe, die Funktion des Abiturs als Zugangsberechtigung für Hochschulen und die Hinführung zum wissenschaftlichen Studium in der Studieneingangsphase zum Inhalt hatte (Huber, 1999, S. 42). Diese inhaltliche Auseinandersetzung stieß schließlich im Jahr 1965 die Konsolidierung des Deutschen Bildungsrates an, der zur Hälfte aus Politikern und Vertretern gesellschaftlicher Gruppen und zur Hälfte aus Wissenschaftlern und Schulpraktikern gebildet wurde. Der Bildungsrat seinerseits setzte eine Bildungskommission ein, deren Aufgabe darin bestand, einen Bedarfs- und Entwicklungsplan für das deutsche Bildungswesen zu konzipieren, der die Erhöhung der Anzahl gut ausgebildeter Menschen fokussieren und vorantreiben sollte (Kultusministerkonferenz, 1967).

Im Rahmen der Arbeit der Bildungskommission wurden sowohl neue Forschungen über Lernen, Begabung und Förderung als auch bestehende Konzepte aus der reformpädagogischen Bewegung zusammen getragen und schließlich in einem „Strukturplan für das Bildungswesen“ als Konzept festgehalten. Dieser Plan sah unter anderem vor, die in ihm festgehaltenen curricularen Reformen in Modellversuchen wissenschaftlich zu erproben und zu untersuchen (Jung-Paarmann, 2010, S. 17).

Eingebettet in diesen bildungspolitischen Kontext erfolgte 1967 die Berufung Hartmut von Hentigs in den Gründungsausschuss

der Bielefelder Universität, deren Gründung im Zuge der Bildungsreform 1964 von der Landesregierung beschlossen worden war. Dieser Ruf eröffnete Hentig die Möglichkeit, seine Idee einer Schule, die als Bindeglied zwischen der gymnasialen Oberstufe und einem Studium fungiert, als Projekt der Universität zu konzipieren. Wie essentiell dieses Projekt für Hentig war, zeigt sich insbesondere daran, dass er die Annahme des Rufs in den Gründungsausschuss von der Bereitschaft der Universität abhängig machte, das Oberstufen-Kolleg und auch sein zweites Projekt, die Laborschule²³, in das Konzept der Universität aufzunehmen.

1970 schließlich nahm die Projektgruppe Oberstufen-Kolleg/Laborschule (POL) ihre Arbeit auf. Für jede der beiden Schulen wurde eine 10-köpfige Aufbaukommission gebildet. Im Unterschied zu anderen Schulprojekten erfolgte die Einstellung der Lehrerinnen und Lehrer der zukünftigen Schulen schon während der Aufbauphase, um eine Mitarbeit dieser zukünftigen Lehrenden an der Konzeption der Schulprojekte zu ermöglichen. Des Weiteren sollten auch die Mitglieder der Aufbaukommission im späteren Schulbetrieb selbst Lehrtätigkeiten übernehmen, um damit einen wesentlichen Punkt des Konzepts zu realisieren: die Verbindung vom Lehren und Forschen (Jung-Paarmann, 2010, S. 27). Diese Verbindung sollte u.a. dadurch sichergestellt werden, dass jeder Lehrende des Oberstufen-Kollegs als formal wissenschaftlicher Angestellter der Universität Bielefeld über ein Forschungsdeputat verfügte, welches für For-

²³ Da die Lehrerbildung ein Kern der Universität werden sollte war die Laborschule primär als Feld für Experimente und Beobachtungen für Pädagogen, Erziehungswissenschaftler und angehende Lehrer konzipiert (Jung-Paarmann, 2010, S. 24).

schungsprojekten innerhalb des Oberstufen-Kollegs aufgewendet werden sollte. Die Schule nahm 1971 den Schulbetrieb als 4-jähriges Kolleg auf. Das curriculare Kernkonzept setzt sich wie folgt zusammen: *„Spezialisierung in einem Fach, auswählbar aus einem hochschulähnlich breiten Spektrum, und einer Fremdsprache; Zusammenführung und Orientierung der Fachstudien nach der „Projektmethode“ in einem „Gesamtunterricht“; Einordnung und Reflexion in allgemeineren Zusammenhängen (gegliedert in „Sprache“, „Naturwissenschaft“, „Politik“, allgemeine Ästhetik“ und „Sport“) in pflichtmäßigen Ergänzungsunterricht“* (Huber, 1999, S. 45).

Der Zugang zur Ausbildung am Oberstufen-Kolleg war und ist nicht abhängig von formalen Qualifikationen.²⁴ Das Abitur konnte ursprünglich nach vier Jahren abgelegt werden und berechtigte in Abhängigkeit von der Kombination der Studienfächer am Oberstufen-Kolleg und dem angestrebten Studienfach an der Universität zum Einstieg in ein höheres Fachsemester. Die Zielsetzung sah vor, Wissenschaft als Allgemeinbildung zu vermitteln, also an der *„spezialisierten Wissenschaft Allgemeines zu lernen“* (Huber, 1999, S. 43) um damit den Übergang in die Hochschule und in spezialisierte Studiengänge zu erleichtern.

Das Oberstufen-Kolleg ist seit seiner Gründung sowohl aufgrund der Veränderungen in der Bildungs- und Landespolitik seit seiner Eröffnung als auch durch Erkenntnisse aus der Praxis und Forschung immer wieder verändert und angepasst worden, das oben beschriebene Grundkonzept hat aber nach wie vor Bestand. Die wohl

²⁴ Siehe hierzu Kapitel 4.2

elementarsten Veränderungen hat das Oberstufen-Kolleg in den Jahren zwischen 1999 und 2007 durchgemacht. Eine Grundsatzentscheidung des Schulministeriums beendete 2002 eine über mehrere Jahre geführte Diskussion über die Konzeption und die Ergebnisse der Arbeit am Oberstufen-Kolleg. Diese Grundsatzentscheidung verkürzte die Ausbildungszeit von vier auf drei Jahre und strich die Möglichkeit eines Einstieg in ein höheres Fachsemester aus der Konzeption (APO-OS, 2002) (Asdonk, 2010, S. 40). Im selben Jahr begann der erste Jahrgang die dreijährige Laufbahn des neuen Systems, NEOS (Neues OS) genannt, und 2005 trat dieser Jahrgang zusammen mit dem letzten vierjährigen Jahrgang des „Alten OS“ zu den Abiturprüfungen an (Hahn, 2010, S. 5). Mit einer Entscheidung der Landesregierung vom 31.10.2006 änderte sich der Status der Schule vom Kolleg zur staatlichen Versuchsschule und Einrichtung des Landes (Asdonk, 2010, S. 37). Seit Januar 2007 untersteht das Oberstufen-Kolleg als Versuchsschule des Landes Nordrhein-Westfalen der Bezirksregierung Detmold als Schulträger und nicht mehr der Universität Bielefeld, der es vorher als Zentrale Wissenschaftliche Einrichtung angehörte. Diese Entwicklung hatte auch eine Veränderung des Status der vorher als wissenschaftliche Mitarbeiter geführten Lehrenden zur Folge, die sich unter anderem in einer Reduktion des Forschungsdeputats und einer Erhöhung des Lehrdeputats ausdrückte. Im Zuge der Neuordnung des Curriculums mussten vier Studienfächer²⁵ aus dem Fächerangebot gestrichen werden. Im April 2008

²⁵ Bei diesen Studienfächern handelt es sich um Frauenstudien, Gesundheits- und Umweltwissenschaften, Geologie und Spanisch als neu einsetzende Fremdsprache

schließlich wurde am Oberstufen-Kolleg erstmals das Zentralabitur abgenommen (Hahn, 2010, S. 5).

Nach dieser umfangreichen Neuausrichtung charakterisieren folgende Elemente das pädagogische Konzept des Oberstufen-Kollegs: (a) Die **studienorientierte Spezialisierung**, die durch das Angebot von 22 Studienfächern (an Regelschulen Leistungskurse genannt) eine fachliche Spezialisierung und erste Erfahrungen mit wissenschaftlichem Arbeiten ermöglicht. (b) Die **wissenschaftspropädeutische Allgemeinbildung**, welche mit Hilfe von fächerübergreifenden Grundkursen die Fachspezialisierung ergänzt und fachliche und interdisziplinäre Sichtweisen ermöglicht. (c) Das **Lernen in Projekten**, welches im Rahmen von zwei 14-tägigen Projektphasen im Schuljahr die Selbständigkeit, Kooperation, Präsentation, Vermittlung und Nachhaltigkeit des Lernens fördert. (d) Die **Erprobung neuer Lernformen** mit Hilfe von Reflexionen über das eigene Lernen und das erworbene Wissen, wofür als unterstützendes Instrument das Ausbildungsportfolio eingesetzt wird. (e) Die **Verbindung von Lehre und Forschung**, d.h. Lehrende haben weiterhin die Möglichkeit, im Rahmen von Forschungsprojekten ihren Unterricht zu reflektieren und neue Konzepte zu erproben und zu evaluieren. (f) Der **offene Zugang** und die **individuelle Förderung**, d.h. Ermöglichung des Abiturs auch ohne Qualifikationsvermerk für die gymnasiale Oberstufe sowie Diagnose, Beratung und Förderung über den gesamten Ausbildungsverlauf fest (Klewin, Kroeger, Müller & Tassler, 2010, S. 19).

4.2 Aufnahmeverfahren

Das Aufnahmeverfahren im Oberstufen-Kolleg ist als ein mehrstufiges Verfahren angelegt. Voraussetzung für die Bewerbung ist entweder die Qualifikation für die Oberstufe oder die Fachoberschulreife. Bewerberinnen und Bewerber mit einem Hauptschulabschluss müssen für eine Bewerbung zusätzlich entweder eine abgeschlossene Berufsausbildung oder eine zweijährige Berufstätigkeit nachweisen. Bewerberinnen und Bewerber ohne deutschen Schulabschluss müssen den im Ausland erworbenen Schulabschluss von der Bezirksregierung als gleichwertig mit einem deutschen Schulabschluss anerkennen lassen. Diese Bewerberinnen und Bewerber müssen sich zusätzlich zum übrigen Aufnahmeverfahren einem Sprachtest unterziehen, der sowohl Leseverstehen wie auch Grammatikkenntnisse prüft. Das Bestehen dieser Testeinheit ist Voraussetzung für die Aufnahme am Oberstufen-Kolleg. Die Bewerbung erfolgt mit Hilfe eines Bewerbungsformulars und der auch an anderen Schulen obligatorischen Unterlagen wie Zeugnisse, Lebenslauf und Belege über bisherige Ausbildung oder Berufstätigkeit. Darüber hinaus wird zur Vorbereitung des Bewerbungsgesprächs ein Schreiben von mindestens einer Seite Länge vorausgesetzt, in welchem die Bewerberinnen und Bewerber darstellen, welche Vorstellungen und Zielsetzungen sie für die Ausbildung am Oberstufen-Kolleg haben. Inhalt dieses Schreibens ist darüber hinaus die gewünschte Studienfachwahl und eine Erörterung der Gründe dieser Wahl. Zusätzlich sieht das Verfahren die Einsendung eines von den Bewerberinnen und Bewerbern persönlich angefertigten Produkts vor, welches die schulischen und/ oder privaten Interessen widerspiegelt. Die Art des Produkts

kann frei gewählt werden; die Skala der eingereichten Produkte reicht von einer gelungenen Schularbeit über Zeichnungen, Werkstücke oder Berichte über sportliche oder soziale Aktivitäten. Sobald die Bewerbungsunterlagen und das Produkt vorliegen, werden die Bewerberinnen und Bewerber zu einem Gespräch (im Oberstufen-Kolleg *Auswahlgespräch* genannt) vor eine Auswahlkommission geladen. Diese Kommission besteht aus Lehrenden der Wunschfächer der Kandidatinnen und Kandidaten und Vertretern der Kollegiatinnen und Kollegiaten²⁶. Schwerpunkte der Auswahlgespräche sind unter anderem (a) **Engagement** und **Motivation** für die Ausbildung am Oberstufen-Kolleg, (b) Schulische **Stärken** und **Schwächen**, (c) **Sprachliche Fähigkeiten**, (d) **außerschulische Aktivitäten** und (e) **sonstige Qualifikationen** und ggf. Berufserfahrung. Nach diesen Gesprächen erhalten die Bewerberinnen und Bewerber eine Empfehlung, welche in drei Kategorien von A bis C eingeordnet ist. Die in Kategorie A eingestuften Bewerber werden für die Ausbildung am Oberstufen-Kolleg besonders empfohlen, Kategorie B bedeutet die Ausbildung wird empfohlen, Bewerbern, die in die Kategorie C eingestuft werden, wird von der Ausbildung abgeraten. Da regelmäßig mehr Bewerber an die Schule kommen, als Ausbildungsplätze zur Verfügung stehen, werden die Plätze mit Hilfe eines Computerprogramms vergeben, welches in seinem Algorithmus die Einstufung in A, B und C, die Fächerwahl und einen speziellen Aufnahmeschlüssel berücksichtigt. Diejenigen Bewerberinnen und Bewerber, welche auf Grundlage dieser Prozedur zur Ausbildung ausgewählt wurden, un-

²⁶ Die Kollegiatinnen und Kollegiaten, die der Auswahlkommission angehören bereiten sich im Rahmen der zweiwöchigen Projektphase auf die Auswahlgespräche vor.

terziehen sich im letzten Schritt des Verfahrens einem Diagnosetest, in dessen Rahmen ihre Vorkenntnisse in Deutsch, Mathematik und der fortzuführenden Fremdsprache bestimmt werden. Auf Grundlage dieser Tests erfolgt eine Einordnung dahingehend, ob der nach der Sekundarstufe I mindestens zu erwartende Ausbildungsstand in den erwähnten Fächern erreicht ist oder ob partielle Defizite vorhanden sind. Werden solche Defizite diagnostiziert, erfolgt eine Zuordnung zu Brückenkursen (Kapitel 4.3.2). Wird ein Förderbedarf von mehr als drei solchen Brückenkursen ausgemacht, wird von der Aufnahme am Oberstufen-Kolleg abgesehen. Die Ergebnisse der Tests werden den Bewerbern umgehend nach Auswertung der Tests mitgeteilt (Bewerbungsverfahren 2012). Im Laufe des Bestehens des Oberstufen-Kollegs unterlagen die Diagnosetests einer stetigen Evaluation und Weiterentwicklung. Die Ergebnisse der Diagnosetests im Fach Deutsch werden in den letzten Jahren im Rahmen dieser Weiterentwicklung verstärkt nicht nur für die Feststellung von Förderbedarf im Auswahlverfahren genutzt, sondern bilden auch die Basis für individuelle Fördermaßnahmen im Rahmen der Brückenkurse (Klewien, Kröger, Müller & Tassler, 2010, S. 28).

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass, obwohl das Oberstufen-Kolleg keine Selektion seiner Schülerschaft aufgrund von formalen Kriterien wie dem Q-Vermerk betreibt, bei der Gruppe der Kollegiatinnen und Kollegiaten sehr wohl von einer selektierten Gruppen die Rede sein kann, wobei die Selektionskriterien deutliche Unterschiede zu den an Regelschulen angewandten Kriterien aufweisen. Die Selektionskriterien des Oberstufen-Kollegs zielen darauf ab, eine Klientel zu akquirieren, das mit hoher Motivation an die Ausbildung

herantritt bzw. glaubhaft darstellen kann, über eine hohe Motivation zu verfügen.

4.3 Fördersysteme

Beratung und individuelle Förderung nimmt als Unterpunkt des Programmpunkts „Produktiver Umgang mit Heterogenität“ des Schulkonzepts (Klewin, Kröger, Müller & Tassler, 2010, S.17) einen prominenten Platz in eben jenem Konzept und somit in der Idee der Gestaltung der Schule ein. Im Folgenden werden ausgewählte Instrumente der individuellen Förderung und die ihnen zu Grunde liegenden Gedanken vorgestellt. Es finden sich nur die Fördersysteme in diesem Kapitel wieder, die in die empirische Untersuchung im Rahmen dieser Arbeit eingeflossen sind: Tutoriat (4.3.1), Brückenkurse (4.3.2), Laufbahnberatung (4.3.3), Portfolio (4.3.4), Schulsozialarbeit (4.3.5) und die psychosoziale Beratung und Rechtsberatung (4.3.6).

4.3.1 Tutoriat

Als eine Maßnahme zur Umsetzung des Beschlusses der Kultusministerkonferenz zur „Beratung in Schule und Hochschule“ hat das Oberstufen-Kolleg ein Tutorensystem eingeführt. Jede Kollegiatin und jeder Kollegiat wählt zu Beginn der Ausbildung, während der sog. Eingangsphase einen Lehrenden oder eine Lehrende, welche im weiteren Verlauf der Ausbildung sowohl als Ansprechpartner in schul- und ausbildungsrelevanten Fragen fungiert wie auch zum Ansprechpartner auf der persönlichen Ebene werden soll (Boller, Ko-

busch & Rosowski 2008, S. 77). Jede Tutorin und jeder Tutor betreut nach diesem System bis zu 12 Tutanden. In Einzelfällen kann der Tutor bzw. die Tutorin auf Wunsch des Tutanden hin gewechselt werden. Die Aufgabe der Tutorinnen und Tutoren liegt in der Begleitung der Tutanden durch die gesamte Ausbildungszeit. Des Weiteren koordinieren die Tutorinnen und Tutoren die Erstellung und Nachhaltigkeit der individuellen Lernpläne. Ein tragfähiges und ertragreiches Tutor-Tutanden Verhältnis hängt von verschiedenen Faktoren ab, einerseits von der Bereitschaft der Tutanden, offen über Situationen und ggf. Probleme zu sprechen, andererseits von der Bereitschaft und Möglichkeit der Tutorinnen und Tutoren, Zeit für Gespräche zu finden und sich mit den Anliegen des Tutanden auseinander zu setzen sowie die Entwicklung des Tutanden über den Ausbildungszeitraum hinweg zu beobachten und ggf. rechtzeitig selbst Gespräche zu initiieren. Hieraus folgt, dass der Aufbau eines effektiven Tutor-Tutanden Verhältnisses von beiden beteiligten Parteien abhängt und mit einigen Herausforderungen verbunden ist. Eine zentrale Herausforderung dieses Verhältnisses stellt der Statusunterschied zwischen Tutor bzw. Tutorin und Tutand dar. Die Praxis zeigt, dass viele Kollegiatinnen und Kollegiaten gerade problematische Situationen nicht gerne mit Personen besprechen, die mittelbar oder unmittelbar durch Noten ihre Schullaufbahn mitbestimmen. Eine weitere Herausforderung stellt der Zeitfaktor dar; nach der wiederholten Erhöhung des Lehrdeputats ist die zeitliche Belastung der Lehrenden sehr hoch und die freie Zeit während eines Schultages meist nur auf die Pausen begrenzt, was die Planung von längeren Gesprächen erschwert. Gerade aus diesen Gründen erscheint eine

Untersuchung dieses Fördersystems im Rahmen dieser Arbeit angezeigt.

4.3.2 Brückenkurse

Eine besondere Fördermaßnahme, der die heterogenen Leistungsvoraussetzungen der Klientel zu Grunde liegen, stellt der Einsatz der Brückenkurse in den Fächern Deutsch, Mathematik und Englisch dar. Laut Ausbildungs- und Prüfungsordnung dienen Brückenkurse „...dem Ausgleich partieller Defizite in der von der Sekundarstufe I erwarteten Ausbildung in den Fächern Deutsch, Fremdsprache und Mathematik“ (APO-OS, 2008, S. § 15, Abs.1). Sie sollen eine Konsolidierung der Kenntnisse und Fähigkeiten bewirken und individuelle Schwächen beheben helfen (Boller, Kobusch & Rosowski 2008, S. 77). Wie in Abschnitt 4.2 beschrieben, werden den Kollegiatinnen und Kollegiaten aufgrund der Ergebnisse in den Diagnostetests Brückenkurse zugewiesen. Im Fach Deutsch werden die Diagnostetests als Grundlage für einen individuellen Förderplan im Rahmen der Brückenkurse verwendet. Bereits vorliegende Untersuchungen zeigen, dass die Brückenkurse im Fach Deutsch von der Kollegiatinnen und Kollegiaten als hilfreich angenommen werden (Glässing & Sterzik, 2007). Bei der Frage der subjektiven Wahrnehmung des Nutzens der Brückenkurse muss der individuelle Aufbau dieser Kurse stets berücksichtigt werden. Aus der langjährigen Erfahrung mit Diagnostetests und Brückenkursen im Oberstufen-Kolleg geht hervor, dass auch bei Schülerinnen und Schülern mit einem Qualifikationsvermerk für die gymnasiale Oberstufe partielle Defizite in den oben erwähnten Fächern festgestellt und Brückenkurse zugewiesen werden.

Für die hier erhobene Stichprobe wird dieser Befund im späteren Verlauf der Arbeit näher diskutiert; allgemein zeigt sich hier eine Problematik, die im Diskurs um Sinn oder Unsinn von allgemeinen Bildungsstandards und ihre Umsetzung aufgegriffen werden sollte.

4.3.3 Laufbahnberatung

Durch die Laufbahnberatung werden im Oberstufen-Kolleg die schulrechtlichen Vorgaben des Ministeriums für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen zur Information und Beratung der Schülerinnen und Schüler und ihrer Eltern umgesetzt. In der Ausbildungs- und Prüfungsordnung heißt es zu den Aufgaben des Oberstufen-Kollegs: *„Es berät Kollegiatinnen und Kollegiaten bei der Wahl ihrer individuellen Schullaufbahn und überprüft diese regelmäßig.“* (APO-OS, 2008, S. § 6). In der Praxis bedeutet dies, den Kollegiatinnen und Kollegiaten eines Jahrgangs steht ein Lehrender bzw. eine Lehrende als Ansprechpartnerin für alle Fragen der Ausbildung und der Prüfungen zur Seite. Die Informationen und Aussagen der Laufbahnberatung sind rechtsverbindlich. Die Beratung ist für die Kollegiaten nicht verpflichtend (Boller/ Kobusch/ Rosowski 2008, S. 77.). Die zentrale Aufgabe der Laufbahnberatung liegt in der individuellen Beratung, dazu gehört die Erstellung eines spezifisch auf die zu beratende Person abgestimmten Ausbildungsplans. Auch die Eltern sollen, soweit möglich, in die Beratung einbezogen werden, zu diesem Zweck werden Gespräche mit Eltern angeboten (Klewin, Kroeger, Müller & Tassler 2010, S. 21)

4.3.4 Portfolio

In der Ausbildungs- und Prüfungsordnung des Oberstufen-Kollegs ist die Zielsetzung des Portfolios definiert: „Zur Dokumentation und zur Förderung der Kommunikation über erbrachte Leistungen führt die Kollegiatin oder der Kollegiat ein Portfolio. Das Portfolio ist eine der Voraussetzungen für den Übergang in die Hauptphase (§ 18) und für die Zulassung zur Abschlussprüfung (§ 37)“ (APO-OS, 2008, S. § 21,1). Demnach werden mit der Führung des Portfolios sowohl (a) formale wie auch (b) pädagogische Zwecke verfolgt. Das Portfolio wird unterteilt in das Portfolio der Eingangsphase (erstes und zweites Semester bzw. erstes Ausbildungsjahr am Oberstufen-Kolleg) und das, vom Portfolio der Eingangsphase unabhängige, Portfolio der Hauptphase (drittes bis sechstes Semester bzw. zweites und drittes Ausbildungsjahr) (Brand, Müsche, Rosowski & Volkwein, 2007, S. 36). Das Portfolio der Eingangsphase enthält die Kursbescheinigungen aller in der Eingangsphase besuchten Kurse sowie je einen in diesen Kursen erworbenen unbenoteten Leistungsnachweis (APO-OS, 2008, §21,2). Die Entscheidung über den Übergang von der Eingangsphase in die Hauptphase wird von der Übergangskonferenz, welche aus den die Kollegiatin bzw. den Kollegiaten unterrichtenden Lehrenden zusammengestellt wird, auf Grundlage der festgestellten Voraussetzungen und der im Portfolio erkennbaren Gesamtentwicklung gefällt (APO-OS, 2008, S. §18,1)²⁷. Das Portfolio der

²⁷ Da in der vorliegenden Arbeit nur Kollegiatinnen und Kollegiaten der Hauptphase befragt wurden, wird hier nicht näher auf die Problematik eingegangen, wie gut das Portfolio als Instrument für die Einschätzung einer Gesamtentwicklung geeignet ist. Eine ausführliche Diskussion der Problematik findet sich in: Brand, Müsche, Rosowski & Volkwein, 2007: *Das Portfolio am Oberstufen-Kolleg – Ein Instrument*

Hauptphase regelt auf der formalen Ebene die Zulassung zur Abiturprüfung. Am Ende der Hauptphase muss das Portfolio folgende Bestandteile enthalten: „1. eine Übersicht über die in der Hauptphase bestandenen Lehrveranstaltungen, 2. aus den Studienfachkursen der Hauptphase vier Leistungsnachweise, 3. aus den Grundkursen der Hauptphase drei Leistungsnachweise, und zwar aus je einer Sequenz pro Aufgabenfeld, 4. ein Produkt aus einem Projekt oder eine entsprechende Dokumentation, 5. den Praktikumsbericht, 6. die benoteten Leistungsnachweise“ (APO-OS, 2008, S. §21 Abs.3). Diese Vollständigkeit wird in einem Kolloquium bestehend aus der Prüfungskommission und dem jeweiligen Prüfling geprüft und führt bei einem positiven Bescheid zur Zulassung zum Abitur. Neben diesen Inhalten sieht die APO-OS im selben Paragraph Abs. 5 die Dokumentation der jeweiligen Kursbeschreibungen zu den benoteten und unbenoteten Leistungsnachweisen und jeweils eine Beurteilung durch den Lehrenden und den Kollegiaten vor. Zu diesem Zweck wurden Bewertungsbögen eingeführt, auf denen erst der Kollegiat bzw. die Kollegiatin eine Einschätzung der eigenen Leistung formuliert und anschließend der bzw. die Lehrende eine Einschätzung abgibt. So erfüllt das Portfolio in der Hauptphase eine doppelte Funktion. Zum einen fungiert es für die Kollegiaten als Dokumentation der erbrachten Leistungen, zum anderen gibt es der Schulseite die Möglichkeit, gezielte inhaltliche Rückmeldung zu geben. Obwohl das Oberstufen-Kolleg weitgehend auf Noten und Zeugnisse verzichtet und die Kurse angelehnt an die universitäre Organisationsstruktur dem pass/ fail System folgen, soll das Portfolio

nicht als Instrument der zentralen Leistungsüberprüfung eingesetzt werden und ersetzt nicht die fehlenden Zeugnisse. Vielmehr sollen die Kollegiatinnen und Kollegiaten mit Hilfe der Bewertungsbögen aktiv an der Leistungsbewertung beteiligt werden. Auf pädagogischer Ebene werden für das Portfolio folgende Ziele formuliert: (a) Dokumentation der individuellen Lernprozesse, (b) Rückmeldung des individuellen Lernerfolgs, (c) Beratung bei der Gestaltung des Lernens und (d) Planung individueller Bildungswege und der Leistungserbringung. Das Portfolio ist folglich mehr als ein Mittel zur Dokumentation von Leistung, sondern zusätzlich ein Instrument zur Entwicklung und Begleitung von individuellen Lernprozessen (Brand, Müsche, Rosowski & Volkwein 2007, S. 38-39). Auf Grund dieser Doppelfunktion des Portfolios ist seine Betrachtung im Rahmen einer Untersuchung der Fördersysteme des Oberstufen-Kollegs relevant.

4.3.5 Schulsozialarbeit

Die Schulsozialarbeit ist im Oberstufen-Kolleg ein fester Bestandteil des Schullebens. Das Büro befindet sich an zentraler Stelle neben der stark frequentierten Cafeteria und wird während des Schulbetriebes durchgehend von einer fest angestellten Diplom-Sozialpädagogin und einer Jahrespraktikantin des Sozialwesens betreut. Als Schnittstelle zwischen Kollegiatinnen und Kollegiaten, Eltern und Lehrenden sehen die Mitarbeiterinnen der Schulsozialarbeit ihre Aufgabe in der individuellen Förderung und Unterstützung der Kollegiatinnen und Kollegiaten im schulischen und außerschulischen Lebenskontext. Eine enge Zusammenarbeit mit dem Studentenwerk

und außerschulischen Institutionen erweitert den Wirkungskreis der Schulsozialarbeit. Das Tätigkeitsfeld der Schulsozialarbeit wird in den Bereichen Beratung, Freizeitpädagogik und Jugendhilfe verortet. Die Zuständigkeitsbereiche umfassen (a) einen **administrativen/ organisatorischen Bereich**, (b) **Beratung und Einzelfallhilfe**, (c) **Präventionsangebote und Projekte**, (d) **Selbstverwaltung und Vernetzung** und (e) **Betreuung des Kulturcafés**. Die Angebote der Schulsozialarbeit sind für die Kollegiatinnen und Kollegiaten freiwillig. In Ausnahmefällen, meist auf Hinweis von Lehrenden, suchen die Mitarbeiterinnen der Schulsozialarbeit das Gespräch mit Kollegiatinnen und Kollegiaten. Die Themen der Einzelfallberatung sind oft sehr persönlicher Natur oder, wie bei Drogenkonsum, sogar strafrechtlich relevant. Ein Vertrauensverhältnis ist also die wichtigste Voraussetzung für eine tragfähige Zusammenarbeit. Anders als die Tutorinnen und Tutoren sind die Mitarbeiterinnen der Schulsozialarbeit nicht am Bewertungsprozess der Schulleistungen beteiligt, diese Entkopplung von Beratung und Benotung kann möglicherweise zu einem offeneren Umgang mit Problemstellungen führen. Trotz dieser Entkopplung ist den Kollegiatinnen und Kollegiaten die enge Zusammenarbeit zwischen Schulsozialarbeit und den Lehrenden bekannt, so dass hier wiederum eine mögliche Hemmschwelle liegen könnte, bestimmte Sachverhalte zu besprechen.

4.3.6 Psychosoziale Beratung und Rechtsberatung

Sowohl bei der psychosozialen Beratung wie auch bei der Rechtsberatung handelt es sich um offene Angebote. Die psychosoziale Beratung ist ein von einer externen Beraterin durchgeführtes An-

gebot welches individuelle Hilfestellung für Kollegiaten und Kollegiatinnen bei sowohl persönlichen wie auch schulischen Krisen bietet. In einem Raum im Oberstufen-Kolleg findet einige Stunden in der Woche eine offene Sprechstunde statt. Der Kontakt kann direkt über diese Sprechstunde oder nach Vereinbarung hergestellt werden. Im Rahmen dieser Sprechstunde unterliegt die Beraterin der Schweigepflicht. Das Beratungsangebot ist sehr vielfältig, die Beratungsthemen reichen von schwierigen Schulsituationen, familiären Problemen, Krankheiten, Stress, Liebeskummer bis zu Suchtproblematiken. Die psychosoziale Beratung fungiert auch als allgemeine Anlaufstelle und Vermittlungshilfe für Therapieangebote.

Die Rechtsberatung ist ein Angebot von Lehrenden der Fachs Jura, Kollegiatinnen und Kollegiaten bei Rechtsfragen zu beraten.

Für beide Angebote wurden wegen ihres vertraulichen Charakters nur wenige Daten erhoben. Da diese Daten aber für die Überprüfung des Gesamtmodells, der Wirkung der Güter (Fördersysteme) in Abhängigkeit von den Umsetzungsfaktoren (Kapitalsorten) auf die Wahrnehmung der *Capabilities*, konnte auf die Erhebung von Daten zu diesen beiden Angeboten nicht verzichtet werden.

4.4 Fördersysteme als Güter im Sinne des *Capability Approach*

In Kapitel 2.3.3 wird dargestellt, wie im Sinne von Sen alles, was einem Menschen zum Bestreiten seines Lebens zur Verfügung steht, also auch Angebote und Dienstleistungen, die in Anspruch genommen werden können, als *Güter bezeichnet werden*. Im Rahmen dieser Arbeit liegt der Fokus auf einem ausgewählten Bündel von

Gütern, die den Kollegiatinnen und Kollegiaten zur Verfügung gestellt werden, um ihren Schulalltag zu bestreiten, namentlich den im vorangegangenen Teil vorgestellten Fördersystemen. In einem ersten Schritt werden diese Fördersysteme nach zwei Kennzeichen geordnet. Zum einen nach der Möglichkeit der Nutzung (a) verpflichtend und (b) freiwillig und zum anderen nach dem Förderschwerpunkt (a) Schulische Kompetenzen, (b) schulische Organisation und (c) Privatleben. Es fällt auf, dass einige Fördersysteme wie das Tutoriat mehrere Förderschwerpunkte abdecken, andere, wie die Brückenkurse, sehr punktuell eingesetzt werden.

	Schule		Privatleben
	Kompetenzen	Organisation	
obligatorisch	Brückenkurse Portfolio	Portfolio	
fakultativ	Tutoriat	Schulsozialarbeit Laufbahnberatung Tutoriat	Psychosoziale Beratung Schulsozialarbeit Tutoriat

Abbildung 4: Koordinatensystem zur Verortung der Fördersysteme in Förderbereichen und Verbindlichkeitsdimensionen

Im Rahmen des *Capability Approach* wird die Frage nach dem persönlichen Nutzen eines jeden Gutes für jedes Individuum in den Mittelpunkt der Analyse gestellt. Des Weiteren führt Sen aus, dass die Funktion, die durch den Besitz eines bestimmten Gutes erreicht werden kann von Faktoren abhängig ist, die nicht in dem Gut selbst, sondern in der Person begründet liegen. Auf die Fördersysteme bezogen bedeutet das, dass diese Einordnung (Abbildung 4) in Abhängigkeit von Faktoren, die in den Kollegiatinnen und Kollegiaten selbst begründet liegen variieren kann.

Im Zuge der Modellentwicklung werden die Fördersysteme als Güter eingeführt und untersucht.



Abbildung 5: Erweiterung des Modells: Fördersysteme als Güter

5 *Capabilities* als Realisierbarkeit von frei gewählten Lebensentwürfen

Nachdem die Güter und Umsetzungsfaktoren für das Modell in den Kapiteln 3 und 4 definiert worden, sind befasst sich das nächste Kapitel mit den *Capabilities* selbst. Wie schon in Kapitel 2 ausgeführt, spricht Amartya Sen über die „Möglichkeit oder umfassende Fähigkeit von Menschen, ein Leben zu führen, für das sie sich mit guten Gründen entschieden haben“ (Sen, 1985, S. 182) als Beurteilungskriterium für die Messung von Gleichheit bzw. Ungleichheit zwischen den Menschen. Der *Capabilities*-Ansatz dient also nicht dazu, einen „guten“ Lebensentwurf zu postulieren, sondern vielmehr der Formulierung von grundlegenden Gelegenheiten und Befähigungen, auf deren Ermöglichung Menschen Anspruch haben und die als grundlegend angesehen werden, um die Verwirklichung des eigenen Lebensentwurfs zu erreichen. (Otto & Ziegler 2008). In Sens Ausführungen werden *Capabilities* als Wahlfreiheiten bzw. Wahlmöglichkeiten verstanden (Deneulin, 2009), folglich die Freiheit, sich frei für oder gegen einen bestimmten Lebensstil entscheiden zu können (Alkire, 2008). Der Fokus dieser Arbeit liegt somit analog zu Sens Ausführungen auf den von den befragten Kollegiatinnen und Kollegiaten angegebenen persönlichen Lebensentwürfen. Stellvertretend für den Lebensstil werden im Zuge der vorliegenden Arbeit zwei exemplarische Ziele der Probanden erhoben; ein Ziel bezieht sich auf ihr privates Leben, das zweite rekuriert auf den vor den Befragten liegenden beruflichen Werdegang. Sens Ausführungen folgend geht es bei der Anwendung des *Capability Approach* als Evaluationsrahmen für Ungleichheit nicht um die Bewertung eines Lebensentwurfs sondern

um die selbst gewählten Ziele der Individuen, bei denen davon ausgegangen werden kann, dass diese für die jeweiligen Individuen von Wert sind. Auf dieser Grundlage wurde in dieser Arbeit darauf verzichtet, die von den Befragten angegebenen Ziele zu sortieren bzw. eine Hierarchie oder Wertigkeit festzulegen. Die Angegebenen Ziele wurden lediglich mit dem Ziel gesichtet, einen Überblick über die Ernsthaftigkeit der Antworten zu bekommen²⁸. Bezogen auf die beruflichen Ziele der Befragten können grob drei Kategorien von Antworten unterschieden werden. (1) Allgemeine Angaben wie „Studienplatz bekommen“ bzw. „Ausbildungsstelle finden“ (2) Genaue Angaben des Studienfaches und (3) Berufsprofile. Bei der folgenden regressionsanalytischen Auswertung wird diesen Kategorien keine Hierarchie zugesprochen. Auch die Antworten auf die Frage nach den privaten Zielen lassen sich grob in drei Kategorien einsortieren. (1) Familie und Freunde, (2) Reisen und (3) materielle Güter. Analog zu den beruflichen Zielen werden auch hier keine Wertigkeiten in die Analyse einfließen. Da das Ziel dieser Abfrage darin besteht zu erfassen, für wie realisierbar die befragten Kollegiatinnen und Kollegiaten die von ihnen genannten Ziele halten und wie entschlossen sie sind, diese zu verfolgen, sind die Ziele an sich für die Auswertung nicht von Interesse.

Nach der Nennung der Ziele wurden den Kollegiatinnen und Kollegiaten Items vorgelegt, die in Bezug auf diese Ziele beantwortet werden sollten. Zuerst wurde die allgemeine Einschätzung der Er-

²⁸ Auffällig ist, dass sehr viele Kollegiatinnen und Kollegiaten Ehe und Kinder als persönliches Lebensziel angeben. Dieser Aspekt wird im Rahmen dieser Arbeit nicht weiter verfolgt, kann aber für andere Forschungsprojekte am Oberstufen-Kolleg von Interesse sein.

reichbarkeit der genannten Ziele abgefragt. Den Probanden standen die Kategorien (1) sehr wahrscheinlich, (2) eher wahrscheinlich, (3) eher nicht wahrscheinlich und (4) nicht wahrscheinlich zur Auswahl. Im zweiten Schritt wurde mit Einzelitems die Einstellung zu und die Wahrnehmung von der Realisierbarkeit der Ziele und der eigenen Entschlossenheit (Brunstein 2001), diese Ziele zu verfolgen abgefragt. Die Items konnten auf einer vierstufigen Likert-Skala mit den Ausprägungen (0) stimmt völlig, (1) stimmt fast, (2) stimmt kaum und (3) stimmt gar nicht bewertet werden. Aus diesen Items wurden Skalen zur Wahrnehmung der *Capabilities* in Bezug auf die persönlichen und beruflichen Ziele gebildet. Ergänzend dazu wurden Skalen zur Einschätzung der eigenen Selbstbestimmung (*Agency*) in Bezug auf die beruflichen und privaten Ziele gebildet (Kapitel 2.3.4). Im weiteren Verlauf wird hier der im Original von Sen benutzte Begriff *Agency* verwendet.

Tabelle 1: Skalenbildung der Skalen zur Messung der berufsbezogenen *Capabilities* und der berufsbezogenen *Agency*

	Faktor- und Reliabilitätsanalyse			
	Faktorladung	Erklärte Varianz in %	rit	Cronbachs α
<i>Agency Beruf:</i> (N=141)				
Mit diesem Ziel identifiziere ich mich voll und ganz	.614		.506	
Für dieses Ziel möchte ich am liebsten sofort etwas tun	.648	48.9	.549	.734
Auch wenn es sehr viel Anstrengung kosten sollte, werde ich alles tun, um dieses Ziel zu verwirklichen	.649		.534	
Dieses Ziel will ich unter keinen Umständen aufgeben	.625		.505	
<i>Capabilities Beruf:</i> (N=150)				
Mein Alltag bietet viele Anregungen, dieses Ziel zu verwirklichen	.745		.565	
Aus meinen Kontakten zu anderen Menschen erhalte ich viele Ideen, wie ich dieses Ziel verwirklichen kann	.734	61.9	.558	.692
Ich kann meine Lebenssituation so gestalten, dass sie für die Verwirklichung dieses Ziels besonders günstig ist	.493		.415	

Explorative Hauptachsenfaktorenanalyse (Principal Axis Factor Analysis); rit = Trennschärfe.

Die Skala zur Messung der wahrgenommenen *Capabilities* in Bezug auf die beruflichen Ziele besteht aus drei Items. Mit einem Cronbachs Alpha von .692 liegt die interne Konsistenz der Skala an der Grenze zu akzeptabel, die erklärte Varianz ist mit 61,9 Prozent hoch.

In die Skala zur Messung der wahrgenommenen *Agency* in Bezug auf die beruflichen Ziele fließen fünf Einzelitems ein. Mit einem Cronbachs Alpha von .734 ist die interne Konsistenz der Skala als akzeptabel anzusehen. Die erklärte Varianz ist mit 50 Prozent zufriedenstellend.

Tabelle 2: Skalenbildung der Skalen zur Messung der privaten *Capabilities* und der privaten *Agency*

	Faktor- und Reliabilitätsanalyse			
	Faktorladung	Erklärte Varianz in %	rit	Cronbachs α
<i>Agency Privat:</i> (N=134)				
Mit diesem Ziel identifiziere ich mich voll und ganz	.577		.517	
Für dieses Ziel möchte ich am liebsten sofort etwas tun	.723		.610	
		54.7		.769
Auch wenn es sehr viel Anstrengung kosten sollte, werde ich alles tun, um dieses Ziel zu verwirklichen	.818		.672	
Dieses Ziel will ich unter keinen Umständen aufgeben	.705		.600	
<i>Capabilities Privat:</i> (N=135)				
Mein Alltag bietet viele Anregungen, dieses Ziel zu verwirklichen	.818		.584	
Aus meinen Kontakten zu anderen Menschen erhalte ich viele Ideen, wie ich dieses Ziel verwirklichen kann	.564	62.8	.473	.695
Ich kann meine Lebenssituation so gestalten, dass sie für die Verwirklichung dieses Ziels besonders günstig ist	.621		.498	

Explorative Hauptachsenfaktorenanalyse (Principal Axis Factor Analysis); rit = Trennschärfe.

Im Hinblick auf die privaten Ziele wurden die Skalen analog gebildet. Die Kennzahlen zur Beurteilung der Skalen weichen nur wenig von denen für die Skalen der beruflichen Ziele ab. Bei der Skala für die Messung der wahrgenommenen *Capabilities* in Bezug auf die privaten Ziele wird mit .769 ein ganz leicht höherer Wert für die interne Konsistenz der Skala ausgegeben und auch die Varianzaufklärung

rung liegt mit 54,7 Prozent etwas höher. Bei der Skala zur Messung der wahrgenommenen *Capabilities* in Bezug auf die privaten Ziele liegen die Kennzahlen sehr nahe an den für die berufsbezogenen *Capabilities* berichteten Werten. Mit der Definition der *Capabilities* ist das in Kapitel 2.4 eingeführte reduzierte Modell vollständig determiniert (Kapitel 4.4).

6 Hypothesenfindung

Der zentrale Maßstab für menschliches Wohlbefinden liegt Sens Argumentationslinie folgend in der Freiheit, das Leben zu führen, für welches sich das Individuum frei entscheidet (Sen, 2002). Der von ihm entwickelte und propagierte *Capability Approach* ist als Evaluationsrahmen bzw. Evaluationstheorie angelegt (Walker & Unterhalter 2007). Das in Kapitel 2.4 eingeführte Modell, eine reduzierte Fassung des Modells von Robeyns (2003), überführt diese Grundannahmen in ein empirisch überprüfbares Modell des Zusammenspiels von Fördersystemen (Güter) und Kapitalsorten (Umsetzungsfaktoren) bei der Entwicklung von *Capabilities*. Dabei werden in dieser Arbeit die Umsetzungsfaktoren als Ausprägungen der vom Pierre Bourdieu beschriebenen Kapitalsorten (Bourdieu 199b, Bourdieu 1983) definiert, als Güter fungieren die in Kapitel 4 beschriebenen Fördersysteme an der Versuchsschule Oberstufen-Kolleg Bielefeld. Zur Messbarmachung der wahrgenommenen *Capabilities* der Befragten dient in dieser Arbeit die in Kapitel 5 dargestellte Erfassung der privaten und beruflichen Ziele der Befragten und ihre Einschätzung der Möglichkeiten der Erreichung derselben.

Aus diesem so definierten Modell werden vier Hypothesen herausgebildet:

Hypothese 1

H1) *Innerhalb der Gruppe der Kollegiatinnen und Kollegiaten des Oberstufen-Kollegs lassen sich auf Grundlage der im Herkunftshaushalt vorhandenen Menge an ökonomischen, kulturel-*

len und sozialen Kapital (Bourdieu, 1983) homogene Gruppen (Cluster) rekonstruieren.

Diese erste Hypothese bezieht sich auf die im Modell erfassten Umsetzungsfaktoren. In seinem Werk „*Die feinen Unterschiede. Kritik der gesellschaftlichen Urteilskraft*“ (Bourdieu 1979a) entwirft Bourdieu mit Hilfe der Korrespondenzanalyse ein Modell der Wechselbeziehungen der ökonomisch-sozialen Bedingungen und der Lebensstile und rekonstruiert so Gruppen bzw. soziale Klassen (Bourdieu 1979a, S. 12 403 ff).

In der vorliegenden Arbeit wird die Rekonstruktion der Gruppen mit Hilfe der Clusteranalyse vorgenommen (Kapitel 8).

Hypothese 2

H2) *Die Nutzungsart der im Oberstufen-Kolleg zur Verfügung gestellten Fördersysteme ist abhängig von der vorhandenen Menge an Kapitalsorten.*

Die zweite Hypothese rekuriert auf Sens Prämisse, dass die Nutzung der dem Individuum zur Verfügung stehenden Güter in Abhängigkeit von sowohl den dem Individuum inhärenten wie auch den äußeren Umsetzungsfaktoren variiert. In Kapitel 9 wird diese Unterschiedshypothese einer empirischen Prüfung unterzogen.

Hypothese 3

H3) *Die von den Kollegiatinnen und Kollegiaten wahrgenommenen Capabilities in Bezug auf ihr privates und berufliches Leben variieren in Abhängigkeit von der Ausprägung der Kapitalsorten, der selbst wahrgenommenen Kompetenzen und dem Umfang der*

Nutzung der im Oberstufen-Kolleg zur Verfügung gestellten Fördersysteme.

Die dritte Hypothese bezieht sich schließlich auf das gesamte am Anfang dieses Kapitels angeführte Modell. Diese Zusammenhanghypothese wird in Kapitel 10 mit Hilfe der Regressionsanalyse überprüft.

In Ergänzung zu diesen drei Haupthypothesen der Arbeit, die direkt aus dem an das Modell von Ingrid Robeyns (Robeyns, 2005, S. 98) angelehnten Modell abgeleitet wurden, wird eine vierte Hypothese untersucht, aus der Definition des Konzept *Agency* (Kapitel 2.3.4) hergeleitet wird.

Hypothese 4

H4) *Die von den Kollegiatinnen und Kollegiaten wahrgenommene eigene Agency in Bezug auf ihr privates und berufliches Leben variieren in Abhängigkeit von der Ausprägung der Kapitalsorten, der selbst wahrgenommenen Kompetenzen und dem Umfang der Nutzung der im Oberstufen-Kolleg zur Verfügung gestellten Fördersysteme.*

Analog zur Hypothese 3 wird auch diese Zusammenhanghypothese mit Hilfe einer Regressionsanalyse getestet.

7 Entwicklung der Erhebungsinstrumente

In den vorherigen Kapiteln wurden die theoretischen Hintergründe der im Model verwendeten Komponenten beleuchtet. Für die empirische Umsetzung des in einem sukzessiven Verfahren aufgebauten Modells wurde im ersten Schritt eine quantitative Erhebung mit Hilfe eines standardisierten Fragebogens durchgeführt.

Im Folgenden wird die Operationalisierung der theoretisch hergeleiteten Konzepte beschrieben, namentlich die im Fragebogen verwendeten Skalen, die für die quantitative Untersuchung benutzt wurden. Im Sinne einer triangulativen Herangehensweise (Treumann, 2007; Flick, 2008) wurde im Anschluss an den ersten Teil der Datenanalyse, der Rekonstruktion von Typen mit Hilfe von clusteranalytischen Verfahren, eine qualitative Untersuchung vorgenommen; mit Hilfe von leitfadengestützten Interviews wurden die rekonstruierten Clustertypen vertieft.

7.1 Fragebogen

Der für die vorliegende Arbeit entwickelte Fragebogen ist in fünf thematische Abschnitte untergliedert: (1) Unterstützungsangebote, (2) Selbsteinschätzung, (3) Zukunftspläne, (4) Persönliche Angaben I und (5) Persönliche Angaben II. Vier dieser Abschnitte werden im empirischen Teil dieser Arbeit ausgewertet. Beim fünften, nicht in die Auswertung aufgenommenen Teil (Persönliche Angaben I) handelt es sich um eine an die Sinus Milieus (Wippermann, 2009) angelehnte Typologie von Jugendmilieus und die Selbsteinschätzung von Jugendlichen im Hinblick auf diese Milieus. Diese wurde im

Rahmen der *Research School Education and Capabilities* an der Universität Bielefeld von Z. Clark, F. Eisenhuth, J. Gold, C. Kjeldsen & S. Yodyodying entwickelt. Die Analyse dieses Segments wird in Zusammenarbeit mit den übrigen Autoren der Typologie zu einem späteren Zeitpunkt vorgenommen. Im Folgenden wird die Konstruktion der vier in die Auswertung und Hypothesenprüfung eingeflossenen Fragebogenkomponenten erörtert. Es wird jeweils ausgewiesen, welche Instrumente von der Autorin selbst entwickelt wurden und wo auf bestehende und bewährte Skalen zurückgegriffen wurde.

Vor der endgültigen Fertigstellung des Instruments wurde ein Pretest mit 35 Probanden durchgeführt. 30 Probanden haben die erste Fassung des Fragebogens in einer üblichen Befragungssituation schriftlich bearbeitet, mit 5 Probanden wurden kognitive Pretests durchgeführt.

7.1.1 Teil 1 Unterstützungsangebote

Dieser Abschnitt basiert auf der in Kapitel 4 erarbeiteten theoretischen Darstellung der Unterstützungsangebote im Oberstufen-Kolleg. Bei allen Fragen handelt es sich um von der Autorin selbst entwickelte Instrumente. Die Entwicklung fand in Kooperation mit Lehrenden des Oberstufen-Kollegs statt und durchlief insgesamt drei Testphasen. Der erste Entwicklungsschritt bestand aus der Formulierung von Items auf Grundlage der theoretischen Ausführungen zu den Unterstützungssystemen. Im zweiten Schritt wurde eine Gruppendiskussion mit ausgewählten Lehrenden des Oberstufen-Kollegs geführt. Die Auswahl der Lehrenden wurde aufgrund ihrer besonderen Nähe zu den Unterstützungsangeboten getroffen. Beteiligt an

dieser Diskussion waren die pädagogische Leiterin des Oberstufenkollegs, zwei mit der Laufbahnberatung des zum Erhebungszeitpunkt 12. Jahrgangs betrauten Lehrkräfte, die Schulsozialarbeiterin und die Praktikantin der Schulsozialarbeit und der für die Rechtsberatung zuständige Lehrende. Im Anschluss an die Gruppendiskussion hatten die beteiligten Lehrenden zwei Tage Zeit, weitere schriftliche Anmerkungen zum Entwurf des Instruments zu machen. Insgesamt erfolgten vier schriftliche Rückmeldungen. Auf Grundlage der Gruppendiskussion und der schriftlichen Rückmeldungen fand die erste Modifizierung des Instrumentes statt. Die modifizierte Fassung war anschließend Bestandteil des oben beschriebenen Pre-Tests mit 35 Kollegiatinnen und Kollegiaten. Im Pre-Test stellte sich dieser Teil als derjenige heraus, zu dem die Probanden sowohl in der schriftlichen Fassung wie auch bei den kognitiven Interviews die meisten Anmerkungen tätigten. Im Anschluss an die Pre-Test Phase fand eine zweite Modifikation dieses Instrumentensegments statt. Abschließend folgte eine Rückkopplung der Modifikation an die Expertengruppe der Lehrenden. Diese Rückkopplung ergab nur wenige Anmerkungen, so dass dieser Teil mit nur marginalen Veränderungen in das endgültige Instrument eingeflossen ist.

Der Teilbereich 1 besteht aus insgesamt 24 Frageblöcken die sich wie folgt auf die acht in dieser Arbeit berücksichtigten Angebote verteilen: Gesamtabfrage aller Angebote (1), Tutoriat (4), Brückenkurse (4), Laufbahnberatung (2), Portfolio (2), Kulturcafe (2), Schulsozialarbeit (5), Psychosoziale Beratung (2), Rechtsberatung (2).

Der Fragebogen beginnt mit der allgemeinen Abfrage der Kenntnis über die zuvor aufgezählten Unterstützungsangebote so-

wie der Frage nach der Nutzung. Diese Abfrage verfolgt zwei Ziele, zum einen dient sie in der Auswertung und Analyse einem ersten Zugriff auf Bekanntheitsgrad und selbst wahrgenommenes Nutzungsverhalten, zum anderen werden die Probanden so auf die Frage sukzession des Bogens vorbereitet und die Unsicherheit über den Inhalt kann minimiert werden (Porst, 2011). Dem ersten Zugriff folgen vertiefende Fragen über Nutzung und wahrgenommenen Nutzen der Förderangebote.

Der Abschnitt zum Thema Tutoriat setzt sich zusammen aus drei Abfragen über Häufigkeit und Ort der Treffen mit dem Tutor und der Initialisierung dieser Treffen sowie einer aus acht Items bestehenden Skala, welche die Bereitschaft der Kollegiatinnen und Kollegiaten erhebt, in krisenhaften Situationen Hilfe beim Tutor zu suchen. Eine Besonderheit dieses Itemkomplexes liegt in einer durchgehenden „Fluchtkategorie“ (Porst, 2011, S. 81), welche den befragten Kollegiatinnen und Kollegiaten die Möglichkeit gibt aufzuzeigen, dass eine der beschriebenen Krisensituationen in ihrer Laufbahn am Oberstufen-Kolleg noch nicht vorgekommen ist. Dieses Vorgehen eröffnet bei der Auswertung die Möglichkeit, reales und nicht antizipiertes Verhalten zu beschreiben.

Im Anschluss an das Tutoriat konfrontiert der Bogen die Probanden mit zwei Fragen zur Laufbahnberatung, in denen der Inhalt und die Initiierung der Treffen abgefragt wird und zwei Fragen zum Portfolio, die auf die Häufigkeit der Beschäftigung mit selbigem und dem wahrgenommenen Nutzen für die Schullaufbahn zielen.

Der folgende Teil unter dem Oberthema Brückenkurse besteht aus vier Blöcken, von denen einer in drei Untergruppen bezüglich

der Fächer Deutsch, Englisch und Mathematik untergliedert ist. Wie auch vorher beim Portfolio ist die Zielrichtung der Fragen die Häufigkeit und der wahrgenommene Nutzen, ergänzt durch eine Frage nach dem retrospektiven Wunsch nach mehr oder weniger Brückenkursen. Diese Ergänzung wurde vor dem Hintergrund vorgenommen, dass die Brückenkurse obligatorische Fördersysteme am Oberstufen-Kolleg darstellen, die Kollegiatinnen und Kollegiaten somit nicht entscheiden können, ob und wie viele dieser Kurse sie wahrnehmen möchten (Kapitel 4.2).

Eine prominente Stellung im Teilbereich „Unterstützungsangebote“ nehmen Fragestellungen zur Schulsozialarbeit ein. Diese Tatsache ist zwei Gründen geschuldet. Zum einen beschäftigen sich die Mitarbeiterinnen der Schulsozialarbeit mit einer breiten Palette an Themen, die von schulischen Problemen über Organisation der Unterkunft bis hin zu persönlichen Krisen und Suchtproblematiken reicht, so dass dieses breite Angebot auch in den Fragekomplexen abgebildet werden muss, zum anderen ist das Konzept der Schulsozialarbeit, das am Oberstufen-Kolleg schon seit seiner Gründung verfolgt wird, in den letzten Jahren in den Fokus anderer Schulen und insbesondere gymnasialer Oberstufen gerückt, so dass den aktuellen Entwicklungen angemessen auch in der vorliegenden Arbeit ein Schwerpunkt auf dieses Hilfsangebot gelegt wird. Abgefragt wird, wie der Erstkontakt mit der Schulsozialarbeit hergestellt wurde, welche Inhalte besprochen wurden und als wie hilfreich die Gespräche empfunden wurden. Als Ergänzung zu diesen Fragen finden sich am Ende dieses Abschnitts zwei Items zum Kulturcafe. Das Kulturcafe wird von Mitarbeiterinnen der Schulsozialarbeit betrieben und ver-

steht sich als Anlaufstelle und Rückzugsraum für Kollegiatinnen und Kollegiaten. Im Rahmen der Erhebung war die Art der Nutzung des Kulturcafes von Interesse. Da eine feste Einrichtung des Kulturcafes darin besteht, einmal in der Woche frische Waffeln zu verkaufen, eine Einrichtung die zum Zeitpunkt der Befragung fest in den Schulstrukturen verankert und allen Kollegiatinnen und Kollegiaten bekannt war, wurde zusätzlich die Anzahl der von jedem Probanden gekauften Waffeln abgefragt.

Als zwei sehr sensible Bereiche haben sich in der vorgenommenen Gruppendiskussion und auch in den kognitiven Pre-Tests mit Kollegiatinnen und Kollegiaten die psychosoziale Beratung und die Rechtsberatung herausgestellt. Die Betreiber beider Angebote betonten den vertraulichen Charakter dieser Beratungsangebote und auch die Kollegiatinnen und Kollegiaten wiesen auf den Aspekt der Vertraulichkeit hin. Auf Grundlage dieser Erkenntnisse wurde die Entscheidung getroffen, bei beiden Angeboten keine Fragen nach Inhalten der Beratungsgespräche zu stellen, sondern lediglich zu erheben, ob diese Angebote wahrgenommen wurden und ob die Beratung als hilfreich empfunden wurde. Diese Entscheidung stellt für die anschließende Auswertung und Analyse der Daten keine Einschränkung dar, da diese Informationen zur Prüfung des Modells und der Hypothesen nicht relevant sind.

7.1.2 Teil 2 Selbsteinschätzungen

Der zweite Teil des Fragebogens besteht aus sechs Skalen zur Selbsteinschätzung. Die verwendeten Skalen beziehen sich auf die Selbsteinschätzung der Kompetenzen in den Fächern (a) Deutsch, (b)

Englisch und (c) Mathematik, eine weitere Skala zielt auf die selbst wahrgenommenen (d) überfachlichen Kompetenzen. Des Weiteren kommen eine Skala zur (e) Selbstwirksamkeit und eine weitere Skala zum (f) allgemeinen Wohlbefinden zum Einsatz.

Die Skalen zur Selbstwahrnehmung der fachlichen und überfachlichen Kompetenzen wurden im Rahmen des Projektes „*Der Übergang Schule und Hochschule – Krise und Kontinuität in Bildungsgängen*“ am Oberstufen-Kolleg entwickelt (G. Glässing & J. Asdonk, 2007) und in einer Kohortenuntersuchung mit insgesamt 2000 Probanden angewendet. Bei diesen Skalen handelt es sich um reflektive Indikatoren die das Latente Konstrukt „selbst eingeschätzte Kompetenz“ messen. Für die einzelnen Konstrukte wurden Summenscores gebildet.

(a) Die Skala zur Einschätzung der Deutschkompetenzen wurde aus vier Einzelitems gebildet. Die Faktorladungen liegen zwischen .553 und .702, der Anteil der aufgeklärten Varianz ist mit 56,9 Prozent gut. Der Cronbachs α -Wert von .74 belegt eine zufriedenstellende interne Konsistenz. (b) Die Kompetenzen im Fach Englisch wurden auch mit vier Items erfasst. Die Kennwerte stellen sich wie folgt dar: Die Faktorladungen bewegen sich zwischen .640 und .731, der Anteil der aufgeklärten Varianz liegt bei 62,7 Prozent und die interne Konsistenz der Skala wird mit einem Cronbachs α -Wert von .80 ausgewiesen. (c) Der Summenscore für das Fach Mathematik wird aus fünf Items gebildet, deren Faktorladungen im Bereich zwischen .646 und .737 zu finden sind. Mit 52,7 Prozent ist der Anteil der aufgeklärten Varianz zufriedenstellend und die interne Konsistenz ist mit einem Cronbachs α -Wert von .83 gut.

(d) Die überfachliche Kompetenz wird durch einen aus vier Items bestehenden Summenscore abgebildet. Es ergeben sich Faktorladungen zwischen .513 und .631. Es werden 49,3 Prozent der Varianz aufgeklärt und mit einem Cronbachs α -Wert von .66 ist auch die interne Konsistenz der Skala zufriedenstellend.

(e) Bei der Skala zur Selbstwirksamkeit wurde auf ein bereits bewährtes Konstrukt zurückgegriffen. Selbstwirksamkeit meint die subjektive Überzeugung bzw. Erwartung einer Person, neue oder schwierige Anforderungen aus eigener Kraft bewältigen zu können. Für dieses Konstrukt wurde die Skala zur Allgemeinen Selbstwirksamkeitserwartung von Schwarzer und Jerusalem (1999) in leicht veränderter Fassung verwendet. Für die Validitäts- und Reliabilitätsanalysen wurde mit den ausgewählten Variablen ein Summenscore aus acht Items gebildet. Die Faktorladungen weisen Werte zwischen .474 und .716 auf, der Anteil der aufgeklärten Varianz ist mit 48,8Prozent akzeptabel. Der Cronbachs α -Wert von .85 weist eine gute interne Konsistenz auf.

Auch die folgende Skala, welche eine Erfassung des allgemeinen Wohlbefindens der Probanden zum Ziel hat, ist eine leicht modifizierte Fassung eines bereits mehrfach erprobten und bewährten Instruments. Es handelt sich um die Skala zur Erfassung der allgemeinen Lebenszufriedenheit (Dalbert, Montada, Schmitt & Schneider, 1984). Die Skala besteht aus 7 Items. Bei der Skala handelt es sich um eine Unterskala der Habituellen Subjektiven Wohlbefindensskala (Dalbert, 1992), welche neben der hier verwendeten Skala zusätzlich aus der Skala zur Bestimmung des Stimmungsniveaus besteht. In der Literatur finden sich zahlreiche Beispiele, in denen diese Skalen von-

einander unabhängig benutzt werden (Dalbert, 2003; Hoyer & Klein, 2000; Schnell, 2009). Aufgrund dieser Belege wurde auch im Rahmen dieser Arbeit die Entscheidung getroffen, lediglich den für die Überprüfung der aufgestellten Hypothesen bedeutsamen Teil der Skala zu verwenden. Die Kennwerte der Skala liegen insgesamt im zufriedenstellenden bis guten Bereich, die Faktorladungen liegen zwischen .517 und .712, insgesamt kann mit dieser Skala 59,4 Prozent der Varianz aufgeklärt werden und der Cronbachs α -Wert liegt bei .78.

7.1.3 Teil 3 Zukunftspläne

Der folgende Abschnitt des Instruments ist in zwei Unterkapitel gegliedert. Erfragt werden als jeweils freie Nennungen die beruflichen und privaten Ziele der Probanden. Der freien Abfrage folgt jeweils eine vierstufige Abfrage der wahrgenommenen Wahrscheinlichkeit der Erfüllung dieses Ziels und eine Skala zu der Einstellung zur Wahrnehmung von der Realisierbarkeit der Ziele und der eigenen Entschlossenheit (Brunstein, 2001). Aus diesem Frageblock, welcher den Probanden jeweils für die beruflichen und die privaten Ziele vorgelegt wurde, werden Summenindices für die Erfassung der Konzepte *Capabilities* und *Agency* gebildet.

In Bezug auf die wahrgenommenen *Capabilities* in Bezug auf die beruflichen Ziele stellen sich die Kennwerte der Skala wie folgt dar: Die Aufklärung der Varianz liegt bei 61,9 Prozent, der Cronbachs α -Wert wird mit .69 ausgewiesen. Die Faktorladungen finden sich zwischen .593 und .745. Die wahrgenommene *Agency* in Bezug auf die beruflichen Ziele wird auf einer Skala mit fünf Items abgebildet. Mit dieser Skala können 48,9 Prozent der Varianz aufgeklärt werden, die

interne Konsistenz ist mit einem Cronbachs α -Wert von .73 zufriedenstellend. Die Faktorladungen bewegen sich zwischen .614 und .649.

Beide Skalen werden analog noch für die privaten Ziele gebildet, die Kennzahlen zur Beurteilung der Güte der Skalen sind fast deckungsgleich mit denen für die Skalen zu den beruflichen Zielen.

Dieser im Vergleich zu den übrigen Abschnitten kurze Teil bildet dennoch einen zentralen Punkt der gesamten Untersuchung. Im Unterschied zu vielen anderen Studien werden hier nicht realisierte Ziele und Erfolge beispielsweise in Form von Schulnoten erhoben (Glässing & Asdonk, 2007), sondern korrespondierend zum theoretischen Schwerpunkt dieser Arbeit wahrgenommene Handlungsbefähigungen (*Capabilities*) erhoben und als abhängige Variablen in die Analyse aufgenommen.

7.1.4 Teil 4 Persönliche Angaben II

Im letzten Element des Fragebogens²⁹ werden die soziokulturellen und ökonomischen Hintergrunddaten der Probanden erhoben. Insgesamt besteht dieser Teil aus 18 Frageblöcken, von denen 11 auf die in Kapitel 3 dargestellten Kapitalsorten nach Bourdieu Bezug nehmen.

In den ersten beiden Fragen dieses Abschnitts werden das Geschlecht und das Alter der Probanden abgefragt. Da die Erhebung in den letzten beiden Jahrgängen der Sekundarstufe II durchgeführt

²⁹ Durch die Aufnahme des Teils „Persönliche Angaben I“ (Kapitel 7.1) wird dieser Im Fragebogen als Teil 5 überschrieben.

wurde, bezieht sich die anschließende Frage auf die Zugehörigkeit zum 12. oder 13. Jahrgang. Im Anschluss daran befindet sich eine Frage, die auf die Besonderheit des Oberstufen-Kollegs abzielt, auch ohne Qualifikationsvermerk für die gymnasiale Oberstufe in die Sekundarstufe II aufgenommen zu werden; die Befragten werden gebeten anzugeben, ob sie den erwähnten Qualifikationsvermerk erworben haben.

Die folgenden Frageblöcke beschäftigen sich mit dem Schul- und Berufsabschluss und dem ausgeübten Beruf der Eltern. Diesem Block vorgeschaltet ist die Bitte um Auskunft über die Zusammensetzung der Herkunftsfamilie, also die Frage danach, ob die Befragten bei beiden Elternteilen, nur bei der Mutter, nur beim Vater oder in einer anderen Konstellation aufgewachsen sind. So wird sichergestellt, dass bei den folgenden Frageblöcken, die jeweils getrennt für Mutter und Vater vorgelegt werden, zwischen fehlenden Werten und nachvollziehbarer Nicht-Beantwortung bestimmter Blöcke unterschieden werden kann. Die Frageblöcke zum Schulabschluss und Ausbildungsabschluss der Eltern rekurrieren auf das institutionalisierte kulturelle Kapital der Herkunftsfamilie (Kapitel 3.1.2).

Die Frageblöcke wurden, wie schon die Fragen zur Selbsteinschätzung der Kompetenzen, aus dem im Rahmen der Studie *„Übergang Schule Hochschule – Krise und Kontinuität in Bildungsgängen“* des Oberstufen-Kollegs übernommen. Die möglichen Nennungen bei der Frage nach dem höchsten Schulabschluss wurden vorgegeben: (1) keine Schule besucht, (2) ohne Abschluss von der Schule gegangen, (3) Sonderschule/Förderschule abgeschlossen, (4) POS nach 8. Klasse abgeschlossen, (5) Hauptschulabschluss, (6) Realschulabschluss/

mittlere Reife/ POS na 10. Klasse abgeschlossen, (7) Fachhochschulreife und (8) Hochschulreife. Analog dazu finden sich auch bei der Frage nach der beruflichen Ausbildung geschlossene Antwortkategorien: (1) keine Ausbildung, (2) Lehre, (3) Berufsfachschule/ Handelsschule, (4) Fachschule/ Technikerschule/ Meisterschule/ Schule des Gesundheitswesens, (5) Fachhochschulabschluss, (6) Hochschulabschluss und (7) Promotion. Bei beiden Frageblöcken finden sich jeweils die Fluchtkategorien (Porst, 2011, S. 81) „anderes“ und „weiß nicht“.

Im Weiteren folgen drei Fragekomplexe zur beruflichen Anstellung der Eltern. Diese rekurren auf das ökonomische Kapital in der Herkunftsfamilie (Kapitel 3.1.1). Abgefragt werden zum einen die Art der Anstellung, namentlich (1) Vollzeit, (2) Teilzeit, (3) arbeitslos, (4) Hausfrau/ Hausmann und (5) Rentner/ Rentnerin sowie die Fluchtkategorie „Anderes“ und zum anderen die berufliche Stellung ((1) Selbständige, (2) freiberufliche Akademiker, (3) mithelfende Familienangehörige, (4) Beamte, (5) Angestellte, (6) Arbeiter) und die genaue Berufsbezeichnung. Aus diesen beiden Informationen wird im späteren Verlauf der Analyse der ISEI-Wert kodiert (Kapitel 8.1.1). Dieses komplexe Vorgehen wurde im Anschluss an den Pre-Test statt einer Abfrage des Einkommens gewählt. Der zum Pre-Test vorgelegte Fragebogen enthielt die Frage nach dem Einkommen der Eltern, der Pre-Test hat allerdings eindeutig gezeigt, dass diese Frage von den wenigsten Kollegiatinnen und Kollegiaten beantwortet werden kann. Im Rahmen der kognitiven Pretests wurde zusätzlich festgestellt, dass die Begriffe „netto“ und „brutto“ in Bezug auf Einkom-

men nicht hinreichend bekannt sind. Aufgrund dieser Befundlage wurde diese Frage aus dem Instrument entfernt.

Als nächstes im Bogen wird die hauptsächlich in der Herkunftsfamilie gesprochene Sprache abgefragt. Als feste Nennungen wurden die Sprachen Deutsch, Türkisch, Polnisch, Russisch, Italienisch und Griechisch vorgegeben sowie eine Möglichkeit eingeräumt, eine andere Sprache frei einzutragen. Die Auswahl der festen Nennungen ist aufgrund der Ergebnisse der Schulstatistik des Oberstufen-Kollegs erfolgt (Klewin, 2010) und orientiert sich an den fünf häufigsten Herkunftsländern der Kollegiatinnen und Kollegiaten. Auf eine Erhebung des tatsächlichen Zuwanderungshintergrundes der Kollegiatinnen und Kollegiaten und ihrer Familien wurde bewusst verzichtet. Diese Information ist für das Modell und die Bearbeitung der Hypothesen nicht ausschlaggebend und so wurden zugunsten eines möglichst kurzen Fragebogens diese Items nicht aufgenommen.

Die folgenden zwei Frageblöcke beziehen sich auf das objektivierte kulturelle Kapital (Kapitel 3.1.2). Im ersten Komplex werden vier Gegenstände genannt, verbunden mit der Frage, ob diese im Herkunftshaushalt vorhanden waren. Bei den genannten Gegenständen handelt es sich namentlich um (1) Musikinstrument, (2) Lexikon, (3) Aufnahmen klassischer Musik und (4) Gemälde. Die Zusammenstellung dieser Gegenstände wurde theoretisch auf Grundlage von Bourdieus Werk *Die feinen Unterschiede* (Bourdieu, 1979a) hergeleitet, es handelt sich dabei um von Bourdieu so bezeichnete „Kulturgüter“. Der zum Pre-Test vorgelegte Fragebogen enthielt insgesamt neun solcher Gegenstände, der kognitive Pretest hat gezeigt, dass die

in das endgültige Instrument aufgenommene Auswahl bei keinem der Pre-Test Probanden auf Verständnisschwierigkeiten stieß. Eine weitere Skala zur Erhebung des objektivierte kulturellen Kapitals wurde den Probanden vorgelegt. Im Rahmen der Untersuchung wurde, auch zum Zweck der besseren Vergleichbarkeit mit anderen Studien, auf ein weiteres bewährtes Instrument zurückgegriffen. Gestellt wurde die Frage nach der Anzahl der Bücher im Herkunftshaushalt. Es wurden folgenden Antwortkategorien gewählt, (1) keine, (2) 1 – 10, (3) 11 – 50, (4) 51 – 100; (5) 101 – 250, (6) 251 – 500 und (7) über 500. Diese Kategorien korrespondieren mit den in der Erhebung des am Oberstufen-Kolleg durchgeführten Projekts *„Übergang Schule Hochschule – Krise und Kontinuität in Bildungsgängen“* gewählten Kategorien. Dies eröffnet die Möglichkeit, die im Rahmen dieser Arbeit erhobenen Daten mit den über drei Jahre im Oberstufen-Kolleg im Rahmen des Projektes *„Übergang Schule Hochschule – Krise und Kontinuität in Bildungsgängen“* erhobenen Daten zu vergleichen.

Eine weitere Unterdimension des kulturellen Kapitals besteht den Ausführungen Bourdieus folgend im inkorporierten kulturellen Kapital (Kapitel 3.1.2). Im Rahmen der Studie werden als Indikatoren für das inkorporierte kulturelle Kapital soziale Praktiken erhoben. Gefragt wurde nach der Häufigkeit der gemeinsamen Theaterbesuche, Gespräche über politische Themen, Bücher und die Schule sowie gemeinsame Mahlzeiten. Die Häufigkeit dieser kulturellen Praktiken wurde auf einer Skala von (1) sehr häufig, (2) häufig, (3) selten und (4) sehr selten erhoben.

Als dritte Spielart des Kapitals weist Bourdieu das soziale Kapital aus. Im vorliegenden Fragebogen wurde diese Kapitalsorte mit

drei Fragekomplexen erhoben. Den Probanden wurden fünf Berufe vorgelegt, die als Berufe mit einem hohen Sozialprestige gelten (Ingenieur, Lehrer, Arzt, Rechtsanwalt, Professor), verbunden mit der Bitte anzugeben, ob sich Personen mit diesen Berufen in ihrem privaten Freundes- und Bekanntenkreis bzw. dem privaten Freundes- und Bekanntenkreis der Familie befinden. Ergänzend wurden Fragen nach den Möglichkeiten, Unterstützung bei schulischen Problemen zu bekommen gestellt, unterteilt nach der Möglichkeit, diese Unterstützung aus dem Familienkreis oder dem Freundes- und Bekanntenkreis zu erhalten. Die letzten drei erwähnten Frageblöcke wurden aus dem Fragebogen des Projektes *„Der Übergang Schule und Hochschule – Krise und Kontinuität in Bildungsgängen“* (Glässing & Asdonk, 2007) übernommen.

Die letzte Frage des Instruments erhebt die Anzahl der Stunden, die die Befragten pro Woche einer bezahlten Arbeit nachgehen. Der Pre-Test hat gezeigt, dass die Arbeitsstunden zwischen Schulzeit und Ferien erheblich variieren, aus diesem Grund wurden diese beiden Zeiten getrennt abgefragt. Zum Abschluss wurde den Teilnehmerinnen und Teilnehmern eine Möglichkeit eingeräumt, Verbesserungsvorschläge für das Oberstufen-Kolleg zu machen. Diese Nennungen flossen nicht in die Auswertung im Rahmen dieser Arbeit ein, eine Sammlung wurde der Leitung des Oberstufen-Kollegs zur Verfügung gestellt.

7.2 Interviewleitfaden

Im Anschluss an die Auswertung wurden zur Vertiefung der rekonstruierten Clustertypen Interviews mit prototypischen Fällen

aller drei Cluster geführt. Die Interviews fanden leitfadengestützt statt. Der Leitfaden bezieht sich zum einen direkt auf die zur Clusterbildung verwendeten Variablen (Diese werden auch im Leitfaden ausgewiesen) und zum anderen auf den Bildungsweg und die Selbsteinschätzungen der Kollegiatinnen und Kollegiaten. Eine Besonderheit ist in der Kontaktierung der für die Interviews ausgewählten Probanden zu sehen. Im Rahmen des Fragebogens wurden alle Teilnehmerinnen und Teilnehmer gebeten, auf einem dafür vorgesehenen Feld ein einfaches, persönliches Bild zu malen, wenn sie bereit sind, einige Zeit nach der Erhebung an einem Interview teilzunehmen (Treumann, 2007). Die Bilder, welche von den für die Interviews ausgewählten Kollegiatinnen und Kollegiaten gemalt wurden, wurden am schwarzen Brett des Oberstufen-Kollegs ausgehängt, verbunden mit der Bitte, die Untersuchungsleiterin zu kontaktieren. So konnte ohne Nennung des Namens ein schneller und freiwilliger Kontakt hergestellt werden. Im Interview wurde die Frage nach dem Inhalt des Bildes als warming-up Frage verwendet. Im Folgenden findet sich der Leitfaden in der für die Erhebung verwendeten Form.

1. Einleitung

(Vorstellung, Zweck des Interviews, Thema des Interviews, „Regeln“ des Interviews)

2. Warming up Fragen

(allgemeine Fragen, Einstieg in das Interview, Erzählanreize)

- Erzähl mir bitte noch mal, was das Bild, das du gemalt hast darstellt.

- Hat der Bildinhalt eine Bedeutung für dich?

3. Hauptteil

(weiterführende Fragen zum Thema, Meinungen, Einschätzungen, Erwartungen des Interviewten)

a) Das ökonomische Kapital

Zu verdichtende Items:

V58: Sind deine Eltern zurzeit berufstätig?

V60: Welchen Beruf üben deine Eltern aus?

V68: Wie viele Stunden arbeitest du?

- Was für einen Job hast du neben der Schule?
- Arbeitest du gerne nebenbei?
- Wofür gibst du das Geld aus, das du nebenbei verdienst?

b) Das kulturelle Kapital

ba) Das objektivierte kulturelle Kapital

- Kannst du mit beschreiben, wie die Wohnung deiner Eltern aussieht?

Zu verdichtendes Item:

V62: Gibt es in deinem Haushalt folgende Gegenstände?

- Was für Bilder hängen in der Wohnung?
- Welche Instrumente gibt es im Haushalt deiner Eltern?
- Was für Musik hören deine Eltern?

Zu verdichtendes Item:

V63: Wie viele Bücher gibt es in deinem Haushalt?

- Was für Bücher haben deine Eltern?

bb) Das inkorporierte kulturelle Kapital

Zu verdichtende Items:

V25: Fachkompetenz Deutsch, Englisch Mathematik

V26: Fächerübergreifende Kompetenzen

V64: Gemeinsame kulturelle Praktiken

- Kommt es schon mal vor, dass du deinen Eltern ein Buch oder einen Film empfiehlst?

bc) Das institutionalisierte kulturelle Kapital

Zu verdichtende Items:

V54: Q-Vermerk

V56: Höchster Schulabschluss der Eltern

V57: Höchster Berufsabschluss der Eltern

- Was für einen Beruf genau üben deine Eltern aus?
- Wann verlassen deine Eltern das Haus und wann kommen sie wieder zurück?
- Was für Berufe haben deine Eltern früher ausgeübt

c) Das soziale Kapital

Zu verdichtendes Item:

V65: Social positioner

- Kommen Freunde deiner Eltern zum Essen zu euch?

- Sprichst du mit diesen Freunden über Politik oder Bücher?

Zu verdichtendes Item:

V66: Unterstützung durch Eltern

- Jetzt würde ich gerne mit dir über dein Elternhaus sprechen, wie sieht bei euch ein typisches Abendessen aus?
- Erzählst du von dir aus von der Schule oder nur auf Anfragen deiner Eltern?
- Wenn ihr über Politik spricht, lassen deine Eltern sich von dir von einer Meinung überzeugen?
- Hast du schon mal eine Klasse wiederholt?
- Wenn ja, wie war das damals für dich?
- Haben deine Eltern sich über dich geärgert
- Gab es Sanktionen für dich?
- Was hast du für ein Gefühl, wenn deine Eltern zum Elternsprechtag gehen?
- Halfen deine Eltern dir bei den Hausaufgaben?
- Kontrollieren deine Eltern deine Hausaufgaben?

Zu verdichtendes Item:

V67: Unterstützung durch andere

- Hilfst du deinen Geschwistern bei den Hausaufgaben, oder helfen deine Geschwister dir?

4. Fragen nach dem Bildungsweg

- Wie bist du auf die Idee gekommen, dich am Oberstufen-Kolleg zu bewerben
- Haben deine Eltern dich dabei unterstützt?
- Wie war die Anfangszeit am Oberstufen-Kolleg?
- Was für Probleme begegnen dir im Schulalltag?

5. Abschließende Fragen

(„winding down“, Kontaktdaten, Frage nach weiteren Interviewpartnern)

Insgesamt wurden sechs Interviews geführt, die Erkenntnisse aus diesen Interviews fließen in die Beschreibung der im Rahmen der Überprüfung der ersten Hypothese rekonstruierten Cluster ein.

8 Typologie der Kollegiatinnen und Kollegiaten in Anlehnung an das Konzept der Kapitalsorten – Hypothese 1

Im folgenden Kapitel wird die erste in Kapitel 6 aufgestellte Hypothese empirisch überprüft.

(H1) *Innerhalb der Gruppe der Kollegiatinnen und Kollegiaten des Oberstufen-Kollegs lassen sich auf Grundlage der im Herkunftshaushalt vorhandenen Menge ökonomischen, kulturellen und sozialen Kapitals (Bourdieu, 1983) homogene Gruppen (Cluster) rekonstruieren.*

Zur Prüfung dieser Hypothese werden die im Modell erfassten Umsetzungsfaktoren herangezogen und mit Hilfe der Clusteranalyse werden auf Grundlage dieser Merkmale Gruppen rekonstruiert. Eine ähnliche Typenbildung nimmt Pierre Bourdieu in „*Die feinen Unterschiede. Kritik der gesellschaftlichen Urteilskraft*“ (Bourdieu 1979a) vor, dort wird mit Hilfe der Korrespondenzanalyse ein Modell der Wechselbeziehungen der ökonomisch-sozialen Bedingungen und der Lebensstile entworfen, und so werden Gruppen bzw. soziale Klassen rekonstruiert (Bourdieu 1983). Die Korrespondenzanalyse ist ein Verfahren zur Visualisierung von komplexen Datentabellen und bezweckt die graphische Darstellung der Daten; es handelt sich um ein Verfahren zur multidimensionalen Skalierung (Backhaus, Erichson, Plinke & Weiber, 2003, S. 674) Bourdieu begründet die Wahl der Korrespondenzanalyse für seine Untersuchung wie folgt: „*Die Korrespondenzanalyse macht es möglich, durch sukzessive Unterteilungen verschiedene kohärente Komplexe von Präferenzen zu isolieren, die ihren Ursprung im System unterschiedener und Unterschiede setzender*

Dispositionen haben, – in Systemen, die ihrerseits bestimmt sind sowohl durch ihre Wechselbeziehungen wie auch durch ihren Zusammenhang mit den sozialen Verhältnissen, aus denen sie hervorgehen“ (Bourdieu, 1979a, S. 407).

In der vorliegenden Arbeit wird die Rekonstruktion der Gruppen mit Hilfe der Clusteranalyse vorgenommen. Im Unterschied zur Korrespondenzanalyse, die vor allem auf die graphische Darstellung von qualitativen Daten und Zusammenhängen zielt (Backhaus, Erichson, Plinke & Weiber, 2003, S. 674), ist das Ziel der hier vorgenommen Clusteranalyse die Bildung von Gruppen von Merkmalsträgern (z.B. Kollegiaten des Oberstufen-Kollegs), die bezogen auf die Ausprägung der in die Analyse einbezogenen Merkmale in sich sehr wenig Varianz aufweisen (Homogenität). Zwischen den Gruppen wird eine möglichst hohe Varianz der gefundenen Aufteilung angestrebt (Heterogenität). Ein Vorteil, den die Clusteranalyse bietet liegt darin, dass zur Bildung dieser Gruppen mit weitgehend homogener Eigenschaftsstruktur alle vorliegenden Eigenschaften herangezogen werden können (Backhaus, Erichson, Plinke & Weiber, 2003, S. 480).

Zu diesem Zweck müssen die in Kapitel 3 eingeführten theoretischen Konstrukte ökonomisches, kulturelles und soziales Kapital, die als Merkmale von Ähnlichkeit bzw. Unähnlichkeit der Probanden in die Clusteranalyse einfließen zunächst in messbare Indikatoren überführt werden. Diese Transformation bzw. Operationalisierung wird in Abschnitt 8.1 dargestellt, indem die Indikatoren gemäß ihrer Zugehörigkeit zu den einzelnen Kapitalsorten beschrieben werden. In Abschnitt 8.2 wird das methodische Vorgehen der im Rahmen der

vorliegenden Arbeit applizierten Verfahren der Clusteranalyse skizziert. Abschnitt 8.3 beschreibt die durch die Analyse gefundenen Cluster. Im Anschluss daran (Abschnitt 8.4) werden die Clusterprofile mit Hilfe von quantitativen (bivariate Analysen und Regressionsanalysen) und qualitativen (leitfadengestützte Interviews) Methoden gemäß dem Prinzip der Triangulation (Treumann 2002, 2005) inhaltlich tiefergehend interpretiert werden. Abschließend werden in Absatz 8.5 Vergleiche der rekonstruierten Gruppen hinsichtlich der Wahrnehmung von Kompetenzen angestellt.

8.1 Operationalisierung der Kapitalsorten nach Bourdieu

Der Begriff Clusteranalyse bezeichnet in den Sozialwissenschaften eine Sammlung von Verfahren zur Einteilung von durch eine Anzahl von Variablen beschriebenen Objekten in homogene Gruppen. Diese Gruppen werden als Cluster bezeichnet, in manchen Publikationen ist auch von Klassen oder Typen die Rede (Wiedenbeck & Züll, 2001, S. 1). Die beschreibenden Variablen bilden also den Kernpunkt dieses methodischen Vorgehens und erlauben eine belastbare Sortierung von Individuen in Gruppen. Für das Vorgehen der im Werk *„Die feinen Unterschiede“* (Bourdieu, 1979a) beschriebenen Gruppenbildung argumentiert Bourdieu wie folgt: *„Tatsächlich lassen sich in diesem Bereich fließender Übergänge jedoch durch theoretische Konstruktion und empirische Beobachtungen verhältnismäßig homogene Einheiten von Individuen isolieren, die durch Gruppen von statistisch und soziologisch auf verschiedenen Ebenen untereinander verbundenen Merkmalen gekennzeichnet sind, oder, wenn man lieber will: Gruppen, die durch Systeme von Unterschieden voneinander getrennt sind“* (Bourdieu,

1979a, S. 402). Wird diese Argumentation auch auf die vorliegende Arbeit angewendet, so bedeutet dies, dass die von Bourdieu beschriebenen Kapitalsorten, die als beschreibenden Variablen für die Gruppenbildung dienen, nach der theoretischen Konstruktion (Kapitel 3) in empirisch beobachtbare Konstrukte überführt werden müssen. Diese Überführung bzw. Operationalisierung wird im Folgenden analog zu Kapitel 3 für jede der Kapitalsorten vorgenommen und beschrieben.

Kapital im Sinne von Bourdieu wird verstanden als „soziale Energie“ (Bourdieu, 1979a), die als gespeicherte oder akkumulierte Arbeit in materieller oder verinnerlichter Form gegeben ist. Die Verteilungsstruktur der verschiedenen Arten und Unterarten des Kapitals in der Gesellschaft entspricht der „*immanenten Struktur der gesellschaftlichen Welt*“ (Bourdieu, 1983, S.183). Bourdieu unterscheidet in seiner Theorie drei Sorten von Kapital: das ökonomische, kulturelle und soziale Kapital³⁰. Diese Kapitalsorten sieht er als Mittel in der Hand der Individuen, mit dem sie als Akteure in Handlungsfeldern mit bestimmten Ökonomiestrukturen gewinnbringend handeln können. In der Literatur finden sich nicht immer konsistente Kapitalbegriffe. So benutzt Bourdieu in manchen seiner Schriften auch die Begriffe wissenschaftliches, staatliches, literarisches oder juristisch-wirtschaftliches Kapital (Bourdieu, 1979a, 1994). Werner Fuchs-Heinritz und Alexandra König haben in ihrem Buch „*Pierre Bourdieu – Eine Einführung*“ (Fuchs-Heinritz & König, 2005) folgenden Gedan-

³⁰ Im späteren Verlauf seiner Arbeit fügt Bourdieu Ausführungen über das symbolische Kapital hinzu. In dieser Arbeit wird auf diese Kapitalsorte nicht näher eingegangen, da sie als eine von den anderen drei Kapitalsorten abgeleitete Sorte angesehen werden kann.

ken zu dieser Problematik entwickelt: *„Offenbar hat Bourdieu im Zuge der Ausarbeitung des Feld-Begriffes je spezifische Kapitalsorten ergänzend aufgenommen, ohne den ganzen Begriffsbereich systematisch zu gliedern. Man kann ein solches Vorgehen als inkonsistent bezeichnen, aber auch als flexibel im Hinblick auf jeweils spezifische Forschungsziele“* (Fuchs-Heinritz & König, 2005, S. 161).

In dieser Arbeit wird, wie in Kapitel 3 ausgeführt, auf die von Bourdieu klar umrissenen Kapitalsorten ökonomisches, soziales und kulturelles Kapital Bezug genommen.

8.1.1 Operationalisierung Ökonomisches Kapital

Der Begriff des ökonomischen Kapitals subsumiert alle Formen materiellen Besitzes, die in und mittels Geld getauscht werden können. Als diejenige der Kapitalsorten, in die alle anderen von Bourdieu definierten Kapitalsorten unmittelbar oder mittelbar konvertiert werden können, nimmt das ökonomische Kapital eine zentrale Rolle in der Rekonstruktion der Ressourcenkombinationen von Kollegiatinnen und Kollegiaten ein. Gleichzeitig ist Messung des ökonomischen Kapitals eine komplexe und in den Sozialwissenschaften oft diskutierte Problematik. Es erweist sich innerhalb der empirischen Bildungs- und Sozialforschung als äußerst schwierig, dieses Konstrukt direkt zu erheben, da Fragen nach Einkommen und persönlichen Lebensumständen von Probanden häufig als heikel eingestuft und demzufolge gar nicht, nicht hinreichend oder falsch beantwortet werden (Porst, 2008, S. 124). Des Weiteren kommt bei der Befragung Jugendlicher zum Einkommen ihrer Eltern die Problematik hinzu, dass die wenigsten das Einkommen ihrer Eltern konkret bezif-

fern können. Infolgedessen wird in der empirischen Bildungs- und Sozialforschung (Baumert et al., 2001; Baumert, Schümer & Watermann, 2003; Baumert & Maaz, 2006; Köller et al., 2004; Bos et al., 2007) zur Messung des (sozio-)ökonomischen Status der Familien ein anderer Weg beschritten. In diesem Zusammenhang nimmt die berufliche Stellung eine zentrale Rolle ein, da sie eng mit der materiellen und sozialen Lage verknüpft ist (Schimpel-Neimanns, 2004, S. 1) und – auch bei Jugendlichen bezogen auf ihre Eltern – gut erhoben werden kann. Mit der beruflichen Stellung als Basis werden Indizes zur Bestimmung des sozioökonomischen Status der Familien berechnet. In der vorliegenden Arbeit wurde auf Grundlage dieser bekannten Problematiken und aufgrund der im Pre-Test erhobenen Daten, weder das eigene Einkommen der Schülerinnen und Schüler noch das Einkommen der Eltern erhoben³¹. Das ökonomische Kapital der Herkunftsfamilie wird mit Hilfe des *International Socio-Economic Index of Occupation* (ISEI) (Ganzeboom, de Graaf & Treiman, 1992, S. 2) operationalisiert. Grundlage und Ausgangspunkt der Berechnungen des ISEI bildet die vom *International Labour Office* (ILO) in Genf entwickelte *International Standard Classification of Occupation* (ISCO), ein hierarchisches Klassifikationssystem für Berufsgruppen im internationalen Vergleich. Es liegen bis heute drei³² ausgearbeitete Fassungen des ISCO vor, die erste Fassung ISCO-58, die nachfolgende, überarbeitete Fassung ISCO-68 und die an die veränderten und neu geschaffenen Bedingungen in der Berufs- und Arbeitswelt angepasste

³¹ Siehe hierzu Kapitel 7 Fragebogenentwicklung

³² Eine vierte Fassung, ISCO-08, befindet sich derzeit noch in der Entwicklung.

Fassung ISCO-88 (ILO, 1990; Elias, 1997). Die dem ISCO-88³³ zugrunde liegenden Konzepte sind (1) die ausgeübte Tätigkeit, definiert durch die zu erfüllenden Aufgaben und Pflichten dieser Tätigkeit, und (2) die Qualifikation, definiert durch Fähigkeit, bestimmte, durch eine berufliche Tätigkeit vorausgesetzte, Aufgaben und Pflichten zu erfüllen. Diese Qualifikation wird in zwei Dimensionen unterteilt: (a) das Niveau der Qualifizierung, welches die Komplexität und Spannweite der Aufgaben und Pflichten, die erfüllt werden müssen, angibt und (b) die Spezialisierung der Qualifikation, welche den Bereich der zur Erfüllung der Aufgaben und Pflichten nötigen Qualifikation beschreibt. Im Rahmen des ISCO-88 werden auf dieser Grundlage vier Qualifikationsebenen festgelegt, wobei die erste Ebene als die niedrigste und die vierte als die höchste Qualifikationsebene definiert wird (Elias, 1997, S. 6f). Die Kategorisierung der Berufe in eine hierarchische Ordnung erfolgt nach diesem erarbeiteten Qualifikationsniveau in 10 Berufshauptgruppen, denen die Zahlen null bis neun zugeordnet werden. Jede dieser Hauptgruppen wird in einem zweiten Schritt in Berufsgruppen unterteilt, die wiederum mit Zahlen von 0 bis 9 markiert werden. In der dritten Ebene werden die Berufsgruppen in Berufsuntergruppen aufgegliedert und nach demselben Prinzip mit Zahlen versehen. In der vierten Ebene schließlich findet eine Aufteilung der Berufsuntergruppen in Berufsgattungen statt, die wiederum nach dem oben genannten System mit Kennziffern versehen werden. Eine voll spezifizierte Berufsbezeichnung trägt demzufolge im Rahmen des ISCO-88 einen vierstelligen Code (ILO, 1990, S. 9f).

³³ Die folgenden Ausführungen gelten bedingt auch für ISCO-58 und ISCO-68

Abgeleitet von diesem Klassifikationssystem entwickelten Ganzeboom, de Graaf & Treiman mit Hilfe einer Metaanalyse³⁴ eine auf Einkommen und Bildungsniveau basierenden Index zum aus der beruflichen Stellung folgenden sozioökonomischen Status, den *International Socio-Economic Index of Occupation* (ISEI) (Ganzeboom, de Graaf & Treiman, 1992, S. 2). Der ISEI fußt auf der Annahme, dass eine Person sich durch Bildung für eine berufliche Tätigkeit qualifiziert und durch die Ausübung einer Tätigkeit Einkommen erzielt (Reiss, 1961, S. 116). Der ISEI misst demzufolge die Eigenschaften der beruflichen Stellung, welche das Bildungsniveau einer Person in Einkommen konvertieren. Dementsprechend wurde die ISEI Punktzahl mit Hilfe von Regressions- und Pfadanalysen unter Kontrolle der Alters- effekte als intervenierende Variable berechnet, welche den indirekten Effekt des Bildungsniveaus auf das Einkommen maximiert und den direkten Effekt minimiert (Ganzeboom & Treiman, 2003, S. 171). Die resultierende Variable wurde standardisiert und die jeweiligen Werte innerhalb der ISCO-Kategorien gemittelt. In Folge dessen wurde die ISEI-Skala auf den Wertebereich zwischen 90 (Richter) und 10 (Hilfsarbeiter) festgesetzt (Ganzeboom, de Graaf & Treiman, 1992, S. 10).

Im Rahmen dieser Arbeit wurden zur Bildung des ISEI drei verschiedene Angaben herangezogen. Zum einen die Art der Anstellung ((a) Vollzeit, (b) Teilzeit, (c) arbeitslos, (d) Hausfrau bzw. Hausmann und (e) Rentner bzw. Rentnerin), zum anderen die berufliche Stellung ((a) Selbständige, (b) freiberufliche Akademiker, (c) mithelfende Familienangehörige, (d) Beamte, (e) Angestellte, (f) Arbeiter)

³⁴ In die Analyse flossen Daten zu Bildungsniveau, Beruf und Einkommen von 73901 Männern (sic!) aus 16 Ländern ein.

und schließlich die genaue Berufsbezeichnung. Die Kodierung erfolgte durch die Autorin selbst sowie zeitgleich durch einen externen Kodierer. Der Krippendorffs Alpha Wert, also die Maßzahl für die Intercoder Reliabilität liegt bei 0,81 und ist somit als gut anzusehen (Krippendorff, 2013, S. 243)

8.1.2 Operationalisierung kulturelles Kapital

Bei der Definition von kulturellem Kapital konstatiert Bourdieu drei unterschiedliche Unterformen. Das objektivierte, inkorporierte und institutionalisierte kulturelle Kapital.

Das objektivierte kulturelle Kapital

Diese Form des kulturellen Kapitals bezieht sich auf sachlich-materiell existente Dinge wie Bücher, Bilder, Kunstwerke oder Musikinstrumente. Durch ihre materielle Form lassen sich diese Gegenstände relativ leicht in ökonomisches Kapital konvertieren. Bei dieser Übertragung von kulturellem zu ökonomischem Kapital macht Bourdieu indessen zwei Einschränkungen. Zum einen hängt der Wert der Gegenstände von gesellschaftlichen Strukturen ab, die einem ständigen Wandel unterliegen, zum anderen sieht Bourdieu diese Kapitalform eng an das inkorporierte kulturelle Kapital gekoppelt, welches den Wunsch nach einer Aneignung und die Möglichkeit des Genusses von bestimmten Gütern voraussetzt. In dieser Arbeit wird das objektivierte kulturelle Kapital anhand von Fragen nach Kulturgütern im Haushalt der Herkunftsfamilie und der Anzahl der Bücher im Haushalt operationalisiert.

Kulturgüter im Haushalt: Anhand von vier exemplarischen Gegenständen wurde der Besitz von Kulturgütern abgefragt. (1) Musikinstrument, (2) Mehrbändiges Lexikon, (3) Klassische Musik auf Schallplatte oder CD und (4) Gemälde/ abstrakte Kunst. Die Antwortkategorien wurden mit ja (1) und nein (0) kodiert. Aus diesen Einzelvariablen wurde ein Summenindex mit den Ausprägungen 0 bis 4 gebildet. Die Varianzaufklärung liegt bei der Indexvariable bei rund 48 Prozent, die innere Konsistenz der Skala wird mit einem Cronbachs Alpha von 0,61 ausgewiesen.

Tabelle 3: Skalenbildung Kulturgüter

	Faktor- und Reliabilitätsanalyse			
	Faktorladung	Erklärte Varianz in %	r _{it}	Cronbachs α
Kulturgüter (N=141)				
Musikinstrument	.505	47.613	.369	.608
Mehrbändiges Lexikon	.662		.466	
Klassische Musik auf Schallplatten oder CDs	.564		.412	
Gemälde/Abstrakte Kunst	.465		.364	

Explorative Hauptachsenfaktorenanalyse (*Principal Axis Factor Analysis*); r_{it} = Trennschärfe.

Anzahl der Bücher im Haushalt: Es wurden folgenden Antwortkategorien gewählt: (1) keine, (2) 1 – 10, (3) 11 – 50, (4) 51 – 100; (5) 101 – 250, (6) 251 – 500 und (7) über 500. Aus Parsimonitätsgründen wurden für die Analyse die ersten vier Kategorien zusammengefasst, so dass in die Analyse folgende Kategorien einfließen: (1) 0-100, (2) 101 – 250, (3) 251 – 500 und (4) über 500.

Das inkorporierte kulturelle Kapital

Das inkorporierte kulturelle Kapital bezieht Bourdieu auf alle Kenntnisse, Fähigkeiten und Fertigkeiten, die sich das Individuum durch persönliche Bemühungen, d.h. in oder durch formale, infor-

male und informelle Situationen angeeignet hat (Bourdieu, 1979a). Diese Form von kulturellem Kapital kann nicht direkt durch Geld erworben oder direkt in Geld konvertiert werden, obwohl Bourdieu immer den starken Zusammenhang aller drei Kapitalsorten betont und die Praxiserfahrung zeigt, dass Bildung an sich nicht käuflich ist, sehr wohl aber die Zugänge zur Bildung, z.B. in Form von Nachhilfeunterricht oder Privatschulen. Die „Währung“, in der inkorporiertes kulturelles Kapital bezahlt wird, ist also primär die Zeit, die zur Aneignung von Kenntnissen, Fähigkeiten und Fertigkeiten aufgewendet wird. Aus der Aneignung durch persönliche Bemühungen folgt, dass niemand für einen anderen inkorporiertes kulturelles Kapital anhäufen kann und sich somit eine Gebundenheit dieser Kapitalsorte an den Körper ergibt. Weiter führt Bourdieu aus, dass der Einfluss der sozialen Herkunft als ein grundlegender determinierender Faktor bei der Aneignung von inkorporiertem kulturellem Kapital gesehen werden muss. Abhängig vom Aufwachsen in einem bestimmten Milieu und der Erziehung in der Familie fällt es einem Individuum leicht oder schwer, bestimmte Fähigkeiten und Fertigkeiten zu erlernen. Aus diesem Postulat des grundlegenden Einflusses der Herkunftsfamilie auf die Einverleibung kulturellen Kapitals folgert Bourdieu: *„dass die Übertragung von Kulturkapital zweifellos die am besten verschleierte Form erblicher Übertragung von Kapital ist“* (Bourdieu, 1983, S. 188). Die Übertragung findet folglich durch die Ausübung von kulturellen Praktiken innerhalb der Herkunftsfamilie statt.

Kulturelle Praktiken: Die Operationalisierung erfolgt hier durch die Frage nach bestimmten kulturellen Praktiken in der Herkunftsfamilie

familie wie gemeinsame (a) Theaterbesuche, Gespräche über (b) politische Themen, (c) Bücher und (d) die Schule sowie (e) gemeinsame Mahlzeiten. Die Häufigkeit dieser kulturellen Praktiken wurde auf einer Skala von (1) sehr häufig, (2) häufig, (3) selten und (4) sehr selten erhoben. Für die Analyse wurden die erhobenen Werte invertiert, so dass sich mit zunehmender Häufigkeit der Praktiken ein höherer Wert ergibt.

Das institutionalisierte kulturelle Kapital

Unter dieser Kapitalform fasst Bourdieu Abschlusszeugnisse und Bildungstitel, also Zertifizierungen durch das Bildungssystem, welche bestimmte Kenntnisse und Fähigkeiten, die einer festgesetzten institutionellen Prüfungsnorm standgehalten haben, als legitim erklärt (Bourdieu 1979b). Die weitreichenden Konsequenzen dieses Legitimationsprozesses sieht Bourdieu darin, dass Bildungsabschlüsse die Zulassung zu Berufen bedingen und somit auch die Möglichkeit, das inkorporierte kulturelle Kapital in ökonomisches Kapital in Form von Einkommen zu konvertieren. Die Operationalisierung des inkorporierten kulturellen Kapitals besteht in dieser Arbeit folglich aus der Frage nach den Bildungsabschlüssen der Eltern.

Höchster Schulabschluss in der Familie: Der Schulabschluss wurde getrennt für beide Elternteile auf der folgenden Skala erhoben: Kein Abschluss (1), Hauptschulabschluss (2), Realschulabschluss (Mittlere Reife) (3) und (Fach-) Hochschulreife (4). Für jeden Probanden wurde das Elternteil mit dem höheren Schulabschluss berücksichtigt.

8.1.3 Operationalisierung soziales Kapital

Das soziale Kapital im Sinne von Bourdieu zeichnet sich nicht durch feststehende Gegebenheiten sondern durch Möglichkeiten und Zugänge aus, Möglichkeiten, andere um Hilfe und Information zu bitten sowie Zugänge zu Gruppen, die bei der Durchsetzung von eigenen Anliegen hilfreich sein können. Es bezeichnet also ein soziales Geflecht von Beziehungen verschiedener Art. Auf der einen Ebene handelt es sich dabei beispielsweise um Freundschaften, Bekanntschaften oder Geschäftsbeziehungen (wobei letztere zwischen den beiden Ebenen der Zugehörigkeiten zu verorten sind) die ein Individuum eingegangen ist, auf der anderen Ebene handelt es sich um Zugehörigkeiten zu Organisationen, Berufsverbänden oder Klubs. Im Rahmen dieser Arbeit sind die individuellen Beziehungen und somit die individuellen Chancen, Unterstützung zu bekommen, von großer Relevanz. Aus diesem Grund werden für die Analyse sowohl die (aktivierten) sozialen Beziehungen im näheren Umfeld wie auch die sozialen Beziehungen im weiteren Umfeld berücksichtigt. Für erstere wurde die verkürzte Form des *social positionier* (Kapitel 7.1.4) verwendet, für die zweitgenannten ein Fragekomplex zur Erfassung der Hilfestellungen durch die Eltern schulischen Angelegenheiten.

social positionier: Die Frage nach der privaten Bekanntschaft mit Personen aus prestigeträchtigen Berufsgruppen (Ingenieur, Lehrer, Arzt, Rechtsanwalt) wurde auf der Skala (0) kenne ich nicht und (1) kenne ich abgefragt. Aus den Fragen wurde ein Summenindex gebildet. Dieser Indikator dient der Operationalisierung des Sozialkapitals im **weiteren** Umfeld.

Schulhilfe: Auf einer Skala von (1) Trifft voll zu bis (4) trifft gar nicht zu wurden Aussagen über die Hilfe von Mutter, Vater und Mitschülern bei Situationen im Schulalltag bewertet. Für die Analyse wurden die erhobenen Werte invertiert, so dass sich mit zunehmender Häufigkeit der Praktiken ein höherer Wert ergibt. Mit diesem Indikator wird das soziale Kapital im **näheren** Umfeld abgebildet.

Tabelle 4: Skalenbildung Social Positioner

	Faktor- und Reliabilitätsanalyse			Cronbachs α
	Faktorladung	Erklärte Varianz in %	rit	
Social Positioner (N=141)				
Ingenieur	.395		.297	
Arzt	.695	43.874	.444	.566
Rechtsanwalt	.458		.333	
Lehrer	.463		.336	

Explorative Hauptachsenfaktorenanalyse (*Principal Axis Factor Analysis*); rit = Trennschärfe.

Für die nachfolgende Clusteranalyse ergeben sich somit **13 Merkmale**, die in der empirischen Überprüfung das theoretische Konstrukt der Kapitalsorten abbilden:

- (a) höchster ISEI Wert innerhalb der Familie (Ökonomisches Kapital)
- (b) höchster Schulabschluss innerhalb der Familie (Institutionalisiertes kulturelles Kapital)
- (c) Summenindex Kulturgüter (Objektiviertes kulturelles Kapital)
- (d) Bücherbesitz (Objektiviertes kulturelles Kapital)
- (e) gemeinsames Essen (Inkorporiertes kulturelles Kapital)
- (f) über Schule sprechen (Inkorporiertes kulturelles Kapital)

- (g) Theater besuchen (Inkorporiertes kulturelles Kapital)
- (h) über Bücher sprechen (Inkorporiertes kulturelles Kapital)
- (i) über Politik sprechen (Inkorporiertes kulturelles Kapital)
- (j) Social Positioner (Soziales Kapital im weiteren Umfeld)
- (k) Hilfestellungen vom Vater (Soziales Kapital im näheren Umfeld)
- (l) Hilfestellungen von der Mutter (Soziales Kapital im näheren Umfeld)
- (m) Hilfestellungen von Mitschülern (Soziales Kapital im näheren Umfeld)

Diese 13 Variablen bilden die Grundlage für die folgende clusteranalytische Untersuchung; eine Rohdatenmatrix, in der alle für die Clusteranalyse nötigen Merkmale aller zu gruppierenden Objekte enthalten sind. Der erste Schritt des Clusterverfahrens besteht in der Quantifizierung der Ähnlichkeit der Objekte, d.h. die Ähnlichkeit zwischen allen Probanden wird durch eine Zahl ausgedrückt. Die Berechnung dieser Zahl (Proximitätsmaß) hängt von dem Skalenniveau der Ausgangsdaten ab. Bei der Clusteranalyse ist die Unterscheidung zwischen nominalen und metrischen Skalen relevant (Backhaus, Erichson, Plinke & Weiber, 2003, S. 482). In dieser Arbeit liegen die Daten in metrischem Format vor.

Für die Feststellung der Ähnlichkeit bzw. Unähnlichkeit zweier Objekte wird ihre Distanz (bezogen auf die ausgewählten Eigenschaften) zueinander berechnet. Da die Variablen bei metrischer Variablenstruktur als numerische Codes ausgedrückt werden, kann jedes Objekt als Punkt in einem endlich-dimensionalen Raum darge-

stellt werden, wobei die Anzahl der Dimensionen mit der Anzahl der zu analysierenden Variablen übereinstimmt. Je kleiner die Distanz dieser Punkte zueinander ist, umso ähnlicher sind die Objekte (Wiedenbeck & Züll, 2001, S. 1). Eine Distanz von 0 bedeutet hierbei, dass die Objekte hinsichtlich der zu untersuchenden Merkmale identisch sind. Die am häufigsten verwendeten Distanzmaße sind die sog. L-Normen. Es wird zwischen der L_1 -Norm (City-Block-Metrik) und der L_2 -Norm (Euklidische Distanz) unterschieden.)

L1-Norm: (City-Block-Metrik): Für jedes Objektpaar wird die Differenz bezüglich jeder zu untersuchenden Eigenschaft gebildet. Die sich ergebenden Differenzwerte werden als Absolutwerte (ohne negative Vorzeichen) addiert.

L2-Norm (Euklidische Distanz): Für jedes Objektpaar wird die Differenz bezüglich jeder zu untersuchenden Eigenschaft gebildet. Die sich ergebenden Differenzwerte werden quadriert und addiert. Aus der Summe wird die Quadratwurzel gezogen.

Bei Beibehaltung der Quadrierung ergibt sich die quadrierte Euklidische Distanz, die in dieser Arbeit zur Berechnung der Distanzmatrix verwendet wird (Backhaus, Erichson, Plinke & Weiber, 2003, S. 482).

8.2 Clusteranalytische Typenbildung

Clusteranalyse ist ein Sammelbegriff für eine Vielzahl verschiedener Klassifikationsalgorithmen zur Gruppierung von Objekten nach festgesetzten Ähnlichkeitsgesichtspunkten. Ihr Ziel ist die Rekonstruktion von Gruppen, die intern eine große Homogenität

und zwischen den Gruppen eine große Heterogenität aufweisen (Bortz, 2005, S. 565) Die Clusteranalyse wird in dieser Arbeit in drei Schritten unter Anwendung von drei verschiedenen Verfahren durchgeführt, dem Single Linkage Verfahren, dem Ward Verfahren und dem k-means Verfahren.

Zuerst kommt das **Single Linkage Verfahren** zur Anwendung. Dieses Verfahren ist aufgrund seines zur Kettenbildung neigenden Fusions-Algorithmus besonders geeignet, multivariate Ausreißer zu identifizieren. Das Single-Linkage-Verfahren gehört zu den hierarchischen und agglomerativen Verfahren. Hierarchische Verfahren werden als solche bezeichnet, weil ihnen gemein ist, dass einmal zu einem Cluster fusionierte Objekte auf einer späteren Stufe der Clusterbildung nicht mehr getrennt werden können, auch wenn sich durch eine neuerliche Aufteilung der Cluster eine insgesamt geringere Distanz zwischen fusionierten Objekten ergeben würde. Bei agglomerativen Verfahren – im Unterschied zu divisiven Verfahren, bei dem alle zu ordnenden Objekte zu Anfang in einem Cluster versammelt sind und im Verlauf des Verfahrens aufgeteilt werden – wird die feinste Startpartition gewählt, d.h. jedes Objekt steht am Anfang isoliert bzw. bildet ein eigenes Cluster, im Verlauf des Verfahrens werden Objekte und später Objektgruppen zusammengefasst. (Backhaus, Erichson, Plinke & Weiber, 2003, S. 500). Im ersten Schritt der Aggregation werden diejenigen Objekte, die gemäß der verwendeten Distanzmatrix die geringste Distanz aufweisen, zu einem Cluster zusammengefasst. Für die nun vorhandenen Cluster werden neue Distanzwerte für alle Paare berechnet. Somit wird der neu gebildeten Gruppe die kleinste Distanz zugewiesen, die sich aus

den alten Distanzen der in dieser Gruppe vereinigten Objekte zu einem bestimmten anderen Objekt ergibt (Backhaus, Erichson, Plinke & Weiber, 2003, S. 507). Durch dieses Vorgehen neigt das Single-Linkage-Verfahren als kontrahierendes Verfahren dazu, viele kleine und wenige große Gruppen zu bilden, folglich bilden die kleinen Gruppen einen Anhaltspunkt für die Identifikation von multivariaten Ausreißern in der Objektmenge, demzufolge Objekte, die erst am Ende des Durchlaufs fusioniert werden, da es sich dabei um Objekte mit einer großen Distanz zur übrigen Verteilung der Stichprobe handelt. Ziel der Clusteranalyse ist die Typenbildung; Ausreißer könnten das Bild verfälschen und inhaltlich irreführende Clusterbildungen provozieren; es empfiehlt sich daher, diese zu identifizieren und aus der Stichprobe zu eliminieren (Brosius, 2004, S. 663 f).

Im Rahmen dieser Arbeit wurden drei multivariate Ausreißer identifiziert und für die weitere Analyse aus der Stichprobe entfernt³⁵. Das Single-Linkage Verfahren dient in dieser Arbeit ausschließlich der Identifikation der multivariaten Ausreißer, eine Inhaltliche Analyse der gefundenen Gruppen und eine Entscheidung über die Clusterzahl und die Verteilung der Probanden auf diese Cluster wird in diesem Schritt nicht getroffen.

³⁵ Die Werte der drei multivariaten Ausreißer wurden gesondert auf die Auffälligkeiten bezüglich ihres Antwortverhaltens analysiert; bei einem der Probanden ergaben sich inhaltlich so inkonsistente Beantwortungen der Items, dass der Schluss nahe liegt, dass die Antworten nach dem Zufallsprinzip angekreuzt wurden und der Proband bzw. die Probandin den Fragebogen nicht ernsthaft bearbeitet hat. Die anderen beiden Probanden bzw. Probandinnen wurden durch Aushängen der Erkennungsbilder (Kapitel 7.1) zu einem qualitativen Interview geladen, haben sich aber nicht dazu bereit erklärt. Eine inhaltliche Analyse dieser beiden Fälle wird somit für diese Arbeit nicht vorgenommen, wird aber als Anregung für über diese Arbeit hinausgehende Forschung gewertet.

Nach diesem Prozess werden die Daten der so bereinigten Stichprobe dem **Ward Verfahren** unterzogen, im Zuge dessen auch eine Entscheidung über die Clusterzahl und somit die Aufteilung der Stichprobe gefällt wird. Im Unterschied zum Single-Linkage-Verfahren werden beim Ward-Verfahren diejenigen Objekte fusioniert, die die interne Varianz einer Gruppe am geringsten erhöhen. Hier wird als Heterogenitätsmaß das Varianzkriterium verwendet, was auch als Fehlerquadratsumme bezeichnet wird. Das Ward Verfahren ist ein hierarchisches Verfahren, auch hier können also einmal einem Cluster zugeordnete Objekte nicht mehr in ein anderes Cluster verschoben werden (Backhaus, 2003, S. 511 f).

Bei der Entscheidung über die endgültige Anzahl der Cluster besteht immer ein „Konflikt zwischen den ‘Homogenitätsanforderungen an die Clusterzahl’ und der ‘Handhabbarkeit der Clusterlösung’“ (Backhaus, Erichson, Plinke & Weiber, 2003, S. 524). In der Literatur finden sich Kriterien zum Abbruch eines Fusionierungsprozesses (sog. „Stopping Rules“) bei einer bestimmten Clusterzahl. Der Zuwachs an Fehlerquadratsummen im Verlauf des Fusionierungsprozesses lässt sich graphisch in einem inversen Scree-Diagramm verfolgen. Zeigt sich in dessen Verlauf ein Ellbogen (Ellbow) in der Entwicklung der Fehlerquadratsummen, so kann dieses als Entscheidungskriterium für die zu wählende Clusterzahl verwendet werden. Zur Bestimmung der Clusterzahl müssen aber zudem auch sachlogische Überlegungen herangezogen werden. Die beiden wichtigsten Entscheidungskriterien bei der Wahl der Clusterzahl sind also das inverse Scree-Diagramm und theoretisch-inhaltliche Prägnanz (Backhaus,

Erichson, Plinke & Weiber, 2003, S. 522), wobei letztere tendenziell als wichtiger zu erachten ist.

Diesen beiden Kriterien folgend ergibt sich für die vorliegende Stichprobe eine **drei Cluster Lösung**, welche sowohl über den sprunghaften Zuwachs der Fehlerquadratsummen wie auch durch sachlogische Überlegungen gestützt wird.

Da das Ward Verfahren ein hierarchisches Verfahren ist, lässt der Fusions-Algorithmus es nicht zu, Objekte, die einem Cluster zugeordnet wurden, aus diesem Cluster zu entfernen, auch wenn eine Umgruppierung eine Verbesserung der Homogenität innerhalb der Cluster und einer Heterogenität zwischen den Clustern bringen würde. Um diese Optimierung der gefundenen Gruppen zu erreichen, wird abschließend das **k-means Verfahren** eingesetzt. Dieses Vorgehen gehört zu den partitionierenden Verfahren. Im Gegensatz zu hierarchischen Verfahren werden nicht einzelne Objekte sondern eine gegebene Gruppierung der Objekte, Startpartition genannt, als Ausgangsbasis angenommen. Aus dieser Partition werden mit Hilfe eines Austauschalgorithmus einzelne Objekte umgeordnet, bis ein Optimum in Bezug auf das Kriterium einer maximalen Homogenität der Objekte innerhalb der jeweiligen Cluster erreicht ist. Der Vorteil gegenüber hierarchischen Verfahren ist darin zu sehen, dass Objekte im Verlauf des Fusionierungsprozesses von einem Cluster in ein anderes umgeordnet werden können. Am Anfang des k-means Verfahrens steht also eine Partition mit einer bekannten Anzahl von Clustern und den dazugehörigen Mittelwerten³⁶. Beginnend mit dem ers-

³⁶ Aus diesen Überlegungen resultiert der Begriff „k means“, die Bezeichnung für das Verfahren.

ten Objekt der ersten Clusters werden die euklidischen Distanzen zu allen Clustermitteiwerten bestimmt. Wird ein Objekt gefunden, dass zum Mittelwert des eigenen Clusters eine größere Distanz hat als zum Mittelwert eines anderen Clusters, so wird das Objekt in dieses Cluster verschoben. Die Mittelwerte der beiden veränderten Cluster werden neu berechnet und alle Distanzen werden neu bestimmt. Diese Schritte werden so oft wiederholt, bis sich jedes Objekt in einem Cluster befindet, zu dessen Mittelwert es im Vergleich zu den übrigen Clustern die geringste Distanz aufweist. (Brosius, 2004, S. 687).

Im Verlauf der für diese Arbeit vorgenommenen Analyse nach dem k-means Verfahren wurden sechs Umsortierungen vorgenommen, folglich wurden sechs Probandinnen oder Probanden einer anderen Gruppe zugeordnet, als dies nach der Anwendung des Ward Verfahrens der Fall war. Diese Partition wird als optimale Lösung hinsichtlich der maximalen Homogenität der Objekte innerhalb der drei rekonstruierten Cluster angesehen und nachfolgend beschrieben und interpretiert.

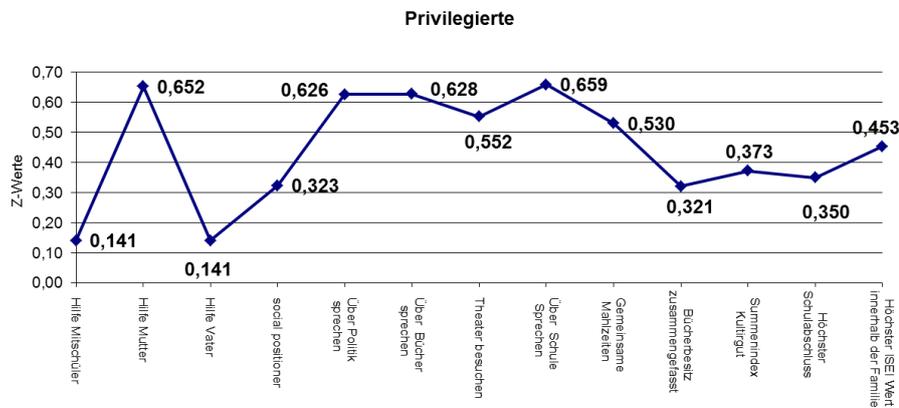
8.3 Rekonstruierte Clusterprofile

Im Rahmen der beschriebenen dreistufigen Analyse wurden auf Grundlage der Verteilung der Kapitalsorten innerhalb der Stichprobe drei Gruppen rekonstruiert. Die Gruppen werden aufgrund der für sie typischen Ausprägungen der Kapitalsorten als (a) die Privilegierten (n=52), (b) die Deprivierten (n=45) und (c) die Paradoxen (n=53) bezeichnet.

Die **Privilegierten** zeichnen sich dadurch aus, dass sie im Vergleich zum Stichprobenmittel auf allen in die Analyse eingeflossenen Merkmalen überdurchschnittliche Ausprägungen zeigen. Im Vergleich zu den Probanden, die den anderen Gruppen zugeordnet wurden zeigen die Privilegierten bezogen auf das ökonomische Kapital (*ISEI-Wert*) die höchste Ausprägung mit einem Mittelwert von 0,453. Auch das das institutionalisierte kulturelle Kapital repräsentierende Merkmal *höchster Schulabschluss innerhalb der Herkunftsfamilie* ist mit einem Mittelwert von 0,350 über dem Durchschnitt angesiedelt. Auch das objektivierte kulturelle Kapital, abgebildet durch *Bücherbesitz* und *Besitz von Kulturgütern* liegt mit Mittelwerten von 0,321 und 0,373 im positiven Bereich. Die Privilegierten zeigen ferner hinsichtlich des inkorporierten kulturellen Kapitals, modelliert durch *kulturelle Praktiken in der Herkunftsfamilie* positive Mittelwerte zwischen 0,530 und 0,626. Auffällig ist, dass keine der anderen rekonstruierten Gruppen Werte mit positiver Ausprägung auf diesen Merkmalen aufweist. Diese Praktiken werden also in den Familien der Privilegierten deutlich häufiger ausgeübt als in den Familien der anderen Befragten. Das soziale Kapital im weiteren Umfeld (*Social Positioner*) ist mit einem Wert von 0,323 überdurchschnittlich ausgeprägt und liegt höher als die Werte der übrigen Gruppen. Das soziale Kapital im näheren Umfeld³⁷, dargestellt durch *schulbezogene Unterstützung durch Mutter, Vater und Mitschüler* liegt wie alle übrigen Werte auch im positiven Bereich, wobei der Mittelwert für die Unterstützung durch die Mutter mit 0,625 deutlich höher liegt als die Mittel-

³⁷ Im Gegensatz zum sozialen Kapital im weiteren Umfeld, welches in dieser Arbeit durch den Social Positioner operationalisiert wird

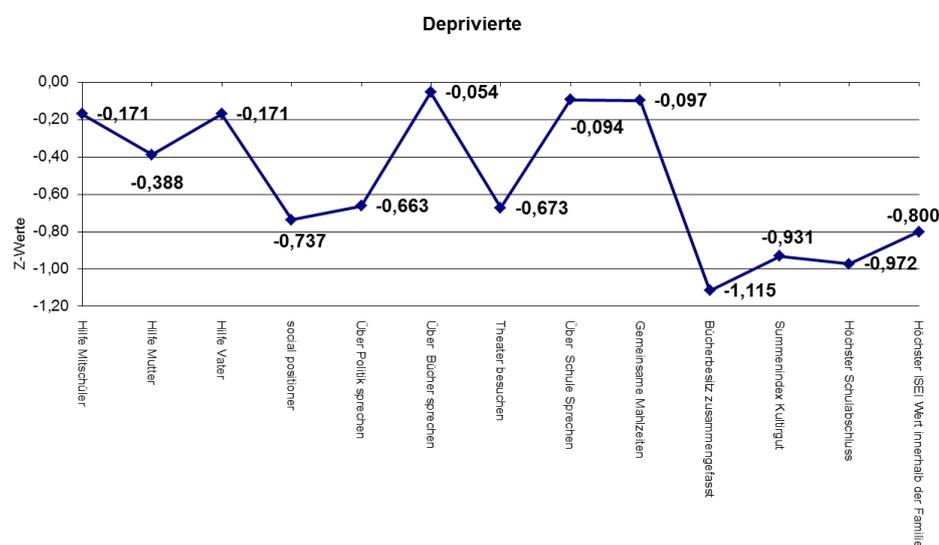
werte für den Vater und die Mitschüler, welche mit 0,141 beide das gleiche Niveau haben.



Clusterprofil 1 (Privilegierte): z-Werte der 13 in die Clusteranalyse eingeflossenen Variablen

Kennzeichnend für die Gruppe der **Deprivierten** ist die im Vergleich zum Stichprobenmittel durchgehende unterdurchschnittliche Ausprägung auf allen berücksichtigten Variablen. Besonders auffällig ist der Unterschied im Bereich des ökonomischen Kapitals mit einem Mittelwert von $-0,8$ und des institutionalisierten kulturellen Kapitals welches mit einem Mittelwert von $-0,972$ fast eine Standardabweichung unter dem Stichprobenmittel liegt. Ähnlich niedrige Werte werden auch für das objektiviert kulturelle Kapital beobachtet. Der *Bücherbesitz* innerhalb der Herkunftsfamilie liegt mit einem Mittelwert von $-1,115$ sogar mehr als eine Standardabweichung unter dem Stichprobenmittel und der *Besitz von Kulturgütern* weist innerhalb des Clusters einen Mittelwert $-0,931$ auf. Im Bereich des inkorporierten kulturellen Kapitals, hier also der in der Familie praktizierten kulturellen Praktiken, zeigen sich zwar auf allen fünf untersuchten Untergebieten unterdurchschnittliche Mittelwerte, die in ihrer Ausprägung allerdings noch mal Unterschiede aufweisen. Während die *Gespräche über Bücher* ($-0,054$) und *Gespräche über die Schule* ($-$

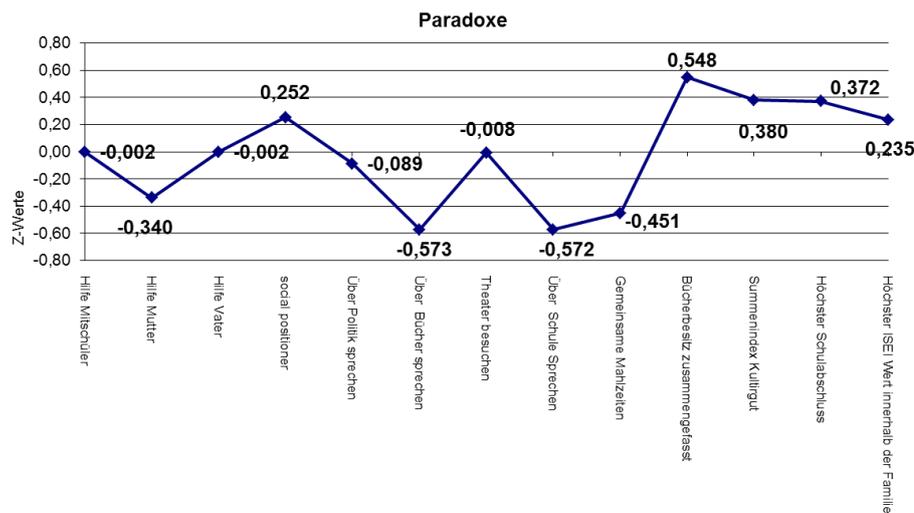
0,094) sowie die *gemeinsamen Mahlzeiten* (-0,097) de facto mit dem Durchschnitt der hier untersuchten Jugendlichen zusammenfallen fällt die negative Ausprägung des Mittelwertes für *Gespräche über politische Themen* und *Theaterbesuche* mit -0,663 und -0,673, mit mehr als einer halben Standardabweichung, weit gewichtiger aus. Im Hinblick auf das soziale Kapital manifestiert sich bei den Deprivierten ein Unterschied zwischen dem sozialen Kapital im näheren und im weiteren Umfeld. Beim *Social Positioner*, also dem sozialen Kapital im weiteren Umfeld liegt der Mittelwert des Clusters bei -0,737, das soziale Kapital im näheren Umfeld weist Mittelwerte auf, die, obwohl auch im negativen Bereich angesiedelt, mit -0,388 (*schulbezogene Unterstützung durch Mutter*) und -0,171 (*schulbezogene Unterstützung durch Vater und Mitschüler*) weniger große Abstände vom Mittelwert zeigen.



Clusterprofil 2 (Deprivierte) : z-Werte der 13 in die Clusteranalyse eingeflossenen Variablen

Die Gruppe der **Paradoxen** wird definiert durch unterdurchschnittliche Ausprägungen des inkorporierten kulturellen Kapitals und des sozialen Kapitals im näheren Umfeld und überdurchschnittliche Ausprägungen der übrigen Kapitalsorten. Bezüglich des inkorporierten kulturellen Kapitals präsentieren sich Mittelwerte, die

gleichsam spiegelbildlich zu den Mittelwerten der Deprivierten gelesen werden können. Die kulturellen Praktiken *Gespräche über politische Themen* und *Theaterbesuche* zeigen mit -0,089 und -0,008 Mittelwerte, welche nur marginal vom Mittel der Stichprobe abweichen, wo hingegen *Gespräche über Bücher* (-0,573) und *Gespräche über die Schule* (-0,572) sowie die *gemeinsamen Mahlzeiten* (-0,451) jeweils ungefähr eine halbe Standardabweichung unter dem Mittelwert der Gesamtstichprobe liegen. Das soziale Kapital im näheren Umfeld weist wie auch schon bei den vorigen Gruppen Unterschiede zwischen den *Hilfestellungen durch die Mutter* mit einem Mittelwert von -0,34 und den *Hilfestellungen durch Vater und Mitschüler* mit einer durchschnittlichen Ausprägung von -0,003. Das soziale Kapital im weiteren Umfeld der Paradoxen liegt mit einem Mittelwert von 0,252 über dem Durchschnitt. Ebenfalls über dem Durchschnitt ist das objektivierte kulturelle Kapital dieser Gruppe angesiedelt. Mit 0,548 und 0,38 sind die Mittelwerte für den *Bücherbesitz* und den *Besitz von Kulturgütern* die höchsten der drei hier rekonstruierten Typen. Desgleichen weist diese Gruppe mit 0,372 den höchsten Mittelwert bezogen auf das institutionalisierte kulturelle Kapital in der Herkunftsfamilie auf. Das ökonomische Kapital liegt mit einem Mittelwert von 0,235 auch über dem Durchschnitt der Gesamtstichprobe.



Clusterprofil 3 (Paradoxe) : z-Werte der 13 in die Clusteranalyse eingeflossenen Variablen

8.4 Externe Validierung der Clusterprofile mit Hilfe von soziodemographischen Faktoren

Im Folgenden wird die Beschreibung der vorgestellten Clusterprofile vertieft. Zunächst wird der Fokus auf vier von allen Befragten erhobenen soziodemographischen Informationen gelegt; bei diesen vier Indikatoren handelt es sich um (a) die zu Hause gesprochene Sprache, (b) den Qualifikationsvermerk, (c) die Herkunft aus einem Akademikerhaushalt und (d) das Alter. Anschließend werden die Selbsteinschätzungen der Mitglieder der drei rekonstruierten Gruppen miteinander verglichen.

Zu Hause gesprochene Sprache

Die zu Hause gesprochene Sprache wurde im Fragebogen durch die Möglichkeit der Auswahl zwischen den Sprachen Deutsch, Türkisch, Polnisch, Russisch, Italienisch und Griechisch³⁸ sowie der Option einer Nennung einer anderen Sprache erhoben (Kapitel

³⁸ Die im Oberstufen-Kolleg am häufigsten vertretenen Sprachen

7.1.4). Für die Betrachtung der Clustertypen wurden die Daten dahingehend aggregiert, dass eine binäre Variable mit den Ausprägungen (1) deutsch und (0) nicht Deutsch gebildet wurde. Dieses Vorgehen wurde aus zweierlei Gründen gewählt. Zum einen geben rund 84 Prozent der Probanden Deutsch als ihre Hauptsprache an, so dass sich bei der Verteilung der übrigen Sprachen sehr kleine Prozentsätze ergeben, die bei statistischen Berechnungen keine belastbaren Ergebnisse liefern, zum anderen werden die Unterschiede der einzelnen Sprachen in dieser Arbeit nicht behandelt. Von Interesse in der weiteren Auswertung ist lediglich der Unterschied zwischen deutschen Muttersprachlern und Nicht-Muttersprachlern³⁹.

Innerhalb der entwickelten Typologie ist das Cluster der **Deprivierten** das einzige Cluster, in dem sich der Unterschied der zu Hause hauptsächlich gesprochenen Sprache statistisch signifikant auswirkt ($\chi^2=4,188$; $df=1$; Cramers' $V=0,169$; $p=0,041$). Es zeigt sich, dass innerhalb des Clusters der Deprivierten 26,2 Prozent der Befragten eine andere Sprache als Deutsch als Hauptsprache zu Hause sprechen, innerhalb der gesamten Untersuchungstichprobe beläuft sich der Anteil auf 16,3 Prozent. Da das Zusammenhangsmaß mit 0,169 und einer Irrtumswahrscheinlichkeit von $p=0,041$ deutlich unterhalb von 1 liegt, scheint der Zusammenhang zwischen den beiden Variablen gleichwohl nicht sehr stark zu sein (Brosius, 2004, S. 412). Dabei lassen sich der binär-logistischen Regression zufolge auf

³⁹ Für eine weitergehende Untersuchung der Fördersysteme, insbesondere der Brückenkurse und hier wiederum insbesondere die Brückenkurse im Fach Deutsch ist die Herkunftssprache der Kollegiatinnen und Kollegiaten hingegen durchaus interessant; so könnten Unterschiede in den Nutzungsweisen der Brückenkurse zwischen Muttersprachlern aus dem indogermanischen Sprachraum und anderen Sprachräumen untersucht werden.

Grundlage der zu Hause gesprochenen Hauptsprache 3,8 Prozent der Varianz der Zugehörigkeit zum Cluster der Deprivierten erklären.

Innerhalb des Clusters der **Paradoxen** gibt es im Vergleich zu den anderen Clustern etwas weniger Probanden, deren Hauptsprache nicht Deutsch ist. Dieser Unterschied wird allerdings nicht als statistisch signifikant ausgewiesen ($\chi^2=0,590$; $df=1$; Cramers`V=0,063; $p=0,442$). Unter den Angehörigen des Clusters der **Privilegierten** findet sich im Vergleich mit den anderen Clustern der geringste Anteil derjenigen, die eine andere Sprache als Deutsch als Hauptsprache zu Hause benutzen. Auch dieser Unterschied ist allerdings nicht statistisch bedeutsam ($\chi^2=1,350$; $df=1$; Cramers`V=0,096; $p=0,245$).

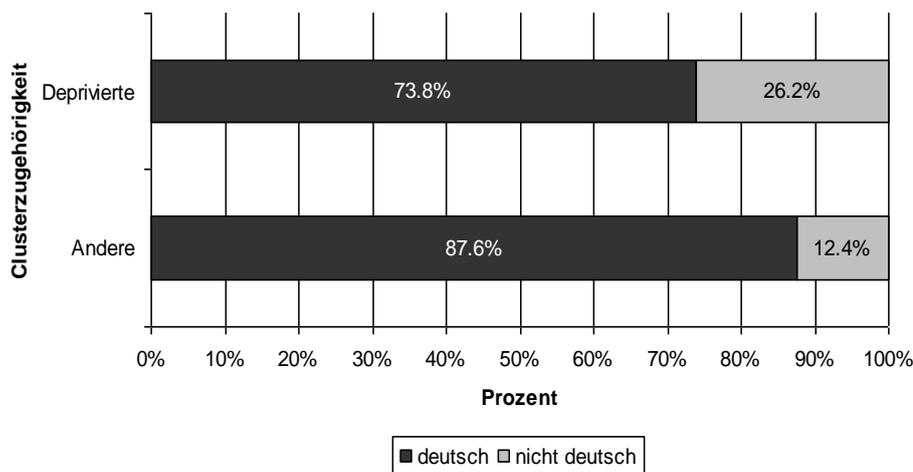


Abbildung 6: Gruppenvergleich zwischen den Deprivierten und den übrigen Clustern bezüglich der Herkunftssprache

Qualifikationsvermerk

Das Oberstufen-Kolleg nimmt auch Schüler auf, die keine Formale Qualifikation zum Besuch der gymnasialen Oberstufe – den sog. Q-Vermerk – vorweisen können (siehe Kapitel 4.2). Mit 18,6 Prozent sind die Angehörigen des Clusters der **Deprivierten** in der Gruppe, die ihre Ausbildung am Oberstufen-Kolleg ohne diese formale Qualifikation angetreten hat im Vergleich mit den übrigen Clustern leicht überrepräsentiert. Statistisch wirkt sich der Q-Vermerk allerdings nicht im signifikanten Maß aus ($\text{Chi}^2=0,045$; $\text{df}=1$; Cramers`V=0,017; $p=0,832$). Ebenso lässt sich für den Zusammenhang von Qualifikationsvermerk und der Zugehörigkeit zum Cluster der **Privilegierten** keine statistische Evidenz zeigen ($\text{Chi}^2=0,933$; $\text{df}=1$; Cramers`V=0,079; $p=0,334$). Der Anteil der Kollegiatinnen und Kollegiaten mit Q-Vermerk ist in diesem Cluster allerdings etwas höher als in den übrigen Clustern. Auch innerhalb des Clusters der **Paradoxen** ist die formale Qualifikation für den Besuch der gymnasialen Oberstufe nicht statistisch signifikant ($\text{Chi}^2=0,579$; $\text{df}=1$; Cramers`V=0,063; $p=0,447$), der Anteil der Clusterangehörigen ist mit 79,2 Prozent allerdings leicht niedriger angesiedelt als in den übrigen Clustern.

Akademikerhaushalt

Die Herkunft der Probanden aus einem Akademikerhaushalt wurde mit Hilfe einer Frage nach dem beruflichen Abschluss der Eltern gebildet. Die Frage nach der beruflichen Ausbildung wurde mit geschlossenen Antwortkategorien erhoben: (a) keine Ausbildung, (b) Lehre, (c) Berufsfachschule/ Handelsschule, (d) Fachschule/ Technischule/ Meisterschule/ Schule des Gesundheitswesens, (e) Fachhoch-

schulabschluss, (f) Hochschulabschluss und (g) Promotion. Aus diesen Ausgangsdaten wurde wie schon im Falle der Hauptsprache eine dichotome Variable kodiert. Die Kategorien (a) bis (d) wurden zur Ausprägung (0) nicht akademisch und die Kategorien (e) bis (g) zur Ausprägung (1) akademisch zusammengefasst. Schülerinnen und Schüler, die Angaben zu nur einem Elternteil gemacht haben, wurden in diesem Fall als fehlende Werte kodiert, da nicht mit Sicherheit ausgeschlossen werden kann, dass das Elternteil ohne Berufsangabe nicht über einen akademischen Abschluss verfügt. Eine Ausnahme bildeten hierbei diejenigen Schülerinnen und Schüler, die angaben, ausschließlich bei dem Elternteil, von dem die Berufsabschlussangabe vorliegt, aufgewachsen zu sein.

Im Hinblick auf den akademischen Hintergrund ergibt sich ein statistisch signifikanter Unterschied zwischen den Clustern. Mit 65,3 Prozent ist der Anteil der Probanden in der Gruppe der **Privilegierten** aus Akademikerhaushalten ungefähr 1,7-mal so hoch wie in den übrigen Clustern. ($\chi^2=6,812$; $df=1$; Cramers`V=0,223; $p=0,009$). Der Zusammenhang fällt mit einem Camer`s V Wert von 0,223 und einer Irrtumswahrscheinlichkeit von $p=0,009$ mittelstark aus.

Dem gegenüber kommen 84,2 Prozent der dem Cluster der **Deprivierten** zugeordneten Probanden aus einem Haushalt, in dem die Eltern über keinen akademischen Abschluss verfügen ($\chi^2=25,147$; $df=1$; Cramers`V=0,428; $p<0,001$). 62 Prozent der **Paradoxen** kommen aus einem Elternhaus, in dem mindestens ein Elternteil über einen akademischen Abschluss verfügt ($\chi^2=4,264$; $df=1$; Cramers`V=0,176; $p=0,039$).

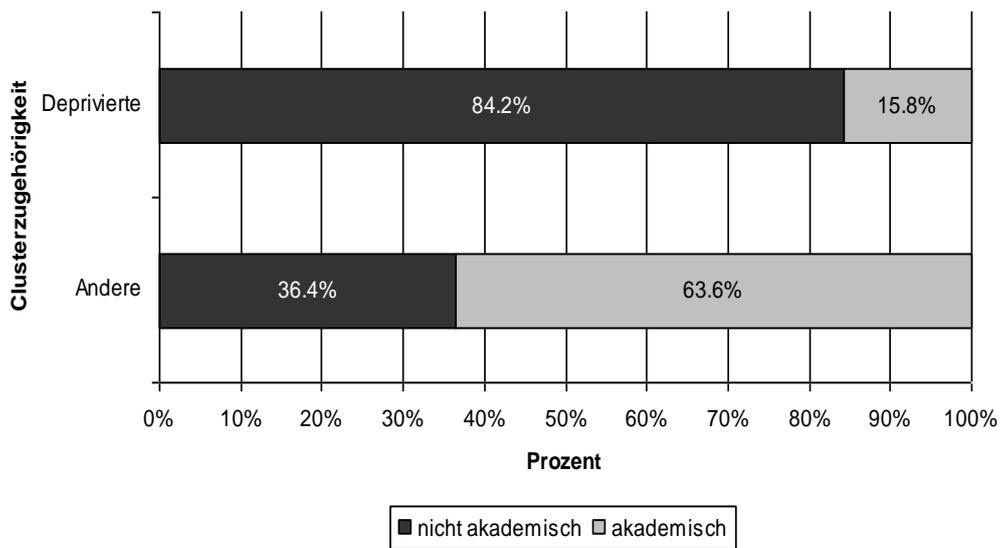


Abbildung 7: Gruppenvergleich zwischen den Deprivierten und den übrigen Clustern bezüglich des Bildungshintergrunds in der Herkunftsfamilie

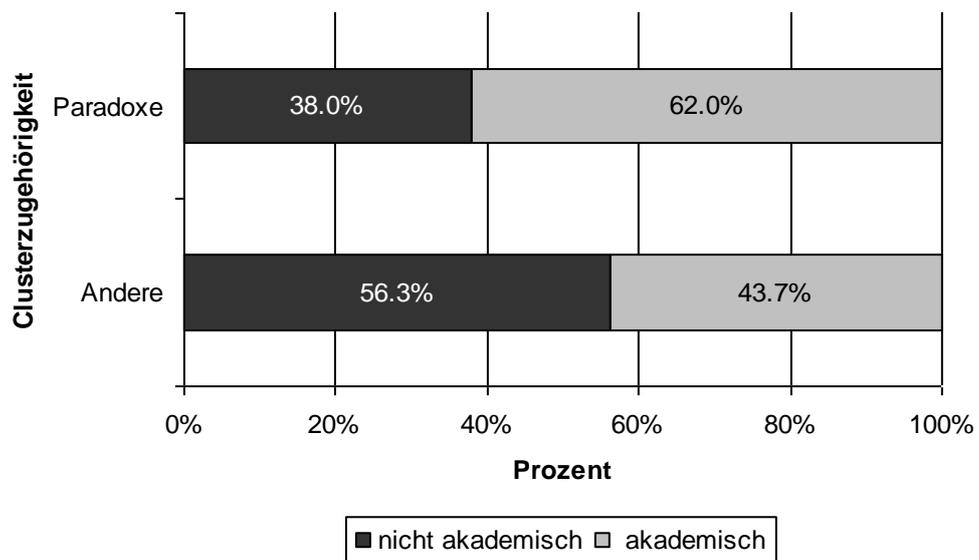


Abbildung 8: Gruppenvergleich zwischen den Paradoxen und den übrigen Clustern bezüglich des Bildungshintergrunds in der Herkunftsfamilie

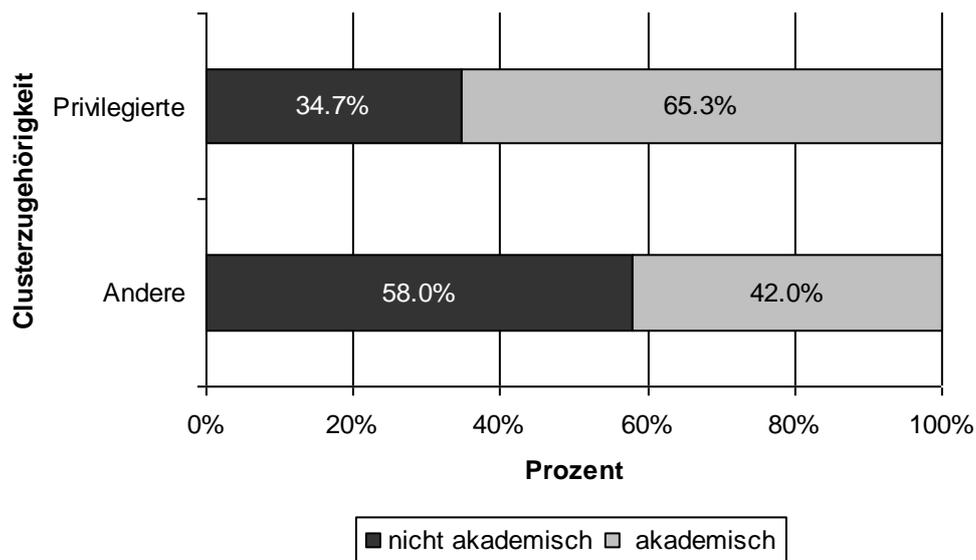


Abbildung 9: Gruppenvergleich zwischen den Privilegierten und den übrigen Clustern bezüglich des Bildungshintergrunds in der Herkunftsfamilie

Alter

Eine signifikante Tendenz zeigt sich bei der Erfassung des Durchschnittsalters innerhalb des Clusters der **Deprivierten** im Vergleich zur Gesamtstichprobe. Das Durchschnittsalter der Deprivierten liegt bei 19 Jahren und 3 Monaten, das Durchschnittsalter der Gesamtheit der Befragten bei 18 Jahren und 10 Monaten ($df=1$; $p=0,70$; $F=3,334$; $\eta=0,150$). Der Eta-Wert von 0,150 lässt allerdings auf einen nur schwach ausgeprägten Zusammenhang schließen. Dieses Ergebnis steht in Verbindung mit dem leicht höheren Anteil von Schülerinnen und Schülern innerhalb dieses Clusters, die ihre Ausbildung ohne formale Qualifikation für die Oberstufe aufgenommen haben. Satellitengestützte Interviews mit zwei Angehörigen dieses Clusters haben gezeigt, dass diese zwischen der 10. und 11. Jahrgangsstufe eine Unterbrechung ihrer schulischen Ausbildung in Kauf genom-

men haben, um eine berufliche Ausbildung aufzunehmen bzw. ungelern zu arbeiten und sich zu orientieren und Geld zu verdienen.

Das durchschnittliche Alter der **Paradoxen** deckt sich mit 18 Jahren und 11 Monaten mit dem Durchschnittsalter der Gesamtheit der anderen beiden Cluster und liegt somit auch genau auf dem Durchschnitt der Gesamtstichprobe. Verständlicherweise liegt hier folglich kein statistisch signifikanter Zusammenhang zwischen dem Durchschnittsalter und der Zugehörigkeit zum Cluster der Paradoxen vor ($df=1$; $p=0,950$; $F=0,004$; $\eta=0,005$).

Das Durchschnittsalter der dem Cluster der **Privilegierten** zugeordneten Kollegiatinnen und Kollegiaten liegt mit 18 Jahren und 9 Monaten niedriger als das Durchschnittsalter der übrigen beiden Cluster. Dieser Zusammenhang weist allerdings mit einer Irrtumswahrscheinlichkeit von $p=0,099$ und einem Eta-Wert von $0,136$ nur einen schwachen Zusammenhang auf ($df=1$; $p=0,099$; $F=2,751$; $\eta=0,136$).

8.5 Selbsteinschätzung der Kompetenzen innerhalb der Cluster

Im vorangegangenen Abschnitt wurden die Zusammenhänge zwischen der Clusterzugehörigkeit und den soziodemographischen Faktoren der befragten Kollegiatinnen und Kollegiaten dargestellt. Im Folgenden wird der Fokus auf die Selbsteinschätzungen der Jugendlichen in Bezug auf ihre Kompetenzen in ausgewählten Schulfächern, hier den sog. Kernfächern Deutsch, Englisch und Mathematik gelegt und diese Einschätzungen werden in Relation zur Clusterzugehörigkeit gesetzt. Im Rahmen dieser Arbeit wurde bewusst aus zwei Gründen auf

Selbsteinschätzungen statt auf Noten zurückgegriffen. Zum einen, und dies stellt den weitaus wichtigeren Grund dar, werden innerhalb dieser Arbeit die Fördersysteme aus der *Capabilities* Perspektive betrachtet, welche explizit beinhaltet, die Möglichkeiten und nicht die beobachtbaren Funktionen zu betrachten und zu messen (siehe Kapitel 2.1.3). Zum anderen macht die vom Regelschulsystem abweichende Leistungsbeurteilung im Oberstufen-Kolleg (siehe Kapitel 4) einen Notenvergleich vor den abschließenden Abiturnoten unmöglich, so dass die Noten auch nicht zum Vergleich von Selbst- und Fremdeinschätzung erhoben werden konnten.

8.5.1 Skalenbildung

Zur Erfassung der Selbsteinschätzung der Kompetenzen in den Fächern Deutsch, Englisch und Mathematik sowie der überfachlichen Kompetenzen wurden Skalen gebildet. Die ursprünglichen Items wurden auf einer vierstufigen Likert Skala von (1) „trifft voll zu“ bis (4) „trifft gar nicht zu“ von den befragten Kollegiatinnen und Kollegiaten bewertet. Für die Analyse wurden die erhobenen Werte invertiert, so dass sich mit zunehmender Zustimmung zu den Aussagen ein höherer Wert ergibt. Aus diesen Items wurde ein Summenindex gebildet und durch die Anzahl der in die Skala eingeflossenen Items geteilt, um eine Vergleichbarkeit zwischen den Fächern zu gewährleisten. Die Ausprägung der Indexvariablen bewegt sich somit wieder zwischen einem und vier Punkten.

Die so gebildete Skala für das Fach **Deutsch** erklärt rund 57 Prozent der Varianz. Mit einem Cronbachs Alpha von .741 ist die interne Konsistenz der Skala als akzeptabel anzusehen.

Tabelle 5: Items und Kennzahlen der Skala "Deutschkompetenzen"

	Faktor- und Reliabilitätsanalyse			
	Faktor-ladung	Erklärte Vari- anz in %	rit	Cronbachs α
<i>Deutschkompetenz</i> (N=150)				
Ich kann Sachtexte systematisch analysieren.	.702		.571	
Ich kann meine Überlegungen zu einem Fachthema systematisch gliedern.	.694		.556	
Ich kann ein Referat so ausarbeiten, dass der Argumentationsgang nachvollziehbar und überprüfbar ist.	.553	56.893	.485	.741
Ich kann einen Sachverhalt sprachlich flüssig und abwechslungsreich darstellen.	.659		.554	

Explorative Hauptachsenfaktorenanalyse (*Principal Axis Factor Analysis*); r_{it} = Trennschärfe.

Die Skala für das Fach **Englisch** wurde analog zu der im vorangegangenen Abschnitt vorgestellten Skala für das Fach Deutsch gebildet. Das Cronbachs Alpha für diese Skala ist mit .799 voll akzeptabel, die Varianzaufklärung mit 62,7 Prozent hoch.

Tabelle 6: Items und Kennzahlen der Skala "Englischkompetenzen"

	Faktor- und Reliabilitätsanalyse			
	Faktor-ladung	Erklärte Vari- anz in %	rit	Cronbachs α
<i>Englischkompetenz</i> (N=150)				
Ich kann mich auf Englisch im Alltag gut verständigen.	.731		.633	
Ich kann mit Hilfe eines Wörterbuchs einen komplexen englischen Text (z.B. einen Fachartikel) verstehen.	.64	62.686	.571	.799
Ich traue mir zu, eine Fachdiskussion in englischer Sprache zu führen.	.84		.703	
Einen grammatikalisch und orthographisch korrekten englischen Text zu verfassen, bereitet mir Schwierigkeiten. (Recodiert)	.625		.557	

Explorative Hauptachsenfaktorenanalyse (*Principal Axis Factor Analysis*); r_{it} = Trennschärfe.

Im Unterschied zu den in den beiden vorangegangenen Abschnitten beschriebenen Skalen flossen in die Konstruktion der Skala für die Selbsteinschätzung im Fach **Mathematik** fünf Items ein. Der übrige Modus der Konstruktion und Analyse unterscheidet sich

nicht von dem oben beschriebenen. Die Skala zeigt mit einem Cronbachs Alpha von .827 eine gute interne Konsistenz und die Varianzaufklärung ist mit rund 50 Prozent zufriedenstellend.

Tabelle 7: Items und Kennzahlen der Skala "Mathematikkompetenzen"

	Faktor- und Reliabilitätsanalyse			Cronbachs α
	Faktor-ladung	Erklärte Varianz in %	rit	
<i>Mathematikkompetenz: (N=150)</i>				
Ich kann die Informationen einer statistischen Darstellung, z.B. einer Grafik oder einer Tabelle, entschlüsseln und erklären.	.737	52.076	.652	.827
Ich kann mit Hilfe mathematischer Modelle naturwissenschaftliche und / oder sozialwissenschaftliche Probleme beschreiben.	.674		.592	
Ich kann die Ergebnisse einer Befragung oder einer Wahl mit statistischen Mitteln zeichnerisch darstellen.	.723		.644	
Ich kann Abbildungen/Graphiken/Tabellen am Computer gestalten.	.719		.638	
Ich kann mathematische Probleme selbstständig lösen.	.646		.582	

Explorative Hauptachsenfaktorenanalyse (*Principal Axis Factor Analysis*); rit = Trennschärfe.

Die Skala zur Einschätzung der eigenen **überfachlichen Kompetenzen** wurde methodisch analog zu den Skalen für die Selbsteinschätzungen der Deutsch,- Englisch,- und Mathematikkompetenzen gebildet. Inhaltlich angelehnt ist dieser Fragekomplex an das Konzept der Wissenschaftspropädeutik. Mit Propädeutik, aus dem Griechischen Vorbildung bzw. Vorbereitungsunterricht, ist im Kontext der Schule eine Wissenschaftsorientierung bzw. ein auf Wissenschaft vorbereitender Unterricht gemeint, der im Laufe der Zeit in der theoretischen Auslegung und praktischen Umsetzung einige Veränderungen erfahren hat. Bereits im 19. Jahrhundert führte Wilhelm von Humboldt seine Ideen von den Aufgaben der Schule in Bezug auf die wissenschaftliche Vorbildung wie folgt aus: „[...]ist es hauptsächlich Pflicht des Staates, seine Schulen so anzuordnen, dass sie den höheren wissenschaftlichen Anstalten gehörig in die Hände arbeiten“

(von Humboldt 1810/ 1984; zit. nach Habel, 1990, S. 41). In den 1930er Jahren schrieb Wilhelm Filtner im Zuge seiner Beschäftigung mit der „Neufassung der Maturität“ von einer wissenschaftlichen Geistesbildung, die losgelöst von fachlichen Spezifikationen auf philosophische und theologische Fragestellungen, dichterische Symbolisierungsweise, naturwissenschaftliche Denkformen und hermeneutische, philologisch-historische Denkweisen abzielt (Hahn, 2009, S. 11). Im 1970 vom Deutschen Bildungsrat abgefassten Strukturplan für die innere und äußere Schulreform (Kapitel 3.1) findet sich die „Wissenschaftsorientierung der Bildung“ als ein Leitmotiv: *„Zwischen Schule und Hochschule und innerhalb des Hochschulbereichs wird es fließende Übergänge hinsichtlich der Vermittlung von Wissenschaft geben“* (Deutscher Bildungsrat, 1970, S. 33). Konkreter bedeutet dies im Sinne des Deutschen Bildungsrates: *„Der Lernende soll in abgestuften Graden in die Lage versetzt werden, sich diese Wissenschaftsbestimmtheit bewusst zu machen und sie kritisch in den eigenen Lebensvollzug aufzunehmen“* (Deutscher Bildungsrat, 1970, S. 33). Die KMK griff diese Ausführungen 1972 im Rahmen der Vereinbarung zur Neugestaltung der gymnasialen Oberstufe auf und differenzierte diese aus. Der Unterricht der gymnasialen Oberstufe soll ausdrücklich (a) der Hinführung zur Wissenschaftlichkeit, (b) der Vermittlung wissenschaftlicher Arbeitsweisen und (c) der Aufklärung über die gesellschaftlichen Voraussetzungen und Konsequenzen wissenschaftlicher Forschung dienen (Keuffer & Hahn, 2009, S.1).

Die hier vorgestellte Skala greift diese Aspekte auf, kann das komplexe Konstrukt der Wissenschaftspropädeutik allerdings nicht in all seinen Facetten erfassen, besonders vor dem Hintergrund, dass wissenschaftspropädeutische Ziele, welche in komplexen Einsichten und Fähigkeiten bestehen, sich nicht ohne weiteres in messbaren Kompetenzen ausdrücken lassen. Des Weiteren sind diese Einsichten und Fähigkeiten eng mit den Lernergebnissen von Schulfächern verwoben, so dass eine von fachlichen Kompetenzen unabhängige wissenschaftspropädeutische Kompetenz schwer identifiziert werden kann.

Mit einem Cronbachs Alpha von 0,656 zeigt die Skala eine mäßige interne Konsistenz, ein Gruppenvergleich anhand dieser Skala ist aber durchaus gut möglich. Die Varianzaufklärung ist mit 49,3 Prozent als noch angemessen anzusehen.

Tabelle 8: Items und Kennzahlen der Skala "überfachliche Kompetenzen"

	Faktor- und Reliabilitätsanalyse			
	Faktor-ladung	Erklärte Vari- anz in %	rit	Cronbachs α
<i>Überfachliche Kompetenzen</i>				
Ich traue mir zu, in einem Fachartikel zu erkennen, ob eine Argumentation logisch aufgebaut ist.	.599		.453	
Ich habe gelernt, ein fachliches Problem unter einer eigenen Fragestellung zu untersuchen.	.631	49.3	.478	.656
Ich habe konkurrierende wissenschaftliche Theorien zum gleichen Sachverhalt kennen gelernt.	.513		.401	
Ich kann die wesentlichen Aussagen eines Fachartikels herausarbeiten.	.533		.406	

Explorative Hauptachsenfaktorenanalyse (*Principal Axis Factor Analysis*); r_{it} = Trennschärfe.

Bei der hier verwendeten Skala zur **Selbstwirksamkeitserwartung** handelt es sich um die Skala zur Allgemeinen Selbstwirk-

samkeitserwartung von Schwarzer und Jerusalem (1999) in einer leicht modifizierten Fassung⁴⁰. Für die Validitäts- und Reliabilitätsanalysen wurde mit den ausgewählten Variablen ein Summenscore von acht Items gebildet⁴¹. Zugunsten der besseren Vergleichbarkeit wurde analog zu den bereits vorgestellten Skalen dieser Summenscore durch die Anzahl der Items geteilt. Der Anteil der aufgeklärten Varianz ist mit 48,80 Prozent akzeptabel. Der Cronbachs α -Wert von .85 weist auf eine gute interne Konsistenz hin. Das hier benutzte Konzept der Selbstwirksamkeit erfasst die subjektive Überzeugung bzw. Erwartung einer Person, komplizierte und/ oder unbekannte Aufgaben mit den einem selbst zur Verfügung stehenden Ressourcen bewältigen zu können. *„Sie beziehen sich auf Kompetenzerwartungen im Umgang mit allgemeinen, situationsunabhängigen und altersunabhängigen Problembewältigungen. Ein selbstwirksamer Mensch ist in der Lage, sein inneres Potential mit den Anforderungen seiner sozialen Umwelt besser in Einklang zu bringen – eine wichtige Voraussetzung, seinen schulischen, beruflichen und privaten Herausforderungen gerecht zu werden“* (Pütz, Kuhnen & Lojewski, 2011, S. 158).

Die im vorangegangenen Abschnitt dieses Kapitels dargestellte Skala bezog sich auf die Erwartungen und die Zuversicht, mit künftigen Situationen umgehen zu können. Die letzte in diesem Themenkomplex eingesetzte Skala beschäftigt sich mit der gegenwärtigen Einstellung der Kollegiatinnen und Kollegiaten zu ihrem Leben, somit ihrer subjektiv wahrgenommenen **Zufriedenheit**. Der

⁴⁰In der hier verwendeten Fassung wurden drei der ursprünglich zehn positiv formulierten Items, negativ umformuliert.

⁴¹Anders als in der Originalskala von Schwarzer und Jerusalem (1999) ergab sich im Rahmen der explorativen Faktorenanalyse keine eindimensionale Lösung, sodass zwei Items ausgeschlossen wurden.

Cronbachs α Wert von 0,88 weist auf eine relativ hohe interne Konsistenz hin, der Anteil der aufgeklärten Varianz ist mit 62,8 Prozent recht brauchbar.

Tabelle 9: Items und Kennzahlen der Skala "Selbstwirksamkeit" "

	Faktor- und Reliabilitätsanalyse			
	Faktorladung	Erklärte Varianz in %	r_{it}	Cronbachs α
Zufriedenheit (N=146)				
Mein Leben könnte kaum glücklicher sein	.810		.752	
Ich fühle mich meist ziemlich fröhlich	.813		.747	
Ich glaube, dass sich vieles erfüllen wird, was ich mir für mich erhoffe	.573		.553	
Wenn ich an mein bisheriges Leben zurückdenke, so habe ich viel von dem erreicht, was ich anstrebe	.500	62.82	.482	.876
Ich halte mich für eine glückliche Person	.893		.807	
Ich bin mit meinem Leben zufrieden	.840		.773	
Selbstwirksamkeit (N=147)				
Wenn sich Widerstände auftun, finde ich Mittel und Wege, mich durchzusetzen.	.639		.585	
Auch bei überraschenden Ereignissen glaube ich, dass ich gut mit ihnen zurechtkommen werde.	.682		.617	
Die Lösung schwieriger Probleme gelingt mir, wenn ich mich darum bemühe.	.474		.439	
In unerwarteten Situationen weiß ich immer, wie ich mich verhalten soll.	.716	48.80	.648	.847
Schwierigkeiten sehe ich gelassen entgegen, weil ich meinen Fähigkeiten wirklich vertrauen kann.	.771		.696	
Was auch immer passiert, ich werde schon klarkommen.	.693		.636	
Für jedes Problem kann ich eine Lösung finden.	.585		.541	
Wenn eine neue Sache auf mich zukommt, weiß ich, wie ich damit umgehen soll.	.567		.524	

Explorative Hauptachsenfaktorenanalyse (*Principal Axis Factor Analysis*); r_{it} = Trennschärfe.

8.5.2 Mittelwertvergleiche zwischen den Gruppen

Im Folgenden werden mit Hilfe der im vorangegangenen Abschnitt erläuterten Skalen die Profile der rekonstruierten Gruppen vertieft. Für jedes Cluster wurde ein Mittelwert über alle Angehörigen des Clusters berechnet und mit Hilfe von Post Hoc Tests die Mittelwertunterschiede zwischen den drei gefundenen Gruppierungen

darauf hin überprüft, ob sie statistisch signifikant sind oder noch durch Zufallseinflüsse zu erklären sind. Die Unterschiede zwischen den Clustern werden im vorliegenden Abschnitt analysiert.

Tabelle 10: Mittelwertvergleiche zwischen den Clustern Deprivierte, Paradoxe und Privilegierte bezüglich der Einschätzung ihrer Deutsch-, Mathematik- und Englischkompetenzen

	\bar{x}		Paradoxe	Privilegierte	Deprivierte	
	(s)					
Deutsch						N = 148
Paradoxe	3.35 (0.45)	-				
Privilegierte	3.47 (0.42)	+	-			$\eta^2 = .019$
Deprivierte	3.33 (0.53)	n. s.	*		-	
Englisch						N = 148
Paradoxe	2.85 (0.69)	-				
Privilegierte	2.83 (0.60)	n. s.	-			$\eta^2 = .001$
Deprivierte	2.86 (0.73)	n. s.	n. s.		-	
Mathematik						N = 148
Paradoxe	3.14 (0.56)	-				
Privilegierte	2.96 (0.70)	+	-			$\eta^2 = .026$
Deprivierte	3.20 (0.57)	n. s.	+		-	

Anmerkungen: Mittelwert \bar{x} und Standardabweichung (s) (in Klammern); Post hoc-Signifikanztestung mit Bonferoni-Korrektur; n. s. > 0.10, + p ≤ 0.10, * p ≤ 0.05, ** p ≤ 0.01, *** p ≤ 0.001; $\eta^2 = \text{Eta}^2$; analysebezogener Fallausschluss.

Für das Fach **Deutsch** zeigt sich der höchste Wert beim Cluster der Privilegierten mit einem Durchschnittswert von 3,47 und einer Standardabweichung von 0,45. Das Cluster der Paradoxen hat einen Mittelwert von 3,35 und ebenfalls eine Standardabweichung von 0,45 und der Wert bei den Deprivierten liegt bei 3,33 mit einer Standardabweichung von 0,53, welche deutlich höher ist als in den

beiden anderen betrachteten Gruppen. Diese höhere Varianz innerhalb dieser Gruppe verwundert nicht, da schon im vorhergehenden Abschnitt dargestellt wurde, dass in diesem Cluster besonders viele Kollegiatinnen und Kollegiaten zu finden sind, deren Muttersprache nicht Deutsch ist und die auch als Hauptsprache zu Hause eine andere Sprache als Deutsch sprechen. Betrachtet man die Kollegiatinnen und Kollegiaten aus dieser Gruppe im Hinblick auf die von ihnen besuchten Brückenkurse im Fach Deutsch, also diejenigen Kurse, die explizit auf den Ausgleich von Defiziten abzielen und zu denen die Kollegiatinnen und Kollegiaten aufgrund des Einstufungstests (Kapitel 4.3.2.) zugewiesen werden, so fällt auf, dass 30,2 Prozent von ihnen einen oder zwei Brückenkurse besucht haben. Im Vergleich dazu liegt dieser Anteil bei der Gruppe der Privilegierten bei gerade einmal 14 Prozent. Bei den Angehörigen des Clusters der Paradoxen liegt der Anteil der Kollegiatinnen und Kollegiaten, die einen oder zwei Brückenkurse besucht haben bei 28,8 Prozent, ist also ähnlich dem Anteil, der sich bei den Deprivierten zeigt. Dieser recht hohe Anteil lässt sich unter Umständen auf das etwas höhere Durchschnittsalter der Mitglieder dieses Clusters zurückführen. Es beträgt 19 Jahre und 3 Monate im Unterschied Privilegierten, deren Durchschnittsalter 18 Jahre und 9 Monate beträgt und den Paradoxen, die im Schnitt 18 Jahre und 11 Monate alt sind. Dieser erhöhte Altersschnitt weist auf Unterbrechungen der Schullaufbahn und des schulischen Lernens allgemein hin (Kapitel 8.3). Im Hinblick auf die Selbsteinschätzung im Fach Deutsch sind lediglich die Unterschiede zwischen der Gruppe der Privilegierten und der Deprivierten statistisch signifikant. Mit einem Eta Quadrat von .019 fällt der Zusam-

menhang allerdings sehr schwach aus. Die Cluster der Deprivierten und Paradoxen unterscheiden sich hinsichtlich des Mittelwertes kaum, lediglich die Standardabweichung ist in der Gruppe der Deprivierten höher. Die Punktdifferenz ist statistisch nicht bedeutsam. Die Unterschiede zwischen der Gruppe der Privilegierten und der Paradoxen zeigen hinsichtlich des Mittelwertsunterschiedes eine signifikante Tendenz.

Auf den ersten Blick augenfällig im Fach **Englisch** ist der fast nicht vorhandene zahlenmäßige Unterschied der Mittelwerte zwischen den einzelnen Clustern. Der Wert der Privilegierten liegt bei 2,89 mit einer Standardabweichung von 0,6, die Deprivierten kommen auf einen Mittelwert von 2,86 und eine Standardabweichung von 0,73 und das Cluster der Paradoxen erreicht einen Durchschnitt von 2,85 und eine Standardabweichung von 0,69. Diese marginalen Differenzen sind damit nur auf Zufallseinflüsse zurückzuführen. Wie schon vorher im Fach Deutsch weist die höhere Standardabweichung in der Gruppe der Deprivierten auf eine vergleichsweise heterogenere Selbsteinschätzung der Kompetenzen in diesem Cluster hin. Auch innerhalb der beiden anderen Gruppen zeigen sich im Vergleich zu den im Fach Deutsch aufgetretenen Werten höhere Standardabweichungen. Auch die Mittelwerte selbst liegen bei allen drei betrachteten Gruppen unter den Durchschnittswerten für die Selbsteinschätzung der Deutschkompetenzen. Bei den Privilegierten beträgt dieser Unterschied 0,58, bei den Paradoxen 0,50 und bei den Deprivierten 0,47 Skalenpunkte. Da sich die hier behandelten Mittelwerte im Wertebereich zwischen min. 1 und max. 4 bewegen sind diese Unterschiede als hoch anzusehen. Der Mittelwert über alle be-

fragten Kollegiatinnen und Kollegiaten liegt im Fach Deutsch bei 3,38 und im Fach Englisch bei 2,86, dieses Ergebnis impliziert, dass sich die Befragten im Fach Englisch weniger kompetent fühlen als im Fach Deutsch. Sowohl diese defizitärer wahrgenommene eigene Kompetenz wie auch der nicht signifikant messbare Unterschied zwischen den Clustern lassen sich möglicherweise mit dem späteren Einsetzen des Englischunterrichts im Lehrplan begründen. Haben im Deutschunterricht die Schülerinnen und Schüler bedingt durch Muttersprache und den Spracherwerb im Elternhaus verschiedene Startvoraussetzungen, die sich offensichtlich selbst noch in der Oberstufe in der Einschätzung der eigenen Kompetenzen manifestieren, so sind die Voraussetzungen beim Einsetzen des Englischunterrichts für (nahezu) alle Lernenden gleich. Es muss auch stets die doppelte Funktion der deutschen Sprache in der Schule bei der Analyse solcher Selbsteinschätzungen mitgedacht werden. Während Englisch klar als abgegrenztes Fach begriffen wird, ist Deutsch sowohl als Unterrichtsfach an sich aber auch als Mittel der sowohl privaten wie auch fachlichen Kommunikation in der Schule anzusehen. Vor diesem Hintergrund verwundet es nicht, dass die Selbsteinschätzung der Kompetenzen im Deutschen über alle befragten Kollegiatinnen und Kollegiaten besser ausfällt als im Englischen, da alle Befragten sich in der Verkehrssprache Deutsch kompetenter fühlen als in der Fremdsprache Englisch. Interessant in diesem Zusammenhang ist der Blick auf die obligatorischen Brückenkurse. Auch hier liegen die Werte der Gruppen nah beisammen, von den Privilegierten haben 20 Prozent einen oder mehrere Brückenkurse besucht, bei den Paradoxen liegt der Anteil bei 17,3 Prozent und bei den Deprivierten bei

20,9 Prozent. Allerdings fällt auf, dass sowohl die Deprivierten wie auch die Paradoxen trotz weit niedrigerer Einschätzung ihrer Kompetenzen als im Deutschen im Vergleich zu diesem Fach weniger Brückenkurse besuchen. Die Privilegierten hingegen besuchen im Englischen mehr Brückenkurse, was mit der schlechteren Wahrnehmung ihrer Kompetenzen korrespondiert. Hier wäre eine Überprüfung der Diagnoseinstrumente der Eingangsdia­gnose und ein Vergleich zwischen der Wahrnehmung der Kompetenzen und der tatsächlich gezeigten Leistung der Kollegiaten ein geeigneter Schritt, der aus den oben genannten Gründen im Rahmen dieser Arbeit nicht vorgenommen werden kann aber als Rückmeldung für das Oberstufen-Kolleg unter Umständen hilfreich wäre.

Das Bild, das durch einen Blick auf die Mittelwerte der Selbsteinschätzungen der drei hier behandelten Cluster entsteht, stellt sich für das Fach **Mathematik** im Vergleich zum Fach Deutsch auffällig anders dar. War die Einschätzung der eigenen Kompetenzen im Deutschen bei den Privilegierten am höchsten und bei den Deprivierten am niedrigsten stellt sich das Verhältnis für Mathematik umgekehrt dar. Mit einem Durchschnitt von 3,2 und einer Standardabweichung von 0,57 schätzen sich die Deprivierten am positivsten ein. Ein kleiner Unterschied, der eine signifikante Tendenz aufweist, ist zum Cluster der Paradoxen festzustellen, welches einen Wert von 3,14 und eine Standardabweichung von 0,56 besitzt. Am Negativsten schätzen sich die Angehörigen der Gruppe der Privilegierten mit einem Durchschnitt von 2,96 und einer Standardabweichung von 0,7 ein. Dieser Wert unterscheidet sich in der Tendenz statistisch signifikant auf einem Niveau von $p \leq 0,10$ sowohl von der Gruppe der Para-

doxen wie auch der Gruppe der Deprivierten. Der arithmetische Mittelwert über alle befragten Kollegiatinnen und Kollegiaten liegt bei 3,1 und somit niedriger als der beim Fach Deutsch erreichte Wert aber höher als der vergleichbare Wert bei Mathematik. Zur Erklärung dieses Ergebnisses empfiehlt sich wiederum ein Blick auf die soziale Struktur innerhalb der Cluster. Innerhalb des Clusters der Deprivierten finden sich überdurchschnittlich viele Mitglieder, deren zu Hause gesprochene Sprache nicht Deutsch ist. Dies kann auf zweierlei Weise Einfluss auf die Wahrnehmung der Mathematikkompetenzen haben. Zum einen ist davon auszugehen, dass eine andere Sprache als Deutsch als Hauptsprache im Elternhaus auf eine eigene Migrationserfahrung und gegebenenfalls auch den Schulbesuch in einem anderen Land impliziert. Qualitative Interviews mit prototypischen Clusterangehörigen im Rahmen des triangulativen Vorgehens innerhalb dieser Arbeit stützen diese Annahme. So ist davon auszugehen, dass beim Wechsel von einer Schule im Ausland auf eine deutsche Schule der Anschluss an das Fach Mathematik, welches nicht ganz so stark an Sprachkenntnisse gekoppelt ist, wie andere Fächer, besser gelungen ist als in anderen Fächern. Zum anderen sind die Thematiken und Anforderungen in der Mathematik stärker, wenngleich nicht völlig, losgelöst von kulturellen Praktiken innerhalb der Familie. Der Wissensvorsprung im Deutschunterricht, der sich beispielsweise durch das Lesen von bestimmten unterrichtsrelevanten Büchern zeigt, schon bevor diese Unterrichtsgegenstand werden, lässt sich viel unmittelbarer in einen Vorteil im Unterrichtsgeschehen verwandeln als mathematische Sachverhalte. Das unterdurchschnittlich ausgeprägte kulturelle Kapital der Deprivierten fällt

hier also nicht ganz so stark ins Gewicht wie im Deutschunterricht, was die Angehörigen dieses Clusters unter Umständen dazu bringt, sich in diesem Fach mehr zu engagieren und somit zu einem positiveren Bild der eigenen Kompetenzen führt.

Sehr überraschend stellt sich die Situation in Bezug auf die besuchten *Brückenkurse* dar. Die Brückenkurse im Fach Mathematik sind diejenigen, die mit weitem Abstand am häufigsten zugeteilt werden. 42,7 Prozent, somit fast die Hälfte der Befragten, besuchten mindestens einen Mathematik-Brückenkurs. Es ist sinnvoll an dieser Stelle noch mal darauf hin zu weisen, welche Bedeutung dieser Befund hat. Fast der Hälfte der Kollegiatinnen und Kollegiaten wurden bei der Eingangsdia­gnose Defizite in diesem Fach attestiert. Aufgeteilt nach Clusterzugehörigkeit stellt sich die Situation wie folgt dar: 52,8 Prozent der Deprivierten, 42,3 Prozent der Paradoxen und 30 Prozent der Privilegierten besuchten mindestens einen Brückenkurs. Das bedeutet, dass über die Hälfte der Angehörigen des Clusters der Deprivierten einen oder mehrere Brückenkurse absolviert haben und dieses Cluster gleichzeitig dasjenige ist, dessen Mitglieder ihre Kompetenzen in Mathematik vergleichsweise am höchsten einschätzen. Zur näheren Betrachtung dieses Phänomens wird hier die Bewertung herangezogen, die die Kollegiatinnen und Kollegiaten, die Brückenkurse besucht haben, diesen Kursen geben. So haben 18,2 Prozent der Deprivierten die Mathematik-Brückenkurse als „sehr hilfreich“ eingestuft, wo hingegen lediglich 6,7 Prozent der Privilegierten dieses Urteil teilen. Als „gar nicht hilfreich“ sahen 13,6 Prozent der Deprivierten und 20 Prozent der Privilegierten diese Kurse an. Dies kann als ein Hinweis darauf gelesen werden, dass das Angebot der

Mathematik-Brückenkurse von Kollegiatinnen und Kollegiaten mit niedrigerem Kapitalniveau besser angenommen und als hilfreicher angesehen wird⁴².

Bezüglich der Selbsteinschätzung im Fach Deutsch muss ein weiterer Aspekt bedacht werden, der in den bisherigen Ausführungen noch keine Rolle gespielt hat. Weder in den Selbsteinschätzungen im Fach Deutsch noch im Fach Englisch zeigten sich statistisch auffällige Unterschiede in Bezug auf das *Geschlecht*. Ganz anders stellt sich die Situation bei der eigenen Beurteilung der Mathematikkompetenzen dar. Wie weiter oben erwähnt liegt das arithmetische Mittel der Einschätzungen der Kompetenzen in der Gesamtstichprobe bei 3,1. Aufgeteilt nach Geschlecht stellt sich das Bild wie folgt dar: Die weiblichen Probanden zeigen einen Mittelwert von 2,94, die männlichen von 3,35. Dieser Unterschied ist auf einem Niveau von $p=0,025$ mit einem Eta Quadrat von 0,116 statistisch signifikant. Dieser Befund reproduziert sich innerhalb des Clusters der Privilegierten mit 2,78 für die weiblichen und 3,26 für die männlichen Probanden mit einer Irrtumswahrscheinlichkeit von $p=0,015$ und einem Eta Quadrat von 0,301 und auch im Cluster der Paradoxen mit 2,95 für die Frauen und 3,44 für die Männer mit einer Irrtumswahrscheinlichkeit von $p=0,002$ und einem Eta Quadrat von 0,249. Einzig im Cluster der Deprivierten zeigt sich kein statistisch signifikanter Unterschied, obgleich auch hier der Wert der männlichen Probanden mit 3,33 über dem arithmetischen Mittel der weiblichen Probanden von 3,11 liegt. Hier verwundert nicht der signifikante Unterschied

⁴² Über den tatsächlichen Wissens- und Kompetenzzuwachs können im Rahmen dieser Arbeit keine Aussagen gemacht werden.

zwischen den Geschlechtern innerhalb der Stichprobe; dieses Phänomen der geschlechtsspezifischen Wahrnehmung der eigenen Kompetenzen im Hinblick auf das Schulfach Mathematik wurde schon in vielen Studien nachgewiesen und diskutiert (z.B. Lojewski, 2011, S. 313). Vielmehr soll hier das Augenmerk auf die nicht signifikanten Unterschiede innerhalb der Gruppe der Deprivierten gelenkt werden. Dieser Befund bedeutet, dass die stets referierten Ergebnisse, wonach Mädchen ihre Kompetenzen in Mathematik (und auch in den übrigen naturwissenschaftlichen Fächern) als geringer als die ihrer Mitschüler einschätzen, in einer Subgruppe nicht nachgewiesen werden können. Dieser Befund könnte innerhalb des Oberstufenkollegs und auch darüber hinaus als Grundlage für neue Förderkonzepte genutzt werden, da sich hier eine Möglichkeit eröffnet, Schülerinnen aus einer Gruppe, die im Vergleich zu ihren Mitschülerinnen und Mitschülern weniger gut angepasste kulturelle und soziale Voraussetzungen für den Bildungsweg mitbringen, in ihrem Selbstvertrauen und in der Ausformung ihres akademischen Selbstkonzeptes zu unterstützen.

In die Förderung von Mädchen und jungen Frauen in den MINT-Fächern fließen seit geraumer Zeit hohe Summen an Fördergeldern sowohl von Bund und Ländern wie auch von privaten Investoren⁴³ und auch das Studium von MINT-Fächern kann an vielen Universitäten ohne einen Numerus Clausus angetreten werden. Die Kollegiatinnen und natürlich auch die Kollegiaten, die Interesse an Mathematik und anderen naturwissenschaftlichen Fächern zeigen,

⁴³ Z.B.: Hochschulkarriereservice Femtec; Komm mach MINT: Nationaler Pakt für Frauen in MINT-Berufen,

bei der Planung eines entsprechenden Studiengangs zu beraten und zu unterstützen und auf die Möglichkeiten von Voll- und Teilstipendien hinzuweisen, sollte fester Bestandteil der Fördersysteme im Oberstufen-Kolleg werden.

Tabelle 11: Mittelwertvergleiche zwischen den Clustern Deprivierte, Paradoxe und Privilegierte bezüglich der überfachlichen Kompetenzen

	\bar{X} (s)	Paradoxe	Privilegierte	Deprivierte
Überfachliche Kompetenzen				N = 148
Paradoxe	3.44 (0.42)	-		$\eta^2 = .049$
Privilegierte	3.49 (0.38)	n. s.	-	
Deprivierte	3.26 (0.49)	**	***	

Anmerkungen: Mittelwert \bar{x} und Standardabweichung (s) (in Klammern); Post hoc-Signifikanztestung mit Bonferoni-Korrektur; n. s. > 0.10, + $p \leq 0.10$, * $p \leq 0.05$, ** $p \leq 0.01$, *** $p \leq 0.001$; $\eta^2 = \text{Eta}^2$; analysebezogener Fallausschluss.

Mit einem Wert von 3,49 schätzen sich die Mitglieder des Clusters der Privilegierten im Hinblick auf die **überfachlichen Kompetenzen** am besten von allen drei hier identifizierten Gruppen ein. Die Standardabweichung beträgt bei dieser Teilgruppe 0,38. Im Clusterprofil der Paradoxen wird mit 3,44 ein nur geringfügig niedrigeres arithmetisches Mittel beobachtet. Innerhalb dieses Profils beträgt die Standardabweichung 0,42. Der Mittelwertunterschied zwischen diesen beiden Gruppen ist statistisch nicht signifikant. Dieser Befund ist nicht überraschend und ein Blick auf die Clusterprofile und die Konstruktion der Skala führt zu einem Interpretationsansatz: Die Schülerinnen und Schüler, die dem Cluster der Paradoxen zugeordnet wurden zeigen sowohl bei den Indikatoren für das objektivierte kulturelle Kapital, namentlich Bücherbesitz und Besitz von Kulturgütern wie auch beim institutionalisierten kulturellen Kapital,

erhoben durch den höchsten Bildungsabschluss in der Herkunftsfamilie (Kapitel 7.1.4), ähnlich hohe Durchschnittswerte wie die dem Cluster der Privilegierten zugeordneten Probanden. Dies ist ein Hinweis darauf, dass die Paradoxen genauso wie die Privilegierten in der primären Sozialisationspraxis innerhalb der Familie mit dem Konzept des wissenschaftlichen Arbeitens zumindest in Berührung gekommen sind. Gerade beim kulturellen Kapital spricht Bourdieu von der „[...] am besten verschleierte[n] Form erblicher Übertragung von Kapital“ (Bourdieu, 1983, S. 188). Ein ungefähr gleich großes Zutrauen in die eigenen wissenschaftlichen Fähigkeiten bei den Mitgliedern der beiden hier betrachteten Gruppen ist vor dem Hintergrund dieser Übertragung somit nicht verwunderlich. Die mit prototypischen Vertretern der Cluster geführten Interviews stützen diese Annahme. Vertreter beider Cluster beschrieben den Umgang mit wissenschaftlichen Themen und die Einstellung zur Wissenschaftlichkeit in der Herkunftsfamilie sehr ähnlich.

Priv.1: *„Jetzt nicht immer so, aber bei den Hausaufgaben schon früher hat er (Anmerkung: der Vater) gesagt, dass ich gucken muss, dass Mathe halt nicht nur so als Selbstzweck wichtig ist, sondern ich das halt auch (...) dass das die Grundlage ist für andere Fächer. Und ich muss ja nicht total gut sein, aber ich muss das so ungefähr wissen, damit man mir nicht in anderen Sachen Mist erzählen kann. So wenn ich etwas lese und da geht es um Prozente und so, auch wenn das ein anderes Thema ist, da ist es wichtig, dass ich weiß ob das denn so stimmt oder nicht. Und auch überhaupt ist halt auch wichtig, wenn ich etwas lese, auch wenn das jetzt ein Wissenschaftler geschrieben hat, dass ich das nicht sofort so hinnehmen soll, auch mal gucken, was ich so darüber weiß und auch noch was anderes zu*

dem Thema lesen. Und das ist ja auch hier im Unterricht so, dass wir halt auch mal verschiedene Sichtweisen diskutieren“

Para1: *„Meine Mutter hat ja noch studiert als ich in die Schule gekommen bin, also dann wieder studiert, weil sie zwischendurch abgebrochen hatte und wir haben dann zusammen Hausaufgaben gemacht. Und ich benutze jetzt die Bücher von ihr von damals und das ist ganz witzig, weil da noch Sachen drinstehen, die sie reingeschrieben hat und ich erinnere mich dann auch wie ich klein war und wir zusammen Hausaufgaben gemacht haben“*

Der Mittelwert der erhobenen Selbsteinschätzung in Bezug auf die **überfachlichen Kompetenzen** fällt innerhalb des Clusters der Deprivierten am niedrigsten von allen betrachteten Clustern aus. Der Wert beträgt 3,26, die Standardabweichung liegt bei 0,49. Die Mittelwertsunterschiede zu den beiden anderen Clustern sind in beiden Fällen signifikant. Der oben aufgeführten Argumentation folgend kann auch dieser Befund interpretiert werden. Die Durchschnittswerte der Deprivierten hinsichtlich der oben aufgeführten Kapitalsorten sind durchgehend unterdurchschnittlich: Auch hier belegen Interviews mit für das Cluster prototypischen Jugendlichen diesen Interpretationsansatz. Bildungsferne in der Herkunftsfamilie und keinerlei Auseinandersetzung mit wissenschaftlichen Denk- und Arbeitsweisen scheinen zu einer Unsicherheit in Bezug auf die überfachlichen, wissenschaftlichen Kompetenzen dieser Jugendlichen zu führen.

Depr.1: *„Am Anfang in der Grundschule hat meine Mutter mir immer geholfen, aber dann später, auf der Realschule, da wusste sie auch nicht mehr, wie das geht, sie hat sich dann immer so aufgeregt `hat das der*

Lehrer denn nicht erklärt?’ und dann meinte sie, ich soll das so machen wie die das in der Schule sagen“

Depr.1: „Es ist immer lustig, ich hab meiner Mutter gesagt, ich hab mir ein Buch gekauft für die Schule, und das hat 30 Euro gekostet, und sie meinte, das ist doch so teuer für ein Schulbuch, und dann braucht man das nur für eine Klasse, und ich hab gesagt, das ist ein Buch für die Schule, aber das kann ich dann auch später brauchen, vielleicht für’s Studium, das ist nicht so, wie sie denkt, ein Schulbuch, so Englisch Übungsbuch Klasse 7 oder so. Aber ich glaube, sie hat das nicht ganz verstanden.“

Tabelle 12: Mittelwertvergleiche zwischen den Clustern Deprivierte, Paradoxe und Privilegierte bezüglich der Selbstwirksamkeit

	\bar{X} (s)	Paradoxe	Privilegierte	Deprivierte	
Selbstwirksamkeit					N = 148
Paradoxe	2.99 (0.46)	-			
Privilegierte	3.10 (0.44)	n. s.	-		$\eta^2 = .015$
Deprivierte	2.96 (0.51)	n. s.	+	-	
Zufriedenheit					N = 148
Paradoxe	2.94 (0.55)	-			
Privilegierte	3.12 (0.58)	***	-		$\eta^2 = .041$
Deprivierte	2.82 (0.72)	**	***	-	

Anmerkungen: Mittelwert \bar{x} und Standardabweichung (s) (in Klammern); Post hoc-Signifikanztestung mit Bonferoni-Korrektur; n. s. > 0.10, + $p \leq 0.10$, * $p \leq 0.05$, ** $p \leq 0.01$, *** $p \leq 0.001$; $\eta^2 = \text{Eta}^2$; analysebezogener Fallausschluss.

Bei der Betrachtung der Mittelwerte der Selbsteinschätzungen allgemeiner Selbstwirksamkeit innerhalb der drei in dieser Arbeit rekonstruierten Cluster zeigt sich in der Gruppe der Privilegierten mit 3,10 der höchste Durchschnittswert. Die Standardabweichung be-

trägt hier 0,44. Im Cluster der Paradoxen liegt das arithmetische Mittel bei 2,99 mit einer Standardabweichung von 0,46, der niedrigste Wert wird in der Gruppierung der Deprivierten gemessen, dieser beträgt 2,96 mit einer Standardabweichung von 0,51. Lediglich der Mittelwertsunterschied zwischen den Clustern der Privilegierten und der Deprivierten weist eine statistisch signifikante Tendenz auf dem Niveau von $p \leq 0,10$ auf. Dies erscheint gerade vor dem Hintergrund interessant, dass bei der Erhebung der Selbsteinschätzung der überfachlichen Kompetenzen, also derjenigen Kompetenzen, die wissenschaftliches Arbeiten und somit die Erwartung, im universitären Kontext bestehen zu können, abbilden, größere Unterschiede zwischen den Clustertypen zu beobachten waren. Zwar zeigt sich dieselbe Stufung der Mittelwerte, die Privilegierten mit der positivsten, die Deprivierten mit der negativsten Selbsteinschätzung, allerdings liegen die Werte bei der Analyse der Selbstwirksamkeitserwartung viel enger beisammen. Dies kann als ein Hinweis darauf interpretiert werden, dass die dem Cluster der Deprivierten zugeordneten Probandinnen und Probanden zwar die durch die im Elternhaus fehlenden Kapitalsorten bedingte defizitäre akademische Sozialisation wahrnehmen, diese aber keinen großen Einfluss auf die allgemeine Erwartung hat, mit unbekanntem Situationen, so wie beispielsweise der universitären Umgebung, fertig zu werden. Gespeist wird diese Zuversicht offensichtlich durch die schon einmal erfolgreich bewältigte Passage in eine unbekanntem Umwelt, namentlich die Aufnahme am Oberstufen-Kolleg, welche an das erfolgreiche Durchlaufen des aufwendigen Aufnahmeverfahrens geknüpft ist (Kapitel 4.2). Diese Überlegung wird gestützt durch die in Interviews mit prototypi-

schen Fällen erhobenen Aussagen, die im Falle der Deprivierten darauf abzielen, dass trotz Schwierigkeiten ein Weg gefunden wurde, die eigenen Vorstellungen von der Zukunft durchzusetzen.

Depr.1: *„Das war echt schwer am Anfang bis das alles lief mit BA-föG und so (...); da wusste ich auch echt nicht so, wie ich das machen soll, das hat echt gedauert, aber jetzt weiß ich halt, dass ich mit ganz wenig klar-kommen kann, dass geht dann irgendwie immer (...) irgendwie.“*

Depr. 2: *„Am Anfang hab ich das erst mal gar nicht kapiert so mit den ganzen Kursen, also wer was wählen kann, da hab ich mich so auch erstmal nicht getraut so klar das zu fragen, aber dann hat mir einer das angefangen so zu erzählen, draußen beim Rauchen, mit den Kursen, wie er das gewählt hat und was man machen muss und so, und dann, dann hab ich noch mehr gefragt und dann war irgendwann klar, halt Cha OS⁴⁴ (lacht) ne, aber im Ernst, jetzt kann mich so was nicht mehr schocken.“*

Da es sich bei dieser vorliegenden Untersuchung um eine Querschnittsuntersuchung handelt, können keine empirisch belegten Aussagen über die Wirkung des Bildungsweges am Oberstufen-Kolleg getätigt werden. Hier kann eine Längsschnittstudie wertvolle Ergebnisse für die pädagogische Arbeit innerhalb der Schule bringen.

Das Konstrukt der **Zufriedenheit** taucht an prominenter Stelle in Sens Ausführungen zum *Capability Approach* auf (Sen, 1986; Sen, 1993). Sen beschreibt die *Capabilities* als Mittel und die Zufriedenheit

⁴⁴ Der Begriff ChaOS, wobei OS für Oberstufen-Kolleg steht, ist ein Begriff, der oft von Kollegiatinnen und Kollegiaten gerade im Zusammenhang mit der als kompliziert wahrgenommenen Kursstruktur steht.

bzw. in Sens Dialektik das Wohlbefinden (*well-being*) als Zweck, somit also als das Ziel, das durch *Capabilities* erreicht werden soll.

Die Unterschiede der Mittelwerte zwischen den betrachteten Gruppen bezüglich der subjektiven Lebenszufriedenheit sind zwischen allen betrachteten Gruppen statistisch signifikant. Die höchste subjektive Zufriedenheit zeigt sich im Cluster der Privilegierten mit einem arithmetischen Mittel von 3,12 und einer Standardabweichung von 0,58. Für die Paradoxen ergibt sich ein Mittelwert von 2,94 und eine Standardabweichung von 0,55 und die Deprivierten zeigen mit die geringste subjektive Zufriedenheit mit einem Mittel von 2,82 und einer Standardabweichung von 0,72. Dieser Befund weist darauf hin, dass die dem Cluster der Deprivierten zugeordneten Kollegiatinnen und Kollegiaten zwar bezüglich der Zukunft eine nur wenig negativere Einstellung haben, als die Mitglieder der übrigen Cluster, im Hinblick auf ihre momentane Situation aber deutlich negativer eingestellt sind als ihre Kommilitonen aus den anderen beiden rekonstruierten Gruppen. Ein Ansatz für die Interpretation dieses Befundes ist in der Konstruktion der Skala selbst zu suchen. Erhoben wird die Zufriedenheit mit dem eigenen Leben im Allgemeinen, eine Spezifikation auf den Schulkontext ist in diesem Konstrukt nicht beabsichtigt. Daraus folgt, dass die befragten Kollegiatinnen und Kollegiaten ihre gesamte Lebenssituation bei der Beantwortung der Fragen einbeziehen. Die geführten Interviews zeigen, dass gerade die Mitglieder des Clusters der Deprivierten ihre finanzielle Situation als sehr belastend erleben.

Depr.1: „*Es ist halt schon blöd, wenn ich dann bei vielen Sachen sagen muss, ne, da komme ich nicht mit, in die Kneipe oder so, aber wirklich*

ein Problem ist es, wenn dann am Ende des Monats gar nichts mehr da ist. Das ist ein ganz blödes Gefühl, ich hab ja jetzt den Job und so, aber so richtig viel ist das halt auch nicht“.

Ein Blick auf die Clusterprofile zeigt, dass gerade das ökonomische Kapital der Deprivierten mit einem z-Wert von -0,8 fast eine Standardabweichung unter dem Durchschnitt der Gesamtstichprobe liegt, so dass von einem geringeren Einkommen in den Herkunftsfamilien ausgegangen wird, wodurch die Möglichkeiten der finanziellen Unterstützung rapide sinken.

In diesem Zusammenhang ist die Betrachtung der Wöchentlichen Erwerbsarbeitszeit der befragten Kollegiatinnen und Kollegiaten interessant. Im Schuljahr gehen ca. 40 Prozent der befragten Kollegiatinnen und Kollegiaten einer bezahlten Arbeit nach. Dieser Wert stellt sich verteilt auf die einzelnen rekonstruierten Cluster wie folgt dar: 39,6 Prozent der Paradoxen, 42,2 Prozent der Deprivierten und 44,2 Prozent der Privilegierten arbeiten während des Schuljahres in einem Nebenjob. Es überrascht auf den ersten Blick, dass ausgerechnet unter den Privilegierten, der Gruppe mit dem höchsten ökonomischen Kapital in der Herkunftsfamilie, der höchste Anteil von erwerbstätigen Kollegiatinnen und Kollegiaten zu finden ist. Zur Interpretation dieses Befundes ist es notwendig, auch die Anzahl der in der Woche durchschnittlich gearbeiteten Stunden zu betrachten. Hier zeigt sich, dass die erwerbstätigen Privilegierten im Durchschnitt 8,26 Stunden pro Woche arbeiten, die Paradoxen, welche einer bezahlten Arbeit nachgeben dies im Schnitt 9,62 Stunden in der Woche tun und die arbeitenden Deprivierten 13,11 Stunden mit ihrer Erwerbstätigkeit verbringen. Daraus folgt, dass die zusätzliche Belas-

tung, der die Deprivierten ausgesetzt sind, im Schnitt 5 Stunden in der Woche höher ist als die Belastung der Privilegierten und um 3,5 Stunden höher als die der Paradoxen. Da das arithmetische Mittel von Extremwerten in der Stichprobe stark beeinflusst wird, erscheint die Betrachtung des Medianes in diesem Zusammenhang angeraten. Dieser liegt für die Gruppe der Paradoxen bei 9 Stunden, für die Privilegierten bei 6 Stunden und für die Deprivierten bei 12 Stunden. Die Analyse der wöchentlichen Arbeitszeit in den Schulferien bringt weitere Hinweise für die Interpretation der Befunde. Während der Anteil erwerbstätiger Kollegiatinnen und Kollegiaten im Cluster der Privilegierten in der schulfreien Zeit auf 28,8 Prozent fällt, verändert sich dieser Wert in der Gruppe der Paradoxen und der Deprivierten kaum. Eine große Veränderung ist bezüglich der Wochenarbeitsstunden zu berichten: Die Paradoxen arbeiten in den Ferien im Durchschnitt 21,40 Stunden in der Woche, die Privilegierten 16,60 und die Deprivierten 24,28 Stunden pro Woche. Auch hier soll der Median angeführt werden, da bei der Angabe der Arbeitszeit in den Ferien noch höhere Extremwerte zu beobachten sind. So liegt der Median für die Paradoxen bei 17,5 Stunden, für die Privilegierten bei 10 und für die Deprivierten bei 20. Besonders der im Vergleich zum Schuljahr stark verringerte Anteil der arbeitenden Kollegiatinnen und Kollegiaten in der Gruppe der Privilegierten lässt darauf schließen, dass die Nebenjobs, denen diese Kollegiatinnen und Kollegiaten nachgehen nicht zwingend notwendig für ihren Lebensunterhalt sind. Die insgesamt geringere Wochenarbeitszeit stützt diese Annahme. Überraschend ist der relativ geringe Unterschied sowohl im Anteil der jobbenden Befragten wie auch der durchschnittlichen Wo-

chenarbeitszeit zwischen den Clustern der Paradoxen und der Deprivierten, zeigt doch der Blick auf die Clusterprofile (Kapitel 8.3), dass das ökonomische Kapital in der Herkunftsfamilien der Paradoxen mit einem z-Wert von 0,24 über dem Durchschnitt der Gesamtstichprobe liegen, wohingegen dieser Wert bei den Deprivierten bei -0.80 angesiedelt ist. Die Paradoxen entstammen also Familien, die im Durchschnitt besser situiert sind als die Familien der Deprivierten. Eine Erklärung für dieses Phänomen ist in der Clusterprofilen zu suchen. Im Gegensatz zu den Privilegierten lassen sich bei den Paradoxen negative, also unterdurchschnittliche, z-Werte bezüglich des sozialen Kapitals im näheren Umfeld feststellen. Das gleiche lässt sich beobachten hinsichtlich einiger Indikatoren für inkorporiertes kulturelles Kapital, namentlich die gemeinsamen Mahlzeiten und die Gespräche über Schule und Bücher. Dies kann als plausibler Hinweis darauf gedeutet werden, dass das persönliche Verhältnis zwischen den Jugendlichen und ihren Eltern als deutlich distanziert wahrgenommen wird, eine Tatsache, welche unter Umständen dazu führen kann, dass eine finanzielle Unterstützung seitens der Eltern entweder nicht gewährt oder aber von den Jugendlichen nicht angenommen wird.

Die finanzielle Situation der Deprivierten und der Paradoxen stellt sich somit ähnlich belastend dar und könnte im Zusammenhang mit der geringen subjektiven Zufriedenheit stehen.

8.6 Zwischenfazit

Die in diesem Kapitel behandelte Hypothese postuliert die Möglichkeit, die im Rahmen dieser Arbeit befragten Probanden an-

hand ihrer individuellen Ausstattung mit Kapital (Bourdieu, 1983) in konsistente, homogene Gruppen einzuteilen. Die Hypothese konnte mit Hilfe einer Clusteranalyse bestätigt werden.

Es wurden drei Gruppen rekonstruiert, die Individuen vereinen, die aufgrund der zugrunde gelegten Merkmale Ähnlichkeiten aufweisen, und Individuen trennen, die bezüglich dieser Merkmale Unterschiede zeigen. Diesen drei Gruppen wurden auf der Basis von der ihnen jeweils eigenen Struktur der Verteilung der Kapitalsorten die Gruppenbezeichnungen (a) die Privilegierten, (b) die Deprivierten und (c) die Paradoxen zugewiesen. Die Privilegierten zeichnen sich durch überdurchschnittliche Kapitalanhäufung aus, die Deprivierten durch eine unterdurchschnittliche Ausprägung auf allen Kapitalsorten. Für die Paradoxen sind einerseits unterdurchschnittliche Ausprägungen des inkorporierten kulturellen und sozialen Kapitals im **näheren** Umfeld, denen andererseits ein überdurchschnittliches Vorkommen von ökonomischem, institutionalisiertem und objektiviertem kulturellem sowie sozialem Kapital im **weiteren** Umfeld gegenüberstehen, charakteristisch.

Wie in der von Pierre Bourdieu im Rahmen des Werks *„Die feinen Unterschiede. Kritik der gesellschaftlichen Urteilskraft“* (Bourdieu, 1982) vorgestellten korrespondenzanalytischen Studie ist auch beim clusteranalytischen Verfahren zu beachten, dass die Typenbildung keine genaue Abbildung von komplexer Wirklichkeit sein kann. *„Und ebenso wie man – nach einem bei Rapaport entlehntem Beispiel – von „Wolke“ oder „Wald“ spricht, obwohl in beiden Fällen die Dichte der Bäume beziehungsweise Tröpfchen eine stetige Funktion ist und keine scharfe Abgrenzung besteht, so kann man auch von „Klassenfraktion“ reden, ob-*

wohl es unmöglich ist, irgendwo eine scharfe Trennungslinie so zu ziehen, daß man auf beiden Seiten der Linie niemanden anträfe, der alle meistverbreiteten Merkmale der einen Seite besäße und keine der anderen.“ (Bourdieu, 1982, S. 404).

Mit dieser Einschränkung vor Augen werden für die nächste zu bearbeitende Hypothese, die Unterschiede der Nutzung der Fördersysteme in Abhängigkeit von der Ausstattung mit ökonomischem, kulturellem und sozialem Kapital, die rekonstruierten Clustertypen als Merkmalsträgergruppen eingesetzt.

9 Nutzung der Fördersysteme in Abhängigkeit von der Clusterzugehörigkeit – Hypothese 2

Die in Kapitel 6 erarbeitete Hypothese leitet sich direkt aus dem Modell (Abbildung 2) ab und fußt theoretisch auf den Ausführungen zum *Capability Approach*, nach denen die Nutzung der dem Individuum zur Verfügung gestellten Güter in Abhängigkeit von sowohl den dem Individuum inhärenten wie auch den äußeren Umsetzungsfaktoren variiert.

(H2) *Die Nutzungsart der im Oberstufen-Kolleg zur Verfügung gestellten Fördersysteme ist abhängig von der vorhandenen Menge an Kapitalsorten.*

Im vorangegangenen Kapitel wurden die Umsetzungsfaktoren innerhalb des Modells als Zugehörigkeiten zu der auf Grundlage von Bourdieus Kapitalsorten rekonstruierten Clustertypen definiert, diese drei rekonstruierten Gruppen werden in der folgenden Analyse der vorliegenden Unterschiedshypothese als Gruppenvariablen eingesetzt. Im vorliegenden Kapitel wird der Bereich der Güter der Hypothese folgend zunächst nur in Verbindung mit den Umsetzungsfaktoren analysiert. Dabei wird die Häufigkeit der Nutzung zunächst allgemein, später auf die Clustertypen und andere spezifische Merkmale der Probanden wie Geschlecht und Alter bezogen; diese Merkmale fungieren in Bezug auf die Clusterbildung als externe Merkmale, also solche, die **nicht** zur Bildung der Cluster herangezogen werden. Wie in Kapitel 2.3.3 ausgeführt, weisen die Güter selbst verschiedene Charakteristika, also verschiedenen Möglichkeiten der Nutzung auf. Diese Möglichkeiten der Nutzung sollen hier noch mal

begrifflich von den *Capabilities*, welche sie ermöglichen, abgegrenzt werden: Welche Art der Nutzung ein Individuum für ein bestimmtes Gut wählt, hängt mit den Umsetzungsfaktoren des betreffenden Individuums zusammen. Beispielsweise wird ein des Lesens Kundiger, wenn dieser ein Buch zu seinen Gütern zählt, dieses mit einer weit höheren Wahrscheinlichkeit lesen als ein Analphabet. Das Buch muss für einen Analphabeten aber nicht nutzlos sein, er kann es benutzen, um ein zu kurz geratenes Tischbein auszugleichen oder aber Besuchern seiner Wohnung zu suggerieren, dass er des Lesens kundig ist. Diese Argumentation kann korrespondierend auf die fakultativen Fördersysteme übertragen werden. Nicht analog übertragbar ist das aufgeführte Beispiel auf das obligatorische Unterstützungssystem der Brückenkurse, da die Kollegiatinnen und Kollegiaten aufgrund ihrer erzielten Ergebnisse in einem Einstufungstest diesen Kursen zugewiesen werden. Dennoch ist eine nähere Betrachtung der Verteilung der Brückenkurse in den einzelnen rekonstruierten Clustern für die Entwicklung des Modells und die Überprüfung von Teilhypothesen notwendig.

In diesem Kapitel wird somit dargestellt, ob und wie die Nutzung der Fördersysteme (Güter) zwischen den rekonstruierten Gruppen variiert. Zunächst wird einführend dargestellt, wie die Fördersysteme von allen befragten Kollegiatinnen und Kollegiaten genutzt werden (Kapitel 9.1), in Anschluss daran findet durch die Analyse der Variation der Nutzung der Fördersysteme in Abhängigkeit von der Clusterzugehörigkeit die Prüfung der Hypothese statt (Kapitel 9.2).

9.1 Allgemeine Nutzungshäufigkeit

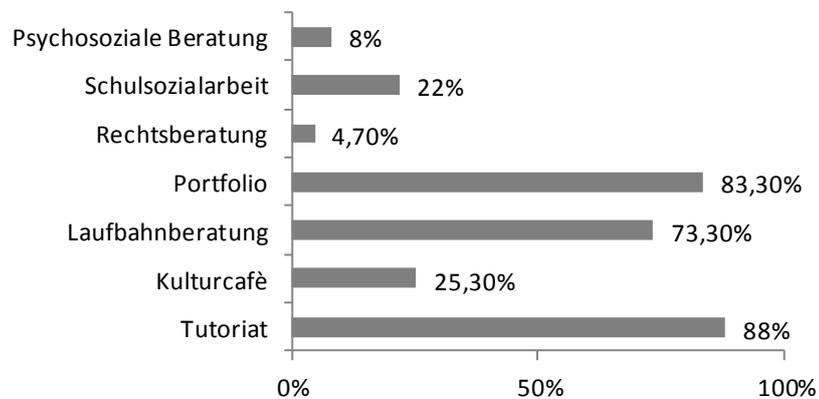


Abbildung 10: Anteil der Befragten in Prozent an der Gesamtstichprobe, welche die aufgeführten Förderangebote aktiv nutzen (n=150)

Abbildung 10 zeigt den Anteil derjenigen Kollegiatinnen und Kollegiaten, die die aufgeführten Fördersysteme nutzen. Die Nutzung der Förderangebote wurde am Beginn des Fragebogens erhoben, als Antwortmöglichkeiten standen den Teilnehmenden die Kategorien (1) Kenne und nutze ich, (2) Kenne ich, nutze es aber nicht und (3) Kenne ich nicht zur Verfügung. Für Abbildung 10 wurde nur die erste Kategorie ausgewertet. Kategorie 3 ist bei allen Fördersystemen sehr schwach bis gar nicht besetzt⁴⁵, eine Ausnahme bilden hier die Psychosoziale Beratung und die Rechtsberatung. Diese Systeme werden in diesem Kapitel (wie schon in Kapitel 4.3.6 angeführt) nicht näher analysiert. Bei der Interpretation ist zu beachten, dass

⁴⁵ Der Grund für die geringe Besetzung dieser Kategorie ist höchstwahrscheinlich auch auf den Bias der sozialen Erwünschtheit zurück zu führen

explizit nach dem bewussten Nutzen der einzelnen Angebote gefragt wurde.

Es verwundert nicht, dass das **Tutoriat** und das **Portfolio** mit 88 Prozent und 83,3 Prozent als die am häufigsten genutzten Fördersysteme genannt sind, da es sich bei beiden um obligatorische Systeme handelt. Es drängt sich vielmehr die Frage auf, warum beides nicht von 100 Prozent der Befragten als ein genutztes Angebot angegeben wird. Im Rahmen der weiteren Auswertung zeigt sich, dass zwar fast alle befragten Kollegiatinnen und Kollegiaten einen Tutor bzw. eine Tutorin haben, ein Teil sich aber noch nie zu einem Gespräch getroffen hat. Ähnlich verhält sich die Problematik bezüglich des Portfolios. Wird es als Kontrollinstrument auf formaler Ebene aufgefasst, ist eine Beschäftigung mit dem Portfolio für die Kollegiatinnen und Kollegiaten erst kurz vor der Abiturprüfung, für die Erteilung der Abiturzulassung, zwingend notwendig. Dies ist aber, wie in Kapitel 4.3.4 erörtert, nicht die einzige Funktion des Portfolios. Es soll auf der pädagogischen Ebene als differenziertes Instrument zur Rückmeldung von Leistungen von Schulseite und zur Selbsteinschätzung der Lernenden und somit zur Entwicklung und Begleitung von individuellen Lernprozessen führen. Die Datenlage zeigt hier somit, dass rund 17 Prozent der Befragten die pädagogische Funktion des Portfolios nicht wahrnehmen. In Abschnitt 9.2 wird der Frage nachgegangen, ob spezifische Merkmale dieser Gruppe der Nicht-Nutzer identifiziert werden können.

Ein weiteres von der Mehrheit der Befragten genutztes Fördersystem ist die **Laufbahnberatung**. 73,3 Prozent der Befragten geben an, diese zu nutzen. Die Laufbahnberatung ist für die Kollegia-

tinnen und Kollegiaten nicht verpflichtend, der große Anteil von Nutzern innerhalb der Stichprobe weist aber auf einen hohen Bedarf für dieses Angebot hin.

Die beiden Einrichtungen **Schulsozialarbeit** und Kulturcafe hängen zusammen, das Kulturcafe wird von den Mitarbeiterinnen der Schulsozialarbeit betreut. Beide Angebote werden jeweils von rund einem Viertel der Befragten genutzt (22 Prozent und 25,3 Prozent).

Die **Psychosoziale Beratung** wird von 8 Prozent der befragten Kollegiatinnen und Kollegiaten in Anspruch genommen, die Rechtsberatung haben nach diesen Angaben 4,7 Prozent der Befragten schon mal aufgesucht. Beide Angebote werden aus einsichtigen Gründen nur dann in Anspruch genommen, wenn besondere Problematiken vorliegen, infolgedessen ist eine Interpretation dieser Werte losgelöst von der jeweiligen persönlichen Situation der Kollegiatinnen und Kollegiaten nicht sinnvoll. Interessant in diesem Zusammenhang sind allerdings die Anteile an der Gesamtheit der Befragten, die angeben, diese beiden Einrichtungen nicht zu kennen. Die Psychosoziale Beratung ist 18 Prozent der Befragten nicht bekannt, im Fall der Rechtsberatung gaben 51 Prozent an, diese nicht zu kennen. Besonders der hohe Anteil an Kollegiatinnen und Kollegiaten, welche die **Rechtsberatung** nicht kennen, ist bedauerlich.

9.2 Nutzung der Fördersysteme in Abhängigkeit von der Clusterzugehörigkeit

Der folgende Abschnitt fokussiert auf die Prüfung der am Anfang dieses Kapitels aufgeführten Hypothese. Die Fördersysteme

werden schrittweise hinsichtlich der Nutzung durch die den verschiedenen Gruppen zugeordneten Kollegiatinnen und Kollegiaten analysiert.

9.2.1 Tutoriat

Die befragten Kollegiatinnen und Kollegiaten wurden gebeten anzugeben, wie oft sie sich mit ihrem Tutor bzw. ihrer Tutorin treffen. Als Antwortmöglichkeiten standen die Kategorien (1) Ich habe keinen Tutor/ Tutorin, (2) Ich habe mich noch nie mit meinem Tutor/ meiner Tutorin getroffen, (3) seltener als einmal im Monat, (4) 1-3 Mal im Monat, (5) öfter als drei Mal im Monat und (6) Anderes. Die Kategorien (1) und (2) wurden zusammengefasst und die Kategorie „Anderes“ wurde bei den weiteren statistischen Auswertungen nicht berücksichtigt, somit ergeben sich für die Auswertung vier Kategorien, die im weiteren zur besseren Lesbarkeit invertiert werden und als (1) nie, (2) selten, (3) häufig und (4) sehr häufig ausgewertet werden.

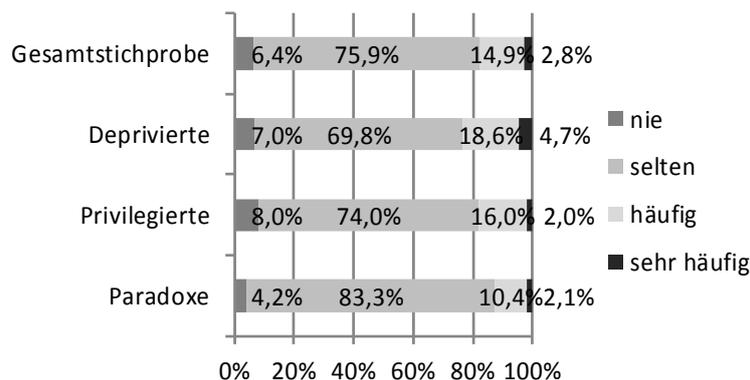


Abbildung 11: Subjektiv eingeschätzte Häufigkeit der Treffen zwischen Tutor/ Tutorin und Befragtem/ Befragter

Die Mehrheit der Befragten verortet sich in der Kategorie „selten“, also weniger als einmal im Monat. Rund 15 % der erfassten Kollegiatinnen und Kollegiaten treffen sich häufig mit ihrem Tutor bzw. ihrer Tutorin, sehr häufig finden solche Treffen nur bei 2,8 Prozent der Befragten statt. Mit 6,4 Prozent gibt ein kleiner Anteil der Probanden an, entweder keinen Tutor/ Tutorin zu haben oder noch kein Treffen gehabt zu haben. Im Rückblick auf die in Kapitel 9.1 ausgearbeiteten Daten verwundert diese Angabe, bei der dieser Abbildung zugrunde liegenden Frage haben 12 Prozent der Kollegiatinnen und Kollegiaten angegeben, das Tutoriat nicht zu nutzen. Bei näherer Betrachtung dieser Teilgruppe ergibt sich, dass sich diese Probanden bei der Frage nach der Häufigkeit der Treffen in den Kategorien nie und selten verorten und somit davon ausgegangen werden kann, dass diese Probanden ihre Nutzung als nicht vorhanden definieren. Zwischen den Clustern zeigen sich leichte Unterschiede in der Häufigkeit der Treffen, diese Unterschiede werden aber nicht als statistisch signifikant ausgewiesen (Paradoxe: $\chi^2=2,217$; $df=3$; Cramers`V=0,125; $p=0,529$, Privilegierte: $\chi^2=0,609$; $df=3$; Cramers`V=0,066; $p=0,894$, Deprivierte: $\chi^2=1,629$; $df=3$; Cramers`V=0,107; $p=0,653$).

Nicht nur die Quantität der Treffen, auch die Qualität ist in diesem Zusammenhang von Interesse. Rückblickend auf Kapitel 4.3.1 kann der Tutor bzw. die Tutorin als eine Vertrauensperson für den Tutanden definiert werden. Wie im gleichen Kapitel ausgeführt, ergibt sich aus der Tatsache, dass der Tutor bzw. die Tutorin gleichzeitig als Lehrperson – und somit als bewertende Person – an der Schule tätig ist, ein Spannungsfeld, welches sowohl für die Kollegia-

tinnen und Kollegiaten wie auch für die Lehrpersonen nicht ohne weiteres aufzulösen ist. Es stellt sich die Frage, ob die Schülerinnen und Schüler das Tutorensystem im Falle von schulischen Problemen tatsächlich nutzen oder vor der Doppelrolle zurückschrecken und Hilfe lieber außerhalb des Lehrpersonals suchen.

Im Rahmen des Fragebogens wurde den Kollegiatinnen und Kollegiaten eine Frage zu ihrem persönlichen Verhalten bei verschiedenen schulischen Schwierigkeiten vorgelegt. Die Aussagen konnten auf einer vierstufigen Likert-Skala von (1) trifft zu bis (4) trifft nicht zu bewertet werden. Für die Analyse wurden die erhobenen Werte invertiert, so dass ein höherer Wert für höhere Zustimmung steht. Aus den Einzelitems wurde ein Summenscore gebildet und anschließend durch die Anzahl der Items geteilt. Mit einem Cronbachs Alpha Wert von 0,827 ist die interne Konsistenz der Skala gut und die Varianzaufklärung ist mit 66,5 Prozent ausreichend hoch.

Tabelle 13: Indikatoren und Kennzahlen der Skala "Schulhilfe durch Tutor"

	Faktor- und Reliabilitätsanalyse			
	Faktor-ladung	Erklärte Vari- anz in %	rit	Cronbachs α
<i>Schulhilfe Tutor</i> (N=150)				
Ich wende mich an meinen Tutor/ meine Tutorin, wenn ich beim Lernen Probleme habe.	.509		.473	
Ich wende mich an meinen Tutor/ meine Tutorin, wenn ich Schwierigkeiten mit einem/ einer Lehrenden habe.	.765	66.494	.693	.827
Ich wende mich an meinen Tutor/ meine Tutorin, wenn mir das Nicht-Bestehen eines Kurses droht	.818		.711	
Ich wende mich an meinen Tutor/ meine Tutorin, wenn mir eine Rückstufung droht	.878		.764	

Explorative Hauptachsenfaktorenanalyse (*Principal Axis Factor Analysis*); r_{it} = Trennschärfe.

Bevor die Analyse der so erhobenen Angaben für die einzelnen rekonstruierten Clustertypen beschrieben wird, soll der Blick zunächst auf die Faktorladungen der einzelnen in die Skala „Schulhilfe Tutor“ einge-

flossenen Items gerichtet werden. Die vier oben dargestellten Items (Tabelle 13) wurden einer Faktorenanalyse unterzogen, es zeigte sich, dass alle vier Items auf einem Faktor laden. Ein Faktor kann verstanden werden als eine theoretische bzw. konstruierte Variable, die einer Menge von wechselseitig korrelierenden Variablen zugrunde liegt (vgl. Bortz, 2005, S.512). Die Faktorladung jeder einzelnen dieser Variablen zeigt die Korrelation zwischen dieser Variablen und dem Faktor an. Die Kommunalität einer Variable, also die quadrierte Faktorladung, gibt den gemeinsamen Varianzanteil zwischen der Variable und dem Faktor an, beschreibt also, in welchem Ausmaß die Varianz dieser Variablen durch den Faktor erklärt wird (vgl. Bortz, 2005, S. 519 f). Das bedeutet, je unmittelbarer die *konstruierte* Variable – der Faktor – in einer *gemessenen* Variable wirkt, desto höher ist der dazugehörige erklärte Varianzanteil. In den Items werden den Befragten vier Situationen geschildert und sie werden gebeten anzugeben, wie wahrscheinlich sie sich in diesen Situationen an ihren Tutor bzw. ihre Tutorin wenden. Diese Situationen und die durch den Faktor erklärte Varianzanteile für die Items stellen sich folgendermaßen dar: (a) Probleme beim Lernen 25,9%, (b) Schwierigkeiten mit Lehrenden 58,5%, (c) drohendes Nicht-Bestehen eines Kurses 66,9% und (d) drohende Rückstufung 71,1%. Ein Blick auf die Situationen zeigt, dass eine Abstufung hinsichtlich der schulischen – uns somit möglicherweise auch zukunftsweisenden – Konsequenzen vorgenommen werden kann. Probleme beim Lernen stellen sich als eine punktuelle und (noch nicht) so gravierende Schwierigkeit dar wie das drohende Nicht-Bestehen eines Kurses oder gar die drohende Rückstufung. Die Zunahme der erklärten durch den Faktor erklärten Varianz verläuft proportional zum Anstieg des Schweregrades der geschilderten

Problemlagen. Dieser Befund legt nahe, dass die Beratung durch die Tutoren und Tutorinnen für die Kollegiatinnen und Kollegiaten wichtiger wird, je schwerwiegender die von ihnen zu bearbeitende Problematik sich darstellt. Insbesondere die im Vergleich moderate Varianzaufklärung bei dem Item „Probleme beim Lernen“ legt nahe, dass das Tutoriat mehr als ein Rettungsanker bei bereits „aktenkundig“ gewordenen Problematiken genutzt wird als eine frühe Hilfe bei sich abzeichnenden Problemen.

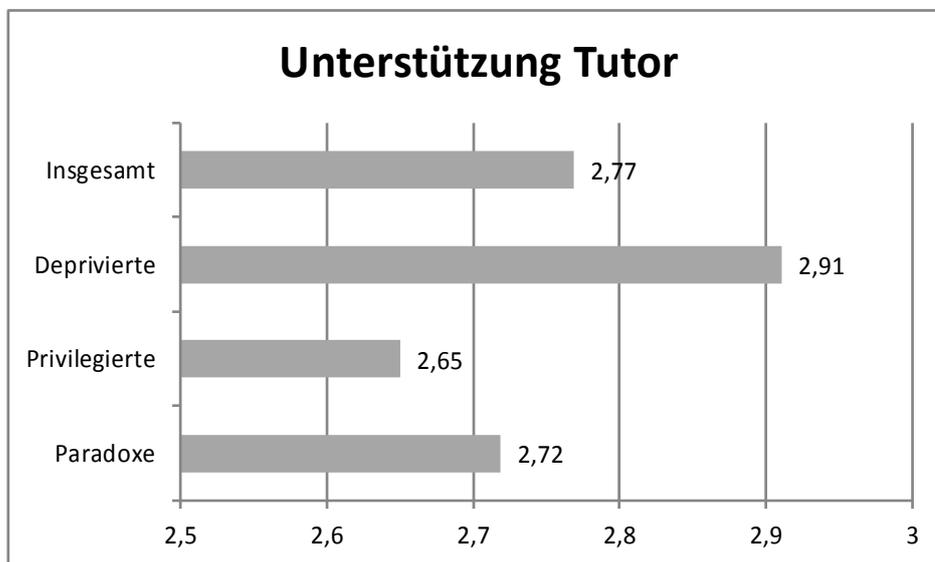


Abbildung 1: Mittelwertvergleich Bereitschaft bei schulischen Problemen Hilfe beim Tutor/ Tutorin zu suchen. 1=sehr niedrig 4 =sehr hoch

Es zeigt sich eine leichte Varianz zwischen den Clustern bezüglich der Bereitschaft, bei Lernproblemen Hilfe beim Tutor zu suchen. Die Prüfung der Unterschiede mittels der Varianzanalyse stellen sich als statistisch nicht signifikant dar ($df=1$; $p=0,440$; $F=0.647$; $\eta=0,152$). Die Auswertung der Indexvariablen ist aber trotzdem, oder vielleicht gerade deswegen von Interesse. Der Durchschnittswert von 2,77 zeigt, ausgehend davon, dass der Grenzwert von Zustimmung und Ablehnung der Aussagen bei 2,5 liegt, eine nur leicht über die-

sem Wert liegende Zustimmung der Kollegiatinnen und Kollegiaten zu den oben aufgeführten Aussagen. Die statistisch nicht bedeutsamen Unterschiede zwischen den Gruppen weisen darüber hinaus darauf hin, dass es sich um ein Phänomen handelt, welches nicht durch höheres oder niedrigere soziales, kulturelles und ökonomisches Kapital von Seiten der Schüler erklärt werden kann, es ist für alle hier rekonstruierten Gruppen gültig. Dieser Befund kann als ein Hinweis auf die bereits beschriebene Problematik der beratenden und benotenden Person als Einheit gelesen werden.

9.2.2 Brückenkurse

Wie am Anfang dieses Kapitels dargestellt, liegt der Anteil der Kollegiatinnen und Kollegiaten, welche zurzeit Brückenkurse besuchen in allen drei Clustern bei ca. 30 Prozent. Von Interesse ist im Rahmen dieser Arbeit aber auch, ob die Befragten jemals im Verlauf ihrer Lernbiographie am Oberstufen-Kolleg Brückenkurse besucht haben. Die Probanden wurden im Fragebogen gebeten anzugeben, ob und wenn ja wie viele Brückenkurse sie bisher besucht haben. Es zeigt sich ein weit weniger homogenes Bild als bei der aktuellen Nutzungshäufigkeit. In der Gruppe der Paradoxen haben bisher 64,2 Prozent der Befragten mindestens einen Brückenkurs besucht, bei den Deprivierten liegt dieser Wert mit 62,2 Prozent auf einem fast gleichen Niveau, innerhalb des Cluster der Privilegierten allerdings zeigt sich mit 46,2 Prozent ein weit niedrigerer Wert. Im Vergleich zwischen den Gruppen⁴⁶ besteht somit für die Gruppe der Privile-

⁴⁶ Die Gruppe wird jeweils gegen den Durchschnitt der beiden anderen Gruppen getestet

gierten ein statistisch signifikanter Unterschied zu den anderen beiden Gruppen (Paradoxe: $\chi^2=1,557$; $df=1$; Cramers`V=0,102; $p=0,212$, Privilegierte: $\chi^2=4,066$; $df=1$; Cramers`V=0,165; $p=0,044$, Deprivierte: $\chi^2=0,628$; $df=1$; Cramers`V=0,065; $p=0,428$). Es stellt sich die Frage nach den Gründen für diese auffälligen Unterschiede zwischen der Gruppe der Privilegierten und den übrigen Befragten. Ein Erklärungsansatz ist in der Bildungsbiographie der Kollegiatinnen und Kollegiaten zu suchen, also in der Schulbildung, die sie vor Beginn der Ausbildung am Oberstufen-Kolleg absolviert haben. Als Indikator dient innerhalb dieser Arbeit der Qualifikationsvermerk für die gymnasiale Oberstufe (Q-Vermerk). Es zeigt sich bei der Überprüfung dieser Annahme zwar, dass ein statistisch signifikanter Zusammenhang zwischen dem Q-Vermerk und dem Besuch von Brückenkursen besteht. Kapitel 8.3 dieser Arbeit, der Beschreibung der rekonstruierten Cluster, ist allerdings zu entnehmen, dass die Anteile von Kollegiatinnen und Kollegiaten mit und ohne Q-Vermerk innerhalb der Clustertypen nicht statistisch signifikant variieren, wengleich der Anteil von Kollegiatinnen und Kollegiaten mit Q-Vermerk bei den Privilegierten leicht höher ist als in den übrigen Gruppen. Der seltenere Besuch von Brückenkursen von Privilegierten kann somit nicht mit dem Q-Vermerk erklärt werden. Zur Analyse und Erklärung der Unterschiede wird zunächst in einem weiteren Schritt die Nutzung der Brückenkurse detaillierter dargestellt.

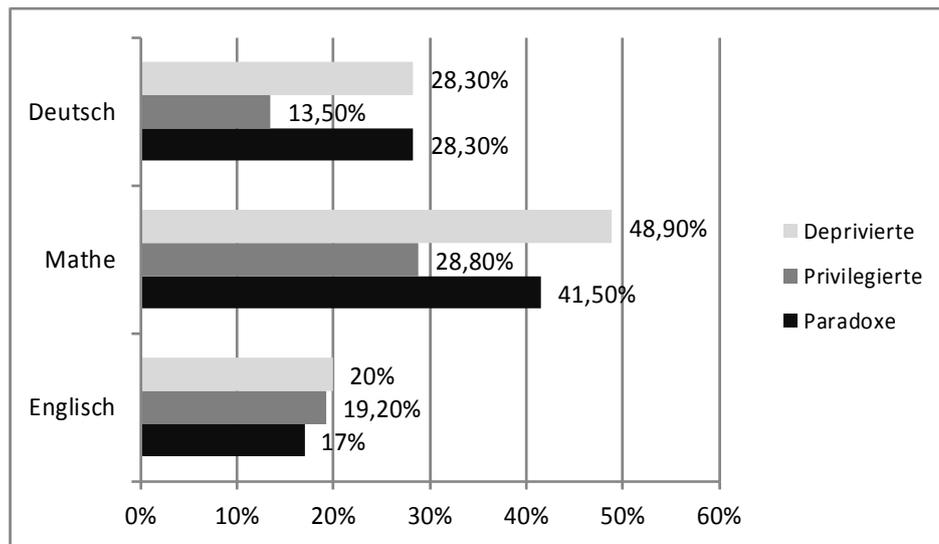


Abbildung 13: Anteil der Kollegiatinnen, die während der Ausbildung am OSK mindestens einen Brückenkurs besucht haben in Prozent

Der Abbildung 13 ist zu entnehmen, dass die Besuche von Brückenkursen im Fach Englisch nur eine sehr geringe Varianz zwischen den Clustertypen aufweisen. Die gefundenen Anteile liegen zwischen 17 Prozent bei den Paradoxen und 20 Prozent bei den Deprivierten. Beim Vergleich der jeweiligen Einzelgruppe gegen den Mittelwert der anderen Gruppen ergeben sich keine statistisch signifikanten Unterschiede (Paradoxe: $\text{Chi}^2=0,153$; $\text{df}=1$; $\text{Cramers`V}=0,032$; $p=0,659$, Privilegierte: $\text{Chi}^2=0,017$; $\text{df}=1$; $\text{Cramers`V}=0,011$; $p=0,897$, Deprivierte: $\text{Chi}^2=0,075$; $\text{df}=1$; $\text{Cramers`V}=0,022$; $p=0,784$). Weit größer stellen sich die Unterschiede bezogen auf das Fach Mathematik dar. Rund die Hälfte der Deprivierten (49 Prozent), etwa 40 Prozent der Paradoxen und fast 30 Prozent der Privilegierten haben in ihrer Schullaufbahn am Oberstufen-Kolleg schon mindestens einen Brückenkurs im Fach Mathematik besucht. Der Vergleich der Einzelgruppen gegen die übrigen Gruppen ergibt eine signifikante Tendenz für das Cluster der Privilegierten (Paradoxe: $\text{Chi}^2=0,163$; $\text{df}=1$; $\text{Cramers`V}=0,033$; $p=0,687$, Privilegierte: $\text{Chi}^2=3,668$; $\text{df}=1$; Cra-

mers`V=0,156; $p=0,055$, Deprivierte: $\text{Chi}^2=2,460$; $df=1$; Cramers`V=0,128; $p=0,117$). Ein ungleichgewichtiges Bild zeigt sich auch im Hinblick auf das Fach Deutsch. Während die Anteile von Brückenkursbesuchern innerhalb der Gruppe der Deprivierten und der Paradoxen mit rund 28 Prozenten gleich sind, ist der Anteil bei den Privilegierten mit 13,5 Prozent nur halb so hoch. Der Unterschied der Privilegierten zu den übrigen Gruppen ist somit auch statistisch signifikant (Paradoxe: $\text{Chi}^2=1,131$; $df=1$; Cramers`V=0,087; $p=0,288$, Privilegierte: $\text{Chi}^2=4336$; $df=1$; Cramers`V=0,170; $p=0,037$, Deprivierte: $\text{Chi}^2=1,109$; $df=1$; Cramers`V=0,086; $p=0,292$).

Rückblickend auf die fachlichen Selbsteinschätzungen der befragten Kollegiatinnen und Kollegiaten (Kapitel 8.5.2) zeigt sich eine auffällige Parallele. Bezüglich der selbst wahrgenommenen Englischkompetenzen zeigen sich zwischen allen drei rekonstruierten Clustertypen keine statistisch bedeutsamen Unterschiede. Hinsichtlich der Leistungen in den Fächern Deutsch und Mathematik unterscheiden sich die Selbsteinschätzungen der Probanden aus dem Cluster der Deprivierten und Paradoxen nicht signifikant voneinander, die Privilegierten hingegen nehmen ihre Kompetenzen in diesen beiden Fächern als deutlich besser wahr als die Angehörigen der beiden anderen Gruppen. Innerhalb dieser Arbeit kann somit eine Parallele zwischen selbst wahrgenommenen Kompetenzen und dem Besuch von Brückenkursen aufgezeigt werden. Eine Kausalität kann aber nicht schlüssig hergeleitet werden, da keine Informationen über die Selbsteinschätzung der fachbezogenen Fähigkeiten vor dem Besuch der Brückenkurse vorliegen. Somit können keine Aussagen getroffen werden, ob die Mitglieder des Clusters der Privilegierten we-

niger Brückenkurse besuchen müssen, weil sie ihre Leistungen besser einschätzen, was wie in Kapitel 8.5.2 ausgeführt ein Indikator dafür ist, dass die Leistungen auch objektiv besser sind, oder ob diese Personen ihre Leistungen als besser als die der Übrigen einschätzen, weil sie die seltenere Zuweisung zu Brückenkursen für ein Zeichen von besseren Leistungen halten. Hier zeigt sich ein Forschungsdesiderat; die Frage, welchen Einfluss die Zuweisung zu Brückenkursen auf die Selbstwahrnehmung der Fachkompetenz hat, kann zuverlässig nur in einem Längsschnitt-Design geklärt werden, in dem die objektive Kompetenz und die subjektive Kompetenzwahrnehmung vor und nach der Zuweisung bzw. nicht-Zuweisung zu Brückenkursen gemessen werden.

9.2.3 Laufbahnberatung

Die Laufbahnberatung gehört zu den freiwilligen Angeboten und ist in Bereich der Schulorganisation verortet.

Die Graphik 14 illustriert, welche Themengebiete bei den Treffen im Rahmen der Laufbahnberatung besprochen werden. Des Weiteren ist derselben Graphik zu entnehmen, wie viele der befragten Kollegiatinnen und Kollegiaten noch kein Treffen mit der Laufbahnberatung wahrgenommen haben. Wie schon bei der Betrachtung des Tutoriats (Kapitel 9.2.1) fällt wiederum die Diskrepanz zwischen der Beantwortung der Einstiegsfrage nach der Nutzung der Fördersysteme und der expliziten Frage nach den Treffen mit der Laufbahnberatung auf; 73,3 Prozent der Befragten geben bei der Einstiegsfrage an, die Laufbahnberatung zu nutzen, 86 Prozent hingegen geben an, zumindest einen Termin mit der Laufbahnberatung wahrgenommen

zu haben. Die Erklärung für diese Abweichung ist analog zu Argumentation in Kapitel 9.2.1 in der leicht verschiedenen Fragestellung zu suchen. Die Einstiegsfrage zielt auf die jetzige Nutzung und den bis in die jetzige Zeit wahrgenommenen Nutzen der jeweiligen Fördersysteme, wohingegen die hier analysierte Frage die tatsächliche Handlung, also die Treffen behandelt. Zwischen den einzelnen Clustertypen ergeben sich keine statistisch bedeutsamen Unterschiede.

In die weitere Auswertung dieses Frageblocks wurden nur diejenigen Probanden einbezogen, die mindestens schon einen Termin mit der Laufbahnberatung wahrgenommen haben. Die Kollegiatinnen und Kollegiaten wurden gebeten, alle Themen⁴⁷ anzukreuzen, die schon einmal Gegenstand eines Gesprächs mit dem Laufbahnberater oder der Laufbahnberaterin gewesen sind. Es zeigt sich, dass der mit Abstand am häufigsten besprochenen Gegenstand die Kurswahlen sind. Mit 69,8 Prozent haben über zwei Drittel der befragten Kollegiatinnen und Kollegiaten dieses Themenfeld im Rahmen eines Beratungsgesprächs behandelt. Mit 42,6 Prozent ist das Problemfeld Leistungen und Kursbestehen das am zweithäufigsten benannte Feld. In beiden Bereichen ergeben sich keine statistisch signifikanten Unterschiede zwischen den rekonstruierten Clustern.

Rund 30 Prozent der Kollegiatinnen und Kollegiaten geben an, zum Thema Unterrichtversäumnisse bzw. Abwesenheit ein Gespräch mit der Laufbahnberatung geführt zu haben. Hier zeigt der Post-Hoc-Gruppenvergleich einen tendenziell statistisch bedeutsamen Unterschied zwischen der Gruppe der Paradoxen und den bei-

⁴⁷ Die Auswahl der in den Fragebogen aufgenommenen Themen erfolgte in Absprache mit zwei Lehrenden, die mit der Laufbahnberatung betraut sind.

den anderen Gruppen. Aus der Gruppe der Paradoxen geben 41,3 Prozent der Kollegiatinnen und Kollegiaten an, ein Gespräch zu diesem Themenblock geführt zu haben, bei den anderen beiden Gruppen sind es 24,3 Prozent (Deprivierte) und 23,9 Prozent (Privilegierte).

Themen bei Treffen mit der Laufbahnberatung

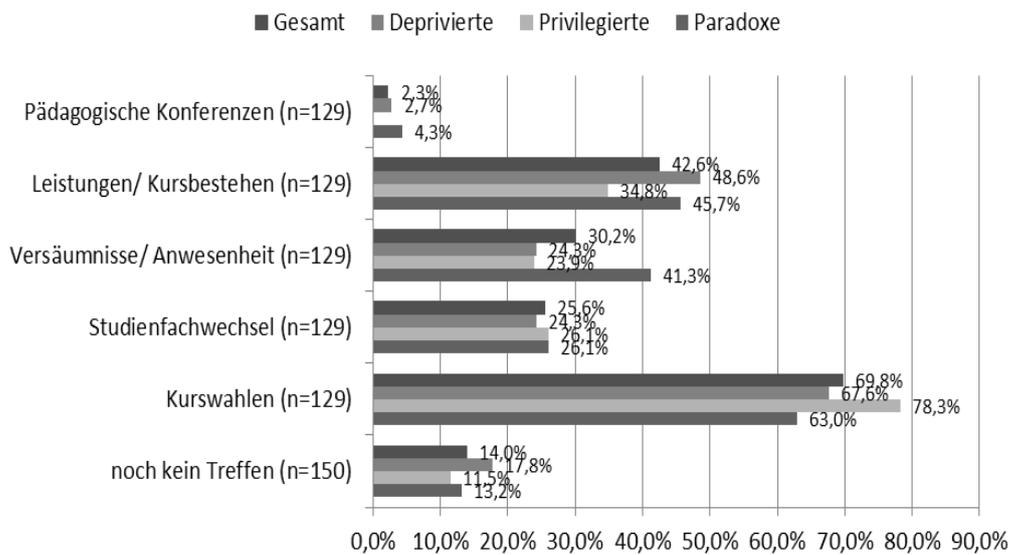


Abbildung 14: Themen der Treffen mit der Laufbahnberatung in der Auswertung für die gesamte Stichprobe und die Cluster

Ein weiterer Gegenstand der Beratungen ist der Studienfachwechsel. Mit 25,6 Prozent haben rund ein Viertel der Probanden schon einmal dieses Thema mit dem Laufbahnberater bzw. der Laufbahnberaterin besprochen. Zwischen den Gruppen zeigen sich nur marginale bzw. gar keine Unterschiede. Ein sehr seltenes Anliegen bei den Beratungsgesprächen sind pädagogische Konferenzen. Lediglich 2,3 Prozent der Befragten geben dieses Thema als besprochen an. Auch hier sind die Unterschiede zwischen den Gruppen nicht statistisch bedeutsam.

9.2.4 Portfolio

Die Nutzung des Portfolios wurde im Fragebogen mit Hilfe von zwei Frageblöcken erfasst. Zum einen sollte von den Kollegiatinnen und Kollegiaten angegeben werden, als wie hilfreich das Instrument Portfolio von ihnen wahrgenommen wird. Diese Abfrage erfolgte auf einer Likertskala mit den Ausprägungen von 1 bis 4, wobei (1) als „gar nicht hilfreich“, (2) als „eher nicht hilfreich“, (3) als „eher hilfreich“ und (4) als „sehr hilfreich“ kodiert wurden.

Die durchgeführte Varianzanalyse ergab für die Gesamtheit der Befragten einen Mittelwert von 2,11. Für die Untergruppen ergaben sich die folgenden arithmetischen Mittel: die Paradoxen liegen bei 2,31, die Privilegierten bei 2,06 und die Deprivierten bei 1,96.

Zum anderen enthielt der Fragebogen die Frage nach der Häufigkeit der Führung des Portfolios. Hier standen die Antwortkategorien (1) „ungefähr einmal pro Woche“, (2) „ungefähr einmal im Monat“ und (3) „seltener als einmal im Monat“ zur Verfügung.

Über 60 Prozent der Befragten beschäftigen sich seltener als einmal im Monat mit der Führung des Portfolios, für 9 Prozent der Kollegiatinnen und Kollegiaten steht das Führen des Portfolios mindestens einmal in der Woche auf dem Plan. Der Rest gibt an, ungefähr einmal im Monat ihr Portfolio zu aktualisieren. Zwischen den Clustern ergeben sich keine statistisch belastbaren Unterschiede (Df=10; $\chi^2=8,282$; $p \leq 0,601$, Cramers $V=0,233$)

Häufigkeit der Arbeit mit dem Portfolio

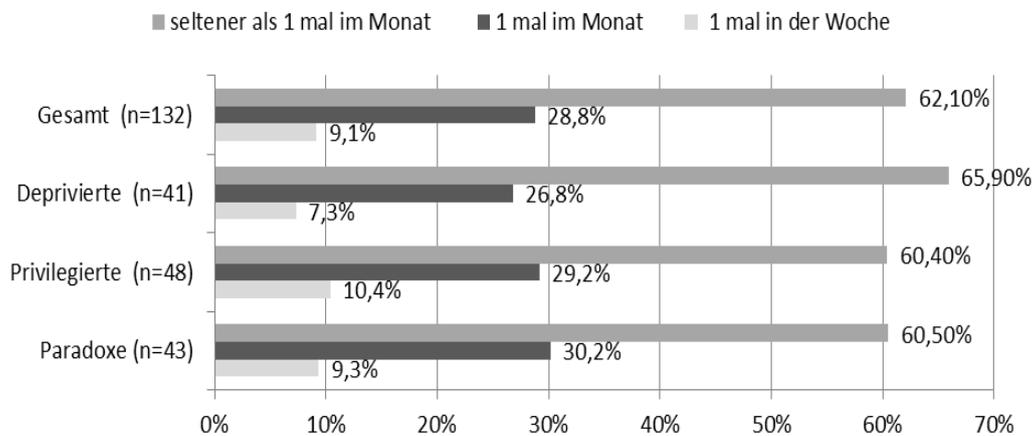


Abbildung 15: Angaben zur Häufigkeit der Arbeit mit dem Portfolio für die gesamte Stichprobe und die Cluster

Von Interesse ist neben der Häufigkeit der Arbeit mit dem Portfolio auch der von den Befragten wahrgenommene Nutzen, den diese aus der Arbeit mit dem Portfolio ziehen. Zum Zweck der Erhebung dieses Nutzens wurde im Rahmen des Fragebogens die Frage danach gestellt, als wie hilfreich die Führung des Portfolios für die Dokumentation des Lernfortschrittes wahrgenommen wurde. Die Antwortskala umfasst für dieses Item vier Ausprägungen; (1) sehr hilfreich, (2) eher hilfreich, (3) eher nicht hilfreich und (4) nicht hilfreich. Für die Analyse wurden die Werte invertiert. Eine vorgenommene Varianzanalyse zeigt, dass die Kollegiatinnen und Kollegiaten aus dem Cluster der Paradoxen mit einem Wert von 2,31 den Grad, in dem das Portfolio hilfreich für die Strukturierung ihres Lernfortschritts ist, im Durchschnitt am höchsten von allen hier gefundenen Gruppen bewerten, die Privilegierten erreichen einen Wert von 2,06 und für die Deprivierten ergibt sich ein Wert von 1,96. Ein Post-Hoc Vergleich zwischen diesen Gruppen zeigt, dass die Cluster der Paradoxen und der Deprivierten statistisch bedeutsam unterschiedlich

auf diese Frage geantwortet haben. Hier zeigt sich ein interessanter Effekt; obwohl im Hinblick auf die Häufigkeit der Nutzung zwischen den Gruppen keine Unterschiede bestehen, nehmen die Probanden in Abhängigkeit von ihrer Gruppenzugehörigkeit den Nutzen des Portfolios für sich persönlich verschieden wahr.

Ein klarer Zusammenhang zeigt sich, wenn die Abfrage der Nutzungshäufigkeit als Gruppierungsvariable für eine Varianzanalyse verwendet wird. So kann getestet werden, wie die Einschätzung der Hilfe des Portfolios zwischen den verschiedenen so gebildeten Gruppen variiert. Es ergibt sich für die Gruppe der Kollegiatinnen und Kollegiaten, die einmal in der Woche mit der Führung ihres Portfolios beschäftigt sind, ein Mittelwert der Wahrnehmung der Hilfe von 2,75, für die Gruppe der Befragten, die das Portfolio einmal im Monat führen liegt dieser Wert bei 2,48 und die Gruppe derjenigen, die seltener als einmal im Monat mit der Führung des Portfolio beschäftigt sind zeigt einen Wert von 1,81.

Der Post-Hoc-Gruppenvergleich zeigt, dass diese Gruppen sowohl von der Gruppe der Kollegiatinnen und Kollegiaten, die ihr Portfolio wöchentlich aktualisieren wie auch zu der Gruppe, in der die Befragten versammelt werden, die einmal im Monat an ihrem Portfolio arbeiten, statistisch bedeutsam verschieden ist.

Tabelle 14: Mittelwertvergleich des wahrgenommenen Nutzens der Führung des Portfolios; Gruppenvariable: Cluster, N=149 $\eta^2=0.025$

	Mittelwert	Paradoxe	Privilegierte	Deprivierte
Paradoxe (n=52)	2.31	-		
Privilegierte (n=52)	2.06	k.s.	-	
Deprivierte (n=45)	1.96	+	k.s.	-
Anmerkungen: Mittelwert und Standardabweichung in Klammern; Post hoc-Signifikanztestung mit Fisher LSD (Least Significant Difference) ; k. s. > 0.10, + p ≤ 0.10, * p ≤ 0.05, ** p ≤ 0.01, *** p ≤ 0.001; $\eta^2 = \text{Eta}^2$; analysebezogener Fallausschluss.				

Tabelle 15: Mittelwertvergleich des wahrgenommenen Nutzens der Führung des Portfolios; Gruppenvariable: Häufigkeit der Führung N=131 $\eta^2=0.150$

		1xpro Woche	1xpro Monat	seltener
	Mittelwert			
1xpro Woche (n=12)	2.31	-		
1xpro Monat (n=38)	2.06	k.s.	-	
seltener (n=81)	1.96	+	k.s.	-

Anmerkungen: Mittelwert und Standardabweichung in Klammern; Post hoc-Signifikanztestung mit Fisher LSD (Least Significant Difference) ; k. s. > 0.10, + p ≤ 0.10, * p ≤ 0.05, ** p ≤ 0.01, *** p ≤ 0.001; $\eta^2 = \text{Eta}^2$; analysebezogener Fallausschluss.

9.2.5 Schulsozialarbeit

Die Frageblöcke zur Schulsozialarbeit nehmen eine zentrale Stellung innerhalb des Erhebungsinstrumentes ein. Diese exponierte Stellung spiegelt sowohl die komplexe Aufgabenstellung der Schulsozialarbeit (Kapitel 4.3.5) wie auch den hohen Stellenwert innerhalb des Oberstufen-Kollegs wider. Im Rahmen dieser Analyse soll der Blick zunächst auf den allgemeinen Kontakt der Kollegiatinnen und Kollegiaten zur Schulsozialarbeit gelenkt werden. Insgesamt geben mit 51,7 Prozent knapp über die Hälfte der Befragten an, im Laufe ihrer Schullaufbahn Kontakt zur Schulsozialarbeit gehabt zu haben. Bei der Betrachtung der einzelnen in dieser Arbeit rekonstruierten Cluster ergeben sich statistisch bedeutsame Unterschiede zwischen diesen Clustern.

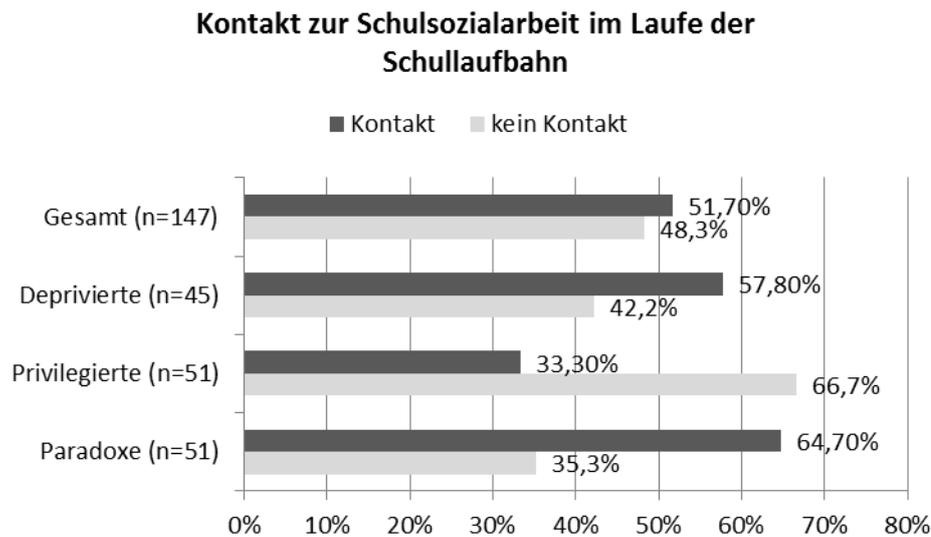


Abbildung 16: Kontakt zur Schulsozialarbeit dargestellt für die Gesamtstichprobe und die einzelnen Cluster

Während in der Gruppe der als Privilegierte bezeichneten Kollegiatinnen und Kollegiaten lediglich ein Drittel der Befragten angibt, Kontakt zur Schulsozialarbeit gehabt zu haben liegt dieser Anteil im Cluster der Deprivierten mit 57,8 Prozent bei weit über der Hälfte und in der als Paradoxe bezeichneten Gruppe mit 64,7 Prozent sogar bei fast zwei Dritteln. Die Kontingenzanalyse zeigt bei $df=2$ und eine χ^2 -Wert von 11,010 eine Irrtumswahrscheinlichkeit von $p \leq 0,004$, so dass die Nullhypothese, also die Unabhängigkeit der beiden Merkmale „Clusterzugehörigkeit“ und „Kontakt zur Schulsozialarbeit“ mit einer Irrtumswahrscheinlichkeit von unter 0,4 Prozent abgelehnt werden kann. Die Stärke dieses Zusammenhangs ist mit einem Cramers`V Wert von 0,274 als mittelstark einzustufen.

Wie wurde der erste Kontakt zur Schulsozialarbeit aufgenommen

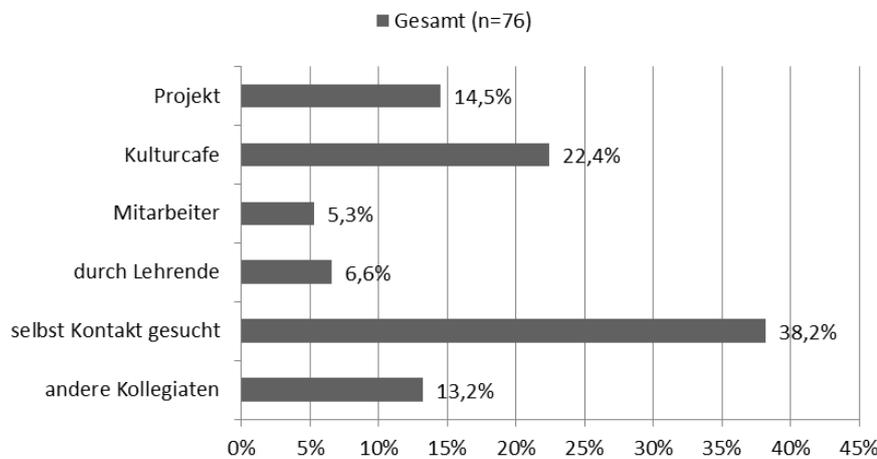


Abbildung 17: Darstellung der Kontaktaufnahme mit der Schulsozialarbeit dargestellt für die gesamte Stichprobe

In einem weiteren Schritt soll aufgezeigt werden, wie die hier befragten Kollegiatinnen und Kollegiaten den ersten Kontakt zur Schulsozialarbeit aufgenommen haben. Diese Frage ist von herauszuhebender Bedeutung, da sich die Schulsozialarbeit explizit als ein niedrigschwelliges Angebot versteht und die Art der ersten Kontaktaufnahme Aufschlüsse über die Zugänglichkeit dieses Angebots erlaubt.

In die Betrachtung der Art der ersten Kontaktaufnahme flossen nur die Aussagen derjenigen Kollegiatinnen und Kollegiaten ein, die angegeben haben, im Laufe ihrer Schullaufbahn Kontakt mit der Schulsozialarbeit gehabt zu haben. Eine durchgeführte Kontingenzanalyse zeigt, dass zwischen den rekonstruierten Gruppen keine statistisch signifikanten Unterschiede angenommen werden können ($df= 10$; $\chi^2= 8,282$; $p \leq 0,601$, Cramers $V=0,233$). Trotzdem erlaubt die deskriptive Auswertung der verschiedenen Arten der Kontaktauf-

nahme für die gesamte Gruppe der Befragten Einblicke in die Zugänglichkeit der Angebote der Schulsozialarbeit. Auffällig ist, dass mit 38,2 Prozent eine große Gruppe der Befragten selbständig den Kontakt zu den Mitarbeiterinnen der Schulsozialarbeit gesucht hat. Bei 22,4 Prozent fand der Erstkontakt über das von der Schulsozialarbeit betreute Kulturcafe statt, 14,5 Prozent haben den Weg zur Schulsozialarbeit über ein von dieser Institution angebotenes Projekt gefunden. Bei annähernd genauso vielen Befragten wurde der Kontakt durch andere Kollegiatinnen oder Kollegiaten hergestellt (13,2 Prozent). Ein relativ kleiner Anteil der Probanden wurde von Lehrenden an die Schulsozialarbeit vermittelt oder direkt von den Mitarbeiterinnen der Schulsozialarbeit angesprochen. Bei der Vermittlung durch Lehrende liegt der Anteil bei 6,6 Prozent, 5,3 Prozent wurden von Mitarbeiterinnen der Schulsozialarbeit angesprochen.

Die hier beschriebenen Möglichkeiten der Kontaktaufnahme⁴⁸ lassen sich in drei inhaltliche Kategorien einteilen. Zum einen (a) die autonome Kontaktaufnahme, zum anderen (b) die assistierte Kontaktaufnahme und schließlich (c) die heteronome Kontaktaufnahme. In die erste Kategorie fällt die selbständige Annäherung an die Schulsozialarbeit durch die Kollegiatinnen und Kollegiaten, der zweiten Kategorie werden die Kontaktaufnahme über Kulturcafe, ein Projekt und andere Kollegiatinnen und Kollegiaten zugeordnet, die letzte Kategorie beinhaltet die Vermittlung des Kontaktes durch Lehrende und Mitarbeiterinnen der Schulsozialarbeit. Somit ergibt sich, dass in der vorliegenden Stichprobe 38,2 Prozent der Befragten auto-

⁴⁸ Die hier aufgeführten Möglichkeiten der Kontaktaufnahme wurden im Gespräch mit der Schulsozialarbeit zusammengetragen und beruhen auf den Erfahrungen der Mitarbeiterinnen der Schulsozialarbeit

nom den Kontakt zur Schulsozialarbeit gesucht, 50 Prozent assistiert den Weg zu diesem Angebot gefunden haben und 11,8 Prozent heteronom zur Schulsozialarbeit kamen.

Eine Kontingenzanalyse des Zusammenhangs dieser neu geschaffenen Kategorien und der Clusterzugehörigkeit zeigt wie schon die vorangegangene Analyse keinen statistisch bedeutsamen Zusammenhang zwischen diesen beiden Merkmalen ($df= 4$; $\chi^2= 1,730$; $p \leq 0,785$, Cramers $V=0,107$).

Dieser Befund zeigt deutlich auf, dass die von der Schulsozialarbeit intendierte Niedrigschwelligkeit und gute Zugänglichkeit der Angebote gegeben ist. Lediglich knapp 12 Prozent der Kontaktaufnahmen wurden von Lehrenden oder Mitarbeiterinnen der Schulsozialarbeit forciert, in alle anderen Fällen fanden die Kollegiatinnen und Kollegiaten den Weg zur Schulsozialarbeit selbst.

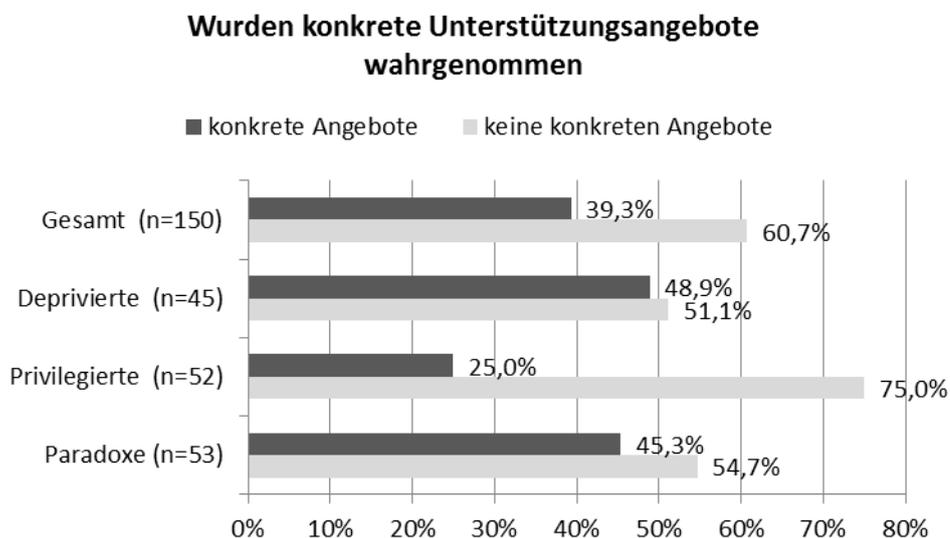


Abbildung 18: Wahrnehmung konkreter Angebote der Schulsozialarbeit dargestellt für die Gesamtstichprobe und die einzelnen Cluster

Ein Blick auf die vielfältigen Arbeitsbereiche der Schulsozialarbeiterinnen zeigt, dass das Angebot über konkrete Unterstützungs-

und Beratungsangebote hinausgeht; auch die Führung des Kulturcafés, Projekte und Workshops gehören zum komplexen Tätigkeitsbereich. Die vorhergehenden Analysen hatten den allgemeinen Kontakt zur Schulsozialarbeit zum Gegenstand. Nun soll geklärt werden, welche Kollegiatinnen und Kollegiaten auch tatsächlich Unterstützungs- und Beratungsangebote wahrnehmen. Abbildung 18 ist zu entnehmen, dass knapp 40 Prozent der Befragten konkrete Unterstützung bei den Mitarbeiterinnen der Schulsozialarbeit gesucht haben. Zwischen den drei rekonstruierten Clustern zeigen sich große Unterschiede. Fast die Hälfte (48,9 Prozent) der der Gruppe der Deprivierten zugeordneten Kollegiatinnen und Kollegiaten wandten sich mit einer konkreten Problematik an die Schulsozialarbeit. Ähnlich stellt sich die Situation innerhalb des Clusters der Paradoxen dar, hier liegt der Wert der konkret Hilfesuchenden bei 45,3 Prozent. Dem gegenüber ist der Graphik zu entnehmen, dass lediglich ein Viertel der in die Kategorie der Privilegierten eingruppierten Kollegiatinnen und Kollegiaten faktisch Hilfe bei der Schulsozialarbeit gesucht hat. Die durchgeführte Kontingenzanalyse weist diesen Unterschied als statistisch bedeutsam aus ($df= 2$; $Chi^2= 6,985$; $p \leq 0,030$; Cramer's $V=0,216$). Die Irrtumswahrscheinlichkeit bei Annahme der Alternativhypothese liegt bei 3 Prozent, mit einem Cramer's V Wert von 0,216 ist der Zusammenhang als mittelmäßig zu bewerten.

Vereinfacht zusammengefasst zeigt diese Analyse, dass die den Clustern der Paradoxen und der Deprivierten zugeordneten Jugendlichen doppelt so oft tatsächliche Hilfestellungen bei den Mitarbeiterinnen der Schulsozialarbeit suchen wie die Angehörigen der Gruppe der als Privilegierte typisierten. Bei der Suche nach einer Er-

klärung für diese Befundlage eröffnen sich zwei verschiedenen Argumentationslinien.

Zum einen kann davon ausgegangen werden, dass die Kollegiatinnen und Kollegiaten aus dem Cluster der Privilegierten in Abgrenzung zu den Gruppen der Deprivierten und Paradoxen zugeordneten Kollegiatinnen und Kollegiaten bestimmte Problematiken und Anliegen nicht mitbringen, die in Gesprächen mit der Schulsozialarbeit bearbeitet werden können. Ein Blick auf den Aufgabenbereich der Schulsozialarbeit zeigt, dass ein Komplex die Beratung zu Fragen rund um das Thema Bundesausbildungsförderungsgesetzes (BAföG) darstellt, ein weiterer die Verteilung von Wohnheimplätzen. Die Clusterprofile (Kapitel 8.3) belegen, dass innerhalb des Clusters der Privilegierten im Durchschnitt weit mehr ökonomisches Kapital⁴⁹ vorhanden ist als in den anderen beiden Clustern. Die Verbindung dieser beiden Sachverhalte lässt darauf schließen, dass für die Befragten aus der Gruppe der Privilegierten zumindest der Themenkomplex BAföG nicht in so hohem Maße von Interesse ist wie für die übrigen Probanden, da aufgrund der besseren ökonomischen Lage in der Herkunftsfamilie finanzielle Unterstützung von dieser Seite erwartet werden kann bzw. die Kollegiatinnen und Kollegiaten aus dieser Gruppe infolge der finanziellen Situation im Herkunftshaushalt nicht bezugsberechtigt für Zuwendungen im Sinne des Bundesausbildungsförderungsgesetzes sind. Einer ähnlichen Linie folgt die Argumentation für die Nachfrage nach Wohnheimplätzen, auch hier ist die Annahme plausibel, dass Kollegiatinnen und Kollegiaten

⁴⁹ Erfasst durch den höchsten ISEI-Wert der Familie (Kapitel 8.1.1)

aus der Kategorie der Privilegierten durch die finanziellen Bedingungen in der Herkunftsfamilie andere Möglichkeiten der Unterbringung wahrnehmen.

10 Zur Wirkung der Güter und Umsetzungsfaktoren auf die Konstrukte *Capabilities* und *Agency* – Hypothesen 3 und 4

Im vorliegenden Kapitel werden die dritte und vierte in dieser Arbeit aufgestellte Hypothese überprüft:

(H3): *Das von den Kollegiatinnen und Kollegiaten wahrgenommene Konzept Capabilities in Bezug auf ihr privates und berufliches Leben variiert in Abhängigkeit von der Ausprägung der Kapitalsorten, der selbst wahrgenommenen Kompetenzen und dem Umfang der Nutzung der im Oberstufen-Kolleg zur Verfügung gestellten Förder-systeme.*

(H4): *Das von den Kollegiatinnen und Kollegiaten wahrgenommene Konzepte Agency in Bezug auf ihr privates und berufliches Leben variieren in Abhängigkeit von der Ausprägung der Kapitalsorten, der selbst wahrgenommenen Kompetenzen und dem Umfang der Nutzung der im Oberstufen-Kolleg zur Verfügung gestellten Förder-systeme.*

Bei diesen Hypothesen handelt es sich um Zusammenhangshypothesen.

Beide Hypothesen werden jeweils für beide Konzepte getrennt nach dem privaten und berufsbezogenen Aspekt aufgeteilt. Im Folgenden werden Regressionsmodelle vorgestellt, die nach den vier verschiedenen zu betrachtenden abhängigen Variablen separat eingeführt und analysiert werden. Korrespondierend mit den zu überprüfenden Hypothesen ergeben sich folgende vier abhängige Variablen und somit vier Teilhypothesen, die in Unterkapiteln behandelt wer-

den: *Capabilities* in Bezug auf berufliche Ziele (10.1), *Capabilities* in Bezug auf private Ziele (10.2), *Agency* in Bezug auf berufliche Ziele und *Agency* in Bezug auf private Ziele (10.3). Jedes dieser Kapitel enthält die zu prüfende(n) Teilhypothese(n), die Beschreibung und Analyse von acht auf einander aufbauenden Modellen in die sukzessiv die drei Prädiktorgruppen (a) Fördersysteme, (b) Kapitalsorten und (c) Selbsteinschätzungen aufgenommen werden. Es werden alle mit diesen Gruppen möglichen Kombinationen getestet, um mögliche Interaktions- und Suppressionseffekte aufdecken zu können.

Die Regressionsanalyse zählt zu den strukturprüfenden, multivariaten Verfahren. Insbesondere für die Erklärung von Wirkungsbeziehungen zwischen mehreren unabhängigen einer abhängigen Variablen werden Regressionsanalysen herangezogen. Zur Überprüfung der vorliegenden Hypothese kommt die multiple lineare Regression zum Einsatz; diese Form der linearen Regression erlaubt es, mehr als nur eine erklärende Variable in die Regressionsgleichung einzubinden (Brosius, 2011, S. 564).

Für die Berechnung der multiplen linearen Regression ist es erforderlich, dass die abhängigen Variablen metrisches Skalenniveau aufweisen⁵⁰. Liegt ein zu analysierender Sachverhalt vor, bei dem eine oder mehrere unabhängige nominale Variablen in die Untersuchung einbezogen werden sollen, so können diese mit Hilfe der Dummy-Variablen-Technik in die Regressionsberechnung einbezogen werden und so kann das Verfahren der multiplen linearen Regression auch mit nominal skalierten Daten eingesetzt werden. Bei

⁵⁰ Im Falle einer Analyse mit einer abhängigen Variablen auf nominalem Skalenniveau ist die Methode der Wahl die logistische Regression.

Dummy-Variablen handelt es sich um binäre Variablen, die nur die Ausprägungen 0 und 1 annehmen können. Die nominale Variable mit n Ausprägungen, welche als unabhängige Variable in die Berechnung der Regressionsgleichung einfließen soll, wird in n-1 Dummy Variablen zerlegt. Dummy-Variablen werden bei der Regressionsanalyse wie metrisch skalierte Variablen behandelt (Backhaus, Erichson, Plinke & Weiber, 2003, S. 9). Das Verfahren der Dummy-Codierung kommt im Rahmen der folgenden Regressionsanalyse zum Einsatz und wird im späteren Verlauf noch einmal in Verbindung mit den dafür verwendeten Variablen erläutert.

10.1 Wahrnehmungen der *Capabilities* in Bezug auf berufliche Ziele

Die zu prüfende Hypothese als Teilhypothese von H3 lautet:

H3(1): *Das von den Kollegiatinnen und Kollegiaten wahrgenommenen Konzepte Capabilities in Bezug auf ihr berufliches Leben variiert in Abhängigkeit von der Ausprägung der Kapitalsorten, der selbst wahrgenommenen Kompetenzen und dem Umfang der Nutzung der im Oberstufen-Kolleg zur Verfügung gestellten Fördersysteme.*

Nachstehend werden die zur Prüfung der Hypothese durchgeführten Regressionsmodelle dargestellt und analysiert. Es werden acht Regressionsmodelle vorgestellt, in denen der Einfluss der drei Indikatorgruppen (a) Fördersysteme, (b) Kapitalsorten und (c) Selbsteinschätzungen auf eine abhängige Variable in unterschiedlichen Kombinationen getestet wird. Als abhängige Variable wird in diesem Teil der Arbeit die Wahrnehmung der *Capabilities* in Bezug auf berufliche Ziele betrachtet.

Tabelle 16: Regressionsmodelle 1-III

Abhängige Variable <i>Capabilities</i> in Bezug auf berufliche Ziele									
	Modell I			Modell II			Modell III		
	B	Sig.	β	B	Sig.	β	B	Sig.	β
Kontrollvariablen:									
weiblich	.146		.081	.209	+	.149	.109		.083
Jahrgang 13	-.008		.003	.009		.007	-.023		-.172
Fördersysteme									
Tutoriat				-.737	**	-.265			
Reden mit Tutor_in				.047		.072			
Laufbahnberatung				-.027		-.014			
Portfolio subjektiv				.126	+	.168			
Brückenkurse				-.145		-.106			
Schulsozialarbeit				-.272	*	-.195			
Psychosoziale Beratung				-.130		-.041			
Rechtsberatung				.375		.143			
Kapitalsorten⁵¹									
Ökonomisches Kapital (ISEI)							-.006	+	-.172
Objektiviertes Kulturelles Kapital I (Bücherbesitz)							-.086		-.142
Objektiviertes Kulturelles Kapital II (Kulturgüter)							-.011		-.017
Inkorporiertes kulturelles Kapital (Kulturelle Praktiken)							.000		-.001
Institutionalisiertes kulturelles Kapital (Hochschulreife)							.023		.015
Soziales Kapital I (Social Positioner)							.081		.162
Soziales Kapital II (Schulhilfe)							-.056	+	-.182
Selbsteinschätzungen									
Mathematikkompetenz									
Deutschkompetenz									
Englischkompetenz									
Überfachliche Kompetenz									
Selbstwirksamkeit									
Zufriedenheit									
Konstante		2.890***				3.335***			3.754***
Stichprobengröße (n)		137				126			113
F		.757				2.12*			1.136
R ²		.011				.167			.090
Korrigiertes R ²		-.004				.095			.011

β = standardisierte Koeffizienten; B = unstandardisierte Koeffizienten; + $p \leq 0.10$. * $p \leq 0.05$. ** $p \leq 0.01$. *** $p \leq 0.001$.

⁵¹ In Klammern findet sich jeweils die Operationalisierung der Kapitalsorten, ausführlich wird die Operationalisierung der Konstrukte in Kapitel 8.1 dargestellt.

Modell I: Kontrollvariablen

Im ersten Model werden die beiden Variablen Geschlecht und Zugehörigkeit zum Jahrgang 12 oder 13 beim Zeitpunkt der Befragung als Kontrollvariablen in die Regressionsgleichung eingefügt. Die Auswahl dieser Variablen folgt sachlogischen Überlegungen. Kollegiatinnen und Kollegiaten, welche zum Zeitpunkt der Befragung in der 13. Jahrgangsstufe beschult werden, haben in den meisten Fällen ein Jahr länger Erfahrungen mit den Fördersystemen machen können⁵². Es soll durch die Einbeziehung dieses Indikators in die folgenden Modelle verhindert werden, dass eine systematische Wirkung dieser exogenen Variablen auf die endogene Variable vernachlässigt wird. Des Weiteren zeigen Befunde aus der Literatur (Lojewski, 2012, S. 314), dass Mädchen bei der Einschätzung ihrer Kompetenzen zurückhaltender sind als Jungen. Auch dieser Effekt soll in den folgenden Modellen kontrolliert werden.

Beide Variablen sind als Dummy-Variablen codiert. Den Ausprägungen „männlich“ und „Zugehörigkeit zur 12. Jahrgangsstufe“ wurde bei der Dummy-Kodierung jeweils der Wert 0 zugeordnet. Diese Ausprägungen fungieren somit als Referenzkategorien. Es zeigt sich, dass in dieser Regressionsgleichung keine der beiden Variablen einen statistisch signifikanten Einfluss auf die abhängige Variable hat. Trotzdem werden sie bei den folgenden Modellen weiterhin als Prädiktoren in die Regressionsgleichungen einbezogen, um so mögliche Suppression- bzw. Interaktionseffekte aufzudecken. Das Modell ist insgesamt nicht statistisch signifikant.

⁵² Eine Ausnahme bilden hier Kollegiatinnen und Kollegiaten, welche entweder zurückgestuft wurden oder in einen höheren Jahrgang quer eingestiegen sind (*Kap 4.2*)

Modell II: Kontrollvariablen + Fördersysteme

Bei der Konstruktion von Modell II werden neben den Kontrollvariablen auch Variablen zur Feststellung der Nutzung und zur Wahrnehmung der angebotenen Fördersysteme in die Gleichung eingeführt. Mit einem korrigierten R^2 Wert von 0,095 liegt die Varianzaufklärung für dieses Modell bei 9,5 Prozent. Das Gesamtmodell ist auf einem Niveau von $p \leq 0,05$ signifikant.

Auffällig ist, dass bei Berücksichtigung der Nutzung der Fördersysteme als Prädiktoren für die Wahrnehmung der *Capabilities* in Bezug auf berufliche Ziele für das Geschlecht ein Effekt nachgewiesen werden kann, der sich auf einem Niveau von $p \leq 0,10$ bewegt und somit als signifikante Tendenz in die Interpretation einfließen kann. Hier ist somit ein Interaktionseffekt zu beobachten. Es kann kein direkter Einfluss des Geschlechts auf die Wahrnehmung der *Capabilities* gezeigt werden, erst in Verbindung mit der Nutzung und Wahrnehmung der Fördersysteme ist ein Einfluss zu beobachten. Der standardisierte Regressionskoeffizient (β) für den Einfluss des Geschlechts auf die Wahrnehmung der *Capabilities* liegt bei 0,149, der unstandardisierten Koeffizient zeigt einen Wert von 0,209. Der standardisierte Regressionskoeffizient β gibt an, um wie viele Standardabweichungen sich die abhängige Variable verändert, wenn die unabhängige Variable eine Veränderung um eine Standardabweichung erfährt, im Unterschied zum unstandardisierten Regressionskoeffizienten B welcher die Veränderung der abhängigen Variable in den Einheiten, in welchen diese gemessen wird, anzeigt, wenn die Prädiktorvariable eine Veränderung um eine Maßeinheit erfährt. Es sich bei der endogenen Variable um eine metrische Variable mit der

minimalen Ausprägung von 1 und der maximalen Ausprägung von 4, wobei mit einem steigenden Wert eine positivere Einschätzung der *Capabilities* einhergeht. Das Geschlecht wird dichotom dargestellt, bei diesem Prädiktor sind aufgrund der Dummy Kodierung nur die Ausprägungen 1 „weiblich“ und 0 „männlich“⁵³ möglich. Eine Erhöhung des Wertes dieser Variable um eine Einheit ist also gleichzusetzen mit der Unterscheidung zwischen Jungen und Mädchen. Für dichotome Prädiktoren ist die Aussage der standardisierten Koeffizienten wenig aussagekräftig, da nur zwei Ausprägungen des Indikators sinnvoll interpretiert werden können, so dass hier bei der Interpretation der dichotomen Variablen stets auf die unstandardisierten Koeffizienten zurückgegriffen wird.

Dieser Befund zeigt folglich, dass unter Einbeziehung der Nutzung der Fördersysteme die Wahrnehmung *Capabilities* um 0,21 Punkte positiver ausfällt, wenn der Proband weiblich ist, bzw. statistisch korrekt, wenn das Geschlecht von männlich zu weiblich wechselt.

Die Nutzung und Wahrnehmung der Fördersysteme wird mit Hilfe von 8 Prädiktoren in die Regressionsgleichung eingebunden. 6 dieser 8 unabhängigen Variablen sind binäre Variablen, die angeben, ob das betreffende Fördersystem von den befragten Kollegiatinnen und Kollegiaten genutzt wird oder nicht. Die hier berücksichtigten Fördersysteme sind (a) Tutoriat, (b) Laufbahnberatung, (c) Brückenkurse (d) Schulsozialarbeit, (e) Psychosoziale Beratung und (f) Rechtsberatung. Analog zur Kodierung des Geschlechts und der Zu-

⁵³ Streng betrachtet handelt es sich bei der Kodierung 0 um die Aussagen „nicht weiblich“, womit die Benennung männlich hier impliziert wird (Backhaus, Erichson, Plinke & Weiber, 2003, S. 9)

gehörigkeit zum Jahrgang erfolgte hier eine Dummy Kodierung. Die Ausprägung 0 steht für Nicht-Nutzung des Fördersystems, die Ausprägung 1 für seine Nutzung. Zusätzlich zu diesen Indikatoren fließen zwei weitere Variablen in die Modellbildung ein. Zum einen die Bereitschaft, den Tutor bzw. die Tutorin als Gesprächspartner wahrzunehmen, ohne ein bestimmtes Anliegen besprechen zu wollen, zum anderen die Abfrage zur subjektiven Wahrnehmung des Portfolios in Hinblick darauf, wie hilfreich dieses für die Schullaufbahn empfunden wird (siehe Kapitel 9.2.1). Beide Variablen werden als metrisch angenommen mit den Ausprägungen 1 bis 4, wobei eine Zunahme des Wertes mit einer höheren Zustimmung bzw. einer positiveren Bewertung korrespondiert.

Für drei der untersuchten acht unabhängigen Merkmale zeigt sich ein statistisch signifikanter Einfluss auf die abhängige Variable. Die Wirkung der Nutzung des Tutoriats wird mit einem standardisierten Koeffizienten von $-0,149$ und einem unstandardisierten Koeffizienten von $-0,737$ ausgewiesen. Mit der Wahrnehmung des Tutoriats sinkt den Daten folgend die Wahrnehmung der *Capabilities* um $0,74$ Punkte. Diese Befund überrascht und alarmiert auf den ersten Blick, da die Fördersysteme zum Ziel haben, die Situation der Kollegiatinnen und Kollegiaten zu verbessern und nicht zu verschlechtern. Für die Interpretation dieses und der weiteren Befunde der regressionsanalytischen Untersuchungen muss aber bedacht werden, dass die vorliegende Untersuchung eine Querschnittsuntersuchung ist, aus der keinerlei Aussagen über die individuelle Entwicklung der Kollegiatinnen und Kollegiaten in Abhängigkeit von der Nutzung der Fördersysteme folgen können. So hilft für die Erklärung dieses

Befundes eine umgekehrte Betrachtung der Zahlen. Kollegiatinnen und Kollegiaten, welche das Tutoriat nicht in Anspruch nehmen, schätzen ihre *Capabilities* um 0,74 Punkte positiver ein. Ein möglicher Interpretationsansatz liegt darin, dass diese Probanden prinzipiell eine sehr positive Wahrnehmung ihrer *Capabilities* haben und somit auf das Fördersystem Tutoriat verzichten. Das in Kapitel 9.2.1 postulierte Forschungsdesiderat bezüglich der Nutzung des Tutoriats wird mit diesem Befund noch mal unterstützt. Diejenigen Kollegiatinnen und Kollegiaten dagegen, die das Tutoriat nutzen, kommen dazu, ihre *Capabilities* der Tendenz nach realistischer einzuschätzen.

Ein ähnlich gelagerter Befund lässt sich für die Nutzung der Schulsozialarbeit zeigen. Mit einem standardisierten Koeffizienten von -0,195 und einem unstandardisierten Koeffizienten von -0,272 liegen die absoluten Einflüsse etwas niedriger, die Interpretation kann aber analog vorgenommen werden.

Modell III: Kontrollvariablen + Kapitalsorten

Dieses Modell weist insgesamt keine statistische Signifikanz auf, somit werden die hier gefundenen Prädiktoren nicht interpretiert. Hoch interessant an diesem Befund ist jedoch, dass das Ausmaß der einzelnen Kapitalsorten ohne Berücksichtigung der Fördersysteme keinerlei Einfluss auf die Wahrnehmung der berufsbezogenen *Capabilities* hat. Besonders im Rahmen der hier vorliegenden Arbeit ist diese Erkenntnis von Bedeutung; die Ausprägungen der Kapitalsorten stellen die Grundlage für die Konstruktion der Clustertypen dar (Kapitel 5), für welche nachgewiesen werden konnte, dass sie sowohl in ihren Selbsteinschätzungen bezüglich ihrer Fachkompetenzen, ihrer Zufriedenheit und ihrer Selbstwirksamkeit Unterschie-

de zeigen (Kapitel 6) wie auch die Fördersysteme verschieden nutzen (Kapitel 7). Hier zeigen sich somit die im aktuellen Diskurs im Hinblick auf Bildungschancen ausführlich besprochenen indirekten Effekte der sozialen Herkunft (z.B. Baumert & Maaz, 2009; Maaz, 2010; Bornkessel, 2012) auch in Bezug auf die Wahrnehmung der berufsbezogenen *Capabilities*.

Tabelle 17: Regressionsmodelle IV-VI

Abhängige Variable: *Capabilities* in Bezug auf berufliche Ziele

Unabhängige Variablen	Modell IV			Modell V			Modell VI		
	B	Sig.	β	B	Sig.	β	B	Sig.	β
Kontrollvariablen:									
weiblich	.218		.161	.245	*	.182	.280	*	.204
Jahrgang 13	-.090		-.067	-.018		-.013	-.025		-.019
Fördersysteme									
Tutoriat	-.831	**	-.299				-.582	*	-.207
Reden mit Tutor_in	.015		.023				.040		.062
Laufbahnberatung	.199		.108				.017		.009
Portfolio subjektiv	.081		.114				.131	+	.175
Brückenkurse	-.169		-.128				-.006		-.004
Schulsozialarbeit	-.299	*	-.225				-.330	*	-.240
Psychosoziale Beratung	-.146		-.038				-.026		-.008
Rechtsberatung	.367		.132				.368		.139
Kapitalsorten									
Ökonomisches Kapital (ISEI)	-.006		-.163						
Objektiviertes Kulturelles Kapital I (Bücherbesitz)	-.091		-.146						
Objektiviertes Kulturelles Kapital II (Kulturgüter)	-.031		-.049						
Inkorporiertes kulturelles Kapital (Kulturelle Praktiken)	-.020		-.060						
Institutionalisiertes kulturelles Kapital (Hochschulreife)	-.050		-.033						
Soziales Kapital I (Social Positioner)	.083		.166						
Soziales Kapital II (Schulhilfe)	-.048		-.159						
Selbsteinschätzungen									
Mathematikkompetenz				.082		.074	.131		.119
Deutschkompetenz				.112		.076	.155		.103
Englischkompetenz				.125		.126	.166	+	.166
Überfachliche Kompetenz				.091		.059	.033		.021
Selbstwirksamkeit				.172		.126	.181		.132
Zufriedenheit				.191	+	.176	.111		.101
Konstante		4.499***				.415			.636
Stichprobengröße (n)		102				126			117
F		1.667*				2.435*			2.408*
R ²		.253				.143			.278
Korrigiertes R ²		.102				.084			.163

β = standardisierte Koeffizienten; B = unstandardisierte Koeffizienten; + $p \leq 0.10$. * $p \leq 0.05$. ** $p \leq 0.01$. *** $p \leq 0.001$.

Modell IV: Kontrollvariablen + Fördersysteme + Kapitalsorten

Wurde Modell III, also die Modellierung des Einflusses der Kapitalsorten auf die abhängige Variable als insgesamt nicht signifikant verworfen, so zeigt sich in Modell IV, dass eine Kombination der Kapitalsorten und der Fördersysteme in der Regressionsgleichung in einem auf dem Niveau von $p \leq 0,10$ tendenziell signifikanten Regressionsmodell resultiert. Mit einem korrigierten R^2 von 0,102 liegt die Varianzaufklärung durch die hier betrachteten Variablen bei 10,2 Prozent. Im Vergleich zu Modell II, in welchem nur die Variablen zur Nutzung und Wahrnehmung Fördersysteme berücksichtigt werden liegt die Varianzaufklärung um 0,7 Prozent höher. Dies erscheint zunächst ein sehr geringer Zuwachs, doch soll hier noch einmal darauf hingewiesen werden, dass, wie früher in diesem Kapitel ausführlich begründet, im Rahmen der vorgelegten Arbeit stets das korrigierte R^2 zur Bestimmung der Varianzaufklärung herangezogen wird, um eine Überschätzung derselben bei Einbezug einer hohen Zahl von Variablen –im Vergleich zu Stichprobengröße– zu vermeiden⁵⁴.

Genau wie bei Modell II zeigen sich signifikante Effekte für die dichotomen Variablen Nutzung des Tutoriats und Nutzung der Schulsozialarbeit. Der Einfluss der Nutzung des Tutoriats wird mit einem β -Koeffizienten von -0,299 (unstandardisierter Koeffizient - 0,831) ausgewiesen, der Beitrag der Variable Nutzung der Schulsozialarbeit zeigt einen β -Koeffizienten von -0,225 (unstandardisierter Koeffizient -0,299). Diese Werte sind in ihren Beträgen marginal hö-

⁵⁴ Zum Vergleich, das nicht korrigierte R^2 erfährt von Modell II zu Modell IV eine Änderung von 0,167 zu 0,253

her als die in Modell II beobachteten Werte, die Richtung, also das negative Vorzeichen, bleibt bei beiden Variablen gleich. Augenfällig in diesem Modell ist allerdings, dass nur die beiden genannten Merkmale einen signifikanten Einfluss auf die abhängige Variable ausüben. Weder der Einfluss des Geschlechts noch der Einfluss der subjektiven Wahrnehmung des Portfolios, beide in Modell II auf dem Niveau von $p \leq 0,10$ als signifikante Tendenz ausgewiesen, zeigen in diesem Modell einen statistisch bedeutsamen Einfluss auf die abhängige Variable. Dieser Befund spricht für einen Suppressionseffekt, eine genaue Interpretation erweist sich als schwierig, da keine der neu hinzugefügten Variablen einen statistisch signifikanten Einfluss auf die endogene Variable zeigt. Es lässt sich lediglich sagen, dass unter Einbeziehung der Kapitalsorten der Einfluss des Geschlechts und der Wahrnehmung des Portfolios auf die Beurteilung der berufsbezogenen *Capabilities* verschwindet. Das bedeutet ganz allgemein ausgedrückt, dass hier ein Hinweis dafür gefunden wurde, dass im Hinblick auf berufsbezogene *Capabilities* der Herkunftseffekt den Geschlechtseffekt überdeckt. Dieser Befund wird im Weiteren mit den Ergebnissen der noch folgenden Modelle abgeglichen.

Modell V: Kontrollvariablen + Selbsteinschätzungen

Im folgenden Modell wird eine dritte Gruppe von Variablen in die sukzessive Abfolge der hier vorliegenden Regressionsgleichungen eingeführt: Die von den Kollegiatinnen und Kollegiaten vorgenommenen Selbsteinschätzungen bezüglich ihrer Kompetenzen und ihrer Selbstwirksamkeit und allgemeinen Zufriedenheit. Bei all diesen Variablen handelt es sich um Indexvariablen, die sich im Wertebereich von 1 bis 4 bewegen, wobei ein Wert von 1 inhaltlich für ei-

ne negative Wahrnehmung der Kompetenz bzw. Einschätzung der Selbstwirksamkeit und Zufriedenheit steht und mit zunehmenden Werten eine positivere Einstellung ausdrückt.

Das Modell ist insgesamt auf einem Niveau von $p \leq 0,05$ signifikant und zeigt eine Varianzaufklärung von 8,4 Prozent (korrigiertes $R^2 = 0,084$). Im Unterschied zum vorangehenden Modell, wird hier der Einfluss des Geschlechts als statistisch bedeutsam ausgewiesen ($p \leq 0,05$). Der β -Koeffizient liegt bei 0,182, der unstandardisierte B-Koeffizient weist einen Wert von 0,245 auf. Das bedeutet, dass Kollegiatinnen ihre berufsbezogenen *Capabilities* um 0,245 Punkte besser einschätzen. Dieser Wert ist fast deckungsgleich in dem in Modell II gefundenen Wert. Des Weiteren ist auch der Einfluss der Wahrnehmung der eigenen Zufriedenheit statistisch tendenziell signifikant. Auch für die Zufriedenheit zeigt sich in dieser Gleichung ein Beitrag mit einem positiven Vorzeichen, der β -Koeffizient zeigt einen Wert von 0,176, der unstandardisierte B-Koeffizient liegt bei 0,191. Es zeigt sich also, dass je zufriedener die Kollegiatinnen und Kollegiaten allgemein sind, desto höher auch ihre Wahrnehmung der berufsbezogenen *Capabilities* ausfällt.

Wie schon bei Modell II ist auch hier ein Interaktionseffekt zu beobachten; im ersten vorgestellten Modell, in das lediglich die beiden Kontrollvariablen Geschlecht und Jahrgang eingingen, zeigt sich weder für das Gesamtmodell noch für die einzelnen Prädiktoren ein signifikanter Einfluss, bei Berücksichtigung der Selbsteinschätzungen als exogene Variablen des Regressionsmodells bekommt das Geschlecht einen signifikanten Einfluss auf die endogene Variable.

Modell VI: Kontrollvariablen + Fördersysteme + Selbsteinschätzungen

Das nächste Modell, Modell VI, berücksichtigt die Variablengruppen Fördersysteme und Selbsteinschätzungen gemeinsam. Das Modell ist auf einem Niveau von $p \leq 0,05$ signifikant und die Varianzaufklärung liegt bei 16,3 Prozent, was im Vergleich zu den vorher ausgewerteten Modellen also relativ hoch ist.

Auch in dieser Gleichung wird das Geschlecht als ein signifikanter Prädiktor ausgewiesen. Mit einem β -Koeffizienten von 0,204 und einem B-Koeffizienten von 0,280 liegt sein Einfluss im Vergleich zu den vorangegangenen Modellen etwas höher. Wie auch bei Modell II und IV ist in der Gruppe der Variablen zur Messung der Nutzung und Wahrnehmung der Fördersysteme ein signifikanter negativer Einfluss der Nutzung des Tutoriats und der Schulsozialarbeit zu beobachten, darüber hinaus zeigt sich analog zu Modell II ein tendenziell signifikanter positiver Einfluss der Wahrnehmung des Portfolios. Die Koeffizienten für das Tutoriat ($\beta=-0,207$; $B=-0,582$) liegen deutlich unter den bei Modell II und IV ausgewiesenen Koeffizienten, die Koeffizienten für Schulsozialarbeit ($\beta=-0,240$; $B=-0,330$) weisen nur marginale Unterschiede zu den in den anderen beiden besprochenen Modellen auf. Die Wahrnehmung des Portfolios ($\beta=0,175$; $B=0,131$) unterscheiden sich nur unwesentlich von den in Modell II gezeigten Koeffizienten. Es zeigt sich somit, dass die Aufnahme der Selbsteinschätzungen in das Modell den negativen Einfluss der Teilnahme am Tutoriat etwas aufhebt und im Gegensatz zu den Kapitalsorten den Einfluss der Wahrnehmung des Portfolios und des Geschlechts nicht überdeckt. In der Variablengruppe der Selbsteinschätzung zeigt sich ein tendenziell signifikanter Einfluss der

Englischkompetenzen, der β -Koeffizient und der B-Koeffizient betragen hier 0,166, der im vorangegangenen Modell als signifikant ausgewiesenen Einfluss der Zufriedenheit ist nicht mehr nachzuweisen. Somit zeigt sich hier wiederum ein Suppressionseffekt der Fördersysteme auf die Zufriedenheit.

Tabelle 18: Regressionsmodelle VII und VIII

Abhängige Variable: *Capabilities* in Bezug auf berufliche Ziele

Unabhängige Variablen	Modell VII			Modell VIII		
	B	Sig.	β	B	Sig.	β
Kontrollvariablen:						
weiblich	.268	+	.201	.377	*	.277
Jahrgang 13	-.061		-.046	-.150		-.110
Fördersysteme						
Tutoriat				-.674	*	-.245
Reden mit Tutor_in				.052		.079
Laufbahnberatung				.062		.033
Portfolio subjektiv				.070		.097
Brückenkurse				.029		.021
Schulsozialarbeit				-.378	**	-.281
Psychosoziale Beratung				-.427		-.111
Rechtsberatung				.418		.152
Kapitalsorten						
Ökonomisches Kapital (ISEI)	-.006		-.156	-.006	+	-.169
Objektiviertes Kulturelles Kapital I (Bücherbesitz)	-.033		-.053	-.063		-.100
Objektiviertes Kulturelles Kapital II (Kulturgüter)	-.034		-.053	-.092		-.144
Inkorporiertes kulturelles Kapital (Kulturelle Praktiken)	-.022		-.065	-.015		-.045
Institutionalisiertes kulturelles Kapital (Hochschulreife)	-.010		-.007	-.097		-.063
Soziales Kapital I (Social Positioner)	.040		.079	.047		.093
Soziales Kapital II (Schulhilfe)	-.072	*	-.234	-.066	+	-.215
Selbsteinschätzungen						
Mathematikkompetenz	.031		.028	.056		.050
Deutschkompetenz	.204		.140	.262		.177
Englischkompetenz	.123		.127	.178	+	.182
Überfachliche Kompetenz	.164		.107	.255		.165
Selbstwirksamkeit	.170		.130	.116		.088
Zufriedenheit	.068		.060	-.015		-.013
Konstante		1.560+			1.844+	
Stichprobengröße (n)		107			98	
F		1.597+			2.116**	
R ²		.208			.379	
Korrigiertes R ²		.078			.209	

β = standardisierte Koeffizienten; B = unstandardisierte Koeffizienten; + $p \leq 0.10$. * $p \leq 0.05$. ** $p \leq 0.01$. *** $p \leq 0.001$.

Modell VII: Kontrollvariablen + Kapitalsorten + Selbsteinschätzungen

Das anschließende Modell berücksichtigt sowohl die Kapitalsorten wie auch die Selbsteinschätzungen. Das Gesamtmodell ist auf einem Niveau von $p \leq 0,10$ tendenziell signifikant und die aufgeklärte Varianz ist mit 7,8 Prozent im Vergleich zu den übrigen bisher besprochenen Modellen eher gering.

Lediglich zwei Prädiktoren werden als statistisch signifikant ausgewiesen. Der Einfluss des Geschlechts ist mit einem β -Koeffizienten von 0,201 und einem B-Koeffizienten von 0,268 ungefähr auf dem auch in den übrigen Modellen beobachteten Niveau. Zum ersten Mal lässt sich ein signifikanter Einfluss des sozialen Kapitals, hier gemessen an der Hilfe bei Schulangelegenheiten, nachweisen. Die Koeffizienten liegen bei $\beta = -0,234$ und $B = -0,072$, es handelt sich somit um einen sehr kleinen Einfluss auf die abhängige Variable.

Modell VIII: Kontrollvariablen + Fördersysteme + Kapitalsorten + Selbsteinschätzungen

Das letzte Modell nimmt nun schließlich alle vorher besprochenen unabhängigen Variablen gleichzeitig in die Regressionsgleichung auf. Das Modell ist auf einem Niveau von $p \leq 0,01$ signifikant und klärt 20,9 Prozent der Varianz auf. Für das Geschlecht wird wie auch schon in den meisten vorangegangenen Modellen ein signifikanter Einfluss ausgewiesen, die Koeffizienten liegen mit $\beta = 0,277$ und $B = 0,377$ höher als in den übrigen berechneten Modellen. In der Gruppe der Fördersysteme zeigt sich ein statistisch signifikanter Einfluss des Tutoriats ($\beta = -0,245$; $B = -0,674$) und der Schulsozialarbeit ($\beta =$

0,281; $B=-0,378$). Bei den Kapitalsorten nehmen zwei Variablen einen tendenziell signifikanten Einfluss auf die endogene Variable, es handelt sich dabei um das ökonomische Kapital und das auch schon im letzten Modell als signifikant dargestellte soziale Kapital in Form von Schulhilfe. Die β -Koeffizienten liegen hier bei $-0,169$ und $-0,215$, die B-Koeffizienten bei $-0,006$ und $-0,066$. In der Gruppe der Selbsteinschätzungen wird lediglich die Englischkompetenz als signifikant ausgewiesen ($\beta=0,182$; $B=0,178$).

Der augenfälligste Befund dieses Modells ist in der Varianzaufklärung von rund 20 Prozent zu sehen. Dies bedeutet, dass die in das Modell eingeflossenen Prädiktoren eine substantielle Erklärungskraft für das Konzept der selbst wahrgenommenen *Capabilities* in Bezug auf den beruflichen Werdegang besitzen.

Es lohnt darüber hinaus ein detaillierterer Blick auf die einzelnen hier als signifikant ausgewiesenen Prädiktoren. Aus der Gruppe der *Fördersysteme* werden wie schon in Modellen II und IV zwei Systeme als signifikant wirksame unabhängige Variablen zur Vorhersage der abhängigen Variablen ausgewiesen: Die Schulsozialarbeit auf einem Niveau von $p \leq 0,01$ und das Tutoriat auf einem Niveau von $p \leq 0,05$, bei der Betrachtung der Rangfolge der Bedeutsamkeit nimmt die Schulsozialarbeit den ersten und das Tutoriat den dritten Rangplatz ein. Die Tatsache, dass diese Variablen bei allen hier getesteten Prädiktorkombinationen als statistisch wirksam ausgewiesen werden deutet auf eine direkte Wirkung auf die abhängige Variable – die Wahrnehmung der *Capabilities* in Bezug auf die berufliche Laufbahn – hin, Interaktions- oder Suppressionseffekte konnten bezüglich dieser beiden Variablen nicht nachgewiesen werden. Wie schon bei der In-

terpretation von Modell II und IV dargelegt, überrascht zunächst das negative Vorzeichen der ausgewiesenen Koeffizienten, also die dahinter liegende Aussage, dass mit der Inanspruchnahme der Schulsozialarbeit und des Tutoriats die subjektive Wahrnehmung der *Capabilities* sinkt; bei der Schulsozialarbeit um 0,38 Punkte und beim Tutoriat um 0,67 Punkte. Die Erklärung für diesen erwartungswidrigen Befund ist in der Anlage der Untersuchung als Querschnittsuntersuchung – also eine Momentaufnahme – zu finden und erschließt sich leicht, wenn bedacht wird, was die Zahlen im Umkehrschluss bedeuten: Kollegiatinnen und Kollegiaten, welche die Fördersysteme Schulsozialarbeit und Tutoriat **nicht** nutzen, schätzen ihre berufsbezogenen *Capabilities* besser ein als diejenigen, welche diese Angebote nutzen. Es erscheint angemessen, davon auszugehen, dass die Kollegiatinnen und Kollegiaten, welche bewusst auf die Inanspruchnahme dieser Fördersysteme verzichten von vorneherein über eine positivere Einschätzung ihrer *Capabilities* verfügen und aus eben diesem Grund die Fördersysteme für sich persönlich als nicht notwendig erachten. Die Datenlage in der vorliegenden Untersuchung reicht aber nicht aus, um diese plausible Annahme zu überprüfen. Für die Überprüfung wird sowohl eine Untersuchung im Längsschnittdesign, zur Messung der subjektiven Wahrnehmung der *Capabilities* der Kollegiatinnen und Kollegiaten am Anfang der Ausbildung und nach der Nutzung bzw. Nicht-Nutzung der Fördersysteme, wie auch eine qualitative Untersuchung, zur Erforschung der Gründe für die Nicht-Nutzung der Angebote, benötigt.

Des Weiteren wird für zwei Variablen aus der Gruppe der *Kapitalarten* ein Einfluss negativer Polung auf die abhängige Variable

nachgewiesen, der in der Tendenz ($p \leq 0,10$) statistisch wirksam ist: Das ökonomische Kapital, gemessen mit Hilfe des *International Socio-Economic Index of Occupation* (ISEI) und das soziale Kapital im näheren Umfeld, gemessen durch die Hilfe bei schulischen Angelegenheiten. Die Effekte sind betragsmäßig eher klein, beim Anstieg des ökonomischen Kapitals um eine Einheit sinkt die Wahrnehmung der *Capabilities* um 0,006 Punkte, beim Anstieg des sozialen Kapitals im näheren Umfeld um eine Einheit sinkt die Wahrnehmung der *Capabilities* um 0,066 Punkte, dennoch ist es wichtig hier nach den Gründen für den äußerst unerwarteten negativen Zusammenhang zu fahnden. Besonders in Anbetracht dessen, dass der Beitrag zur Erklärung der abhängigen Variable durch das ökonomische Kapital mit 0,006 Punkten zwar betragsmäßig auf den ersten Blick als verschwindend gering erscheint; vor dem Hintergrund, dass die Spanne der Skala, auf der das hier verwendete Konstrukt *International Socio-Economic Index of Occupation* (ISEI) abgetragen wird, 80 Punkte umfasst (Kapitel 8.1.1) aber wird deutlich, dass diese Zahl in Relation zu dieser Spanne gelesen werden muss. So macht der Unterschied zwischen einem Hilfsarbeiter, der mit dem Wert 10 im Rahmen des ISEI Codes beziffert wird und einem Richter, dem der Wert 90 zugeordnet wird (Kapitel 8.1.1) 80 Punkte aus. Diese 80 Punkte, multipliziert mit dem unstandardisierten Koeffizienten, also -0,006, dem Wert um den sich die abhängige Variable ändert, wenn die unabhängige Variable eine Änderung um eine Einheit erfährt, ergeben 0,48. Die Spanne der Skala der abhängigen Variablen umfasst die Ausprägungen 0 bis 3, so dass die Änderung um 0,48 Punkte dort durchaus Gewicht besitzt.

In einem Ersten Schritt zur Interpretation dieses Phänomens soll der hier vorliegenden Zusammenhang stark vereinfacht wie folgt dargestellt werden: (a) je mehr finanzielle Mittel im Herkunftshaushalt einer Person vorhanden waren umso geringer schätzt diese Person ihre berufsbezogenen *Capabilities* ein und (b) je mehr Hilfe bei Schulischen Angelegenheiten eine Person erhalten hat umso geringer schätzt diese Person ihre berufsbezogenen *Capabilities* ein. Wie schon bei der Erklärung des negativen Zusammenhangs zwischen dem Tutoriat und der Einschätzung der *Capabilities* und der Schulsozialarbeit und der Einschätzung der *Capabilities* hilft der Blick auf den Umkehrschluss des gefundenen Zusammenhangs: je geringer das ökonomische Kapital in der Herkunftsfamilie und je weniger Hilfe bei schulischen Belangen umso höher die Einschätzung der *Capabilities*. Dieser Zusammenhang wird nachvollziehbar, wenn das Setting der Untersuchung und die besonderen Probandengruppe berücksichtigt werden; die Untersuchung wurde in der 12. und 13. Jahrgangsstufe durchgeführt, das Abitur steht den Probanden also unmittelbar bevor (Jahrgang 13.) oder ist zeitlich nicht mehr weit entfernt (Jahrgang 12). Kollegiatinnen und Kollegiaten, die weder finanzielle Unterstützung noch Hilfestellung in allen schulischen Belangen von ihren Eltern erhalten haben und trotzdem ihren Weg bis kurz vor die Hochschulreife gemeistert haben, haben – davon kann nachvollziehbar ausgegangen werden – auf diesem Weg einige Herausforderungen bewältigen müssen und konnten so die Zuversicht gewinnen, auch zeitlich über das Abitur hinaus liegenden Ziele zu erreichen. Dieses Phänomen deckt sich mit Erkenntnissen aus der Resilienzforschung; unter Resilienz wird der Prozess, die Fähigkeit

oder das Ergebnis einer gelungenen Bewältigung von Herausforderungen trotz ungünstiger Umstände, verstanden (Masten, Best & Garmezy, 1990, S.426). Die Ausbildung von Resilienz ist in hohem Grad individuumsbezogen (Gabriel, 2005). Daher braucht es zur hinlänglichen Klärung der bedingenden Faktoren auch eine Untersuchung auf der Individualebene. Für die vorliegende regressionsanalytische Untersuchung ist in dieser resilienten Gruppe die Erklärung für den zunächst verwundernden Befund des negativen Einflusses der unabhängigen Variablen ökonomisches und soziales Kapital auf die Einschätzung der *Capabilities* zu sehen.

Wie in allen anderen Modellen, außer Modell IV, kann auch in diesem Modell wieder ein Geschlechtereffekt nachgewiesen werden; durch die Art der Kodierung des Geschlechts als Dummy-Variable mit der Referenzkategorie „männlich“ bedeutet der unstandardisierte Koeffizient von 0,377, dass Kollegiatinnen ihre *Capabilities* um rund 0,38 Punkte besser einschätzen als Kollegiaten, dieser Effekt nimmt bei der Betrachtung der Rangfolge der Bedeutsamkeit der Effekte den zweiten Rang ein. Von Interesse ist in diesem Zusammenhang, dass hier der in Modell IV gemachte und erläuterte Befund, demnach unter Einbeziehung der Kapitalsorten der signifikante Einfluss des Geschlechts auf die abhängige Variable verschwindet, demzufolge der Herkunftseffekt den Geschlechtseffekt überdeckt, in diesem Modell relativiert wird. Trotz der Betrachtung der Herkunftseffekte in Form der Kapitalsorten ist ein signifikanter Erklärungsbeitrag des Geschlechts zu beobachten, so dass hier von einem komplexen Suppressions- und Interaktionseffekt ausgegangen werden kann; der Geschlechtereffekt wird zwar durch den Herkunftseffekt überdeckt, bei gleichzeitiger Betrachtung der Selbsteinschätzungen aber,

wie schon in Modell VII, wird der Erklärungsbeitrag der Geschlechts wieder statistisch bedeutsam.

Die letzte Variable, die in diesem Modell einen statistisch wirksamen Einfluss auf die abhängige Variable ausübt ist eine Variable aus der Gruppe der *Selbsteinschätzungen*: die subjektive Wahrnehmung der Englischkompetenz durch die Kollegiatinnen und Kollegiaten. Bei der Erhöhung der subjektiven Wahrnehmung der Kompetenz im Fach Englisch um eine Einheit erhöht sich die Einschätzung der *Capabilities* um 0,178 Punkte. Die Wirkrichtung des Einflusses ist positiv, was plausibel erscheint. Fragen wirft jedoch auf, warum ausgerechnet die Einschätzung der Englischkompetenzen einen Beitrag zur Erklärung der Wahrnehmung der berufsbezogenen *Capabilities* liefert. Hier hilft ein Rückblick auf die Analyse der subjektiven Einschätzung der Kompetenzen im Fach Englisch durch die Kollegiatinnen und Kollegiaten, die in Kapitel 8.5.2 der hier vorgelegten Arbeit ausgeführt wird. Die befragten Kollegiatinnen und Kollegiaten schätzen ihre Kompetenzen im Hinblick auf das Fach Englisch im Durchschnitt niedriger ein als ihre Kompetenzen im Unterrichtsfach Deutsch; die Varianz dieser subjektiven Wahrnehmung innerhalb der Stichprobe ist im Vergleich zur Variabilität der Wahrnehmung der Deutschkompetenzen relativ hoch. Es konnten bei der Einschätzung der Kompetenzen in Deutsch Unterschiede zwischen den rekonstruierten Clustern ausgemacht werden, ein Befund der als Hinweis darauf gelesen wird, dass die Wahrnehmung dieser Kompetenzen durch die Erfahrungen und Vorkenntnisse aus dem Herkunftshaushalt beeinflusst wird; im Fach Englisch sind solche Unterschiede nicht nachzuweisen, so dass davon ausgegangen wird, dass sich hier

keine Einflüsse der Herkunftsfamilie manifestieren und die Voraussetzungen beim Einsetzen des Englischunterrichts für alle Lernenden zumindest ähnlich sind. Somit standen alle hier Befragten vor einer ähnlichen Herausforderung beim Erlernen der Sprache und es kann angenommen werden, dass die gemachten Erfahrungen bei dieser Herausforderung auf die Aussichten, auch zukünftige Herausforderungen zu meistern, übertragen werden. Plausibel ist zudem, dass gerade die Kompetenzwahrnehmung im Fach Englisch, die als nicht bzw. nicht so stark von den Erfahrungen aus dem Herkunftshaushalt geprägt angenommen wird, unter Einbeziehung der Herkunftseffekte einen signifikanten Erklärungsbeitrag für die hier untersuchte abhängige Variable leistet, da ein Suppressionseffekt durch die Herkunftseffekte theoriegeleitet nicht angenommen wird.

Ein weiterer Grund für den Einfluss der subjektiven Wahrnehmung der Englischkompetenz auf die Einschätzung der berufsbezogenen *Capabilities* kann in der sich wandelnden beruflichen und universitären Landschaft gesehen werden. Einen Teil des Studiums bzw. Praktika im Ausland zu absolvieren wird immer mehr zu einem gern gesehenen bis hin zum notwendigen Teil des Lebenslaufs und auch innerhalb Deutschlands ist zunehmend der Trend zu beobachten, Studiengänge mit der Verkehrssprache Englisch anzubieten. Vor diesem Hintergrund erscheint es einleuchtend, dass Schülerinnen und Schüler, welche sich in der Fremdsprache Englisch firm fühlen, sich auch den beruflichen Herausforderungen gewachsen fühlen.

Insgesamt zeigt das Gesamtmodell, dass die gewählten Prädiktoren in der Lage sind, einen substanziellen Teil der Varianz der Einschätzung der berufsbezogenen *Capabilities* zu erklären, aber auch

auf Forschungsdesiderate hinweisen, die mit der vorliegenden Datenbasis nicht geschlossen werden können. Auf die Möglichkeiten des Umgangs mit diesen Forschungsdesideraten wird in Kapitel 11.2 näher eingegangen.

10.2 Wahrnehmungen der *Capabilities* in Bezug auf private Ziele

Dieser Abschnitt dient der Prüfung der folgenden Teilhypothese von H3(2).

H3(2): Das von den Kollegiatinnen und Kollegiaten wahrgenommene Konzept Capabilities in Bezug auf ihr privates Leben variiert in Abhängigkeit von der Ausprägung der Kapitalsorten, der selbst wahrgenommenen Kompetenzen und dem Umfang der Nutzung der im Oberstufen-Kolleg zur Verfügung gestellten Fördersysteme.

Analog zum Vorgehen im vorangegangenen Kapitel 10.1 finden sich auch in diesem Abschnitt acht Regressionsmodellen in denen der Einfluss der drei Indikatorgruppen (a) Fördersysteme, (b) Kapitalsorten und (c) Selbsteinschätzungen auf eine abhängige Variable in unterschiedlichen Kombinationen getestet wird. Als abhängige Variable wird in diesem Teil der Arbeit die Wahrnehmung der *Capabilities* in Bezug auf private Ziele betrachtet.

Es zeigt sich, dass nur ein Modell, das Modell V, als statistisch signifikant ausgewiesen wird. Das Signifikanzniveau liegt bei $p \leq 0,05$. Im Rahmen dieses Modells können rund 10 Prozent der Gesamtvarianz können mit diesem Modell erklärt werden. Für zwei Prädiktoren, dem Konzept der Selbstwirksamkeit und dem der allge-

meinen Zufriedenheit wird zum einen ein statistisch signifikanter Einfluss und zum anderen eine tendenzielle statistische Wirkung auf die Zielvariable ausgewiesen. Für das erstgenannte Konstrukt liegt das Signifikanzniveau bei $p \leq 0,05$, für das letztere bei $p \leq 0,10$. Der β -Koeffizient zeigt bei Betrachtung der exogenen Variable Selbstwirksamkeit einen Wert von 0,256, der unstandardisierte B-Koeffizient liegt bei 0,370. Es zeigt sich also, dass je höher die Kollegiatinnen und Kollegiaten allgemein ihre Selbstwirksamkeit wahrnehmen, desto höher auch ihre Wahrnehmung der privaten *Capabilities* ausfällt. Die gleiche Richtung zeigt sich bei der Betrachtung der Wahrnehmung der allgemeinen Zufriedenheit. Der β -Koeffizient liegt hier bei 0,192, der unstandardisierte B-Koeffizient wird mit 0,216 ausgewiesen. So ist hier festzustellen, dass beide Prädiktoren einen positiven Einfluss auf die Wahrnehmung der auf das Privatleben bezogenen *Capabilities* haben, der Einfluss der Selbstwirksamkeitswahrnehmung aber insgesamt höher ausfällt als der Einfluss der allgemeinen Zufriedenheit.

Tabelle 19: Regressionsmodelle I-III

Abhängige Variable: *Capabilities* in Bezug auf private Ziele

Unabhängige Variablen	Modell I			Modell II			Modell III		
	B	Sig.	β	B	Sig.	β	B	Sig.	β
Kontrollvariablen:									
weiblich	-.034		-.024	-.025		-.017	-.016		-.011
Jahrgang 13	-.065		-.046	-.051		-.036	.069		.049
Fördersysteme									
Tutoriat				-.074		-.026			
Reden mit Tutor_in				.006		.009			
Laufbahnberatung				.060		.031			
Portfolio subjektiv				-.031		-.041			
Brückenkurse				.023		.016			
Schulsozialarbeit				-.101		-.071			
Psychosoziale Beratung				.013		.004			
Rechtsberatung				.068		.026			
Kapitalsorten									
Ökonomisches Kapital (ISEI)							-.005		-.135
Objektiviertes Kulturelles Kapital I (Bücherbesitz)							.033		.050
Objektiviertes Kulturelles Kapital II (Kulturgüter)							-.056		-.077
Inkorporiertes kulturelles Kapital (Kulturelle Praktiken)							.031		.086
Institutionalisiertes kulturelles Kapital (Hochschulreife)							.037		.023
Soziales Kapital I (Social Positioner)							.029		.055
Soziales Kapital II (Schulhilfe)							-.021		-.063
Selbsteinschätzungen									
Mathematikkompetenz									
Deutschkompetenz									
Englischkompetenz									
Überfachliche Kompetenz									
Selbstwirksamkeit									
Zufriedenheit									
Konstante		3.211***			3.283***			3.392***	
Stichprobengröße (n)		129			119			106	
F		.178			.098			.383	
R ²		.003			.009			.035	
Korrigiertes R ²		-.013			-.083			-.056	

β = standardisierte Koeffizienten; B = unstandardisierte Koeffizienten; + $p \leq 0.10$. * $p \leq 0.05$. ** $p \leq 0.01$. *** $p \leq 0.001$.

Alle anderen hier berechneten Modelle zeigen keine statistische Signifikanz auf und können somit nicht inhaltlich interpretiert werden, da mit einer Irrtumswahrscheinlichkeit von 5 Prozent⁵⁵ davon ausgegangen werden kann, dass die Ergebnisse des Modells durch Zufall zustande gekommen sind.

Von großer Bedeutung für die Hypothesenprüfung und somit auch für die gesamte vorliegende Arbeit ist, wie dieser Befund zu interpretieren ist. Zunächst einmal ist auf der Ebene der Hypothesenprüfung festzuhalten, dass die Wahrnehmung der *Capabilities* in Bezug auf private Ziele durch die Kollegiatinnen und Kollegiaten in Abhängigkeit von den selbst wahrgenommenen Kompetenzen variiert. Somit wird diese Facette der Hypothese unter der Berücksichtigung einer Irrtumswahrscheinlichkeit von 5 Prozent⁵⁶ angenommen, alle anderen Facetten müssen verworfen werden.

Weit interessanter ist der nächste Schritt der Analyse, also die Frage nach den möglichen Gründen für diesen Befund. Um sie zu identifizieren soll der Blick zunächst einmal auf die untersuchten manifesten Variablen und die dahinter liegenden latenten Konstrukte gelenkt werden. Als endogene Variable wurde hier das Konstrukt *Capabilities* in Bezug auf private Ziele betrachtet; die untersuchten exogenen Variablen lassen sich in die drei Schwerpunkte (a) Förder-systeme, (b) Kapitalsorten und (c) Selbsteinschätzungen aufteilen. Im Unterschied zur zuvor untersuchten Hypothese H3(1), welche sich

⁵⁵ β -Fehler bzw. Fehler der 2. Art

⁵⁶ α -Fehler bzw. Fehler der 1. Art

mit dem Konstrukt *Capabilities* in Bezug auf berufliche Ziele befasst (und bei fast allen Kombinationen von endogenen Variablen gestützt werden kann), werden in dieser Teilhypothese die *Capabilities* in Bezug auf private Ziele untersucht. Ein Rückgriff auf Kapitel 5 zeigt auf, dass bezogen auf die beruflichen Ziele der Befragten primär drei Kategorien von Antworten unterschieden werden können: (1) Allgemeine Angaben wie „Studienplatz bekommen“ bzw. „Ausbildungsstelle finden“ (2) Genaue Angaben des Studienfaches und (3) Angaben zu gewünschten Berufen bzw. grob umrissene Felder, in denen ein Beruf angestrebt wird, somit also Themenblöcke, die im Rahmen des Schulunterrichts wiederholt angesprochen werden. Darüber hinaus ist der Begriff der *Studierfähigkeit* (Huber; 1999, 2010) fest im Schulprofil des Oberstufen-Kollegs verankert und somit sind auch die Fördersysteme auf diese Thematik ausgerichtet (Keuffer & Hahn; 2009). Vor diesem Hintergrund erscheint der Befund bei Hypothese H3(1) einleuchtend, unterstreicht er doch, dass vor allem die *Capabilities* in Bezug auf berufliche Ziele im Rahmen der schulischen Interaktion Beeinflussungen und Veränderungen erfahren.

Auch die Antworten auf die Frage nach den privaten Zielen lassen sich primär in drei Kategorien einsortieren. (1) Familie und Freunde, (2) Reisen und (3) materielle Güter (Kapitel 5). Auch wenn das Oberstufen-Kolleg sich als ganzheitliche Lebenswelt Schule versteht (Keuffer & Kröger; 2010), so sind das Ziele, die im offiziellen Schulleben aus zwei Gründen wenig behandelt werden. Zum einen handelt es sich um sehr individuelle Angaben, die unter Umständen außerhalb der zugesicherten Anonymität eines Fragebogens von den Kollegiatinnen und Kollegiaten nicht thematisiert werden, zum an-

deren liege viele der genannten Ziele in weiter Zukunft und entziehen sich somit dem von Kollegiatinnen und Kollegiaten gezogenen Zusammenhang zur Schule.

Eine Ausnahme bildet hier unter Umständen die Kategorie Familie und Freunde, hier wird ein inhaltlicher Bereich aufgegriffen, welcher große Schnittmengen mit dem Arbeitsfeld der Schulsozialarbeit aufweist. Ob Einflüsse der betrachteten exogenen Variablen auf die wahrgenommenen *Capabilities* in Bezug auf das Themenfeld Freunde und Familie als Untergruppe der privaten Ziele gezeigt werden können, sollte aus zwei Gründen in einer vertiefenden Studie vorgenommen werden. Ein Grund ist darin zu sehen, dass die so gewonnen Einsichten in die Arbeit der Schulsozialarbeiterinnen einfließen können. Ein zweiter Grund liegt in dem in Kapitel 5 erwähnten Fakt begründet, dass ein großer Teil der Kollegiatinnen und Kollegiaten den Wunsch nach einer konventionell Familie mit traditionellen Werten wie Heirat als privates Ziel nennt. Dieses Phänomen ist vor dem Hintergrund der politischen Orientierungen der Kollegiatinnen und Kollegiaten (Marstaler, Lojewski, Gold; 2011) zunächst verwunderlich und eine Klärung der Zusammenhänge für die Schulsozialarbeit aber auch für die Lehrenden allgemein von Bedeutung.

Insgesamt zeigt sich also, dass die Befunde zu den Hypothesen H3(1) und H3(2) schlüssig sind. *Capabilities*, die auf Ziele Bezug nehmen, die innerhalb der Schulwirklichkeit thematisiert werden, werden von den in die Schulwirklichkeit eingebetteten Indikatoren beeinflusst, *Capabilities*, welche Ziele fokussieren, die im Schulkon-

text keine Rolle spielen, werden von schulbezogenen Faktoren auch nicht beeinflusst.

Tabelle 20: Regressionsmodelle IV-VI

Abhängige Variable: *Capabilities* in Bezug auf private Ziele

Unabhängige Variablen	Modell IV			Modell V			Modell VI		
	B	Sig.	β	B	Sig.	β	B	Sig.	β
Kontrollvariablen:									
weiblich	-.070		-.048	.099		.069	.074		.051
Jahrgang 13	.091		.065	.009		.006	.042		.029
Fördersysteme									
Tutoriat	-.373		-.131				.022		.008
Reden mit Tutor_in	-.038		-.056				-.051		-.076
Laufbahnberatung	.456	+	.234				.112		.056
Portfolio subjektiv	.021		.028				.042		.054
Brückenkurse	-.060		-.043				-.111		-.079
Schulsozialarbeit	-.202		-.144				-.003		-.002
Psychosoziale Beratung	.191		.048				.063		.020
Rechtsberatung	-.006		-.002				.038		.014
Kapitalsorten									
Ökonomisches Kapital (ISEI)	.037		.023						
Objektiviertes Kulturelles Kapital I (Bücherbesitz)	.029		.055						
Objektiviertes Kulturelles Kapital II (Kulturgüter)	-.021		-.063						
Inkorporiertes kulturelles Kapital (Kulturelle Praktiken)	.037		.023						
Institutionalisiertes kulturelles Kapital (Hochschulreife)	.116		.074						
Soziales Kapital I (Social Positioner)	.041		.079						
Soziales Kapital II (Schulhilfe)	-.002		-.007						
Selbsteinschätzungen									
Mathematikkompetenz				.097		.082	.123		.105
Deutschkompetenz				-.206		-.135	-.182		-.118
Englischkompetenz				-.038		-.034	-.063		-.058
Überfachliche Kompetenz				.003		.002	-.016		-.010
Selbstwirksamkeit				.370	*	.256	.481	**	.333
Zufriedenheit				.216	+	.192	.152		.135
Konstante		3.518***			1.827*			1.620+	
Stichprobengröße (n)		95			118			110	
F		.520			2.613*			1.287	
R ²		.103			.161			.181	
Korrigiertes R ²		-.095			.099			-.040	

β = standardisierte Koeffizienten; B = unstandardisierte Koeffizienten; + $p \leq 0.10$. * $p \leq 0.05$. ** $p \leq 0.01$. *** $p \leq 0.001$.

Tabelle 21: Regressionsmodelle VII und VIII

Abhängige Variable: *Capabilities* in Bezug auf private Ziele

Unabhängige Variablen	Modell VII			Modell VIII		
	B	Sig.	β	B	Sig.	β
Kontrollvariablen:						
weiblich	.102		.071	-.030		-.021
Jahrgang 13	.067		.047	.131		.091
Fördersysteme						
Tutoriat				-.206		-.073
Reden mit Tutor_in				-.083		-.122
Laufbahnberatung				.472	+	.238
Portfolio subjektiv				.075		.101
Brückenkurse				-.138		-.099
Schulsozialarbeit				-.137		-.097
Psychosoziale Beratung				.046		.012
Rechtsberatung				.063		.023
Kapitalsorten						
Ökonomisches Kapital (ISEI)	-.002		-.054	-.003		-.085
Objektiviertes Kulturelles Kapital I (Bücherbesitz)	.027		.040	.011		.017
Objektiviertes Kulturelles Kapital II (Kulturgüter)	-.038		-.052	-.065		-.091
Inkorporiertes kulturelles Kapital (Kulturelle Praktiken)	.005		.014	.016		.045
Institutionalisiertes kulturelles Kapital (Hochschulreife)	.019		.012	.092		.058
Soziales Kapital I (Social Positioner)	-.014		-.027	-.017		-.033
Soziales Kapital II (Schulhilfe)	-.021		-.062	-.015		-.046
Selbsteinschätzungen						
Mathematikkompetenz	.030		.024	.025		.021
Deutschkompetenz	-.210		-.138	-.281		-.184
Englischkompetenz	-.007		-.007	.007		.006
Überfachliche Kompetenz	.076		.047	.021		.013
Selbstwirksamkeit	.427	**	.306	.607	**	.438
Zufriedenheit	.180		.152	-.001		-.001
Konstante		1.928+			2.340+	
Stichprobengröße (n)		99			91	
F		1.071			.940	
R ²		.162			.244	
Korrigiertes R ²		.011			-.016	

β = standardisierte Koeffizienten; B = unstandardisierte Koeffizienten; + $p \leq 0.10$. * $p \leq 0.05$. ** $p \leq 0.01$. *** $p \leq 0.001$.

10.3 Wahrnehmung der *Agency* in Bezug auf private und berufliche Ziele

Im Folgenden werden zwei Teilhypothesen der Hypothese H4 überprüft. Analog zum Vorgehen in den vorangegangenen Unterkapiteln werden auch hier zu jeder Variable insgesamt acht Modelle gebildet.

H4(1): *Das von den Kollegiatinnen und Kollegiaten wahrgenommene Konzept Agency in Bezug auf ihr berufliches Leben variiert in Abhängigkeit von der Ausprägung der Kapitalsorten, der selbst wahrgenommenen Kompetenzen und dem Umfang der Nutzung der im Oberstufen-Kolleg zur Verfügung gestellten Fördersysteme.*

H4(2): *Das von den Kollegiatinnen und Kollegiaten wahrgenommene Konzept Agency in Bezug auf ihr privates Leben variiert in Abhängigkeit von der Ausprägung der Kapitalsorten, der selbst wahrgenommenen Kompetenzen und dem Umfang der Nutzung der im Oberstufen-Kolleg zur Verfügung gestellten Fördersysteme.*

Die Analyse dieser insgesamt 16 Modelle fördert einen zunächst überraschenden Befund zutage, denn keines der Modelle wird als statistisch signifikant ausgewiesen. Es muss also bei allen Modellen davon ausgegangen werden, dass sie durch den Zufall⁵⁷ zustande gekommen sind und somit auch keine inhaltliche Interpretation zulassen.

Hier muss aber ein detaillierter Blick auf die endogene Variable geworfen werden. Bei der endogenen Variable handelt es sich um

⁵⁷ Bei einer Irrtumswahrscheinlichkeit von 5 Prozent.

das latente Konstrukt *Agency*, zum einen in Bezug auf die beruflichen, zum anderen in Bezug auf die privaten Ziele. Beide Bezüge und somit beide Teilhypothesen werden hier in einem Kapitel betrachtet. Offenbar ist es so, dass nicht, wie bei der Analyse in den vorangehenden zwei Unterhypothesen mit der endogenen Variable *Capabilities*, der Grund für die Unterschiede in den beruflichen oder privaten Bezügen zu suchen ist, sondern in diesem Fall ein Blick auf den Inhalt und die Herleitung des Konstrukts *Agency* an sich angeraten ist.

Amartya Sen macht in seinen Ausführungen im Rahmen der Dewey Lectures 1984⁵⁸ deutlich, dass der *Agency* Aspekt einer Person nicht erklärt werden kann, ohne ihre Ziele, Ansichten, Bindungen, Verpflichtungen und – im weiten Sinne – ihr Konzept von Gut und Böse zu berücksichtigen. Das kann als Erklärungsansatz gelten, warum die hier eingesetzten Prädiktoren nur eine sehr geringe statistische Signifikanz zeigen.

⁵⁸ Gehalten am 1.7, 18. Und 19. September 1984 an der Columbia University, erschienen April 1985 in *The Journal of Philosophy* (Vol.82, Nr.4, S., S.169-221)

Tabellen 22-27: Regressionsmodelle zur Überprüfung des Einflusses der Ausprägung der Kapitalsorten, der selbst wahrgenommenen Kompetenzen und dem Umfang der Nutzung der im Oberstufen-Kolleg zur Verfügung gestellten Fördersysteme auf die Wahrnehmung der Agency in Bezug auf private und berufliche Ziele

Tabelle 22: Regressionsmodelle I-III

Abhängige Variable: Agency in Bezug auf berufliche Ziele

Unabhängige Variablen	Modell I			Modell II			Modell III		
	B	Sig.	β	B	Sig.	β	B	Sig.	β
Kontrollvariablen:									
weiblich	.090		.081	.136		.119	.037		.032
Jahrgang 13	.004		.003	-.013		-.012	-.030		-.026
Fördersysteme									
Tutoriat				-.019		-.008			
Reden mit Tutor_in				.071		.132			
Laufbahnberatung				-.204		-.136			
Portfolio subjektiv				-.039		-.063			
Brückenkurse				.053		.048			
Schulsozialarbeit				.110		.097			
Psychosoziale Beratung				.206		.080			
Rechtsberatung				.165		.074			
Kapitalsorten									
Ökonomisches Kapital (ISEI)							-.007	*	-.232
Objektiviertes Kulturelles Kapital I (Bücherbesitz)							-.144	*	-.272
Objektiviertes Kulturelles Kapital II (Kulturgüter)							.013		.024
Inkorporiertes kulturelles Kapital (Kulturelle Praktiken)							.020		.070
Institutionalisiertes kulturelles Kapital (Hochschulreife)							-.013		-.009
Soziales Kapital I (Social Positioner)							.073	+	.166
Soziales Kapital II (Schulhilfe)							.007		.025
Selbsteinschätzungen									
Mathematikkompetenz									
Deutschkompetenz									
Englischkompetenz									
Überfachliche Kompetenz									
Selbstwirksamkeit									
Zufriedenheit									
Konstante									
			3.378***						3.818***
Stichprobengröße (n)			136						111
F			.449			.827			1.542
R ²			.007			.068			.121
Korrigiertes R ²			-.008			-.014			.042

β = standardisierte Koeffizienten; B = unstandardisierte Koeffizienten; + $p \leq 0.10$. * $p \leq 0.05$. ** $p \leq 0.01$. *** $p \leq 0.001$.

Tabelle 23: Regressionsmodelle IV-VI

Abhängige Variable: Agency in Bezug auf berufliche Ziele

Unabhängige Variablen	Modell IV			Modell V			Modell VI		
	B	Sig.	β	B	Sig.	β	B	Sig.	β
Kontrollvariablen:									
weiblich	.119		.099	.151		.136	.172		.149
Jahrgang 13	-.113		-.095	.023		.021	.016		.014
Fördersysteme									
Tutoriat	-.085		-.035				.076		.033
Reden mit Tutor_in	.066		.115				.054		.101
Laufbahnberatung	-.056		-.034				-.236		-.149
Portfolio subjektiv	-.064		-.102				-.025		-.040
Brückenkurse	.061		.052				.034		.031
Schulsozialarbeit	.062		.052				.147		.127
Psychosoziale Beratung	-.013		-.004				.306		.111
Rechtsberatung	.165		.062				.120		.051
Kapitalsorten									
Ökonomisches Kapital (ISEI)	-.007	+	-.211						
Objektiviertes Kulturelles Kapital I (Bücherbesitz)	-.171	*	-.309						
Objektiviertes Kulturelles Kapital II (Kulturgüter)	.000		.000						
Inkorporiertes kulturelles Kapital (Kulturelle Praktiken)	.020		.070						
Institutionalisiertes kulturelles Kapital (Hochschulreife)	.021		.016						
Soziales Kapital I (Social Positioner)	.063		.141						
Soziales Kapital II (Schulhilfe)	-.008		-.030						
Selbsteinschätzungen				.031		.034	.028		.030
Mathematikkompetenz				.035		.029	.084		.068
Deutschkompetenz				.054		.066	.051		.061
Englischkompetenz				-.127		-.100	-.128		-.099
Überfachliche Kompetenz				.166		.148	.066		.058
Selbstwirksamkeit				.130		.148	.214		.236
Zufriedenheit				.031		.034	.028	*	.030
Konstante		4.024			2.514			2.370**	
Stichprobengröße (n)		100			125			116	
F		1.007			1.277			1.062	
R ²		.173			.081			.147	
Korrigiertes R ²		.001			.018			.009	

β = standardisierte Koeffizienten; B = unstandardisierte Koeffizienten; + $p \leq 0.10$. * $p \leq 0.05$. ** $p \leq 0.01$. *** $p \leq 0.001$.

Tabelle 24: Regressionsmodelle VII und VIII

Abhängige Variable: *Agency* in Bezug auf berufliche Ziele

Unabhängige Variablen	Modell VII			Modell VIII		
	B	Sig.	β	B	Sig.	β
Kontrollvariablen:						
weiblich	.143		.123	.263	+	.218
Jahrgang 13	-.019		-.016	-.108		-.089
Fördersysteme						
Tutoriat				.094		.039
Reden mit Tutor_in				.073		.127
Laufbahnberatung				-.236		-.142
Portfolio subjektiv				-.057		-.088
Brückenkurse				.034		.029
Schulsozialarbeit				.102		.085
Psychosoziale Beratung				.134		.040
Rechtsberatung				.076		.029
Kapitalsorten						
Ökonomisches Kapital (ISEI)	-.006	+	-.184	-.005		-.163
Objektiviertes Kulturelles Kapital I (Bücherbesitz)	-.137	+	-.252	-.148	+	-.264
Objektiviertes Kulturelles Kapital II (Kulturgüter)	.018		.032	.032		.057
Inkorporiertes kulturelles Kapital (Kulturelle Praktiken)	.009		.030	.001		.002
Institutionalisiertes kulturelles Kapital (Hochschulreife)	.013		.010	-.029		-.021
Soziales Kapital I (Social Positioner)	.073	+	.165	.066		.145
Soziales Kapital II (Schulhilfe)	.023		.086	.016		.060
Selbsteinschätzungen						
Mathematikkompetenz	.070		.073	.094		.095
Deutschkompetenz	.108		.085	.164		.126
Englischkompetenz	.000		-.001	.001		.001
Überfachliche Kompetenz	-.101		-.076	-.059		-.044
Selbstwirksamkeit	.088		.078	-.043		-.038
Zufriedenheit	.179	+	.184	.296	*	.293
Konstante			5.545***			2.229*
Stichprobengröße (n)			105			96
F			1.413			1.098
R ²			.192			.260
Korrigiertes R ²			.056			.023

β = standardisierte Koeffizienten; B = unstandardisierte Koeffizienten; + $p \leq 0.10$. * $p \leq 0.05$. ** $p \leq 0.01$. *** $p \leq 0.001$.

Tabelle 25: Regressionsmodelle I-III

Abhängige Variable: *Agency* in Bezug auf private Ziele

Unabhängige Variablen	Modell I			Modell II			Modell III		
	B	Sig.	β	B	Sig.	β	B	Sig.	β
Kontrollvariablen:									
weiblich	-.081		-.072	-.076		-.066			
Jahrgang 13	.040		.037	.053		.048			
Fördersysteme									
Tutoriat				.027		.124			
Reden mit Tutor_in				.061		.114			
Laufbahnberatung				-.054		-.036			
Portfolio subjektiv				.021		.036			
Brückenkurse				.061		.055			
Schulsozialarbeit				.088		.078			
Psychosoziale Beratung				-.123		-.053			
Rechtsberatung				.064		.029			
Kapitalsorten									
Ökonomisches Kapital (ISEI)							-.005	+	-.170
Objektiviertes Kulturelles Kapital I (Bücherbesitz)							.026		.053
Objektiviertes Kulturelles Kapital II (Kulturgüter)							-.030		-.056
Inkorporiertes kulturelles Kapital (Kulturelle Praktiken)							.011		.041
Institutionalisiertes kulturelles Kapital (Hochschulreife)							-.027		-.022
Soziales Kapital I (Social Positioner)							.004		.009
Soziales Kapital II (Schulhilfe)							-.012		-.046
Selbsteinschätzungen									
Mathematikkompetenz									
Deutschkompetenz									
Englischkompetenz									
Überfachliche Kompetenz									
Selbstwirksamkeit									
Zufriedenheit									
Konstante		3.618***			3.142***			3.934***	
Stichprobengröße (n)		128			118			103	
F		.387			.501			.495	
R ²		.006			.045			.046	
Korrigiertes R ²		-.010			-.045			-.047	

β = standardisierte Koeffizienten; B = unstandardisierte Koeffizienten; + $p \leq 0.10$. * $p \leq 0.05$. ** $p \leq 0.01$. *** $p \leq 0.001$.

Tabelle 26: Regressionsmodelle IV - VI

Abhängige Variable: *Agency* in Bezug auf private Ziele

Unabhängige Variablen	Modell IV			Modell V			Modell VI		
	B	Sig.	β	B	Sig.	β	B	Sig.	β
Kontrollvariablen:									
weiblich	-0.071		-.064	-.059		-.052	-.065		-.056
Jahrgang 13	.102		.093	.016		.014	.056		.049
Fördersysteme									
Tutoriat	.104		.048				.379	+	.164
Reden mit Tutor_in	.096	+	.184				.064		.120
Laufbahnberatung	.093		.063				-.016		-.010
Portfolio subjektiv	.036		.063				.054		.086
Brückenkurse	.043		.040				.086		.046
Schulsozialarbeit	-.034		-.031				.014		.090
Psychosoziale Beratung	-.025		-.008				-.299		-.121
Rechtsberatung	-.169		-.072				-.071		-.031
Kapitalsorten									
Ökonomisches Kapital (ISEI)	-.006	+	-.213						
Objektiviertes Kulturelles Kapital I (Bücherbesitz)	.015		.031						
Objektiviertes Kulturelles Kapital II (Kulturgüter)	-.072		-.132						
Inkorporiertes kulturelles Kapital (Kulturelle Praktiken)	.024		.090						
Institutionalisiertes kulturelles Kapital (Hochschulreife)	.004		.003						
Soziales Kapital I (Social Positioner)	.009		.022						
Soziales Kapital II (Schulhilfe)	.002		.007						
Selbsteinschätzungen									
Mathematikkompetenz				.145	+	.159	.172	+	.186
Deutschkompetenz				-.194	+	-.160	-.187		-.152
Englischkompetenz				.010		.012	.053		.060
Überfachliche Kompetenz				-.058		-.045	-.031		-.024
Selbstwirksamkeit				.167		.149	.174		.153
Zufriedenheit				-.139	+	-.157	-.148	+	-.165
Konstante		3.469				3.896***			2.900***
Stichprobengröße (n)		93				117			109
F		.499				1.204			1.067
R ²		.102				.082			.156
Korrigiertes R ²		-.102				.014			.010

β = standardisierte Koeffizienten; B = unstandardisierte Koeffizienten; + $p \leq 0.10$. * $p \leq 0.05$. ** $p \leq 0.01$. *** $p \leq 0.001$.

Tabelle 27: Regressionsmodelle VII und VIII

Abhängige Variable: *Agency* in Bezug auf private Ziele

Unabhängige Variablen	Modell VII			Modell VIII		
	B	Sig.	β	B	Sig.	β
Kontrollvariablen:						
weiblich	-.072		-.066	-.123		-.111
Jahrgang 13	.100		.093	.087		.077
Fördersysteme						
Tutoriat				.001		.000
Reden mit Tutor_in				.104	+	.198
Laufbahnberatung				.229		.150
Portfolio subjektiv				.080		.138
Brückenkurse				.169		.156
Schulsozialarbeit				-.058		-.053
Psychosoziale Beratung				-.248		-.083
Rechtsberatung				-.151		-.065
Kapitalsorten						
Ökonomisches Kapital (ISEI)	-.005		-.169	-.008	*	-.257
Objektiviertes Kulturelles Kapital I (Bücherbesitz)	.006		.013	-.014		-.027
Objektiviertes Kulturelles Kapital II (Kulturgüter)	-.008		-.015	-.066		-.121
Inkorporiertes kulturelles Kapital (Kulturelle Praktiken)	.007		.027	.040		.143
Institutionalisiertes kulturelles Kapital (Hochschulreife)	-.003		-.002	.049		.040
Soziales Kapital I (Social Positioner)	-.006		-.016	-.009		-.022
Soziales Kapital II (Schulhilfe)	-.038		-.152	-.034		-.133
Selbsteinschätzungen						
Mathematikkompetenz	.055		.061	.115		.124
Deutschkompetenz	-.123		-.107	-.174		-.149
Englischkompetenz	.094		.113	.203	+	.241
Überfachliche Kompetenz	-.115		-.095	-.054		-.043
Selbstwirksamkeit	.208	*	.202	.171		.163
Zufriedenheit	-.224	+	-.251	-.299	*	-.326
Konstante		4.581***			3.387	
Stichprobengröße (n)		97			89	
F		.708			.789	
R ²		.116			.218	
Korrigiertes R ²		-.048			-.058	

β = standardisierte Koeffizienten; B = unstandardisierte Koeffizienten; + $p \leq 0.10$. * $p \leq 0.05$. ** $p \leq 0.01$. *** $p \leq 0.001$.

11 Fazit

Aus der vorangegangenen Analyse ergeben sich zum einen Implikationen für die pädagogische Arbeit am Oberstufen-Kolleg und zum anderen weiterführende Überlegungen hinsichtlich der Verwendung des *Capability Approach* im Schulkontext. Im vorliegenden Kapitel werden zuerst die Schlussfolgerungen und konkrete Hinweise für die Arbeit am Oberstufen-Kolleg dargestellt (Kapitel 11.1), aufgeteilt werden diese nach den im Rahmen der Clusteranalyse (Kapitel 8) gewonnenen und für die Arbeit mit den Kollegiatinnen und Kollegiaten wichtigen Einsichten über die Zusammensetzung der Schülerschaft (Kapitel 11.1.1), den in Kapitel 9 dargestellten Rückschlüssen über die Nutzung und den Nutzen der angebotenen Fördersysteme (Kapitel 11.1.2) und weiterführenden Implikationen für Schulentwicklung (11.1.3). Anschließend werden die Konklusionen beleuchtet, welche sich für die Verwendung des *Capability Approach* als Evaluationsrahmen im Kontext von Schule allgemein ergeben (Kapitel 11.2).

11.1 Resümee der Analyse in Bezug auf die Zusammensetzung der Schülerschaft und die Fördersysteme im Oberstufen-Kolleg

Kapitel 8 der hier vorgelegten Arbeit beschäftigt sich hypothesengeleitet mit der Zusammensetzung der Schülerschaft des Oberstufen-Kollegs, in Kapitel 9 dieser Arbeit wurden die Fördersysteme des Oberstufen-Kollegs darauf hin untersucht, wie sie von den Kol-

legiatinnen und Kollegiaten genutzt werden und wie diese den daraus gezogenen Nutzen bewerten

Die so gewonnenen empirischen Daten sollen im folgenden Kapitel in Implikationen zur Nutzbarmachung der Ergebnisse im Schulkontext und in der Schulentwicklung überführt werden. Die in diesem ersten Teil des Fazits (Kapitel 11.1.1 und 11.1.2) versammelten Hinweise beziehen sich nur auf die in der vorliegenden Arbeit gewonnenen Informationen, namentlich die mittels des Fragebogens erhobenen Daten, ein. Alle weiterführenden Schlussfolgerungen, die auf Informationen beruhen, die vor oder nach der Erhebung von Lehrenden und Kollegiatinnen und Kollegiaten eingeholt wurden, werden gesondert in Kapitel 11.1.3 behandelt. Demzufolge ist es wichtig anzumerken, dass die hier getroffenen Aussagen auf Basis des Antwortverhaltens einer Stichprobe basieren und somit die Wahrnehmung und Beurteilung von bestimmten Fördersystemen bei Betrachtung einer anderen Stichprobe anders ausfallen könnte. Daraus ergibt sich, dass dieses Kapitel nicht als Handreichung gelesen werden kann, vielmehr liegen hier Implikationen zur Schulentwicklung und zum Handeln der miteinander agierenden Positionsinhaber im als spezifisches schulisches System verstandenem Oberstufen-Kolleg vor sowie Vorschläge zu weiterführenden Untersuchungen im Schulkontext vor.

11.1.1 Bedeutung der Zusammensetzung der Schülerschaft für das pädagogische Handeln

Innerhalb der für diese Abhandlung erhobenen Stichprobe konnten auf Grundlage der von Pierre Bourdieu postulierten Kapi-

talsorten drei in sich homogene Merkmalsträgergruppen identifiziert werden, die aufgrund ihrer Merkmalsstruktur als die Privilegierten, die Deprivierten und die Paradoxen bezeichnet werden. Die Namensgebung für die Gruppe der Privilegierten basiert auf der gefundenen überdurchschnittlichen Kapitalanhäufung innerhalb dieses Clusters, die Bezeichnung der Deprivierten fußt auf den unterdurchschnittlichen Ausprägungen aller Kapitalsorten, der Benennung der Paradoxen liegt einerseits unterdurchschnittliche Ausprägungen des inkorporierten kulturellen und sozialen Kapitals im **näheren** Umfeld und andererseits ein überdurchschnittliches Vorkommen von ökonomischen, institutionalisierten und objektivierten kulturellen sowie sozialem Kapital im **weiteren** Umfeld zugrunde.

Für die konkrete Arbeit im Kontext von Schule und Unterricht bedeutet dies zuerst einmal auf der augenscheinlichen Ebene, dass Schülerinnen und Schüler verschiedenen Voraussetzungen für ihre Bildungslaufbahn aus ihren Elternhaus mitbringen. Diese Einsicht ist im bildungswissenschaftlichen Diskurs nicht neu (z. B. Baumert & Schümer, 2001; Maaz, 2006; Boudon, 1974) und somit für diese Arbeit gewissermaßen vorausgesetzt. Für die Arbeit mit Schülerinnen und Schülern relevant ist allerdings die Erkenntnis, dass diesen verschiedenen Voraussetzungen eine Struktur zugrunde liegt, die komplexer ist als die Unterscheidung zwischen der Herkunft aus akademischen bzw. nicht-akademischen Elternhäusern oder dem vorhandenen bzw. nicht vorhandenen Migrationshintergrund.

Bei den im Zuge der vorliegenden Analyse rekonstruierten Typen liegt der Focus auf den Konstellationen der Ausprägungen der verschiedenen Kapitalsorten, so dass zum einen ein differenziertes

Bild der für die Schullaufbahn relevanten Voraussetzungen der Schülerinnen und Schüler gezeichnet wird und zum anderen durch die Zuteilung zu Gruppen eine Struktur innerhalb der Schülerschaft sichtbar gemacht wird, die beim Umgang mit der komplexen Thematik der heterogenen Prädispositionen genutzt werden kann.

Bei den innerhalb der im Oberstufen-Kolleg befragten Kollegiatinnen und Kollegiaten gefundenen Gruppen finden sich mit den Privilegierten und den Deprivierten zwei Gruppierungen, die prägnante und eindeutige Strukturen zeigen; die Privilegierten eine durchgehend überdurchschnittliche und die Deprivierten eine durchgehend unterdurchschnittliche Ausprägung aller erfassten Kapitalsorten. Für den Umgang mit unter diesen Clustertypen subsuimierten Kollegiatinnen und Kollegiaten bedeutet dies, dass Individuen, die aus ihrem Elternhaus Erfahrung mit wissenschaftlicher Arbeit und mit kulturellen Praktiken, breit gefächerte soziale Kontakte zu für den Bildungsweg relevanten Personen und nicht zuletzt eine materielle Absicherung mitbringen auf Individuen treffen, die all diese Komponenten im Vergleich zu ihren Mitschülerinnen und Mitschülern nur ansatzweise parat haben (Kapitel 8.3). Dieser Unterschied manifestiert sich deutlich bei der Wahrnehmung der eigenen Kompetenzen im Fach Deutsch und der überfachlichen – im Kontext dieser Arbeit wissenschaftspropädeutischen – Kompetenzen und der Zufriedenheit. Bei all den genannten Konzepten fällt die Wahrnehmung der Privilegierten deutlich und statistisch bedeutsam positiver aus als die der Deprivierten. Diesem Befund gegenüber steht die Feststellung, dass die Wahrnehmung der eigenen Kompetenzen im Fach Mathematik diametral verschieden zu den vorhergehend be-

schriebenen Wahrnehmungen ist; die Gruppe der Deprivierten schätzt sich hier statistisch bedeutsam besser ein als die Gruppe der Privilegierten. Bei der Wahrnehmung der Englischkompetenzen zeigt sich kein bedeutsamer Unterschied zwischen den Gruppen, bei der Wahrnehmung der Selbstwirksamkeit lassen sich zeigen Unterschiede, doch sind diese lediglich tendenziell statistisch wirksam (Kapitel 8.5).

Das Wissen über diese Unterschiede in der Wahrnehmung zwischen diesen beiden Personenkreisen ist im Umgang mit den Kollegiatinnen und Kollegiaten wichtig und hilfreich, so kann gezielt und nicht nur auf Grundlage der gezeigten Leistungen gefördert und die Rückmeldungen der Leistungen formuliert werden. Besonders im Hinblick auf die Wahrnehmung der überfachlichen Kompetenzen zeigt sich, dass Kollegiatinnen und Kollegiaten, die der Gruppe der Deprivierten zugeordnet wurden, mehr Unterstützung und eine kleinschrittigere Heranführung an die Thematik brauchen. In Kapitel 8.5.2 wurde gezeigt, dass die fehlenden Berührungspunkte mit wissenschaftlichem Arbeiten in der Herkunftsfamilie von den befragten Kollegiatinnen und Kollegiaten bewusst wahrgenommen werden. Für die betreuenden Lehrenden bedeutet das, dass ein Voraussetzen bestimmter wissenschaftlicher Praktiken die vorhandenen Unterschiede zwischen den Angehörigen dieser beiden Gruppen vertieft. Die im Rahmen von Kapitel 8.5.2 ausführlich geführte Argumentation zielt darauf ab zu zeigen, dass die nicht nachweisbaren Unterschiede im Fach Englisch und die Unterschiede zugunsten der Deprivierten im Fach Mathematik darin begründet sind, dass die kultu-

rellen Praktiken im Elternhaus anders als im Fach Deutsch zu keinem so unmittelbaren Vorsprung führen.

Aus diesen Überlegungen resultiert, dass Unterricht, der bestehende Ungleichheiten zwischen diesen beiden Gruppen nicht perpetuieren soll, nicht auf Erfahrungen und Kompetenzen basieren darf, die nicht im Schulkontext selbst sondern in der Herkunftsfamilie generiert wurden.

Ebenfalls in Kapitel 8.5.2 findet sich die Analyse und Interpretation der Unterschiede in der Wahrnehmung der Selbstwirksamkeit und der Zufriedenheit. Für die Unterschiede in Wahrnehmung der Zufriedenheit wurde besonders die finanzielle Lage der Probanden als bedingender Faktor ausgemacht; den Deprivierten stehen weniger monetäre Ressourcen zur Verfügung, mit der Folge, dass sie zum einen mehr Zeit mit Nebenjobs verbringen und die so verbrachte Zeit weder in schulische Tätigkeiten noch in Erholung investieren können und zum anderen von Sorgen um ihr Auskommen geplagt werden.

Hier können Lehrpersonen nicht unmittelbar unterstützend eingreifen, dennoch sollte das Wissen um diese ungleiche Verteilung der Ressourcen und ihre Folgen handlungsleitend sein. Ein zentraler Punkt ist hier bei der Organisation von unterrichts- oder projektgebundenen Exkursionen zu sehen, deren Kosten zumindest teilweise von den Kollegiatinnen und Kollegiaten getragen werden müssen. Diese Exkursionen werden trotz Interesse von bestimmten Gruppen der Schülerschaft nicht wahrgenommen oder aber eine Teilnahme bedeutet eine Mehrbelastung durch eine erhöhte Stundenzahl in der Erwerbstätigkeit. Hier muss neben den schon bestehenden Möglichkeiten in Form von Zuschüssen nach weiteren Lösungen gesucht

werden⁵⁹. Neben der Problematik der erschwerten Teilnahme an bestimmten Teilbereichen des Schullebens wirken auch die finanziellen Problematiken im Privatleben auf die Wahrnehmung der Zufriedenheit der Deprivierten. Auch hier ist eine unmittelbare Unterstützung der Kollegiatinnen und Kollegiaten nicht möglich. Hilfreich bei dieser Art der auf die Zufriedenheit wirkenden Problemlagen kann der Kontakt und die Beratung zur und bei der Schulsozialarbeit, der Rechtsberatung und der psychosozialen Beratung sein. Die Lehrenden können unterstützend eingreifen, indem sie innerhalb und außerhalb des Unterrichts auf die Existenz dieser Angebote hinweisen und ggf. Vertretern dieser Fördersysteme Zeit im Unterricht einräumen, diese Angebote vorzustellen und bekannt zu machen.

Im Folgenden soll der Blick noch mal auf die Wahrnehmung der Selbstwirksamkeit gelenkt werden. Auch hier zeigen sich Unterschiede zwischen den beiden beschriebenen Gruppierungen, diese fallen statistisch nur tendenziell signifikant aus und sind betragsmäßig klein. In Kapitel 8.5.2 wird argumentiert, dass die im Oberstufenkolleg gemachte positive Erfahrung, eine neue Umwelt und Herausforderung bewältigt zu haben Unterschiede in der Wahrnehmung der Selbstwirksamkeit egalisiert. Diese Hypothese kann aber mit einer querschnittlichen Untersuchung wie sie hier durchgeführt wurde nicht untersucht werden. Hier findet sich ein Forschungsdesiderat; Ergebnisse einer längsschnittlichen Untersuchung wären insbesondere für die Laufbahnberatung und das Tutoriat von Interesse, beides Förderangebote die unter anderem zum Ziel haben, den Kollegi-

⁵⁹ Auf Möglichkeiten des Umgangs mit dieser Problematik wird noch mal ausführlich in Kapitel 11.1.3 eingegangen.

atinnen und Kollegiaten die Orientierung bezüglich ihres Bildungsgangs und innerhalb des Oberstufen-Kollegs zu erleichtern. Diese Thematik wird auch im folgenden Kapitel nochmals aufgegriffen.

Im vorhergehenden Abschnitt dieses Kapitels wurden zwei der drei rekonstruierten Gruppen beschrieben und kontrastiert. Die dritte gefundene Gruppierung, die Paradoxen, weist keine so eindeutige Merkmalsverteilung auf wie es die beiden anderen tun, vielmehr ist ein Teil der Kapitalsorten unterdurchschnittlich ausgeprägt (inkorporiertes kulturelles Kapital und soziales Kapital im **näheren** Umfeld) der andere Teilbereich zeigt überdurchschnittliche Ausprägung (ökonomisches Kapital, institutionalisiertes und objektiviertes kulturelles Kapital sowie soziales Kapital im **weiteren** Umfeld). Das in Kapitel 8.3 gezeichnete und in Kapitel 8.4 und 8.5 vertiefte Bild der in diesem Cluster zusammengezogenen Personen weist auf Individuen hin, die aus Familien mit höherem Bildungsniveau kommen und vor dem Eintritt ins Oberstufen-Kolleg andere Bildungs- bzw. Ausbildungswege beschritten haben. Überdurchschnittlich repräsentiert in dieser Gruppe sind Personen deren Erstsprache nicht Deutsch ist. Im Hinblick auf die selbst wahrgenommenen Kompetenzen, die Zufriedenheit und die Selbstwirksamkeit liegen die Durchschnittswerte der Paradoxen durchgehend zwischen den der beiden anderen Gruppen.

11.1.2 Nutzung und Nutzen der Fördersysteme

In diesem Teilbereich des Schlusskapitels werden die erziehungswissenschaftlichen Implikationen dargestellt, die sich in Bezug

auf die untersuchten Fördersysteme im Rahmen der vorliegenden Untersuchung ergeben haben.

Der Aufbau dieses Teilkapitels erfolgt weitgehend analog zur schon in Kapitel 9 angewendeten und sich an den Fördersystemen orientierenden Struktur. Die Fördersysteme am Oberstufen-Kolleg lassen sich – wie in Kapitel 4.3 ausführlich dargestellt – nach verschiedenen Kriterien in zwei bzw. in drei Untergruppen ordnen. Nach dem Gesichtspunkt der *Inhalte* lassen sich zum einen drei Gruppen, die (a) Kompetenz, (b) Organisation und (c) Lebenswelt betreffen, identifizieren (Boller, Kobusch& Rosowski, 2008, S. 75-79). Nach dem Gesichtspunkt der *Verbindlichkeit* ergeben sich zum anderen die Gruppen (a) Fakultative Fördersysteme und (b) Obligatorische Fördersysteme. Auffällig ist hierbei, dass das Tutoriat zu allen inhaltlichen Bereichen zugeordnet werden kann, das Portfolio wiederum sowohl als obligatorisch wie auch als fakultativ angesehen werden kann

11.1.2.1 Das Tutoriat

Das Fördersystem Tutoriat ist darauf ausgelegt, sich individuell mit den einzelnen Kollegiatinnen und Kollegiaten auseinander zu setzen und gezielt die Bereiche zu bedienen, in denen Defizite wahrgenommen werden. Im Rahmen dieses Schlusskapitels über die Implikationen für die erziehungswissenschaftliche Arbeit innerhalb der Fördersysteme wird das Tutoriat am ausführlichsten bearbeitet, zum einen, da, wie schon in der der Einleitung zu diesem Kapitel dargestellt, das Tutoriat in allen der drei Bereiche Kompetenz, Organisation und Lebenswelt verortet wird und sich so viele verschiedene Handlungsanlässe ergeben, die näher beleuchtet werden können

zum anderen, da die Analyse der Nutzung dieses Fördersystems (Kapitel 9.2.1) mehrere für die Arbeit am Oberstufen-Kolleg interessante Ergebnisse geliefert aber auch neue Fragen aufgeworfen hat.

Wie in Kapitel 4 beschrieben, stellt das Oberstufen-Kolleg drei grundlegende Ziele in den Mittelpunkt seines Konzeptes: (a) Umfassende Kompetenz im Umgang mit wissenschaftlichem Wissen, (b) Produktiver Umgang mit Heterogenität und (c) Studierfähigkeit als Ergebnis eines Lernprozesses. Beratung und individuelle Förderung beinhalten Aspekte des Ziels „Produktiver Umgang mit Heterogenität“ (Klewin, Krüger, Müller & Tassler, 2010, S. 17). Eine sehr prominente Stellung innerhalb dieses Aspekts nimmt das Tutoriat ein. *„Gegen Ende des ersten Semesters wählen die KollegiatInnen aus dem Kreis der Lehrenden ihren Tutor, der sie bis zum Ende der Ausbildung begleitet und beim Übergang von der Eingangsphase zur Hauptphase auf Grundlage ihres Ausbildungsportfolios eine Prognose über den zu erwartenden Ausbildungserfolg abgibt“* (Klewin, Krüger, Müller & Tassler, 2010, S. 21). Dieses Zitat aus dem Schulbericht 2010 verdeutlicht einerseits die langfristige Bindung des Tutanden an den Tutor bzw. die Tutorin macht andererseits aber auch deutlich, dass der Tutor bzw., die Tutorin sowohl beratende als auch bewertenden Aufgaben für den Tutanden übernimmt. Die bewertenden Aufgaben sind zum einen in der im Zitat erwähnten Prognose über den zu erwartenden Ausbildungserfolg zu sehen und zum anderen resultieren sie aus der Tatsache, dass Tutoren bzw. Tutorinnen auch immer Lehrende sind, die den Tutanden im üblichen Unterricht des Oberstufen-Kollegs gegenüber stehen können. Die Tutanden können ihre Tutoren frei wählen, es liegt aber nahe, dass Kollegiatinnen und Kollegiaten diejenigen

Lehrenden zu ihren Tutoren bzw. Tutorinnen wählen, die ihnen vom Unterricht her bekannt sind. Diese Annahme wurde von Lehrenden bestätigt, die im Vorfeld der Instrumentenentwicklung bezüglich der Fördersysteme befragt wurden (siehe Kapitel 7.1.1). Zusammenfassend gesehen bedeutet dies also, dass die Tutorinnen und Tutoren durch den Unterricht in vielen Situationen bewertende Aufgaben wahrnehmen, deren Häufigkeit aber unter der Kollegiatenschaft variiert, da manche Kollegiatinnen und Kollegiaten mehr und manche weniger Unterricht bei ihrem Tutor oder ihrer Tutorin haben. Gleichwohl erleben alle Kollegiaten aber zumindest einmal in ihrer Laufbahn, nämlich beim Übergang von der Eingangs- in die Hauptphase, eine Bewertungssituation.

Dieses Spannungsfeld, in Kapitel 9.2.1 schon dargestellt, soll hier noch mal betrachtet und in handlungsleitende Hinweise überführt werden. Am Anfang von Kapitel 9.2 wird ein erstaunlicher Befund berichtet: 12 Prozent der Befragten geben an, das Fördersystem Tutoriat nicht zu nutzen. Überraschend ist dieses Datum vor dem Hintergrund, dass das Tutoriat ein obligatorisches Fördersystem ist. Zwar ist es in Ausnahmefällen möglich, dass ein Kollegiat bzw. eine Kollegiatin vorübergehend keinen Tutor hat, wenn z.B. das Tutor-Tutand Verhältnis aufgelöst wird und eine neue Betreuungsperson gesucht wird oder ein Lehrender kurzfristig das Oberstufen-Kolleg verlässt, dies kommt aber laut im Vorgespräch der Instrumentenentwicklung getätigten Aussagen von Lehrenden nur sehr selten vor. Die Zahlen werden durch die Ergebnisse einer Folgefrage relativiert, in der nach der Häufigkeit der Treffen mit dem Tutor bzw. der Tutorin gefragt wurde. In der Fragestellung ist auch die Antwortmög-

lichkeit enthalten, keinen Tutor zu haben. Bei der Auswertung dieser Frage zeigt sich, dass lediglich 6 Prozent der Befragten nicht im Rahmen des Tutoriats betreut werden. Die anderen Befragten, die angaben, das Tutoriat nicht zu nutzen fallen hier in die Kategorie derjenigen, die das Beratungsangebot selten nutzen. Diese Gruppe macht aber gleichzeitig den größten Teil der befragten Kollegiatinnen und Kollegiaten aus. Rund 76 Prozent der Befragten treffen ihren Betreuer laut eigener Aussage selten in der Rolle als Tutor bzw. Tutorin. Eine weitere bei der Befragung gestellte Frage zielte auf die Bereitschaft, bei schulischen Problemen Unterstützung vom betreuenden Lehrenden zu suchen. Hier zeigte sich, dass auf einem Skalenindex im Bereich von 1 bis 4 (keine Zustimmung bis hohe Zustimmung) die Zustimmung zu Aussagen bezüglich der Bereitschaft, Unterstützung beim Tutor bzw. Tutorin bei verschiedenen schulischen Problemlagen zu suchen, einen durchschnittlichen Summenscore von 2,77 erreichte. Dieses Datum liegt nur leicht über dem Grenzwert von 2,5, der Zustimmung von Ablehnung trennt (siehe Kapitel 9.2.1). Insgesamt lassen die Daten also einerseits darauf schließen, dass ein großer Teil der Kollegiatenschaft nur sporadisch dieses Fördersystem nutzt obwohl gerade schulische Probleme offensichtlich ein mit Schwierigkeiten verbundenes Thema darstellen, andererseits aber belegen die Daten auch, dass nur ein kleiner Teil, ungefähr 18 Prozent der Befragten, häufig und sehr häufig Treffen mit dem betreuenden Lehrenden wahrnehmen.

Auf Grundlage dieser Ergebnisse und Überlegungen zeigt sich, dass Fragen offen bleiben, die im Rahmen dieser Arbeit aufgrund der Datenlage nicht beantwortet werden können. Zum einen

haben sich in der Nutzung dieses Systems keine statistisch signifikanten Unterschiede zwischen den rekonstruierten Clustertypen der Privilegierten, Deprivierten und Paradoxen gezeigt (Kapitel 9.2.1). Somit können die in die Clusterbildung eingeflossenen Faktoren, also die Kapitalsorten nach Bourdieu, die unterschiedliche Häufigkeit der Treffen nicht erklären. Hier erscheint es angezeigt, angesichts der relativ kleinen Stichprobe weiterführende Analysen mit größeren Kollegiaten-Stichproben die mehrere Jahrgänge umfassen vorzunehmen, um die Stärke (Power) der verwendeten statistischen Tests zu erhöhen. Zum anderen konzentriert sich die hier vorliegende Arbeit ausschließlich auf die Kollegiatinnen und Kollegiaten. Es bleibt die Frage offen, inwieweit personelle Aspekte der Lehrenden eine Rolle für die Häufigkeit der Treffen spielen. Im Rahmen dieser Arbeit wurden die Namen der Tutorinnen und Tutoren nicht erhoben. Wenn aber die Annahme aufgestellt wird, dass bestimmte Lehrende aufgrund ihrer persönlichen Eigenschaften besonders häufig Treffen mit ihren Tutanden haben bzw. besonders gerne bei schulischen Problemen angesprochen werden, ist die Erhebung der Person des Tutors bzw. der Tutorin zwingend notwendig. Bei einem Vorgehen, bei dem zusätzlich zur Häufigkeit der Treffen und der Bereitschaft, Hilfe bei schulischen Problemen zu suchen auch der Name des zuständigen Tutors bzw. der zuständigen Tutorin erhoben wird, kann im Rahmen der Auswertung auf die oben genannten besondere Häufungen geachtet werden. Bei Bestätigung dieser Annahme durch die erhobenen Daten sollte im zweiten Schritt eine genauere quantitative Analyse des Umgangs des Tutors bzw. der Tutorin mit dem Tutanden erfolgen. Angezeigt in diesem Forschungsablauf wäre eine Kon-

trastierung von Lehrenden mit besonders häufigen Treffen und einer hohen Bereitschaft der Tutanden, bei Schulproblemen Hilfe zu suchen und denjenigen, die in diesen Kategorien besonders niedrige Werte aufweisen. So könnten Faktoren identifiziert werden, die ein langfristig hilfreiches Tutor-Tutanden Verhältnis entweder unterstützen oder hemmen.

Bei diesem Vorgehen drängt sich aber sowohl eine organisatorische als auch eine ethische Problematik auf, die nicht ohne weiteres aufgelöst werden kann. Im Rahmen des Mikrokosmos, den Schule als geschlossene Einheit mit eigenen Regeln und Ritualen darstellt, ist die Erhebung und Auswertung solcher Daten sehr sensibel, da sie für die an der Schule angestellten Lehrenden eine Bewertungssituation im Hinblick auf ihre Berufsrolle darstellt. Es erscheint äußerst schwierig, ein solches Untersuchungsdesign nicht als Evaluation der Leistungen der Lehrenden als Tutoren zu attribuieren. Es kann argumentiert werden, dass Evaluation ein gutes Instrument zur Verbesserung von Strukturen und Arbeitsabläufen des Oberstufenkollegs als schulisches System darstellt und somit der Nutzen überwiegt; trotzdem stellt gerade die Kontrastierung von Lehrenden mit besonders hohen Werten gegenüber denen mit besonders niedrigen Werten unter Umständen eine Stigmatisierung der betroffenen Personen dar. Ein weiteres Problem ergibt sich bezüglich des Datenschutzes. Da jeder Tutor bzw. jede Tutorin höchstens 12 Kollegiatinnen und Kollegiaten betreut, können in Verbindung mit anderen erhobenen Daten wie Alter, Jahrgang und Geschlecht leicht Rückschlüsse auf die befragten Personen gezogen werden. Die bei Befragungen zugesicherte Anonymität ist damit nicht mehr gewährleistet.

Eine Herangehensweise, die diese Problematik umgeht, ist in einem qualitativen Zugang zu suchen. Hier würden wiederum die Kollegiatinnen und Kollegiaten die Informationsbasis bilden. In leitfadengestützten Interviews werden diejenigen, die in dem standardisierten Fragebogen besonders hohe und besonders niedrige Werte bezüglich der beiden hier relevanten Dimensionen angegeben haben, zu ihren Gründen für ihr Antwortverhalten befragt. Auf diese Weise kann die Bedeutung der personenbezogenen Komponenten zwar nur indirekt erfragt werden, da die Identität der Tutorinnen und Tutoren nicht preisgegeben wird, eine Identifizierung von Faktoren für ein gelungenes Tutor-Tutand-Verhältnis wäre aber möglich. Hier empfiehlt sich ein triangulatives Vorgehen. Für den beschriebenen qualitativen Zugang ist ein vorgeschalteter quantitativer Zugang nötig, um die am besten für die weiterführende qualitative Analyse geeigneten Probanden zu identifizieren.

Im Rahmen eines solchen Vorgehens kann und soll auch die Frage nach der Bedeutung der Doppelrolle der Tutorinnen und Tutoren als Bewertende und Betreuende thematisiert werden. Bezüglich dieses Spannungsfeldes ist aber auch im quantitativen Paradigma zumindest eine Annäherung an die Problematik möglich. Das Befragungsinstrument sollte eine Frage enthalten, mittels derer erhoben werden kann, wie viele Kurse die Kollegiatinnen und Kollegiaten bei ihren Tutorinnen bzw. Tutoren bereits hatten und noch haben werden. Die in dieser Arbeit vorgenommenen Analysen könnten so nochmals mit dem zusätzlichen Information vorgenommen werden, ob und wie viele Kurse bei der als Tutor bzw. Tutorin gewählten Person absolviert wurden. Der Mehrwert ist darin zu sehen, dass so In-

formationen darüber gewonnen werden können, ob die Wahrnehmung und Akzeptanz des Tutors bzw. der Tutorin als beratende Person variiert in Abhängigkeit davon, ob diese Person bereits in einer bewertenden Rolle kennengelernt wurde.

Für eine Weiterentwicklung des Systems Tutoriat erscheint es auf Grundlage dieser Überlegungen sinnvoll zu sein, diese Fragen zu applizieren und auszuwerten um aus den gezogenen Ergebnissen einen möglichst großen Nutzen im Hinblick auf eine optimale Gestaltung der schulischen Laufbahn der Kollegiatinnen und Kollegiaten am Oberstufen-Kolleg zu erreichen.

11.1.2.2 Brückenkurse

Die Brückenkurse dienen „...dem Ausgleich partieller Defizite in der von der Sekundarstufe I erwarteten Ausbildung in den Fächern Deutsch, Fremdsprache und Mathematik“ (APO-OS, 2008, S. § 15, Abs.1), bei den Brückenkursen handelt es sich um ein obligatorisches Fördersystem, die Zuweisung erfolgt auf Grundlage eines vor dem Beginn der Ausbildung am Oberstufen-Kolleg verpflichtenden Einstufungstests. Die allgemeine Betrachtung zeigt, dass innerhalb der Clusters der Paradoxen und der Deprivierten die Anteile der Befragten, die mindestens einen Brückenkurs besucht haben mit 64,2 und 62,2 Prozent fast gleichauf liegen, innerhalb des Cluster der Privilegierten liegt dieser Wert mit 46,2 Prozent weit niedrigerer. Die Aufschlüsselung nach Fächern zeigt für das Fach Englisch fast keine Unterschiede zwischen den Clustern (zwischen 18 Prozent und 20 Prozent), für das die Fächer Mathematik und Deutsch weist die Analyse signifikante Unterschiede aus. Rund die Hälfte der Deprivierten (49 Prozent), etwa 40 Prozent der Paradoxen und fast 30 der Privilegier-

ten haben Brückenkurse in Mathematik besucht, bei Deutsch liegen die Werte bei 28 Prozent für die Deprivierten und Paradoxen und bei 13 Prozent für die Privilegierte. Die Analyse in Kapitel 9.2.2 hat gezeigt, dass die Unterschiede zwischen den Clustern nicht durch das Vorliegen beziehungsweise nicht Vorliegen des Qualifikationsvermerks erklärt werden können. Innerhalb dieser Arbeit kann aber ein Zusammenhang zwischen selbst wahrgenommenen Kompetenzen in den Fächern Deutsch, Englisch und Mathematik und dem Besuch von Brückenkursen in diesen Fächern belegt werden (Kapitel 9.2.2). Die Frage danach, ob die Zuweisung zu Brückenkursen einen Einfluss auf die Selbstwahrnehmung der Fachkompetenz nimmt oder ob die Kausalitätskette hier umgekehrt verläuft, kann zuverlässig nur mit Hilfe eines Längsschnitt-Designs geklärt werden in dem die objektive Kompetenz und die subjektive Kompetenzwahrnehmung vor und nach der Zuweisung bzw. Nicht-Zuweisung zu Brückenkursen gemessen werden. Erst nach einer solchen Untersuchung des Gegenstandes könnten sinnvolle Handlungsanweisungen gegeben werden.

11.1.2.3 Laufbahnberatung

Die Laufbahnberatung ist ein fakultatives Angebot, durch dieses Fördersystem werden im Oberstufen-Kolleg schulrechtliche Vorgaben des Ministeriums für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen zur Information und Beratung der Schülerinnen und Schüler und ihrer Eltern umgesetzt. Pro Jahrgang steht den Kollegiatinnen und Kollegiaten ein Lehrender bzw. eine Lehrende als Ansprechpartnerin für alle Fragen der Ausbildung und der Prüfungen zur Seite.

In Kapitel 11.1.1 wurde auf Grundlage der in Kapitel 9.2.3 analysierten Daten und der im Rahmen des triangulativen Vorgehens geführten qualitativen Interviews die Hypothese aufgestellt, dass die nur geringen Unterschiede zwischen den Angehörigen aller rekonstruierten Clustergruppen in Bezug auf die Selbstwirksamkeit auf die im Verlauf der Ausbildung im Oberstufen-Kolleg gemachten Erfahrungen der eigenen Handlungsfähigkeit und Wirksamkeit zurück zu führen sind. Die in Kapitel 8.5.2 zitierten Aussagen der Interviewten Kollegiatinnen und Kollegiaten zielen darauf ab, dass die Abläufe im Oberstufen-Kolleg zunächst als sehr unstrukturiert wahrgenommen werden, der Zugang zu Ansprechpartnern, die bei der Strukturierung helfen können, anfänglich nicht klar ist und die Informationen auf informellem Weg bei Kommilitonen eingeholt werden. Diese Aussage überrascht zunächst, da jedem neuen Jahrgang am Oberstufen-Kolleg diverse Informationsveranstaltungen angeboten werden, die über den Ablauf des Ausbildungsweges und die Ansprechpartner informieren. Es liegt die Vermutung nahe, dass diese Veranstaltungen die Komplexität der Thematiken zur Planung und Strukturierung des Ausbildungsganges nicht ausreichend darstellen können. Diese Vermutung wird empirisch gestützt durch den in Kapitel 9.2.3 dargestellten Befund, dass rund 70 Prozent aller für die vorliegende Arbeit befragten Kollegiatinnen und Kollegiaten, die bereits ein Treffen mit der Laufbahnberatung wahrgenommen haben (rund 86 Prozent der Gesamtstichprobe), ein Gespräch zum Thema Kurswahlen führten. Gleichwohl ist der direkte Schluss, dass dieses berichtete Ergebnis auf unzureichende Information für Kollegiatinnen und Kollegiaten von Seiten der Schule zurück zu führen, ist

nicht differenziert genug. Zum einen tauchen Fragen im Hinblick auf Kurswahlen oft erst beim aktuellen Anlass auf, zum anderen können spezielle Konstellationen von Fächern und Kursen Fragen aufwerfen, die in allgemeinen Informationsveranstaltungen nicht geklärt werden können. Aufgrund der Datenlage dieser Ausarbeitung kann die Wirkrichtung nicht eindeutig geklärt werden; es kann nicht mit Sicherheit festgestellt werden, ob die Kollegiatinnen und Kollegiaten die Laufbahnberatung und insbesondere die Beratung zum Themenblock Kurswahlen stark nachfragen, weil die Informationsveranstaltungen die Thematik nicht ausreichend darstellen können oder ob die Laufbahnberatung so stark nachgefragt wird, weil im Rahmen der Informationsveranstaltungen die Möglichkeit der individuellen Beratung hinreichend bekannt gemacht wird, um als Anlaufstelle wahrgenommen zu werden. Die Aussagen der in qualitativen Interviews befragten Kollegiatinnen und Kollegiaten weisen allerdings darauf hin, dass oft die ersten Ansprechpartner die Peers sind, dann erst wird das Angebot der Laufbahnberatung angenommen. Dieser Umstand, in Kombination mit der schon in Bezug auf das Tutoriat behandelten Problematik, dass Lehrende am Oberstufen-Kolleg in bestimmten Fällen sowohl beratenden wie auch bewertende Funktionen ausüben, legt nahe, dass ein Teil der Beratung im Hinblick auf Organisation und Strukturierung des Ausbildungsganges als kollegiale Beratung von Kollegiatinnen und Kollegiaten übernommen werden könnte. Den Ausführungen zum Aufnahmeverfahren in Kapitel 4.2 ist zu entnehmen, dass Kollegiatinnen und Kollegiaten, die sich bereits in der Ausbildung befinden, an den Auswahlgesprächen beteiligt sind. Auf diese Gespräche bereiten sie sich im Rahmen der

Projektwochen vor. Ein ähnliches Projekt zur Beratung bei Fragen zu Studienorganisation wäre ein gangbarer Weg zur Umsetzung des geschilderten Ansatzes⁶⁰.

Ein solches Angebot ist aber lediglich als vorgeschaltetes System zur existierenden Studienberatung zu sehen bei dem nicht aus den Augen geraten darf, dass im Rahmen der Laufbahnberatung rechtsverbindliche Aussagen getroffen werden, ein Umstand, den kollegiale Beratung nicht leisten kann.

Ein weiterer in Kapitel 9.2.3 erörterter Befund bezieht sich auf den Themenbereich Unterrichtversäumnisse bzw. Abwesenheit. Hier zeigt der Post-Hoc-Vergleich zwischen den Gruppen, dass 41,3 Prozent der Kollegiatinnen und Kollegiaten aus der Gruppe der Paradoxen ein Gespräch zu diesem Themenblock geführt haben (Deprivierte 24,3 Prozent, Privilegierte 23,9 Prozent, Gesamtstichprobe 30 Prozent). Dieser Unterschied ist tendenziell statistisch bedeutsam. Für die Laufbahnberatung bedeutet das, dass eine bestimmte, in dieser Arbeit durch Ausprägung der Kapitalsorten definierte Gruppe öfter mit der Thematik Unterrichtsversäumnis zu tun hat als die anderen beiden rekonstruierten Gruppen.

Der Grund für diesen Umstand kann sicher nicht alleine mit den vom Elternhaus mitgebrachten für die Bildungslaufbahn relevanten Voraussetzungen und durch diese Voraussetzungen bedingten Lebensumstände erklärt werden, ein differenzierter Blick auf

⁶⁰ Im Schuljahr 2011/2012 wurde im Rahmen der Projektwoche eine „Beratung auf Augenhöhe“ vorbereitet und im weiteren Verlauf des Schuljahres angeboten, die auf persönliche Problemlagen fokussierte.

beides kann aber wichtige Anhaltspunkte zum Umgang mit dieser Problematik bieten.

11.1.2.4 Portfolio

Das Portfolio als Instrument zur Steuerung individueller Lernprozesse und der Gestaltung schulischer Leistungsbewertung mit intendierten pädagogischen Zielen, wie z.B. Reflexion, Selbsteinschätzung und Lernzielplanung, wird ebenfalls als ein als Fördersystem verstanden. Komplex gestaltet sich seine Verortung in dem angefertigten Schema, da die Benutzung des Portfolios zwar obligatorisch ist, erste Untersuchungen aber zeigen, dass gerade die intendierten pädagogischen Ziele nicht von allen Kollegiaten gleichermaßen realisiert werden (Winter& Lautenschläger, 2005, S. 139-152), das Portfolio also nicht konsequent zur Begleitung und Rekapitulation der Lerninhalte genutzt wird. Aus diesem Blickwinkel kann das Portfolio also auch als fakultativ angesehen werden. Am Beispiel des Tutoriats wurde gezeigt, dass ein Fördersystem mehrere inhaltliche Bereiche abdecken kann, hier haben wir es mit einem Fördersystem zu tun, dass partiell als obligatorisch und partiell als fakultativ verortet werden muss. In Kapitel 9.2.4 wurde gezeigt, dass die Häufigkeit, mit der die Kollegiatinnen und Kollegiaten ihr Portfolio führen, eine Angabe die als Indikator für die regelmäßige, unterrichtsbegleitende Nutzung des Portfolios und somit die Umsetzung der pädagogisch intendierten Ziele fungiert, zwischen den gefundenen Gruppen der Privilegierten, Paradoxen und Deprivierten nicht statisch bedeutsam verschieden ist. Ein signifikanter Unterschied lässt sich hingegen für den subjektiv wahrgenommenen Nutzen des Portfolios zwischen den Clustertypen feststellen. Die der Gruppe der Paradoxen angehören-

den Kollegiatinnen und Kollegiaten schätzen den Nutzen, den sie aus dem Portfolio ziehen am höchsten ein, die Mitglieder der Gruppe der Deprivierten am niedrigsten.

Hier ergibt sich ein Befund mit weitreichender Bedeutung für die pädagogische Arbeit am Oberstufen-Kolleg. Obwohl die Angehörigen der verschiedenen rekonstruierten Cluster das Portfolio im Durchschnitt nicht unterschiedlich oft nutzen, es also keinen quantitativen Hinweis darauf gibt, dass in einer der Gruppierungen die für die Führung des Portfolios intendierten pädagogischen Ziele besser bzw. anders umgesetzt werden als in den anderen, nehmen die Gruppen den aus der Führung des Portfolios resultierenden Nutzen verschieden wahr. Dies kann als ein Hinweis darauf gelesen werden, dass insbesondere die Deprivierten, die den Nutzen des Portfolios für sich als am geringsten einschätzen, Hilfestellungen bei der Nutzbarmachung des Instruments für die eigene Schullaufbahn brauchen. In Kapitel 9.2.4 wurde im Rahmen der Analyse und Interpretation dieses Effektes die geringere subjektive Wahrnehmung der überfachlichen Kompetenzen – wiederum bedingt durch die geringen oder nicht vorhandenen Berührungspunkte mit wissenschaftlichem Arbeiten im Herkunftshaushalt (Kapitel 8.5.2) – bei den Deprivierten als mögliche Erklärung dafür postuliert, dass eben jene Gruppe den wenigsten Gewinn in der Arbeit mit dem Portfolio für sich ausmacht. Für die pädagogische Arbeit mit diesen Kollegiatinnen und Kollegiaten sollte also ein besonderer Schwerpunkt auf die genaue Erklärung und Begleitung der Arbeit mit dem Portfolio gelegt werden.

Wie schon in Kapitel 11.1.1 dargestellt, können auch hier nicht für alle die gleichen wissenschaftlichen Praktiken als bekannt und

beherrscht vorausgesetzt werden und eine solche Voraussetzung zur Verfestigung und Vertiefung von bereits bestehenden Ungleichheiten führt. Abhilfe könnte hier durch Einführungskurse oder Workshops zur Führung des Portfolio, in denen zum einen der Umgang mit diesem Instrument eingeübt wird, zum anderen aber auch für den durch die Führung entstehenden persönlichen Mehrwert sensibilisiert wird, geschaffen werden.

11.1.2.5 Schulsozialarbeit

Die Schulsozialarbeit ist ein fakultatives Fördersystem, welches wie auch das Tutoriat auf allen drei Ebenen – Kompetenz, Organisation und Lebenswelt – greift. Die Mitarbeiterinnen der Schulsozialarbeit stehen an der Schnittstelle zwischen Kollegiatinnen und Kollegiaten, Eltern und Lehrenden und nehmen Aufgaben in der individuellen Förderung und Unterstützung der Kollegiatinnen und Kollegiaten im schulischen und außerschulischen Lebenskontext wahr.

Aus den in Kapitel 9.2.5 referierten und analysierten Befunden werden im Rahmen dieses Schlusskapitels die zwei zentralen herausgegriffen und in konkrete Implikationen für pädagogisches Handeln überführt. Zum einen wird noch mal der signifikante Unterschied diskutiert, der sich bei der Betrachtung des Kontakts zur Schulsozialarbeit zwischen den Gruppen ergibt und zum anderen wird ein Augenmerk auf die Art der Kontaktaufnahme gelenkt.

Bei der Beantwortung der Frage, ob im Laufe der Ausbildung am Oberstufen-Kolleg schon mal ein Kontakt mit der Schulsozialarbeit stattgefunden hat, antwortete rund ein Drittel der Privilegierten mit ja, im Cluster der Deprivierten beantworteten 57,8 Prozent diese

Frage positiv und in der als Paradoxe bezeichneten Gruppe liegt dieser Anteil mit 64,7 Prozent bei über zwei Dritteln. Wie schon in Kapitel 9.2.5 beleuchtet, ist eine Erklärung für dieses Faktum darin zu suchen, dass die Privilegierten bestimmte Problemlagen – vermutet wird, dass es sich hier insbesondere um Problemlagen handelt, die mit der finanziellen Situation in Verbindung stehen – nicht mitbringen, die innerhalb der anderen Cluster aber gegeben sind. Trotz dieser Vorüberlegung erscheint der Anteil der durch die Angebote der Schulsozialarbeit erreichten Kollegiaten und Kollegiatinnen aus der Privilegierten Gruppe mit einem Drittel recht niedrig. Unter Umständen werden Themenbereiche, die für diese spezielle Gruppe von Interesse sind, nicht oder nicht hinreichend von der Schulsozialarbeit abgedeckt. Hier kann eine Bedarfsanalyse, entweder gezielt innerhalb der erwähnten Gruppe oder in der gesamten Kollegiatenschaft, Hinweise auf Themen liefern, die für die Kollegiatinnen und Kollegiaten substantziell sind aber im Rahmen der Schulsozialarbeit keinen bzw. nicht genug Raum haben.

Die Art der Kontaktaufnahme wurde im Zuge von Kapitel 9.2.5 in drei verschiedene Modi kategorisiert. Zum einen (a) die autonome Kontaktaufnahme, zum anderen (b) die assistierte Kontaktaufnahme und schließlich (c) die heteronome Kontaktaufnahme. Die Analyse hat gezeigt, dass die autonome und die assistierte Kontaktaufnahme 88 Prozent der Kontaktaufnahmen ausmachen, 12 Prozent der Kollegiatinnen und Kollegiaten finden den Weg zur Schulsozialarbeit heteronom, das bedeutet der Kontakt wird durch Lehrende forciert bzw. auferlegt. Der hohe Prozentsatz der Personen, die aus eigenem Antrieb den Kontakt zu Schulsozialarbeit suchen, zeigt,

dass die intendierte Niedrigschwelligkeit der Angebote erreicht ist. Darüber hinaus stellt sich hier aber die Frage, wie es in Zukunft gelingen kann, Kollegiatinnen und Kollegiaten zur freiwilligen Teilnahme an den Angeboten der Schulsozialarbeit zu bewegen, bevor sie zu Gesprächen verpflichtet werden.

Um diese Frage hinreichend beantworten zu können sind jedoch zwei Informationen wichtig, die aus den hier erhobenen Daten nicht herausgelesen werden können. Zum einen ist es wichtig zu wissen, aus welchen Gründen Kollegiatinnen und Kollegiaten von Lehrenden zu Gesprächen mit der Schulsozialarbeit verpflichtet werden, zum anderen ist von großem Interesse, warum die betreffenden Personen nicht vor dem auferlegten Kontakt schon Hilfe und Unterstützung bei der Schulsozialarbeit gesucht haben.

Die erste Frage ist ohne großen Aufwand zu beantworten bzw. ist die Antwort darauf den Mitarbeiterinnen der Schulsozialarbeit bekannt, da diese wissen, welchen Kollegiatinnen und Kollegiaten mit welchen Anliegen von Lehrenden der Kontakt und die Wahrnehmung von Gesprächen nahe gelegt werden. Für ein systematischeres Verständnis der Problematik bietet sich eine Zusammenstellung und Kategorisierung der besprochenen Thematiken an.

Weit heikler gestaltet sich die Beantwortung der zweiten Frage. Hier bieten sich Interviews mit denjenigen Personen an, die heteronom zur Schulsozialarbeit gekommen sind. Es erscheint aber zum einem wenig wahrscheinlich, dass Kollegiatinnen und Kollegiaten, die gerade ein von Lehrenden forciertes Gespräch mit Mitarbeiterinnen der Schulsozialarbeit geführt haben, also offensichtlich ein akutes Anliegen bzw. Problem im schulischen oder privaten Bereich zu

bearbeiten haben, sich gerne die Zeit für ein Interview nehmen, zum anderen werden die im Rahmen der Schulsozialarbeit geführten Gespräche vertraulich behandelt, die Weitergabe von Daten, die für externe Forscher nötig sind, um die Interviewpartner zu identifizieren, würden diese Vertraulichkeit aufheben. Es bietet sich folgerichtig an, dass die Mitarbeiterinnen im Zuge der Gespräche zu erfahren versuchen, warum die betreffende Person nicht früher Unterstützungsangebote in Anspruch genommen hat. Dieses Vorgehen hat den Vorteil, dass die gesamte Datenbasis – Themen der forcierten Gespräche und Gründe für keine autonome Kontaktaufnahme – in der Hand der Mitarbeiterinnen der Schulsozialarbeit verbleibt, die zugesicherte Vertraulichkeit also gewährleistet ist. Eine externe Analyse der Daten, nachdem diese anonymisiert wurden, ist denkbar.

11.1.3 Weiterführende Implikationen für die Schulentwicklung am Oberstufen-Kolleg

Im vorangegangenen Abschnitt wurden die Konsequenzen und Ideen erörtert, die sich direkt aus der im Rahmen dieser Arbeit durchgeführten Untersuchung der Nutzung der Fördersysteme ergeben. Im Folgenden werden weitergehende allgemeine Implikationen für das pädagogische Handeln und den Schulentwicklungsprozess am Oberstufen-Kolleg resümiert. Die nun anknüpfenden Hinweise basieren nicht, wie im vorigen Abschnitt des Fazits, ausschließlich auf den empirischen Daten der vorliegenden Analyse, sondern kombinieren diese mit eigenen Erfahrungen der Autorin aus der Arbeit in der wissenschaftlichen Einrichtung des Oberstufenkollegs und die Forschungstätigkeit am Oberstufen-Kolleg, Informationen

und Anregungen aus Gesprächen mit verschiedenen Akteuren des Oberstufen-Kollegs sowie aus dem Oberstufen-Kolleg stammenden Publikationen. Aus den genannten Quellen werden Propositionen zu den Themenfeldern (a) Tutoriat, (b) Portfolio, (c) Brückenkurse und (d) Exkursionen erarbeitet und systematisiert.

Im vorigen Abschnitt wurde die Problematik beleuchtet, die sich für das **Tutoriat** aus der Doppelfunktion des Tutors bzw. der Tutorin als sowohl beratende wie auch bewertende Person ergibt. Nachfolgend wird ein weiterer Aspekt des Tutoriats zum Gegenstand; die Auswahl der Tutorinnen und Tutoren durch die Tutanden. Diese Thematik basiert auf der Aussage eines Kollegiaten, er habe bewusst den Schulleiter als Tutor gewählt, da er sich von dieser einflussreichen Person Vorteile für seine Laufbahn am Oberstufen-Kolleg und einen Informationsvorsprung verspräche. Eine Kollegiatin sagte zu diesem Thema, sie hätte keine besonderen Vorlieben bei der Wahl gehabt, ihr sei es nur wichtig gewesen, von einer Frau betreut zu werden. Diese Äußerungen implizieren, dass die Gründe für die Wahl des Tutors bzw. der Tutorin mannigfaltig sind und die Erwartungen – wie im Fall des Schulleiters – nicht der Realität entsprechen. In den Kapiteln 4.3.1 und 9.2.1 wurde thematisiert, wie zentral das Verhältnis zwischen Tutor und Tutand für die Umsetzung der durch dieses Fördersystems anvisierten Ziele ist; die Passung der Tutor-Tutand Dyade ist also entscheidend für das weitere Verhältnis und somit in letzter Konsequenz dafür, ob dieses Fördersystem gewinnbringend genutzt werden kann.

Aus diesen Überlegungen resultiert, dass der Zusammenstellung der Tutor-Tutand Paare mehr Aufmerksamkeit zuteilwerden

sollte. Ein Lehrender sagte zu diesem Thema, er wisse oft nicht, was genau die Kollegiatinnen und Kollegiaten von ihrem Tutor genau erwarten. Diese Aussage birgt in sich schon einen Lösungsansatz für die Problematik: die Transparenz von Erwartungen. Der Tutor bzw. Die Tutorin wird am Anfang der Laufbahn am Oberstufen-Kolleg gewählt, die Aspiranten kennen die Lehrenden also noch nicht besonders gut und können somit die persönliche Bekanntschaft nicht oder nur unzureichend zur Grundlage ihrer Wahl machen. Zu einer geeigneten Grundlage für diese Wahl können aber ihre eigenen Erwartungen werden, wenn sie sich diese bewusst machen. Ein Handlungsziel sollte es demnach sein, diesen Prozess der Bewusstmachung der Erwartungen an den Tutor bzw. die Tutorin systematisch pädagogisch zu begleiten. Auch auf der anderen Seite, der Seite der Lehrenden, ist Transparenz ein zentraler Punkt. Im Rahmen eines Forschungsprojektes zur Klassenwiederholung und individuellen Förderung am Oberstufen-Kolleg verweisen die Kolleginnen und Kollegen auf die wiederholt von Kollegiatinnen und Kollegiaten betonte Wichtigkeit einer guten Vertrauensbasis besonders im Fall von krisenhaften Situationen wie drohenden Klassenwiederholungen und schlagen vor, niedrighschwellige Beratungsangebote zu schaffen, bei denen die Beratenden und ihre individuellen Schwerpunkte wie beispielsweise Mediationskompetenzen steckbriefartig beschrieben werden (Palowski, Boller & Müller, 2014). Dieses Vorgehen kann auch für die Zusammenstellung der Tutor-Tutand Paare übernommen werden. Es ergeben sich in Folge dieser Überlegungen zwei handlungsleitende Implikationen, zum einen die pädagogisch begleitete Klärung der Erwartungen der Kollegiatinnen und Kollegiaten

und zum anderen die transparente Darlegung der individuellen Schwerpunkte und Kompetenzen der Lehrenden. Diese beiden Maßnahmen ermöglichen eine begründete Wahl des Tutors bzw. der Tutorin. Diese freie Wahlmöglichkeit sollte unbedingt beibehalten werden. In Kapitel 8.5.2 konnte gezeigt werden, wie wichtig die Erfahrung von Selbstwirksamkeit im Rahmen des Bildungsganges am Oberstufen-Kolleg erlebt wird, eine externe Zuweisung von Tutorinnen und Tutoren würde kontradiktorisch zu diesem Selbstwirksamkeitserleben wirken.

Ein zweiter Themenblock der hier nochmal aufgegriffen wird bezieht sich auf die Arbeit mit dem **Portfolio**. Bei der Zusammenfassung der Ergebnisse wurde im Rahmen dieses Fazits schon auf die Notwendigkeit hingewiesen, die Kollegiatinnen und Kollegiaten – und hier besonders die als Deprivierte typisierten Personen – für den persönlichen Nutzen, den sie aus dem Portfolio ziehen können, wenn sie es stärker als pädagogisches und nicht allein als formales Instrument benutzen, zu sensibilisieren. Jetzt soll noch ein Blick auf die Rezeption des Portfolios innerhalb der Gruppe der Lehrenden eingegangen werden. Eine Untersuchung, die 2007 am Oberstufen-Kolleg durchgeführt wurde und unter anderem mit Hilfe von Experteninterviews die Einstellung zum Portfolio analysiert hat, zeigt, dass dieses Instrument innerhalb der Gruppe der befragten Lehrenden in bestimmten Aspekten kritisch gesehen wird. So wird vor allem der bürokratische und verwaltungstechnische Aufwand bemängelt, den die Arbeit mit dem Portfolio für die Lehrenden mit sich bringt, ein Umstand, der insbesondere für die Rückmeldefunktion des Portfolios hemmend wirkt. Die Kolleginnen und Kollegen schlagen vor, hier

Abhilfe durch eine Entkopplung der formalen und der pädagogischen Funktion und eine stärkere Einbindung des Instruments in den konkreten Unterricht zu schaffen (Brand, Müsche, Rosowski & Volkwein, 2007). Diesen Gedanken aufgreifend und in Verbindung bringend mit den in Kapitel 9.2.4 dargestellten Ergebnissen wird hier eine Konsequenz für den pädagogischen Umgang mit dem Instrument Portfolio entwickelt: Die Analyse des Portfolios im Rahmen dieser Arbeit hat ergeben, dass mit der Zunahme der Häufigkeit der Führung des Portfolios die subjektive Wahrnehmung des Nutzens steigt. Ein systematischer Einbezug dieses Werkzeugs in der pädagogisch intendierten Funktion in den Unterrichtskontext bringt somit zweierlei Vorteile; zum einen kann mit dieser Maßnahme die Rückmeldedefunktion verbessert und der bürokratische Aufwand für die Lehrenden verringert werden, da nicht mehr mehrere Einträge gesammelt durchgesehen werden müssen, sondern die Lehrenden den Prozess der Führung des Portfolios kontinuierlich begleiten, zum anderen arbeiten so alle Kursteilnehmer gemeinsam am Portfolio, sich ergebende Fragen können also für alle gemeinsam geklärt werden. Eine weitere Möglichkeit der Optimierung dieses Instruments liegt in der Nutzung von online basierten Medien. Im Kontext von Universitäten genutzte Systeme wie das an der Universität Bielefeld verwendete StudIP als E-Learning- und Kommunikationsplattform erleichtern die Verknüpfung und den Austausch von Lerninhalten und erleichtern den Lehrenden den kontinuierlichen Zugriff auf ein so geführtes Portfolio.

Ein dritter Schwerpunkt in diesem Kapitel wird auf die **Brückenkurse im Fach Deutsch** gelegt. Ausführlich wurden diese Kurse

bereits in Kapitel 4.3.2 beschrieben; sie werden am Oberstufen-Kolleg als ein Teil des Gesamtkonzeptes zur Deutschförderung in Klasse 11. – dem ersten Jahr der Ausbildung am Oberstufen-Kolleg – angeboten und sind für die Schülerinnen und Schüler obligatorisch, deren Ergebnisse in der Eingangsdiagnose einen Förderbedarf diagnostiziert haben (Kapitel 4.2 und 4.3.2). Der Ansatzpunkt für die folgenden Hinweise liegt in der eigenen Erfahrung der Autorin mit Kollegiatinnen und Kollegiaten im Rahmen der Arbeit am Oberstufen-Kolleg. Im Rahmen einer Projektarbeit fielen bei einigen Kollegiatinnen und Kollegiaten bei der Anfertigung von Schriftstücken gravierende Defizite in Orthografie und Zeichensetzung wie auch in der Satzstruktur auf; die fachlichen Inhalte der geforderten Ausarbeitungen wiesen hingegen eine hohe Qualität auf. Es handelte sich bei den erwähnten Personen um Kollegiatinnen und Kollegiaten im ersten Jahr der Ausbildung am Oberstufen-Kolleg. Auf die Frage nach dem Besuch von Brückenkursen erzählten zwei der Kursteilnehmer bereitwillig, als wie hilfreich sie diese erleben würden, allerdings wären innerhalb der von ihnen besuchten Kurse bestimmte Schwerpunkte gesetzt worden, andere Punkte hingegen wären nicht, oder nur rudimentär, besprochen worden. Beide Kollegiaten vertraten aber darüber hinaus die Ansicht, dass der Inhalt dessen, was sie schreiben um ein vielfaches wichtiger wäre als die die Art des Schreibens; dass also die fachliche Stärke ihrer Texte die formalen Schwächen egalisieren würde.

Der erste Teil der Äußerung deckt sich mit Aussagen von Lehrenden, die sich besonders mit den Brückenkursen am Oberstufen-Kolleg beschäftigen. Demnach reicht die Unterrichtszeit von zwei

Stunden pro Woche nicht aus, um alle Schwierigkeiten zu thematisieren (Taßler & Guschker, 2011). Als Abhilfe wird von ihnen zum einen eine stärkere Verzahnung der Brückenkurse und Basiskurse im Fach Deutsch und zum anderen die Schaffung von speziellen Kursen, die sechs Stunden in der Woche umfassen, angeführt.

Interessant ist der zweite Teil der Äußerung, die Auffassung der Kollegiaten über die geringe Tragweite von sprachlichen Defiziten. Hier ist es wichtig, ein Bewusstsein für die Relevanz von korrekter Schriftsprache für den weiteren Bildungsweg – auch über die Schule hinaus – zu schaffen. Es kann mit einer hohen Sicherheit angenommen werden, dass die meisten Schülerinnen und Schüler im Laufe ihrer Schulzeit auf die Wichtigkeit von richtiger Schreibweise hingewiesen werden; dass Schüler in der 11. Jahrgangsstufe dieses Thema als nicht so wichtig einstufen zeigt aber, dass offensichtlich dieses Bewusstsein nicht hinreichend bei allen Schülerinnen und Schülern geweckt werden konnte. Zwei Möglichkeiten des Umgangs mit dieser Problematik können hier skizziert werden: Zum einen ein Themenblock innerhalb der Brückenkurse, der speziell die Folgen beleuchtet, welche fehlerhafte Grammatik, Orthografie oder Zeichensetzung bei der Benotung von Arbeiten oder bei Bewerbungen um Ausbildungsplätze haben. Zum anderen empfiehlt es sich, die Kollegiatinnen und Kollegiaten anhand von Beispielen die Problematik selbst erarbeiten zu lassen. So könnten ihnen zwei Beispielarbeiten, die sich fachlich auf dem gleichen Niveau bewegen aber in der sprachlichen Qualität Unterschiede ausweisen mit der Aufforderung vorgelegt werden, diese selbst zu benoten; ein analoges Vorgehen mit beispielhaften Bewerbungsschreiben verbunden mit der Frage,

welcher der Kandidaten als geeigneter erscheint bietet sich ebenfalls an. Eine Kombination dieser beiden Vorgehensweisen könnte eine sinnvolle Ergänzung der Brückenkurse darstellen.

Eine letzte Thematik, die hier nochmals aufgegriffen wird, hat kein spezielles Fördersystem zum Gegenstand, sondern rekuriert auf die schon im Kapitel 11.1. thematisierten unterschiedlichen finanziellen Situationen der Kollegiatinnen und Kollegiaten und ihre damit verbundenen **Möglichkeiten, an Exkursionen** (z.B. im Rahmen des Projektunterrichts) **teilzunehmen**. Wie auf Grundlage der Clusterprofile (Kapitel 8.3) und der mit der Schulsozialarbeit besprochenen Themen (Kapitel 9.2.5) angenommen wurde, verfügen die hier als Privilegierte typisierten Kollegiatinnen und Kollegiaten über mehr monetäre Ressourcen als ihre Kommilitonen aus den anderen beiden gefundenen Gruppen. Die im Rahmen von Kursen oder Projekten angebotenen Exkursionen sind immer mit einem Betrag verbunden, der von den Kollegiatinnen und Kollegiaten selbst erbracht werden muss⁶¹. Interessant ist zum einen, dass unter den Kollegiatinnen und Kollegiaten verschiedenen Meinungen zu diesem Thema ausgemacht werden können. Einige Kollegiaten äußerten im Rahmen eines Gesprächs, sie könnten gut nachvollziehen, dass ein gewisser Betrag von Schülerseite aufgebracht werden müsste, da sonst alle an den Exkursionen teilnehmen wollen würden, unter Umständen ohne echtes Interesse am Fach oder den behandelten Themen, einfach um kostenlos eine Reise machen zu können. Weiter führte einer der Kol-

⁶¹ Eine Ausnahme bildete eine Fahrt im Rahmen eines Projektes, das explizit das „Überleben“ ohne Geld zum Thema hatte und deren Ziel es war, ohne Ausgaben eine Zeit in einer Großstadt zu verbringen. Diese Fahrt findet aber seit einigen Jahren nicht mehr statt.

legiaten aus, dass es gerade als Schüler immer irgendwie möglich wäre, durch Nebenjobs oder Leihen bei der Familie, den Betrag aufzubringen. Nur durch diesen Unkostenbeitrag, so die Ausführungen des Kollegiaten, könnte sichergestellt werden, dass die Teilnehmer der Exkursionen wirklich am Gegenstand der Exkursion interessiert seine. Eine gegensätzliche Position wurde von einer anderen Kleingruppe von Kollegaitinnen und Kollegiaten vertreten. Diese sahen in dem Kostenbeitrag ein Exklusionsinstrument; manche der Kollegiatinnen und Kollegiaten hätten schon große Schwierigkeiten, ihren Lebensunterhalt zu bestreiten, zusätzliche Ausgaben wären nicht denkbar und so wären diese Personen systematisch von bestimmten Lerninhalten ausgeschlossen. Eine Situation, so die Meinung einer Kollegiatin, die mit den Zielen und Idealen des Oberstufen-Kollegs nicht vereinbar ist.

Diese beiden referierten Positionen, so konträr sie scheinen, können zu einer Implikation für das Handeln und den Umgang mit dieser Problematik zusammengeführt werden. Tatsächlich ist es so, dass bei einer Exkursion mit einer begrenzten Zahl an Plätzen für Teilnehmerinnen und Teilnehmer ein Auswahlprozess stattfinden muss – das korrespondiert mit der Meinung der ersten hier zitierten Kollegiatengruppe – aber eine Selektion die auf der monetären Ausstattung beruht tatsächlich nicht zum im Oberstufen-Kolleg propagierten Umgang miteinander passt. Am Beispiel des Aufnahmeverfahrens (Kapitel 4.2) kann aufgezeigt werden, dass Auswahlprozesse so gestaltet werden können, dass Interessen und Leistungsbereitschaft der Bewerberinnen und Bewerber berücksichtigt und als Auswahlkriterium herangezogen werden. Dieses Verfahren kann und

sollte modifiziert und für die Plätze bei Exkursionen angewendet werden; natürlich nur, wenn mehr Interessenten als Plätze vorhanden sind.

Dieses Vorgehen löst allerdings nicht die Frage danach, wie die Exkursionen finanziert werden sollen, wenn der finanzielle Beitrag der Kollegiatinnen und Kollegiaten wegfällt. Ein zu dem Thema befragter Lehrender äußerte, dass natürlich immer alle Veranstalter von Exkursionen bemüht sind, die Kosten so niedrig wie möglich zu halten, bestimmte Kosten wie Anfahrt und Unterbringung aber immer anfallen. Hier wiederum können zwei gangbare Wege aufgezeigt werden: Zum einen die Übernahme der Kosten für Kollegiatinnen und Kollegiaten, welche diese nicht aufbringen können durch zweckgebundenen Spenden z.B. von Absolventen, zum anderen ein gemeinsames Aufbringen des nötigen Betrages durch die Exkursionsteilnehmer.

Die zweite aufgeführte Option birgt zahlreiche Möglichkeiten, den Kollegiatinnen und Kollegiaten über den Gegenstand der Exkursion hinaus Lernanreize zu bieten und Erfahrungen zu ermöglichen. Das Erbringen eines Geldbetrages für eine gemeinsame Aktivität kann im Rahmen des Unterrichts in verschiedenen Graden der Anleitung erfolgen. So kann vorgegeben werden, wie das nötige Geld aufgebracht werden soll (z.B. Verkauf von selbst hergestellten Speisen, Erstellung einer Zeitung mit Akquise von Werbepartnern, Durchführung eines Festes etc.) oder auch die Ideenfindung der Gruppe selbst überlassen wird. Diese zweite Option birgt auch die Chance, Ideen für das Aufbringen des finanziellen Beitrags und die

Bereitschaft zur Mitarbeit am Prozess der Beschaffung der finanziellen Mittel als Auswahlkriterium einzusetzen.

11.2 *Capability Approach* im Kontext von Schule

Nach den vorangegangenen Implikationen für die konkrete Arbeit am Oberstufen-Kolleg beleuchtet der folgende Abschnitt die Überlegungen, welche sich für die Verwendung des *Capability Approach*s im Kontext von Schule ergeben.

Bildung hat entscheidenden Einfluss auf die Entwicklung und das Selbstbild junger Menschen. Zurzeit wird der Diskurs über die Bildung und ihre schulpraktische Umsetzung mehr von neoliberalen Ideen als von der Diskussion um Befähigungen beeinflusst, was dazu führt, dass nur diejenige Bildung gefördert wird, die gemessen werden kann und nützlich und vermarktbar erscheint. Der von Amartya Sen propagierte *Capability Approach* birgt die Chance und den theoretischen Rahmen in sich, Bildung so zu gestalten, dass die Möglichkeiten zu menschlichem Wohlbefinden und einer komplexen Form der Gerechtigkeit erreicht werden kann.

Handlungsbefähigungen bzw. *Capabilities* werden im Sinne des *Capability Approach*s daran gemessen, in welchem Ausmaß Menschen zu einem selbständigen Leben nach einem selbst gewählten Lebensentwurf befähigt werden. Dabei wird Handlungsbefähigung als eine Handlungsressource definiert, die sich im Wissen um Handlungsalternativen und den Möglichkeiten gesellschaftlicher Teilhabe äußert (Kuklis 2005). Sen (1999) sieht in Bildung die Befähigung zu einer intelligenten Wahl zwischen unterschiedlichen Typen der Le-

bensführung. Bezogen auf Bildung wird im Rahmen dieses Ansatzes die Frage gestellt, wie Bildung Individuen (besonders aus sozial deprivierten Bevölkerungsgruppen) in ihrem Emanzipationsprozess aus einer kulturell, politisch oder ökologisch bedingten Unmündigkeit unterstützen kann (Senn 1999; Nussbaum 2010a). Die Bestimmung der Handlungsbefähigungen einer Person wird, in Anlehnung an die *Agency*-Forschung (Sewell 1992), über das Erleben von Handlungswirksamkeit und Selbstbestimmung in konkreten sozialen Situationen einer Person bestimmt. Sen geht nicht davon aus, dass das Wohlbefinden eines Menschen anhand von Gütern gemessen werden kann. Gleichzeitig nimmt Sen aber auch eine indifferente Haltung dazu ein, ob sich die objektive Zufriedenheit eines Menschen alleine aus seiner subjektiven Zufriedenheit heraus messen lässt, da Menschen sich unter Umständen nur vormachen, mit einer prekären Situation zufrieden zu sein.

Melanie Walker führt in ihrem Aufsatz „*Capabilities and social justice in education*“ (2009), in dem sie auf Sens Ansatz Bezug nimmt, sieben wesentliche Aspekte von Bildungsgerechtigkeit an: (1) Bildung ist mehr als die Entwicklung von Humankapital, (2) Bildung erweitert Befähigungen und Funktionen, (3) Bildung erweitert Wahlmöglichkeiten, (4) Bildung leistet einen Beitrag zur Demokratisierung, (5) Bildung schließt soziale Beziehungen ein, (6) Bildung braucht pädagogische Freiheit und (7) Bildung fördert Tatkraft und Wohlbefinden.

Auf Grundlage dieser Überlegungen ergibt es sich, dass Schulen und Universitäten nicht nur Einrichtungen sind, die Wissen vermitteln, sondern in besonderer Weise die Verantwortung dafür tra-

gen, dass durch die Vermittlung von Handlungsweisen und Befähigungen der Horizont der Menschen erweitert wird. Um frei entscheiden zu können, welcher Lebensentwurf erstrebenswert erscheint, ist es unbedingt nötig, verschiedene Lebensentwürfe zu kennen. An diesem Punkt aber scheinen sowohl das deutsche wie auch andere Bildungssysteme zu scheitern. Eine hohe Selektivität und geringe Durchlässigkeit zwischen den einzelnen Bildungswegen haben oft zur Folge, dass der Gedanken- und Handlungshorizont der jungen Menschen verengt wird, statt erweitert zu werden.

Im Rahmen der hier vorgelegten Arbeit wurde dieser Ansatz aufgegriffen und die Kollegiatinnen und Kollegiaten in einem ersten Schritt nach ihrem Lebensentwurf gefragt. Der Pre-Test des Frageinstruments ergab, dass die Probanden beim Berichten ihres Lebensentwurfs stark zwischen privaten und beruflichen Entwürfen differenzierten (siehe Kapitel 5). Das obige Ergebnis führte zu der Entscheidung, beide Ziele getrennt zu erheben. Im zweiten Schritt wurden die Befragten gebeten, eine Einschätzung über ihre Zuversicht, dieses Ziel erreichen zu können, abzugeben (siehe Kapitel 5). Es zeigt sich, dass 95,8 Prozent der Kollegiatinnen und Kollegiaten die Erreichung ihres beruflichen Ziels für sehr wahrscheinlich bzw. eher wahrscheinlich halten; bezüglich des privaten Ziels liegt dieser Prozentsatz bei 88,4 Prozent. Es lässt sich also festhalten, dass die langfristige Handlungswirksamkeit im Hinblick auf das berufliche Ziel als sehr hoch erlebt wird, im Hinblick auf das private Ziel etwas geringer (siehe Kapitel 10.1 und Kapitel 10.2).

Die regressionsanalytische Betrachtung der Wirkung der durch die Umsetzungsfaktoren vermittelten Fördersysteme auf die

Wahrnehmung der *Capabilities* und der *Agency* hat gezeigt, dass die Wahrnehmung der berufsbezogenen *Capabilities* durch die gewählten Prädiktoren modelliert werden kann (Kapitel 10.1), das Modell aber **nicht** geeignet ist, die Wahrnehmung von *Agency* abzubilden (Kapitel 10.3) und nur bedingt geeignet, die *Capabilities* in Bezug auf private Ziele abzubilden (Kapitel 10.2). Der Befund deutet darauf hin, dass das Konstrukt *Agency*, von Sen definiert als Selbstbestimmung, also die Wahl, auf eine bestimmte Art zu handeln oder das Handeln zu verweigern und somit aktiv einen Veränderungsprozess der eigenen Lebensbedingungen zu gestalten und die Rolle eines „Agenten“ im eigenen Leben zu übernehmen (Sen, 2007, S. 231), von den im Rahmen dieser querschnittlichen Untersuchung erhobenen Indikatoren nicht modelliert wird. Eine Untersuchung dieses Konstruktes im Rahmen von Schule bedarf folgerichtig weiterer theoriegestützter Überlegungen zur Auswahl von modellierenden Items.

Auch im Rahmen der Modellierung der *Capabilities* in Bezug auf die beruflichen Ziele (Kapitel 10.1) ist ein Forschungsdesiderat deutlich geworden: Zwar konnte mit Hilfe der gewählten Prädiktoren immerhin ungefähr 20 Prozent der Varianz aufgeklärt werden, dieser Befund bedeutet aber auch, dass eine weiterführende, theoriegeleitete Untersuchung zum Zweck der Aufdeckung weiterer Prädiktoren durchgeführt werden sollte.

Des Weiteren erscheint es, in Erweiterung des Längsschnittdesigns, sinnvoll, die Untersuchung auf weitere Schultypen auszudehnen. Aufgrund der Konzentration auf eine Schule konnten im Rahmen der vorliegenden Untersuchung die sozialen Umgebungsfaktoren als kontrolliert vorausgesetzt werden (Kapitel 2.4); im Fall einer

Ausweitung der Untersuchung auf weitere Schulen sollte dieser Aspekt des *Capability Approaches* mit erhoben und untersucht werden und so weitere Erkenntnisse über die Anwendung des *Capability Approaches* im Kontext von Schule generieren. Ein weiterer Befund kann als Grund gesehen werden, die hier vorliegende querschnittliche Untersuchung in ein Längsschnittdesign zu überführen. Auf diese Art könnte ein zentraler Befund der Modellprüfung, namentlich, dass die Nutzung der Fördersysteme Tutoriat und Schulsozialarbeit mit einer geringeren Einschätzung der *Capabilities* einhergeht, weiter analysiert werden. Da es nicht schlüssig erscheint, dass die Einschätzung der eigenen *Capabilities* der Kollegiatinnen und Kollegiaten durch die Nutzung der Fördersysteme sinkt, wird eine vorläufige Arbeitshypothese dahingehend entwickelt, dass die Fördersysteme besonders von Kollegiatinnen und Kollegiaten mit einer geringen Einschätzung ihrer *Capabilities* genutzt werden. Mit Hilfe einer Längsschnittuntersuchung kann betrachtet werden, ob und wie sich die Wahrnehmung der *Capabilities* über die Zeit in Abhängigkeit von der Nutzung der Fördersysteme ändert.

Epilog

Nach der ausführlichen Beschäftigung mit der speziellen Schule Oberstufen-Kolleg und ihren Schülerinnen und Schülern sind zu den Geschichten, die den Anstoß für diese Arbeit gegeben haben viele weitere dazu gekommen. Durch einige von ihnen konnten Fragen beantwortet werden, andere haben neue Fragen aufgeworfen. Sehr oft habe ich gehört, dass Kollegiatinnen und Kollegiaten überrascht von sich selbst sind, ihren Weg bis kurz vor das Abitur gemeistert zu haben. Sie haben nicht daran geglaubt, so weit zu kommen und doch sind sie jetzt da und viele glauben auch, jetzt auch weitere Ziele in Angriff nehmen zu können. Ein Hinweis darauf, dass diese Kollegiatinnen und Kollegiaten ihre Capabilities jetzt positiver wahrnehmen als vor Beginn der Ausbildung am Oberstufen-Kolleg. Diesem Hinweis systematisch nachzugehen ist ein Gegenstand für eine weitere spannende Untersuchung.

Literatur

- Abel, J., Möller, R. & Treumann, K.P. (1998). *Einführung in die empirische Pädagogik*. Stuttgart: Kohlhammer
- Albert, A., Hurrelmann, K. & Quenzel, G. (Hrsg.). (2011). *Jugend 2010: eine pragmatische Generation behauptet sich*. 16. Shell Jugendstudie. Frankfurt a. M.: Fischer-Taschenbuch-Verlag
- Alkire, S. (2008). Using the capability approach: Prospective and evaluative analysis. In F. Comim, M. Qizilbash & S. Alkire (Hrsg.), *The capability approach: concepts, measures and applications* (S. 26-51). Cambridge: Cambridge University Press.
- Aristoteles. (2003). *Nikomachische Ethik*. Universal-Bibliothek ; Nr. 8586 (Bibliogr. ergänzte Ausg.). Stuttgart: Reclam.
- Asdonk, J. (2010). Das Oberstufen-Kolleg: Versuchsschule und Wissenschaftliche Einrichtung zwischen Schulrecht und Hochschulrecht. In J. Keuffer & H. Kroeger (Hrsg.) *Bericht der Versuchsschule Oberstufen-Kolleg und der Wissenschaftlichen Einrichtung Oberstufen-Kolleg*. Band I. (S, 37-44) Bielefeld
- Asdonk, J., Glässing, G. u.a (2010). Forschungsprojekt Krise und Kontinuität in Bildungsgängen: der Übergang Schule-Hochschule. In Wissenschaftliche Einrichtung Oberstufen-Kolleg (Hrsg.), *Bericht 2005-2010 Band I* (S.133-150)
- Ausbildungs- und Prüfungsordnung des Oberstufen-Kollegs, 2008
- Backhaus, Klaus (2003). *Multivariate Analysemethoden*. Springer-Lehrbuch. Heidelberg: Springer.
- Bandura, A. (1979). *Sozial-kognitive Lerntheorie*. Stuttgart: Klett-Cotta
- Bandura, A. (1997). *Self-Efficacy. The Exercise of Control*. New York: Freeman.
- Baumert et al. (2001). PISA 2000 - Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich. OECD PISA. Opladen: Leske + Budrich.
- Baumert, J. (Hrsg.). (2003). PISA 2000 - ein differenzierter Blick auf die Länder der Bundesrepublik Deutschland. Opladen: Leske + Budrich.

- Baumert, J. (2006). *Herkunftsbedingte Disparitäten im Bildungswesen: Differenzielle Bildungsprozesse und Probleme der Verteilungsgerechtigkeit*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften
- Baumert, J., Maaz, K. & Trautwein, U. (Hrsg.). (2009). *Bildungsentscheidungen (Sonderheft 12-2009 der Zeitschrift für Erziehungswissenschaft)*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Beck, U.(1986). *Risikogesellschaft : auf dem Weg in eine andere Moderne* Frankfurt am Main: Suhrkamp
- Bellenberg, G. (1999): *Individuelle Schullaufbahnen. Eine empirische Untersuchung über Bildungsverläufe von der Einschulung bis zum Abschluss*. Weinheim: Juventa-Verlag
- Bien, G. (1972) *Aristoteles: Nikomachische Ethik. (Auf der Grundlage der Überetzung von Eugen Rolfes)*. Hamburg: Meiner
- Birnbaum, W. (1973). *Sokrates : Urbild abendländischen Denkens*. Göttingen [u.a.]: Musterschmid
- Boller, S., Kobusch, A. & Rosowski, E. (2008): *Heterogenität in der gymnasialen Oberstufe: Individuelle Förderung auf dem Weg zur Hochschulreife*. In *TriOS - Forum für schulnahe Forschung, Schulentwicklung und Evaluation 1/2008*. Bielefeld: Oberstufen-Kolleg
- Bornkessel, P. (2012). *Zum Einfluss der sozialen Herkunft auf Schulleistung, Studienzuversicht und Studienintention am Ende der Sekundarstufe II* In J. Asdonk & P. Bornkessel *Der Übergang Schule - Hochschule : Zur Bedeutung sozialer, persönlicher und institutioneller Faktoren am Ende der Sekundarstufe II (S. 279-348)*. Wiesbaden : VS Verlag für Sozialwissenschaften
- Bourdieu, P. & Passeron, J.-C. (1971): *Die Illusion der Chancengleichheit: Untersuchungen zur Soziologie des Bildungswesens am Beispiel Frankreichs*. Stuttgart: Klett
- Bourdieu, P. (1983). *Ökonomisches Kapital, kulturelles Kapital, soziales Kapital*. In Kreckel, Reinhard (Hrsg.), *Soziale Ungleichheiten (Soziale Welt : Sonderband 2)*. Göttingen: Schwartz.
- Bourdieu, P. (1979a). *Die feinen Unterschiede*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.

- Bourdieu, P. (1979b). Die drei Formen des kulturellen Kapitals. In Bourdieu, P. *Wie die Kultur zum Bauern kommt*. Hamburg: VSA-Verlag
- Bourdieu, P. (1987). *Sozialer Sinn*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Bourdieu, P. (2005). *Die verborgenen Mechanismen der Macht* (Schriften zu Politik & Kultur). Hamburg: VSA-Verlag
- Bourdieu, Pierre. (2011). *Rede und Antwort*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Brand, A., Müsche, H., Rosowski, E. & Volkwein, K. (2007). Das Portfolio am Oberstufen-Kolleg – Ein Instrument der Gestaltung individuellen Lernens und schulischer Leistungsbewertung? In *TriOS - Forum für schulnahe Forschung, Schulentwicklung und Evaluation 2/2007*. Bielefeld: Oberstufen-Kolleg
- Brosius, Felix. (2004). *SPSS 12. Datenbanken*. Bonn: mitp-Verlag
- Brunstein, J. C. (2001). Persönliche Ziele und Handlungs-versus Lageorientierung: Wer bindet sich an realistische und bedürfniskongruente Ziele? In *Zeitschrift für Differentielle und Diagnostische Psychologie*, 22, S.1-12.
- Comim, F. (Hrsg.).(2008). *The capability approach : concepts, measures and applications*. Cambridge: Cambridge Univ. Press
- Crocker, D.A. (2010). *Ethics of global development : agency, capability, and deliberative*. Cambridge: Cambridge Univ. Press
- Dalbert, C. (1992). Subjektives Wohlbefinden junger Erwachsener: Theoretische und empirische Analysen der Struktur und Stabilität. In *Zeitschrift für Differentielle und Diagnostische Psychologie*, 13 S. 207-220
- Deneulin, S. & Shahan, L. (2009). *An Introduction to the Human Development and Capability Approach*. Earthscan: London
- Deutscher Bildungsrat (1970): *Empfehlungen der Bildungskommission*. Strukturplan für das Bildungswesen. Stuttgart: Klett.
- Drèze, J & Sen, A. (1995). *India: Economic Development and Social Opportunity*. Delhi: Oxford University Press.
- Düring, I. (2005). *Aristoteles : Darstellung und Interpretation seines Denkens*. Heidelberg: Winter

- Ebrecht, J. (Hrsg.). (2004). *Bourdieu's Theorie der Praxis*. Wiesbaden: VS, Verlag für Sozialwissenschaften
- Elias, P. (1997). Occupational classification (ISCO-88). Labour market and social policy occasional papers. Paris: ILO
- Endbericht an das Bundesministerium für Arbeit und Soziales. Das Konzept der Verwirklichungschancen. Operationalisierung im Rahmen der Armut- und Reichtumsmessung – Machbarkeitsstudie.* (2012) Berlin: Bundesministerium für Arbeit und Soziales
- Flick, U. (2008). *Triangulation : eine Einführung*. Wiesbaden: VS, Verlag für Sozialwissenschaften
- Fuchs-Heinritz, W. & König, A.. (2005). *Pierre Bourdieu*. Konstanz: UVK-Verlag-Gesellschaft
- Gabriel, T. (2005). Resilienz - Kritik und Perspektiven. *Zeitschrift Für Pädagogik*, 2005, 2, S. 207- 243
- Ganzeboom, H., De Graaf, P. & Treiman, D. J. (with De Leeuw, Jan) (1992). A Standard International Socio-Economic Index of Occupational Status. In *Social Science Research* (21-1), S. 1-56.
- Ganzeboom, H.B.G.; Treiman, D.J. (2003). Three Internationally Standardised Measures for Comparative Research on Occupational Status. In Hoffmeyer-Zlotnik, J. & Wolf, C. (Hrsg.), *Advances in Cross-National Comparison. A European Working Book for Demographic and Socio-Economic Variables*. New York: Kluwer Academic Press.
- Gasper, D.R. (1997). Sen's capability approach and Nussbaum's capabilities ethic. In *Journal of International Development Volume 9, Issue 2*, S. 281–302
- Gasper, D.R. (2002). Is Sen's Capability Approach an Adequate Basis for considering Human Development? In *Review of Political Economy* 14(4). S.435-461
- Gasper, D.R. (2003). Nussbaum's capabilities approach in perspective: purposes, methods and sources for an ethics of human development. In *ISS Working Paper Series / General Series volume 379*, S. 1-38.
- Gasper, D.R. (2005). *The ethics of development : from economism to human development*. Edinburgh: Edinburgh Univ. Press

- Gasper, D.R. (2006). What is the capability approach? Its core, rationale, partners and dangers. In *ISS Working Paper Series / General Series volume 428*, S. 1-35.
- Georg, Werner (Hrsg.). (2006). *Soziale Ungleichheit im Bildungssystem. Theorie und Methode*. Konstanz: UVK-Verlag-Gesellschaft
- Glässing, G. & Sterzik, C. (2008). Das Sprachbewusstsein verbessern: Wege der Sprachförderung in der Oberstufe. Konzepte und Ergebnisse. In *TriOs. Forum für schulnahe Forschung, Schulentwicklung und Evaluation 3, H. 2*. Berlin: LIT
- Gold, J., Lojewski, J., Marstaller, D. & Thierbach, B. (2010). Peer-Kultur am Oberstufen-Kolleg. Neue Impulse für die Schulentwicklung oder die „heimlichen“ Erzieher im Schulalltag. In *Forschungs- und Entwicklungsplan 2010-2012*. Bielefeld: Oberstufen-Kolleg
- Gril, P. (1998). *Die Möglichkeit praktischer Erkenntnis aus Sicht der Diskurstheorie* (Eine Untersuchung zu Jürgen Habermas und Robert Alexy). Berlin: Duncker & Humblot
- Grundmann, M. (2006). *Handlungsbefähigung und Milieu : zur Analyse milieuspezifischer Alltagspraktiken und ihrer Ungleichheitsrelevanz*. Berlin: LIT
- Habermas, Jürgen (1991). *Erläuterungen zur Diskursethik*. Frankfurt am Main: Suhrkamp Taschenbuch Verl
- Habel, W. (1990). *Wissenschaftspropädeutik : Untersuchungen zur gymnasialen Bildungstheorie des 19. und 20. Jahrhunderts*. Köln: Böhlau
- Hahn, S. (2010). Zeitleiste mit den Ereignissen am OS seit 2005. In J. Keuffer & H. Kroeger (Hrsg.) *Bericht der Versuchsschule Oberstufen-Kolleg und der Wissenschaftlichen Einrichtung Oberstufen-Kolleg. Band II* Bielefeld
- Hahn, S. (2009). Wissenschaftspropädeutik in der Sekundarstufe II: Bildungsgeschichtlicher Rückblick und aktuelle Entwicklungen. *TriOS - Forum für schulnahe Forschung, Schulentwicklung und Evaluation, 4(2)*, 5–37.
- Hayek, F.A. (1967). *Studies in philosophy, politics, and economics*. London: Routledge & Kegan Paul
- Hentig, H. v. (1983) *Aufgeräumte Erfahrungen*. München: Hanser

- Hentig, H. v. (2009) Es lag an uns. Eine Ergänzung aus Sicht eines Beteiligten. In S. Asal, S. Schlak (Hrsg.) *Was war Bielefeld? Eine Ideengeschichtliche Nachfrage*. Göttingen: Wallenstein
- Hobbes, T.(2000). *Leviathan* (Erster und zweiter Teil. Übers. von Jacob Peter Mayer. Nachw. von Malte Diesselhorst). Stuttgart: Reclam
- Höffe, O. (1995). *Aristoteles, Die Nikomachische Ethik*. Berlin: Akademie Verlag
- Horneffer, A. (Hrsg.). (1949). *Der Staat, Platon* (Deutsch von August Horneffer. Eingeleitet von Kurt Hildebrandt). Leipzig: Kroener
- Horn, C. (2009). *Platon-Handbuch : Leben, Werk, Wirkung*. Stuttgart [u.a.]: Metzler
- Huber, L. & Tilmann, K.-J. (2005). *Versuchsschulen und das Regelschulsystem. Impuls, Ambos : Sonderband* (1. Aufl.). Bielefeld: Laborschule Bielefeld.
- Huber, L. (2010): Vorwort. In H. Jung-Paarmann *Reformpädagogik in der Praxis. Arbeitsmaterialien aus dem Bielefelder Oberstufen-Kolleg ; 51*. Bielefeld: Oberstufen-Kolleg an der Univ. Bielefeld.
- Huber, L. (1999): Allgemeinbildung und Wissenschaftspropädeutik In L. Huber, J. Asdonk & H. Jung-Paarman (Hrsg.) *Lernen über das Abitur hinaus.Erfahrungen und Anregungen aus dem Oberstufen-Kolleg Bielefeld*. Seelze: Kallmeyer
- International standard classification of occupations. (1990). Geneva.
- Herzig, B., Meister, D., Moser, H., Niesyto, H. (2010). *Jahrbuch Medienpädagogik 8*. Wiesbaden: VS, Verlag für Sozialwissenschaften
- Jung-Paarmann, H. (2010). *Reformpädagogik in der Praxis* (Arbeitsmaterialien aus dem Bielefelder Oberstufen-Kolleg). Bielefeld: Oberstufen-Kolleg an der Univ. Bielefeld.
- Kant, I. (2003). *Kritik der praktischen Vernunft* (Herausgegeben von Horst D. Brandt). Hamburg: Meiner
- Keeley, B. (2008). *Humankapital: Wie Wissen unser Leben bestimmt*. Paris: OECD Publishing
- Kersting, W. (2000). *Theorien der sozialen Gerechtigkeit*. Stuttgart: Metzler

- Kersting, W. (2004). *John Rawls zur Einführung*. Hamburg: Junius
- Keuffer J., & Hahn S. (Hrsg.) (2009). Übergang Schule - Hochschule. *TriOS. Forum für schulnahe Forschung, Schulentwicklung und Evaluation*, 4(1).
- Klewin, G. (2010). Daten zum Oberstufen-Kolleg. In J. Keuffer & H. Kroeger (Hrsg.), *Bericht der Versuchsschule Oberstufen-Kolleg und der Wissenschaftlichen Einrichtung Oberstufen-Kolleg. Band II.* (S. 5-11) Bielefeld
- Klewin, G., Kroeger, H., Müller, M. & Tassler, A. (2010). Bericht der Versuchsschule Oberstufen-Kolleg. In J. Keuffer & H. Kroeger (Hrsg.) *Bericht der Versuchsschule Oberstufen-Kolleg und der Wissenschaftlichen Einrichtung Oberstufen-Kolleg. Band I.* (S. 17-36) Bielefeld
- KMK (Ständige Konferenz der Kultusminister) (1967) *Kulturpolitik der Länder 1965 und 1966*. Bonn
- Köller, O. (2004). *Konsequenzen von Leistungsgruppierungen*. Münster: Waxmann.
- Köpcke-Duttler, A. (2009). Die neue Konvention stärkt das Recht auf Bildung aller Menschen. In *Zeitschrift für Inklusion*, Nr. 2
- Krais, Beate (Hrsg.). (1991). *Soziologie als Beruf*. Berlin: de Gruyter.
- Krippendorff, K. (2013) *Content analysis: an introduction to its methodology*. Thousand Oaks: Sage Publ.
- Kuklys, W. (2005). *Amartya Sen's capability approach: theoretical insights and empirical applications*. Berlin: Springer.
- Kymlicka, W. (1996). *Politische Philosophie heute : eine Einführung*. Frankfurt: Campus-Verl
- Lojewski, J. (2012). Geschlecht und Studienfachwahl – fachspezifischer Habitus oder geschlechtsspezifische Fachkulturen? In J. Asdonk & P. Bornkessel *Der Übergang Schule - Hochschule : Zur Bedeutung sozialer, persönlicher und institutioneller Faktoren am Ende der Sekundarstufe II* (S.279-348). Wiesbaden : VS, Verlag für Sozialwissenschaften
- Maaz, Kai. (2006). *Soziale Herkunft und Hochschulzugang*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften

- Marx, K. & Engels, F. (1919). *Das Kommunistische Manifest*. Berlin: Verlag Gesellschaft und Erziehung
- Masten, A., Best, K. & Garnezy, N. (1990). Resilience and development: Contributions from the study of children who overcome adversity. In: *Development and psychopathology, Vol. 2*, S.425-444
- Mill, J. S. (2000). *Der Utilitarismus*. Stuttgart: Reclam
- Nussbaum, M. C. (2000). *Women and human development : the capabilities approach*. Cambridge [u.a.]: Cambridge Univ. Press
- Nussbaum, M. C. (2010a). *Gerechtigkeit oder das gute Leben*. Frankfurt am Main: Suhrkamp
- Nussbaum, M. C. (2004). On hearing women's voices: a reply to susan okin In *Philosophy and public affairs* , 2004, Vol. 32, N. 2, S. 193-206
- Nussbaum, M. C. (2010). *Die Grenzen der Gerechtigkeit : Behinderung, Nationalität und Spezieszugehörigkeit*. Berlin: Suhrkamp
- Otto H. U. & Schrödter, M. (2011). „Kompetenzen“ oder „Capabilities“ als Grundbegriffe einer kritischen Bildungsforschung und Bildungspolitik? In H.-H. Krüger, U. Rabe-Kleberg, R.-T. Kramer & J. Budde *Bildungsungleichheit revisited Bildung und soziale Ungleichheit vom Kindergarten bis zur Hochschule* Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften
- Otto H. U. & Ziegler H. (2006). Capabilities and Education. In *Social Work & Society: The International Online only Journal*, 4 (2). Internetquelle [Zugriff am 22.07.2011]:<http://www.socwork.net/2006/2/articles/ottoziegler>
- Otto H. U. & Ziegler, H. (2008). Der Capabilities-Ansatz als neue Orientierung in der Erziehungswissenschaft. In H. U. Otto & H. Ziegler (Hrsg.), *Capabilities Handlungsbefähigung und Verwirklichungschancen in der Erziehungswissenschaft*. Wiesbaden: VS, Verlag für Sozialwissenschaften.
- Otto H.-U, & Ziegler H. (2008a). *Capabilities Handlungsbefähigung und Verwirklichungschancen in der Erziehungswissenschaft* Wiesbaden: VS, Verlag für Sozialwissenschaften

- Palowski, M., Boller, S. & Müller, M. (2014). *Oberstufe aus Schülersicht. Klassenwiederholung und individuelle Förderung in der Sekundarstufe II*. Wiesbaden : Springer Fachmedien
- Porst, Rolf. (2014). *Fragebogen*. (Studienskripten zur Soziologie) Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden.
- Pütz, H. G., Lojewski, J. & Kuhnen S.U. (2012). Identität, Selbstwertgefühl und Selbstwirksamkeit: Der Einfluss von Schulklima und sozialer Herkunft auf Persönlichkeitsmerkmale In J. Asdonk & P. Bornkessel (Hrsg.), *Der Übergang Schule - Hochschule : Zur Bedeutung sozialer, persönlicher und institutioneller Faktoren am Ende der Sekundarstufe II* . Wiesbaden : VS Verlag für Sozialwissenschaften
- Raufelder, D. (2009) , Workshop 3a: Qualitative Interviews. Berlin: DGFE Summer School
- Rawls, J. (1977). *Gerechtigkeit als Fairneß*. Freiburg: Alber
- Rawls, J. (1975). *Eine Theorie der Gerechtigkeit*. Frankfurt am Main: Suhrkamp
- Reiss, A. J. (1961). *Occupations and social status*. New York: Free Pr. of Glencoe.
- Richter, I. (2008). Menschenrechte und Fähigkeiten über Grenzen hinweg. In I. Richter (Hrsg.). *Transnationale Menschenrechte: Schritte zur weltweiten Verwirklichung der Menschenrechte*. Opladen: Budrich.
- Robeyns, I. (2003). Is Nancy Fraser's Critique of Theories of Distributive Justice Justified? In *Constellations*, 4, S. 538-554.
- Robeyns, Ingrid (2005). The Capability Approach: a theoretical Survey. In: *Journal of Human Development* Vol. 6, No.1, S. 93-114
- Rousseau, J.-J. (1995). *Über den Ursprung und die Grundlagen der Ungleichheit unter den Menschen*. (Unter Verwendung älterer Übersetzungen aus dem Französischen übertragen von Heinz Mende). Berlin: Aufbau-Verlag
- Schimpl-Neimanns, B. (2004) Mikrodaten-Tools. Zur Umsetzung des Internationalen Sozioökonomischen Indes des beruflichen Status (ISEI) mit den Mikrozensen ab 1996

- Schwarzer, R. & Jerusalem, M. (Hrsg.) (1999). Skalen zur Erfassung von Lehrer- und Schülermerkmalen. Dokumentation der psychometrischen Verfahren im Rahmen der Wissenschaftlichen Begleitung des Modellversuchs Selbstwirksame Schulen. Berlin: Freie Universität Berlin
- Sen, A. K. (1980). Equality of what. In S. M. McMurrin (Hrsg.), *The Tanner lectures on Human Values*. Cambridge University Press: Utah.
- Sen, A. K. (1985). Wellbeing, agency and freedom: The Dewey lectures 1984. *Journal of Philosophy*, 82 (4), S. 169-221
- Sen, A.K. (1992). *Inequality reexamined* New York: Russell Sage Foundation
- Sen, A. K. (1993). Capability and well-being. In M. C. Nussbaum & A. K. Sen (Hrsg.), *The quality of life* Oxford: Clarendon Press.
- Sen, A.K. (1999). *Development as Freedom*. Oxford: University Press Oxford
- Sen, A.K. (2002). *Rationality and freedom*. Mass.: Belknap Press
- Sen, A. K. (2007). *Ökonomie für den Menschen: Wege zu Gerechtigkeit und Solidarität in der Marktwirtschaft*. München: Deutscher Taschenbuch-Verlag.
- Sen, A. K. (2010). *Commodities and capabilities*. New Dehli: Oxford University Press.
- Sen, A. K. (2010a). *Die Idee der Gerechtigkeit*. München: Beck
- Sewell, W. H. (1992). A Theory of Structure: Duality, Agency, and Transformation. In *American Journal of Sociology*, 1992, 98, 1, 1.
- Smith, A. (1978). *Der Wohlstand der Nationen : eine Untersuchung seiner Natur und seiner Ursachen*. München: Dt. Taschenbuchverlag
- Stewart, F. (1995). Basic needs, capabilities and human development. In *Greek Economic Review*, (17) 2, S. 83-96.
- Tassler, A., Guschker, B. (2011). Besondere Förderung bei sprachlich-methodischen Defiziten. Die Brückenkurse Deutsch. In G. Glässing, H.-H. Schwarz & K. Volkwein *Basiskompetenz Deutsch in der Oberstufe*. Weinheim: Beltz Verlag

- Tillmann, K.-J. (1990). *Sozialisationstheorien : eine Einführung in den Zusammenhang von Gesellschaft, Institution und Subjektwerdung*. Hamburg: Rowohlt
- Treumann, K. P. (2007). *Medienhandeln Jugendlicher. Mediennutzung und Medienkompetenz; Bielefelder Medienkompetenzmodell*. Wiesbaden: VS, Verlag für Sozialwissenschaften
- Tschentscher, A. (2000). *Prozedurale Theorien der Gerechtigkeit: rationales Entscheiden, Diskursethik und prozedurales Recht*. Baden-Baden: Nomos-Verlag-Ges.
- Unterhalter, E. & Walker, M. (2007). Education, Agency and Social Justice. In: M. Walker, & E. Unterhalter (Hrsg.), *Amartya Sen's Capability Approach and Social Justice in Education*. New York: Palgrave Macmillan
- Walker M. & Unterhalter E. (2007). The capability Approach: Its Potential for Work in Education. In M. Walker & E. Unterhalter (Hrsg.), *Amartya Sen's capability approach and social justice in education*. New York: Palgrave Macmillan
- Walker, M. (2003). Framing social Justice in Education: what does the Capability approach offer? *British Journal of Educational Studys*, 2, S.168-187.
- Walker, M. (2008). Capability formation and education. In B. Lingard, J. Nixon & S. Ranson (Hrsg.) *Transforming Learning in Schools and Communities: The Remaking of Education for a Cosmopolitan Society*. Oxford: University Press Oxford
- Walker, M. (2008). The capability approach as a framework for reimagining education. In H. U. Otto & H. Ziegler (Hrsg.), *Capabilities Handlungsbefähigung und Verwirklichungschancen in der Erziehungswissenschaft*. (S. 116-130) Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Walker, M. (2010). Capabilities and Social Justice in Education. In H. U. Otto & H. Ziegler (Hrsg.), *Education, Welfare and the Capabilities Approach. A European Perspective* Opladen: Budrich.
- Walker, M. (2005). The Capability Approach and Education. In *Educational Action Research*, 13(1), S. 105-122.

Watts, M. & Bridges, D. (2006). Enhancing Students' Capabilities?: UK Higher Education and the Widening Participation Agenda. In *Transforming Unjust Structures. The Capability Approach Library of Ethics and Applied Philosophy*, 2006, Volume 19, Part 2, S. 143-160

Wilkinson, Richard G. (2009). *Gleichheit ist Glück : warum gerechte Gesellschaften für alle besser sind*. Berlin: Tolkemitt

Wippermann, C. (Hrsg.) (2008). *Wie ticken Jugendliche? Sinus-Milieustudie U 27*. Düsseldorf : Verlag Haus Altenberg

Wolff, Jonathan (2010). *Disadvantage* . Oxford: Oxford Univ. Press.

ZUMA-Nachrichten 54, Jg. 28, Mai 2004, S. 154 – 175

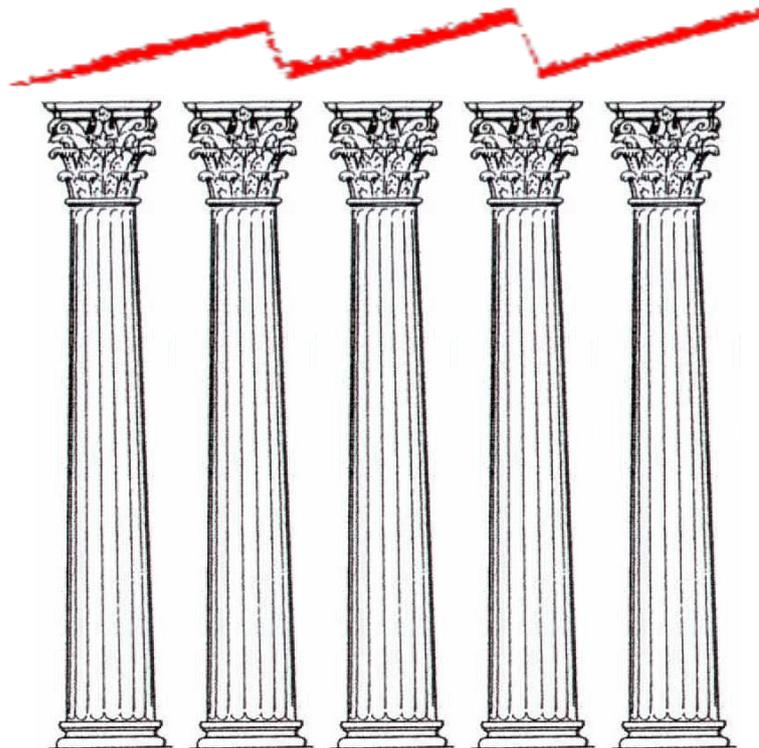
Homepage Nobelpreis <http://www.nobelprize.org/>

Homepage Tenner lectures <http://www.tannerlectures.utah.edu>

12 Anhang

Fragebogen

Unterstützungsangebote im Oberstufen-Kolleg



Johanna Maria Gold
Dissertationsprojekt
„Unterstützungsangebote im Fördersystem Oberstufen-Kolleg“
Universität Bielefeld
Research School Education and Capabilities



Liebe Kollegiatin, lieber Kollegiat,

Ich beschäftige mich im Rahmen meiner Doktorarbeit mit dem Oberstufen-Kolleg und den Menschen die hier lernen und lehren. Im speziellen interessieren mich dabei die zusätzlichen **Lern- und Unterstützungsangebote**, die das Oberstufen-Kolleg den Kollegiatinnen und Kollegiaten offeriert und sich unter anderem dadurch von anderen Schulen unterscheiden. Unter Lern- und Unterstützungsangeboten verstehe ich z.B. Schulsozialarbeit, Tutoren oder Brückenkurse. Dazu aber gleich ausführlich im Fragebogen

Mit diesem Fragebogen möchte ich **deine persönliche Meinung** zu verschiedenen Aspekten der Unterstützungsangebote Oberstufen-Kolleg und deiner persönlichen **Nutzung** dieser Unterstützungsangeboten erfragen. Darüber hinaus möchte ich einiges über deine Zukunftspläne und Ziele über deinen Hintergrund erfahren.

Du **hilfst** damit, die Angebotsstruktur und ihre Nutzung besser zu verstehen und Anregungen zu ihrer Verbesserung zu erarbeiten.

Zu einem späteren Zeitpunkt würde ich gerne mit einigen von euch – also vielleicht auch mit dir – ein vertiefendes Interview führen. Natürlich nur, wenn ich dann deine Zustimmung erhalte. Um deine Anonymität zu erhalten, aber trotzdem später eine Möglichkeit zu haben, dich zu kontaktieren, bitte ich dich, in das Feld unterhalb dieses Textes ein persönliches Zeichen (eine Zeichnung, ein Tag, egal, wichtig ist, dass du das Zeichen noch in ein paar Wochen als dein eigenes identifizierst) zu zeichnen und den Code auszufüllen.

1. Hier ist der Platz für ein persönliches Zeichen:



2. Schreibe hier das Kennwort auf, das sich wie folgt zusammensetzt:

1. die beiden ersten Buchstaben des Vornamens Deiner Mutter;
2. Dein eigener Geburtstag (nur der Tag!);
3. die beiden ersten Buchstaben des Vornamens Deines Vaters.

Beispiel: Vorname der Mutter: **Miriam**
eigener Geburtstag: **09.11.1987**
Vorname des Vaters: **Peter**

Daraus ergibt sich das Kennwort: MI 09 PE

Wenn Du den jeweiligen Vornamen von Vater / Mutter nicht kennst, schreibst Du statt der jeweiligen Anfangsbuchstaben bitte XX.

Bitte trage deine Kombination hier ein:

Jetzt noch ein paar Hinweise zum Ausfüllen des Fragebogens:

Bitte lies jede Frage sorgfältig durch, bevor du sie beantwortest!

- * Bei einigen Fragen bitte ich dich, zu jeder der dann folgenden Aussagen anzugeben, inwieweit sie deiner Meinung nach zutrifft oder nicht zutrifft, z.B.:

Inwieweit treffen die folgenden Aussagen auf Du zu?

		Trifft voll zu	Trifft eher zu	Trifft eher nicht zu	Trifft gar nicht zu
1	Ich kann einen deutschen Text grammatikalisch und von der Rechtschreibung her korrekt zu verfassen.	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
2	Ich kann Sachtexte systematisch analysieren.	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
3	Ich kann meine Überlegungen zu einem Fachthema systematisch gliedern.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>

- * Bei anderen Fragen bitte ich dich, das Feld anzukreuzen, das hinter der für dich zutreffenden Antwort steht, z.B.:

Wie oft triffst du dich mit deinem Tutor?

1	Mindestens ein mal in der Woche	<input type="radio"/>
2	Ungefähr ein mal im Monat	<input checked="" type="radio"/>
3	Seltener als ein mal im Monat	<input type="radio"/>

Unterstützungsangebote im Fördersystem Oberstufen-Kolleg

* Bei einigen Fragen bitte ich dich, eine Häufigkeit für bestimmte Tätigkeiten anzugeben, z.B.:

Wie oft kommt es vor, dass du mit deinen Eltern folgendes machst?

		Sehr häufig	Häufig	Selten	Sehr selten
1	Wir sprechen über politische oder soziale Fragen	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
2	Wir sprechen über Bücher, Filme oder Fernsehsendungen	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>
3	Wir gehen ins Theater, Konzert oder in Museen o.Ä.	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
4	Wir sprechen darüber, wie es in der Schule läuft	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
5	Wir essen zusammen	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>

* Schließlich gibt es noch Fragen, bei denen ich dich um eine kurze schriftliche Antwort bitte, z.B.:

Schreibe bitte noch einmal die genaue Berufsbezeichnung deiner Eltern auf:

(1) Vater: _____

(2) Mutter: _____

Die Kleinen Zahlen in der Linken Spalte haben für das Ausfüllen des Bogens keine Bedeutung, sie sind nur für das spätere Kodieren wichtig. Beachte sie einfach nicht.

Wenn du Fragen beim Ausfüllen des Fragebogens hast oder noch weitere Informationen haben möchtest, so sprich uns bitte an.

Wenn du später noch Fragen zu meinem Projekt haben solltest kannst du mich jederzeit über E-Mail kontaktieren

johanna_maria.gold@uni-bielefeld.de

Ich danke dir im Voraus und wünsche dir viel Spaß beim Ausfüllen!

Johanna

Teil 1
Unterstützungsangebote

Das Oberstufen-Kolleg macht eine ganze Reihe von Angeboten, die dir helfen sollen, den (Schul)Alltag besser zu bewältigen. Im ersten Teil dieses Fragebogens möchte ich erfahren, **ob und wie** Du diese Angebote **nutzt**.

1. Gib bitte ganz allgemein an, ob du mit diesen Angeboten vertraut bist.

		Kenne und nutze ich	Kenne ich, nutze es aber <u>nicht</u>	Kenne ich nicht
1	Tutor	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
2	Brückenkurse	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
3	Laufbahnberatung	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
4	Portfolio	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
5	Kulturcafe	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
6	Schulsozialarbeit	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
7	Psychosoziale Bratung	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
8	Rechtsberatung	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Im Folgenden möchte ich detaillierte Informationen über deinen Umgang mit den Unterstützungsangeboten sammeln.

Jeder Kollegiat/ jede Kollegiatin hat einen **Tutor/in**. Hier geht es darum zu erfahren, wie dein Umgang mit der/dem Lehrenden ist, der die Rolle deines Tutors/ deiner Tutorin ausfüllt. Es geht nicht um die Zeiten, in denen du Unterricht bei der/dem Lehrenden hast.

2. Wie oft verabredest du dich mit deinem Tutor/ deiner Tutorin?

1	Ich habe keinen Tutor	<input type="radio"/>
2	Ich habe einen Tutor, habe mich aber noch nie mit ihm/ ihr getroffen	<input type="radio"/>
3	Seltener als ein mal im Monat	<input type="radio"/>
4	1-3 mal im Monat	<input type="radio"/>
5	Öfter als drei mal im Monat	<input type="radio"/>
6	Anderes, und zwar: (Ggf. bitte eintragen!)	<input type="radio"/>

Unterstützungsangebote im Fördersystem Oberstufen-Kolleg

- 3. Beurteile bitte die folgenden Aussagen, sie beziehen sich auf deinen Tutor/ deine Tutorin.
Wenn sich dir eins der angesprochenen Themen in deiner Schullaufbahn am OSK noch nicht gestellt hat, kreuze bitte die ganz rechte Spalte an.**

		Trifft zu	Trifft eher zu	Trifft eher nicht zu	Trifft nicht zu	Ist noch nicht vorgekommen
1	Ich wende mich an meinen Tutor/ meine Tutorin, wenn ich beim Lernen Probleme habe.	<input type="radio"/>				
2	Ich wende mich an meinen Tutor/ meine Tutorin, wenn ich Schwierigkeiten mit einem/ einer Lehrenden habe.	<input type="radio"/>				
3	Ich wende mich an meinen Tutor/ meine Tutorin, wenn ich persönliche Probleme besprechen möchte.	<input type="radio"/>				
4	Ich wende mich an meinen Tutor/ meine Tutorin, wenn mir das Nicht-Bestehen eines Kurses droht	<input type="radio"/>				
5	Ich wende mich an meinen Tutor/ meine Tutorin, wenn mir eine Rückstufung droht	<input type="radio"/>				
6	Wenn ich ein Treffen ausmachen möchte, schafft es mein/e Tutor/in schnell, einen Termin für mich zu finden	<input type="radio"/>				
7	Wenn mein Tutor mich sprechen möchte, nehme ich mir so schnell wie möglich Zeit für dieses Gespräch.	<input type="radio"/>				
8	Manchmal habe ich einfach nur mal Lust mit meinem/r Tutor/in zu quatschen	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	

- 4. Wer veranlasst öfter Treffen zwischen dir und deinem Tutor/ deiner Tutorin?**

1	Ich habe noch kein Treffen mit meinem Tutor gehabt	<input type="radio"/>
2	Meist habe <u>ich</u> ein Treffen oder einen Termin ausgemacht	<input type="radio"/>
3	Meist hat <u>mein/e Tutor/in</u> ein Treffen oder einen Termin ausgemacht	<input type="radio"/>
4	Es hält sich ungefähr Waage	<input type="radio"/>
5	Anderes, und zwar: (Ggf. bitte eintragen!)	<input type="radio"/>

5. Wo finden die Treffen mit deiner Tutorin/ deinem Tutor statt?

Ich möchte sowohl wissen,

(1) wo die Treffen überwiegend stattfinden und

(2) auch an welche Orten die Treffen auch schon mal stattgefunden haben.

		Überwiegend (1) (Hier bitte nur ein Kreuz!)	Schon mal stattgefunden (2) (Hier kannst du auch mehrere Kreuze setzen)	Noch nie
1	Cafeteria	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
2	Schreibtisch auf dem Wich (oder Büro falls ein eigenes vorhanden)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
3	Draußen	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
4	Privat zu hause	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
5	Auf einem der Felder	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
6	In einem Klassenraum	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
7	Anderes, und zwar: (Ggf. bitte eintragen!)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Für jeden Jahrgang gibt es am Oberstufen-Kolleg eine/n **Laufbahnberater/in**. In den folgenden Fragen möchte ich mehr über deinen Umgang mit den Laufbahnberatern deines Jahrgangs erfahren

6. Wer veranlasst Treffen zwischen dir und deinem/r Laufbahnberater/ in?

1	Ich habe noch kein Treffen mit dem/r Laufbahnberater/in gehabt	<input type="radio"/>
2	Meist habe <u>ich</u> einen Termin ausgemacht	<input type="radio"/>
3	Meist hat <u>der/die Laufbahnberater/in</u> einen Termin ausgemacht	<input type="radio"/>
4	Es hält sich ungefähr Waage	<input type="radio"/>
5	Anderes, und zwar: (Ggf. bitte eintragen!)	<input type="radio"/>

Unterstützungsangebote im Fördersystem Oberstufen-Kolleg

7. Um welche Themen ging es bisher in deinen Gesprächen mit deinem/r Laufbahnberater/in (in seiner Funktion)?

Du kannst mehrere Kreuze setzen

1	Ich habe noch kein Treffen mit dem/r Laufbahnberater/in gehabt	<input type="radio"/>
2	Kurswahlen	<input type="radio"/>
3	Studienfachwechsel	<input type="radio"/>
4	Versäumnisse/ Anwesenheit	<input type="radio"/>
5	Leistungen/ Kursbestehen	<input type="radio"/>
6	Pädagogische Konferenzen	<input type="radio"/>
7	Anderes, und zwar: (Ggf. bitte eintragen!)	<input type="radio"/>

Jeder Kollegiat/ jede Kollegiatin führt ein **Portfolio**. Im Folgenden möchte ich wissen, wie du das Portfolio nutzt.

8. In welchen Zeitabständen beschäftigst du dich mit der Führung deines Portfolios??

1	Mindestens ein mal in der Woche	<input type="radio"/>
2	Ungefähr ein mal im Monat	<input type="radio"/>
3	Seltener als ein mal im Monat	<input type="radio"/>
4	Anderes, und zwar: (Ggf. bitte eintragen!)	<input type="radio"/>

9. Ist die Führung deines Portfolios für dich hilfreich, um deine Lernfortschritte zu strukturieren?

1	Sehr hilfreich	<input type="radio"/>
2	Eher hilfreich	<input type="radio"/>
3	Eher nicht hilfreich	<input type="radio"/>
4	Nicht hilfreich	<input type="radio"/>

Eine Besonderheit in der Ausbildung am Oberstufen-Kolleg liegt in dem Angebot der **Brückenkurse**. Ich möchte gerne wissen, wie nützlich diese Kurse für dich waren.

10. Hast du Brückenkurse besucht?

1	ja	<input type="radio"/>
2	nein	<input type="radio"/>

11. Wenn ja, welche und wie viele?

		Hier bitte Anzahl eintragen
1	Englisch	
2	Mathe	
3	Deutsch	

12. Waren die Brückenkurse hilfreich für dich, um deine „Wissensdefizite“ zu verringern? Beantworte diese Frage bitte separat für die folgenden Kurse:

12.1 Englisch

1	Sehr hilfreich	<input type="radio"/>
2	Eher hilfreich	<input type="radio"/>
3	Eher nicht hilfreich	<input type="radio"/>
4	Nicht hilfreich	<input type="radio"/>

12.2 Mathematik

1	Sehr hilfreich	<input type="radio"/>
2	Eher hilfreich	<input type="radio"/>
3	Eher nicht hilfreich	<input type="radio"/>
4	Nicht hilfreich	<input type="radio"/>

12.3 Deutsch

1	Sehr hilfreich	<input type="radio"/>
2	Eher hilfreich	<input type="radio"/>
3	Eher nicht hilfreich	<input type="radio"/>
4	Nicht hilfreich	<input type="radio"/>

13. Hättest du gerne...

1	Mehr Brückenkurse besucht	<input type="radio"/>
2	Weniger Brückenkurse besucht	<input type="radio"/>
3	Es war genau richtig	<input type="radio"/>

Unterstützungsangebote im Fördersystem Oberstufen-Kolleg

Neben den Angeboten, die direkt die Ausbildung am Oberstufen-Kolleg betreffen, gibt es eine Reihe von Angeboten und Einrichtungen, die dich auch im **Privatleben** unterstützen sollen. Ich weise hier noch mal darauf hin, dass ein Rückschluss auf deine Person nicht möglich ist und bitte dich, die Fragen ganz frei zu beantworten.

14. Wie hast du zum ersten Mal Kontakt mit den Schulsozialarbeiterinnen bekommen?

1	Ich habe noch nie Kontakt gehabt	<input type="radio"/>
2	Durch andere Kollegiaten	<input type="radio"/>
3	Ich habe von alleine den Kontakt gesucht	<input type="radio"/>
4	Durch Lehrende	<input type="radio"/>
5	Eine Mitarbeiterin der Schulsozialarbeit kam auf mich zu	<input type="radio"/>
6	Durch das Kulturcafe	<input type="radio"/>
7	Durch ein Projekt	<input type="radio"/>
8	Anderes, und zwar: (Ggf. bitte eintragen!)	<input type="radio"/>

15. Um welches Thema ging es, als du das erste Mal die Unterstützungsangebote der Schulsozialarbeiterinnen in Anspruch genommen hast?

1	Ich habe keine Unterstützungsangebote wahrgenommen	<input type="radio"/>
2	Bafög	<input type="radio"/>
3	Wohnheim	<input type="radio"/>
4	Wohnen allgemein	<input type="radio"/>
5	Finanzen	<input type="radio"/>
6	Probleme mit Lehrenden	<input type="radio"/>
7	Schulprobleme (Fehlzeiten, Kursbestehen etc.)	<input type="radio"/>
8	Persönliche Probleme (Beziehung, WG-Streit, Eltern etc.)	<input type="radio"/>
9	Suchtmittelkonsum (erlebt oder beobachtet)	<input type="radio"/>
10	„Einfach nur mal reden“	<input type="radio"/>
11	Anderes, und zwar: (Ggf. bitte eintragen!)	<input type="radio"/>

16. Hast du Unterstützung bekommen?

1	Ich habe keine Unterstützungsangebote wahrgenommen	<input type="radio"/>
2	Ja, konkrete Hilfestellungen	<input type="radio"/>
3	Ja, allgemeine Hinweise	<input type="radio"/>
4	Nein, ich fühlte mich nicht unterstützt	<input type="radio"/>
5	Anderes, und zwar: (Ggf. bitte eintragen!)	<input type="radio"/>

**17. Welche Themen hast du sonst noch mit den Schulsozialarbeiterinnen besprochen?
(du kannst mehrere Kreuze setzen)**

1	Ich habe keine (weiteren) Unterstützungsangebote wahrgenommen	<input type="radio"/>
2	Bafög	<input type="radio"/>
3	Wohnheim	<input type="radio"/>
4	Wohnen allgemein	<input type="radio"/>
5	Finanzen	<input type="radio"/>
6	Probleme mit Lehrenden	<input type="radio"/>
7	Gesundheit	<input type="radio"/>
8	Schulprobleme (Fehlzeiten, Kursbestehen etc.)	<input type="radio"/>
9	Persönliche Probleme (Beziehung, WG-Streit, Eltern)	<input type="radio"/>
10	Suchtmittelkonsum (erlebt oder beobachtet)	<input type="radio"/>
11	„Einfach nur mal reden“	<input type="radio"/>
12	Anderes, und zwar: (Ggf. bitte eintragen!)	<input type="radio"/>

18. Hast du Unterstützung bekommen?

(Wenn du bei der vorhergehenden Frage mehrere Kreuze gesetzt hast, ordne bitte die Antworten den Kreuzen zu)

		Thema 1	Ggf. Thema 2	Ggf. Thema 3
1	Ich habe keine Beratungsangebote wahrgenommen	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
2	Ja, konkrete Hilfestellungen	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
3	Ja, allgemeine Hinweise	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
4	Nein, ich fühlte mich nicht unterstützt	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
5	Anderes, und zwar: (Ggf. bitte eintragen!)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Unterstützungsangebote im Fördersystem Oberstufen-Kolleg

19. Hast du dich schon mal an die psychosoziale Beratung im Oberstufen-Kolleg gewandt?

1	Ja, mit einem konkreten Problem	<input type="radio"/>
2	Ja, ich hatte einfach mal Gesprächsbedarf	<input type="radio"/>
3	Nein	<input type="radio"/>

20. Wen du bisher schon mal das Angebot der psychosozialen Beratung in Anspruch genommen hast, hast du Unterstützung bekommen?

1	Ich habe keine Unterstützungsangebote wahrgenommen	<input type="radio"/>
2	Ja, konkrete Hilfestellungen	<input type="radio"/>
3	Ja, allgemeine Hinweise	<input type="radio"/>
4	Nein, ich fühlte mich nicht unterstützt	<input type="radio"/>
5	Anderes, und zwar: (Ggf. bitte eintragen!)	<input type="radio"/>

21. Hast du schon mal die Rechtsberatung am Oberstufen-Kolleg in Anspruch genommen?

1	ja	<input type="radio"/>
2	nein	<input type="radio"/>

22. Hast du Hilfestellungen bekommen?

1	Ich habe keine Beratungsangebote wahrgenommen	<input type="radio"/>
2	Ja, konkrete Hilfestellungen	<input type="radio"/>
3	Ja, allgemeine Hinweise	<input type="radio"/>
4	Nein, die Beratung hat mir nicht geholfen	<input type="radio"/>
5	Anderes, und zwar: _____ _____ (Ggf. bitte eintragen!)	<input type="radio"/>

23. Das Kulturcafe im Oberstufen-Kolleg ist nur bedingt ein Unterstützungsangebot. Es ist vielmehr als Bereicherung des Schulklimas gedacht. Ich möchte wissen, wie du das Kulturcafe nutzt

1	Rückzugsmöglichkeit zum Entspannen	<input type="radio"/>
2	Raum, um sich mit Freunden zu verabreden	<input type="radio"/>
3	Raum, um in Ruhe zum Lernen	<input type="radio"/>
4	Raum, um meine eigene Ausstellungen/ Lesungen/ Konzerte etc. zu veranstalten	<input type="radio"/>
5	Raum, um mit Ausstellungen/ Lesungen/ Konzerte etc. meiner Mitkollegiaten anzusehen	<input type="radio"/>
6	Raum, um Gesellschaftsspiele zu spielen/ auszuleihen	<input type="radio"/>
7	Raum, um ungezwungen mit den Schulsozialarbeiterinnen zu plaudern	<input type="radio"/>
8	Raum, um Waffeln zu essen	<input type="radio"/>
1	Anderes, und zwar: (Ggf. bitte eintragen!)	<input type="radio"/>

24. Schätz bitte mal, wie viele Waffeln du im Laufe deiner Zeit Am Oberstufen-Kolleg im Kulturcafe gegessen hast?

Ca _____ Stück

Teil 2 Selbsteinschätzung

Du bist der „Experte deiner Selbst“. Darum möchte ich von dir wissen, wie du deine Fähigkeiten, Kompetenzen und Einstellungen beurteilst.

Zuerst möchte ich eine Einschätzung von dir im Bezug auf die Fächer Mathematik, Deutsch und Englisch.

25. Bitte gib an, inwieweit die folgenden Aussagen auf Dich zutreffen:

25.1 Deutsch:

		Trifft voll zu	Trifft eher zu	Trifft eher nicht zu	Trifft gar nicht zu
1	Ich kann einen deutschen Text grammatikalisch und von der Rechtschreibung her korrekt zu verfassen.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
2	Ich kann Sachtexte systematisch analysieren.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
3	Ich kann meine Überlegungen zu einem Fachthema systematisch gliedern.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
4	Ich kann ein Referat so ausarbeiten, dass der Argumentationsgang nachvollziehbar und überprüfbar ist.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
5	Ich kann in Diskussionen schlüssig argumentieren.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
6	Ich kann einen Sachverhalt sprachlich flüssig und abwechslungsreich darstellen.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
7	Ich kann sicher und frei vortragen.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

25.2 Englisch

		Trifft voll zu	Trifft eher zu	Trifft eher nicht zu	Trifft gar nicht zu
1	Ich kann mich auf Englisch im Alltag gut verständigen.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
2	Ich kann mit Hilfe eines Wörterbuchs einen komplexen englischen Text (z.B. einen Fachartikel) verstehen.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
3	Ich traue mir zu, eine Fachdiskussion in englischer Sprache zu führen.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
4	Einen grammatikalisch und orthografisch korrekten englischen Text zu verfassen, bereitet mir Schwierigkeiten.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

25.3 Mathematik

		Trifft voll zu	Trifft eher zu	Trifft eher nicht zu	Trifft gar nicht zu
1	Ich kann die Informationen einer statistischen Darstellung, z.B. einer Grafik oder einer Tabelle, entschlüsseln und erklären.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
2	Ich kann mit Hilfe mathematischer Modelle naturwissenschaftliche und / oder sozialwissenschaftliche Probleme beschreiben.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
3	Ich habe Schwierigkeiten, die in der Oberstufe gelernten mathematischen Begriffe und Operationen anzuwenden.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
4	Ich kann die Ergebnisse einer Befragung oder einer Wahl mit statistischen Mitteln zeichnerisch darstellen.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
5	... Abbildungen/Graphiken/Tabellen am Computer gestalten.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
6	Ich kann mathematische Probleme selbstständig lösen.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Jetzt möchte ich etwas darüber erfahren wie du deine Kompetenzen losgelöst von diesen drei Schulfächern beurteilst

26. Bitte gib auch hier an, wie weit diese Aussagen auf dich zutreffen

		Trifft voll zu	Trifft eher zu	Trifft eher nicht zu	Trifft gar nicht zu
1	Ich traue mir zu, in einem Fachartikel zu erkennen, ob eine Argumentation logisch aufgebaut ist.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
2	Ich habe gelernt, ein fachliches Problem unter einer eigenen Fragestellung zu untersuchen.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
3	Ich habe konkurrierende wissenschaftliche Theorien zum gleichen Sachverhalt kennen gelernt.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
4	Ich kann die wesentlichen Aussagen eines Fachartikels herausarbeiten.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
5	Wir haben über Erklärungskraft und Grenzen wissenschaftlicher Theorien diskutiert.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Ab hier geht es um deine allgemeinen Einstellungen

27. Wie schätzt du dich selbst im Bezug auf die folgenden Aussagen ein?

		Trifft voll zu	Trifft eher zu	Trifft eher nicht zu	Trifft gar nicht zu
1	Wenn sich Widerstände auftun, finde ich Mittel und Wege, mich durchzusetzen.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
2	Auch bei überraschenden Ereignissen glaube ich, dass ich gut mit ihnen zurechtkommen werde.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
3	Die Lösung schwieriger Probleme gelingt mir, wenn ich mich darum bemühe.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
4	In unerwarteten Situationen weiß ich immer, wie ich mich verhalten soll.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
5	Schwierigkeiten sehe ich gelassen entgegen, weil ich meinen Fähigkeiten wirklich vertrauen kann.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
6	Was auch immer passiert, ich werde schon klarkommen.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
7	Es bereitet mir keine Schwierigkeiten, meine Absichten und Ziele zu verwirklichen.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
8	Für jedes Problem kann ich eine Lösung finden.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
1	Wenn eine neue Sache auf mich zukommt, weiß ich, wie ich damit umgehen soll.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
2	Wenn ein Problem auftaucht, kann ich es aus eigener Kraft meistern	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

28. Wie weit treffen diese Aussagen auf dich ganz persönlich zu?

		Trifft voll zu	Trifft eher zu	Trifft eher nicht zu	Trifft gar nicht zu
1	Mein Leben könnte kaum glücklicher sein	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
2	Ich fühle mich meist ziemlich fröhlich	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
3	Ich glaube, dass sich vieles erfüllen wird, was ich mir für mich erhoffe	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
4	Wenn ich an mein bisheriges Leben zurückdenke, so habe ich viel von dem erreicht, was ich anstrebe	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
5	Ich halte mich für eine glückliche Person	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
6	Ich bin mit meinem Leben zufrieden	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
7	Ich glaube, dass mir die Zeit noch einige interessante und erfreuliche Dinge bringen wird	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
8	Ich bin nicht so fröhlich wie die meisten Menschen.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Teil 3 Zukunftspläne

Nach dem Abitur geht es weiter, bzw. geht es erst richtig los. Mich interessiert, welche für dich wichtigen Ziele du für die Zeit nach dem Oberstufen-Kolleg hast. Dabei möchte ich getrennt etwas über deine beruflichen und privaten Ziele erfahren. Schreibe jeweils kurz dein wichtigstes berufliches und privates Ziel auf und beantworte die darunter stehenden Fragen bezogen auf dieses Ziel.

29. Schreibe hier dein wichtigstes Ziel hin, das auf deinen beruflichen Werdegang bezogen ist.

30. Für wie wahrscheinlich hältst du es, dieses berufliche Ziel realisieren zu können?

1	Sehr wahrscheinlich	<input type="radio"/>
2	Eher wahrscheinlich	<input type="radio"/>
3	Eher nicht wahrscheinlich	<input type="radio"/>
4	Nicht wahrscheinlich	<input type="radio"/>

31. Schätze bitte ein, wie weit die folgenden Aussagen auf dein genanntes berufliches Ziel zutreffen.

		Stimmt völlig	Stimmt fast	Stimmt kaum	Stimmt gar nicht
1	Mit diesem Ziel identifiziere ich mich voll und ganz	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
2	Gegenwärtig habe ich kaum Gelegenheit, etwas für die Verwirklichung dieses Ziels zu tun	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
3	Mir nahestehende Menschen reagieren auf dieses Ziel mit Wertschätzung und Verständnis	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
4	Für dieses Ziel möchte ich am liebsten sofort etwas tun	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
5	Ich erreiche dieses Ziel mit sehr hoher Wahrscheinlichkeit, wenn ich nur die ins Auge gefassten Handlungsschritte ausführe	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
6	Mein Alltag bietet viele Anregungen, dieses Ziel zu verwirklichen	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
7	Aus meinen Kontakten zu anderen Menschen erhalte ich viele Ideen, wie ich dieses Ziel verwirklichen kann	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
8	Auch wenn es sehr viel Anstrengung kosten sollte, werde ich alles tun, um dieses Ziel zu verwirklichen	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
9	Die Verwirklichung dieses Ziels hängt von Faktoren (Umständen und Menschen) ab, die ich kaum beeinflussen kann	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
10	Dieses Ziel will ich unter keinen Umständen aufgeben	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
11	Selbst wenn ich ab sofort nichts mehr zur Erreichung des Ziels unternehme, wird es dennoch so verwirklicht, wie ich es mir vorstelle	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
12	Ich kann meine Lebenssituation so gestalten, dass sie für die Verwirklichung dieses Ziels besonders günstig ist	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

32. Schreibe hier dein wichtigstes Ziel hin, das auf dein Privatleben bezogen ist.

33. Für wie wahrscheinlich hältst du es, dieses private Ziel realisieren zu können?

1	Sehr wahrscheinlich	<input type="radio"/>
2	Eher wahrscheinlich	<input type="radio"/>
3	Eher nicht wahrscheinlich	<input type="radio"/>
4	Nicht wahrscheinlich	<input type="radio"/>

34. Schätze bitte ein wie weit die folgenden Aussagen auf dein genanntes privates Ziel zutreffen

		Stimmt völlig	Stimmt fast	Stimmt kaum	Stimmt gar nicht
1	Mit diesem Ziel identifiziere ich mich voll und ganz	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
2	Gegenwärtig habe ich kaum Gelegenheit, etwas für die Verwirklichung dieses Ziels zu tun	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
3	Mir nahestehende Menschen reagieren auf dieses Ziel mit Wertschätzung und Verständnis	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
4	Für dieses Ziel möchte ich am liebsten sofort etwas tun	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
5	Ich erreiche dieses Ziel mit sehr hoher Wahrscheinlichkeit, wenn ich nur die ins Auge gefassten Handlungsschritte ausführe	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
6	Mein Alltag bietet viele Anregungen, dieses Ziel zu verwirklichen	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
7	Aus meinen Kontakten zu anderen Menschen erhalte ich viele Ideen, wie ich dieses Ziel verwirklichen kann	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
8	Auch wenn es sehr viel Anstrengung kosten sollte, werde ich alles tun, um dieses Ziel zu verwirklichen	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
9	Die Verwirklichung dieses Ziels hängt von Faktoren (Umständen und Menschen) ab, die ich kaum beeinflussen kann	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
10	Dieses Ziel will ich unter keinen Umständen aufgeben	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
11	Selbst wenn ich ab sofort nichts mehr zur Erreichung des Ziels unternehme, wird es dennoch so verwirklicht, wie ich es mir vorstelle	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
12	Ich kann meine Lebenssituation so gestalten, dass sie für die Verwirklichung dieses Ziels besonders günstig ist	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

35. Kannst du mir kurz schildern, wie deine Wunschvorstellung für dein Leben aussieht, ganz unabhängig davon, ob Du die Vorstellung für realisierbar hältst oder nicht.

Teil4
Persönliche Angaben I

Für meine Studie ist es wichtig, dass ich mehr über deine **Lebensumstände** und **Hintergründe** erfahre. Wie schon früher im Fragebogen erwähnt nehme ich an, dass ein jeder der „Experte seiner Selbst“ ist und darum möchte ich auch in diesem nun folgenden Teil eine Einschätzung von dir über dich selbst.

Weil hier eine etwas andere Art der Fragestellung vorliegt als du sie vielleicht gewohnt bist, wird sie erst noch mal erläutert. Lies dir bitte die nachfolgende **Ausführanleitung** genau durch.

Du findest hier sieben **Beschreibungen von Jugendlichen** (Typ 1-7). Diese Beschreibungen sind in der Ich-Form verfasst. Bitte lies sie genau durch und gib in der darunter stehenden Tabelle jeweils an, in wie weit du dich und deine Einstellungen und Überzeugungen in den jeweils beschriebenen Jugendlichen wiedererkennst. Das sieht dann so aus:

Ich bin...

1	... genau so wie der/die beschriebene Jugendliche	<input checked="" type="radio"/>
2	... eher so wie der/die beschriebene Jugendliche	<input type="radio"/>
3	... eher nicht so wie der/die beschriebene Jugendliche	<input type="radio"/>
4	... gar nicht so wie der/die beschriebene Jugendliche	<input type="radio"/>

Es handelt sich hier um schematische Darstellungen (sog. **Typisierungen**), die natürlich nicht der Vielschichtigkeit jeder einzelnen Person gerecht werden können.

Darunter findest du eine Tabelle mit drei Aussagen. Bitte bewerte die in ihr enthaltenen Aussagen im Bezug auf den jeweils vorher beschriebenen Typ aus deiner persönlichen Sicht.

		Trifft voll zu	Trifft eher zu	Trifft eher nicht zu	Trifft gar nicht zu
1	Ich bin gerne mit Jugendlichen zusammen, die so sind wie der beschriebene Typ	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
2	Die meisten Menschen finden es gut, wenn Jugendliche so sind wie der beschriebene Typ	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
3	Ich kenne Jugendliche, die so sind wie der beschriebene Typ	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>

Los geht's!

Typ Nr.1

Beschreibung 1

Schule und Ausbildung sind mir wichtig. Ich bin fleißig, um erfolgreich zu sein und dadurch später einen sicheren Job zu bekommen. Es ist mir wichtig, ein Ziel vor Augen zu haben. Allerdings muss es erreichbar bleiben. Ich unternehme gerne etwas mit meiner Familie. Aber am besten verstehen mich meine Freunde. Sie sind mir sehr wichtig, wichtiger als eine feste Beziehung. Trotzdem glaube ich an die große Liebe und möchte später einmal eine Familie gründen.

36. Ich bin...

1	... genau so wie der/die beschriebene Jugendliche	<input type="radio"/>
2	... eher so wie der/die beschriebene Jugendliche	<input type="radio"/>
3	... eher nicht so wie der/die beschriebene Jugendliche	<input type="radio"/>
4	... gar nicht so wie der/die beschriebene Jugendliche	<input type="radio"/>

37. Bewerte bitte ein wie weit die folgenden Aussagen aus deiner Sicht zutreffen. Unabhängig davon ob du dich mit dem beschriebenen Typ identifizieren kannst oder nicht.

		Trifft voll zu	Trifft eher zu	Trifft eher nicht zu	Trifft gar nicht zu
1	Ich bin gerne mit Jugendlichen zusammen, die so sind wie der beschriebene Typ	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
2	Die meisten Menschen finden es gut, wenn Jugendliche so sind wie der beschriebene Typ	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
3	Ich kenne Jugendliche, die so sind wie der beschriebene Typ	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Typ Nr.2

Beschreibung 2

Ich finde es wichtig, in meinem Leben etwas Sinnvolles zu tun, viel zu lernen und mich selbst zu verwirklichen. Deshalb lebe ich nach meinen eigenen Überzeugungen. Ich habe z. B. lieber eine enge Freundin oder einen engen Freund als viele oberflächliche Bekanntschaften. Ich will nicht so oberflächlich leben wie viele Andere, sondern gerne dazu beitragen, dass die Welt etwas besser wird. In meinem Beruf würde ich später deshalb z. B. gerne Menschen helfen oder etwas für die Umwelt tun.

38. Ich bin...

1	... genau so wie der/die beschriebene Jugendliche	<input type="radio"/>
2	... eher so wie der/die beschriebene Jugendliche	<input type="radio"/>
3	... eher nicht so wie der/die beschriebene Jugendliche	<input type="radio"/>
4	... gar nicht so wie der/die beschriebene Jugendliche	<input type="radio"/>

39. Bewerte bitte ein wie weit die folgenden Aussagen aus deiner Sicht. Unabhängig davon ob du dich mit dem beschriebenen Typ identifizieren kannst oder nicht.

		Trifft voll zu	Trifft eher zu	Trifft eher nicht zu	Trifft gar nicht zu
1	Ich bin gerne mit Jugendlichen zusammen, die so sind wie der beschriebene Typ	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
2	Die meisten Menschen finden es gut, wenn Jugendliche so sind wie der beschriebene Typ	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
3	Ich kenne Jugendliche, die so sind wie der beschriebene Typ	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Typ Nr.3

Beschreibung 3

Ich bin ständig unterwegs und unternehme was mit Freunden und Bekannten. Vereine mag ich nicht so, ich bin lieber spontan. Über das Internet und Handy kann ich mich gut verabreden. Es finden nicht alle gut, wie ich bin, vor allem meine Familie nicht, aber so bin ich eben. Vor allem will ich nicht spießig sein. Mit aktueller Musik kenne ich mich gut aus. Was ich später mal machen will, weiß ich nicht so genau; auf jeden Fall will ich einen gut bezahlten Job, der Spaß macht.

40. Ich bin...

1	... genau so wie der/die beschriebene Jugendliche	<input type="radio"/>
2	... eher so wie der/die beschriebene Jugendliche	<input type="radio"/>
3	... eher nicht so wie der/die beschriebene Jugendliche	<input type="radio"/>
4	... gar nicht so wie der/die beschriebene Jugendliche	<input type="radio"/>

41. Bewerte bitte ein wie weit die folgenden Aussagen aus deiner Sicht. Unabhängig davon ob du dich mit dem beschriebenen Typ identifizieren kannst oder nicht.

		Trifft voll zu	Trifft eher zu	Trifft eher nicht zu	Trifft gar nicht zu
1	Ich bin gerne mit Jugendlichen zusammen, die so sind wie der beschriebene Typ	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
2	Die meisten Menschen finden es gut, wenn Jugendliche so sind wie der beschriebene Typ	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
3	Ich kenne Jugendliche, die so sind wie der beschriebene Typ	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Typ Nr.4

Beschreibung 4

Ich glaube, dass ich in meinem Leben mehr erreichen kann als viele Andere. Sehr gut kann ich mir vorstellen, später in einer Führungsposition zu arbeiten. In der Schule bin ich erfolgreich, da ich viel dafür arbeite. Aber Erfolg ist nicht alles, auch meine Familie und Freunde sind mir sehr wichtig. Ich habe viele verschiedene Freunde, genieße mein Leben und möchte mich in meiner Freizeit ausleben. Das bedeutet für mich, viele Erfahrungen zu sammeln und auch Außergewöhnliches auszuprobieren. Ich finde es wichtig, dass mein Leben vielseitig ist.

42. Ich bin...

1	... genau so wie der/die beschriebene Jugendliche	<input type="radio"/>
2	... eher so wie der/die beschriebene Jugendliche	<input type="radio"/>
3	... eher nicht so wie der/die beschriebene Jugendliche	<input type="radio"/>
4	... gar nicht so wie der/die beschriebene Jugendliche	<input type="radio"/>

43. Bewerte bitte ein wie weit die folgenden Aussagen aus deiner Sicht.

Unabhängig davon ob du dich mit dem beschriebenen Typ identifizieren kannst oder nicht.

		Trifft voll zu	Trifft eher zu	Trifft eher nicht zu	Trifft gar nicht zu
1	Ich bin gerne mit Jugendlichen zusammen, die so sind wie der beschriebene Typ	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
2	Die meisten Menschen finden es gut, wenn Jugendliche so sind wie der beschriebene Typ	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
3	Ich kenne Jugendliche, die so sind wie der beschriebene Typ	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Typ Nr.5

Beschreibung 5

Ich probiere gerne Neues aus. Manchmal mache ich auch schlechte Erfahrungen damit, aber dadurch kann ich mich weiterentwickeln. Wenn mir etwas wichtig ist, kann ich viel Arbeit investieren. Ich interessiere mich für Kunst und Musik, bin da aber nicht so auf eine Richtung festgelegt. Ich mache gerne kreative Dinge und tausche mich dann mit meinen Freunden aus. Eigentlich bin ich mehr ein Einzelgänger, aber ich akzeptiere andere Menschen, wie sie sind. Ich weiß nicht genau was ich später mal machen will. Ich weiß nur, dass es mir wichtig ist, mich selbst zu verwirklichen.

44. Ich bin...

1	... genau so wie der/die beschriebene Jugendliche	○
2	... eher so wie der/die beschriebene Jugendliche	○
3	... eher nicht so wie der/die beschriebene Jugendliche	○
4	... gar nicht so wie der/die beschriebene Jugendliche	○

45. Bewerte bitte ein wie weit die folgenden Aussagen aus deiner Sicht. Unabhängig davon ob du dich mit dem beschriebenen Typ identifizieren kannst oder nicht.

		Trifft voll zu	Trifft eher zu	Trifft eher nicht zu	Trifft gar nicht zu
1	Ich bin gerne mit Jugendlichen zusammen, die so sind wie der beschriebene Typ	○	○	○	○
2	Die meisten Menschen finden es gut, wenn Jugendliche so sind wie der beschriebene Typ	○	○	○	○
3	Ich kenne Jugendliche, die so sind wie der beschriebene Typ	○	○	○	○

Typ Nr.6

Beschreibung 6

Für mich ist es sehr wichtig, einen guten Beruf zu erlernen, der mich ein Leben lang absichert. Mit meinem Geld gehe ich sparsam um, ich gebe nicht mehr aus als nötig. Meine eigenen Eltern sind mir ein Vorbild. Viele Dinge, die andere Jugendliche tun, finde ich albern und kindisch. Ich konzentriere mich lieber auf die wichtigen Ziele des Lebens und wenige, aber echte Freunde. Aber genauso wichtig ist es mir, eine Familie zu gründen. Insgesamt möchte ich mein Leben in sicheren und geordneten Bahnen verbringen.

46. Ich bin...

1	... genau so wie der/die beschriebene Jugendliche	<input type="radio"/>
2	... eher so wie der/die beschriebene Jugendliche	<input type="radio"/>
3	... eher nicht so wie der/die beschriebene Jugendliche	<input type="radio"/>
4	... gar nicht so wie der/die beschriebene Jugendliche	<input type="radio"/>

47. Bewerte bitte ein wie weit die folgenden Aussagen aus deiner Sicht. Unabhängig davon ob du dich mit dem beschriebenen Typ identifizieren kannst oder nicht.

		Trifft voll zu	Trifft eher zu	Trifft eher nicht zu	Trifft gar nicht zu
1	Ich bin gerne mit Jugendlichen zusammen, die so sind wie der beschriebene Typ	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
2	Die meisten Menschen finden es gut, wenn Jugendliche so sind wie der beschriebene Typ	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
3	Ich kenne Jugendliche, die so sind wie der beschriebene Typ	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Typ Nr.7

Beschreibung 7

Meinen Alltag organisiere ich selbst, ohne meine Eltern. Wenn ich mir etwas leisten möchte, muss ich dafür arbeiten. Trotzdem habe ich meistens nicht genug Geld, um mir kaufen zu können, was ich möchte, z.B. Markenkleidung, iPod etc. Aber ich gehe gerne mit meinen Freunden in die Stadt um mir die Sachen anzugucken. Möglichst bald hätte ich gerne eine eigene Familie. Ich möchte vielleicht auch zur Uni gehen, damit es meine Familie besser hat als meine Eltern.

48. Ich bin...

1	... genau so wie der/die beschriebene Jugendliche	<input type="radio"/>
2	... eher so wie der/die beschriebene Jugendliche	<input type="radio"/>
3	... eher nicht so wie der/die beschriebene Jugendliche	<input type="radio"/>
4	... gar nicht so wie der/die beschriebene Jugendliche	<input type="radio"/>

49. Bewerte bitte ein wie weit die folgenden Aussagen aus deiner Sicht. Unabhängig davon ob du dich mit dem beschriebenen Typ identifizieren kannst oder nicht.

		Trifft voll zu	Trifft eher zu	Trifft eher nicht zu	Trifft gar nicht zu
1	Ich bin gerne mit Jugendlichen zusammen, die so sind wie der beschriebene Typ	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
2	Die meisten Menschen finden es gut, wenn Jugendliche so sind wie der beschriebene Typ	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
3	Ich kenne Jugendliche, die so sind wie der beschriebene Typ	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

50. Entscheide dich bitte für eine Typbeschreibung, die am besten (am „ehesten“) zu dir passt, welche ist das?

Typ 1	<input type="radio"/>
Typ 2	<input type="radio"/>
Typ 3	<input type="radio"/>
Typ 4	<input type="radio"/>
Typ 5	<input type="radio"/>
Typ 6	<input type="radio"/>
Typ 7	<input type="radio"/>

Teil5
Persönliche Angaben II

Jetzt möchte ich noch ein paar Informationen über dich und deinen (familiären) Hintergrund haben.

51. Wie alt bist du jetzt? _____Jahre

52. Bist Du...

1	... weiblich	<input type="radio"/>
2	... männlich	<input type="radio"/>

53. In welcher Jahrgangsstufe bis du zurzeit am Oberstufen-Kolleg?

1	12. Jahrgangsstufe	<input type="radio"/>
2	13. Jahrgangsstufe	<input type="radio"/>

54. Hattest du einen Qualifikations-Vermerk für die Oberstufe (Q-Vermerk) als du deine Ausbildung am Oberstufen-Kolleg begonnen hast?

1	ja	<input type="radio"/>
2	nein	<input type="radio"/>

55. Bei wem bist du die längste Zeit aufgewachsen?

1	Beide Elternteile	<input type="radio"/>
2	Nur Mutter	<input type="radio"/>
3	Nur Vater	<input type="radio"/>
4	Großeltern/ andere Verwandte	<input type="radio"/>
5	Anderes, und zwar: (Ggf. bitte eintragen!)	<input type="radio"/>

56. Welchen höchsten Schulabschluss hat Dein Vater / Deine Mutter

(Bitte für jedes Elternteil nur einmal ankreuzen!)

		Vater	Mutter
1	hat keine Schule besucht	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
2	ohne Abschluss von der Schule gegangen	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
3	Abschluss einer Sonderschule/Förderschule	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
4	Abschluss der Polytechnischen Oberschule nach der 8.Klasse	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
5	Hauptschulabschluss/ Volksschulabschluss	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
6	Realschulabschluss/ mittlere Reife/ Abschluss der Polytechnischen Oberschule nach der 10.Klasse	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
7	Fachhochschulreife	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
8	Hochschulreife/ Abitur	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
9	weiß nicht	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

57. Welche berufliche Ausbildung hat Dein Vater / Deine Mutter?

(Bitte für jedes Elternteil nur einmal ankreuzen!)

		Vater	Mutter
1	keine abgeschlossene Ausbildung	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
2	abgeschlossene Lehre, Abschluss an einer Berufsaufbauschule	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
3	Abschluss an einer Berufsfachschule/Handelsschule	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
4	Abschluss an einer Fachschule/Meister- oder Technikerschule/ Schule des Gesundheitswesens	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
5	Fachhochschulabschluss/Diplom (FH / Abschluss an einer Berufsakademie)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
6	Hochschulabschluss (Magister, Diplom, Staatsexamen)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
7	Promotion (Doktorprüfung)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
8	sonstiger beruflicher Abschluss (z. B. im Ausland):	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
9	weiß nicht	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

58. Sind Deine Eltern (bzw. andere Erziehungsberechtigte) zurzeit berufstätig?

(Bitte für jedes Elternteil nur einmal ankreuzen!)

		Vater	Mutter
1	Ja, vollzeitbeschäftigt.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
2	Ja, teilzeitbeschäftigt.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
3	Nein, weil arbeitslos.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
4	Hausfrau/Hausmann	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
5	Rentner/-in	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
6	Anderes, und zwar ... (Bitte ggf. jeweils eintragen! →)	_____	_____

59. In welcher beruflichen Stellung sind Deine Eltern (bzw. andere Erziehungsberechtigte) tätig? Falls Deine Eltern zurzeit nicht arbeiten, beziehe Dich bitte auf die von ihnen zuletzt ausgeübte Tätigkeit!

(Bitte für jedes Elternteil nur einmal ankreuzen!)

		Vater	Mutter
1	Selbständige/-r	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
2	freiberuflich tätige/-r Akademiker/-in	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
3	mithelfende/-r Familienangehörige/-r	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
4	Beamtin/Beamter	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
5	Angestellte/-r	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
6	Arbeiter/-in	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
7	weiß nicht	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

60. Welchen Beruf übt Dein Vater / Deine Mutter (bzw. andere Erziehungsberechtigte) genau aus? Bitte schreibe die genaue Berufsbezeichnung auf! Falls Deine Eltern zurzeit nicht arbeiten, beziehe Dich bitte auf die von ihnen zuletzt ausgeübte Tätigkeit!

(1) Vater: _____

(2) Mutter: _____

61. Welche Sprache sprichst Du hauptsächlich zu Hause?

1	Deutsch	<input type="radio"/>
2	Türkisch	<input type="radio"/>
3	Polnisch	<input type="radio"/>
4	Russisch	<input type="radio"/>
5	Italienisch	<input type="radio"/>
6	Griechisch	<input type="radio"/>
7	Eine andere Sprache, und zwar: (Ggf. bitte eintragen!)	<input type="radio"/>

62. Gibt (oder gab) es in dem Haushalt, in dem du aufgewachsen bist folgende Gegenstände?

		ja	nein
1	Musikinstrument	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
2	Mehrbändiges Lexikon	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
3	Klassische Musik auf Schallplatten oder CDs	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
4	Gemälde/ Abstrakte Kunst	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

63. Wie viele Bücher gibt (oder gab) es in dem Haushalt Deiner Eltern (bzw. anderer Erziehungsberechtigter) ungefähr?

(Auf einen Meter Regalbrett passen ungefähr 40 Bücher, Zeitschriften bitte nicht mitzählen!)

1	keine	<input type="radio"/>
2	1 – 10	<input type="radio"/>
3	11 – 50	<input type="radio"/>
4	51 – 100	<input type="radio"/>
5	101 – 250	<input type="radio"/>
6	251 – 500	<input type="radio"/>
7	über 500	<input type="radio"/>

Unterstützungsangebote im Fördersystem Oberstufen-Kolleg

64. **Wie oft kommt es im Allgemeinen vor, dass Du gemeinsam mit Mitgliedern deiner Familie folgendes tust?**
Wenn du nicht mehr bei deinen Eltern wohnst, denk bitte zurück an die Zeit, als du noch dort gewohnt hast.

		Sehr häufig	Häufig	Selten	Sehr selten
1	Wir sprechen über politische oder soziale Fragen	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
2	Wir sprechen über Bücher, Filme oder Fernsehsendungen	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
3	Wir gehen ins Theater, Konzert oder in Museen o.Ä.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
4	Wir sprechen darüber, wie es in der Schule läuft	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
5	Wir essen zusammen	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

65. **Kennst du im privaten Freundes- und Bekanntenkreis von dir oder deiner Familie jemanden der folgenden Beruf ausübt ?**

		Ja, kenne ich	Nein, kenne ich nicht
1	Ingenieur	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
2	Lehrer	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
3	Arzt	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
4	Rechtsanwalt	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
5	Professor	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

66. **Bitte gib deine Einschätzung zu den folgenden Aussagen!**

		Trifft gar voll zu	Trifft eher zu	Trifft eher nicht zu	Trifft nicht zu
1	Bevor ich eine Klasse wiederhole, bezahlen meine Eltern (bzw. andere Erziehungsberechtigte) lieber Geld für Nachhilfe.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
2	Probleme in der Schule regle ich lieber alleine.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
3	Meine Eltern (bzw. andere Erziehungsberechtigte) gehen zu den Elternsprechtagen.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
4	Bei Problemen in der Schule spreche ich mit meinen Eltern (bzw. anderen Erziehungsberechtigten)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

67. **Wie oft bittest du die folgenden Personen um Unterstützung bei Arbeiten für die Schule?**

		Sehr häufig	Häufig	Selten	Sehr selten
1	Mitkollegiaten/-innen	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
2	Deine Mutter	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
3	Deinen Vater	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
4	Deine Geschwister	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
5	Andere Verwandte / Freunde Deiner Eltern	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

68. **Falls du neben der Schule einen Job hast: Wie viele Stunden arbeitest Du in diesem Job im Durchschnitt in der Woche?**

In der Schulzeit

In den Ferien

69. **Gibt es etwas, was das Oberstufen-Kolleg Deiner Meinung nach anders machen sollte? Schreibe bitte ganz spontan auf, was dir dazu einfällt.**

Vielen Dank für deine Mitarbeit!

