

Diplomarbeit

Titel der Arbeit

Der Wert von Bildung

Bedeutung von Bildung
aus gesellschaftspolitischer und individueller Sicht

Verfasserin

Sabine Katharina Müller

Angestrebter akademischer Grad

Magistra der Naturwissenschaften (Mag. rer. nat.)

Wien, im Oktober 2011

Studienkennzahl:	298
Studienrichtung:	Psychologie
Betreuerin:	Ao. Univ.-Prof. Dipl.-Psych. Dr. Barbara Schober

An dieser Stelle möchte ich
Konstantin, Anja, Susanne, Stefan, meiner Mutter sowie
Dr. Barbara Schober
besonderen Dank für ihre wertvolle Unterstützung aussprechen.

Inhaltsverzeichnis

1. BILDUNG	5
1.1 <i>Begriffsdefinition</i>	<i>5</i>
1.2 <i>Lebenslanges Lernen (LLL).....</i>	<i>7</i>
2. WERTSCHÄTZUNG VON BILDUNG AUS BILDUNGSPOLITISCHER SICHT	9
2.1 <i>Öffentliche Bildungsausgaben.....</i>	<i>10</i>
2.2 <i>Unterrichtszeit.....</i>	<i>13</i>
2.3 <i>Ausbildung von Personal im Bildungswesen</i>	<i>13</i>
3. WERTSCHÄTZUNG VON BILDUNG AUS BILDUNGSPSYCHOLOGISCHER SICHT ...	15
3.1 <i>Einstellung zu Bildung.....</i>	<i>15</i>
3.2 <i>Lernmotivation und Bildungsmotive.....</i>	<i>17</i>
3.2.1 <i>Intrinsische und extrinsische Lernmotivation</i>	<i>18</i>
3.2.2 <i>Interesse.....</i>	<i>19</i>
3.2.3 <i>Lernmotivationstheorien mit Kostenkonzepten.....</i>	<i>19</i>
3.2.4 <i>Bildungsmotive.....</i>	<i>20</i>
3.3 <i>Anstrengungsbereitschaft.....</i>	<i>21</i>
3.4 <i>Investitionsbereitschaft.....</i>	<i>23</i>
4. BILDUNGSINSTITUTION FAMILIE	27
4.1 <i>Familie als Bildungsort.....</i>	<i>27</i>
4.2 <i>Elterliche Bildungsaspirationen</i>	<i>28</i>
4.3 <i>Elterliche Bildungsentscheidungen</i>	<i>29</i>
5. ZIEL UND FRAGESTELLUNG	31
6. METHODE.....	35
6.1 <i>Untersuchungsplan und Studiendesign</i>	<i>35</i>
6.2 <i>Stichprobe.....</i>	<i>36</i>
6.3 <i>Untersuchungsdurchführung</i>	<i>38</i>
6.4 <i>Erhebungsinstrument.....</i>	<i>39</i>
6.5 <i>Auswertungsverfahren</i>	<i>42</i>

7. ERGEBNISSE	43
7.1 <i>Unterschiede in der Wertschätzung von Bildung</i>	43
7.1.1 <i>Unterschiede in der Lernmotivation.....</i>	47
7.1.2 <i>Unterschiede in der Anstrengungsbereitschaft.....</i>	48
7.1.3 <i>Unterschiede in der Investitionsbereitschaft</i>	48
7.2 <i>Unterschiede in den Bildungsaktivitäten</i>	49
7.2.1 <i>Unterschiede in non-formalen Bildungsaktivitäten</i>	49
7.2.2 <i>Unterschiede in informellen Bildungsaktivitäten.....</i>	52
7.3 <i>Prädiktoren für die Wertschätzung von Bildung.....</i>	53
7.4 <i>Unterschiede in der elterlichen Bildungsaspiration</i>	55
8. DISKUSSION.....	59
8.1 <i>Diskussion der Forschungsergebnisse</i>	59
8.2 <i>Diskussion der Methodik</i>	62
8.3 <i>Ausblick.....</i>	64
9. ZUSAMMENFASSUNG	65
VERZEICHNISSE.....	67
<i>Literaturverzeichnis</i>	67
<i>Abbildungsverzeichnis</i>	75
<i>Tabellenverzeichnis</i>	77
ANHANG	79
<i>Weiterführende Tabellen</i>	79
<i>Fragebogen.....</i>	83
<i>Lebenslauf.....</i>	89

Einleitung

In den letzten Jahren wurde der Bildung im Zuge zahlreicher nationaler und internationaler Schulleistungsvergleichsstudien viel Aufmerksamkeit geschenkt und das Bildungsthema rückte auch in Österreich – spätestens durch die unzufriedenstellenden Ergebnisse der PISA-Studien¹ – in den Mittelpunkt des bildungspolitischen und bildungswissenschaftlichen Interesses.

Immer mehr Menschen streben höhere Schulabschlüsse an und Bildung wird verstärkt als Humankapital verstanden, welches die eigene Wettbewerbsfähigkeit erhöht und somit berufliche Vorteile mit sich zieht. Betrachtet man die steigenden Zahlen der Abschlüsse im Sekundär- und Tertiärbereich in Österreich, so kann man annehmen, dass Bildung für das Individuum an Wert gewinnt.

Auf bildungspolitischer Ebene deuten jedoch einige Faktoren darauf hin, dass Bildung in den letzten Jahren an Priorität verloren haben muss. Analysiert man z.B. den Anteil der Bildungsausgaben am Bruttoinlandsprodukt, bemerkt man trotz wirtschaftlichen Wachstums, dass dieser rückläufig ist. Zudem zeigen Ergebnisse der PISA-Studien, dass das österreichische Bildungssystem seinem Auftrag nicht in wünschenswertem Ausmaß gerecht wird und dass zwischen hoch entwickelten Ländern enorme Leistungsunterschiede bestehen können (OECD, 2009). Zur Erklärung dieser Leistungsdifferenzen wurden verschiedene Indikatoren angeführt, die durch Befunde aus der TIMSS-Studie² bestärkt und erhärtet werden. Diese besagen, dass beobachtete Leistungsunterschiede u. a. durch Diskrepanzen in der gesellschaftspolitischen Werthaltung gegenüber einzelnen Wissensgebieten sowie durch unterschiedliche Qualitäten der Lehr-Lern-Prozesse zustande kommen. Außerdem wird angenommen, dass unterschiedliche Ausprägungen in der individuellen Bildungswertschätzung und der damit verbundenen Anstrengungs- und Investitionsbereitschaft für Leistungsunterschiede bei SchülerInnen verantwortlich sind (Baumert, 2001).

¹ PISA (Programme for International Student Assessment) wird als Kooperationsprojekt der OECD-Mitgliedstaaten mit dem Ziel durchgeführt, Stärken und Schwächen von Bildungssystemen verschiedener Nationen aufzuzeigen (Statistik Austria, 2009a). Dabei werden Leistungen von 15-jährigen SchülerInnen in den drei Kompetenzbereichen Lesen, Mathematik und Naturwissenschaften gemessen sowie familiäre und institutionelle Faktoren miteinbezogen. Im deutschsprachigen Raum lagen die Leistungen der SchülerInnen nur im Mittelfeld, wodurch kontroverse Diskussionen in der Gesellschaft, der Politik und in den Medien ausgelöst wurden.

² TIMSS (Trends in International Mathematics and Science Study) ist ebenso wie PISA eine international angelegte Leistungsvergleichsstudie, in der – im Unterschied zu PISA – Kompetenzen von SchülerInnen der 4. Schulstufe in Mathematik und den Naturwissenschaften erhoben werden (Baumert & Lehmann, 1997).

Die Erkenntnisse aus diesen Untersuchungen verdeutlichen, dass in der Vermittlung von Wissen Verbesserungsbedarf besteht. Ein Umdenken in der Bildungspolitik ist unumgänglich und auch auf individueller Ebene müssen notwendige Voraussetzungen wie beispielsweise eine positive Einstellung zu Bildung geschaffen werden, die ein erfolgreiches Lernen begünstigen.

Diese Feststellungen und die zitierten Annahmen über die Entstehung internationaler Leistungsunterschieden stellen den Ausgangspunkt der vorliegenden Arbeit dar, die den Wert von Bildung sowie die Einstellung Erwachsener zum Lernen fokussiert. Ziel ist es, die Bildungswertschätzung von Eltern zu erfassen, welche Vorbildfunktionen für ihre Kinder übernehmen und Einstellungen sowie Verhaltensweisen auf diese übertragen (Louie, 2001). Zeigen Eltern Freude am Lernen, interessieren sich für Neues oder unternehmen Aktivitäten, die zur eigenen Weiterbildung beitragen, dann können ähnliche Merkmale auch bei deren Kindern beobachtet werden.

Ein weiteres Motiv, Elternteile als relevante Population heranzuziehen, ist das Interesse an deren Bildungsaspirationen, welche den Schulerfolg bzw. den Bildungsweg des Kindes wesentlich beeinflussen.

Da ständige (Weiter-)Bildung in der heutigen Wissens- und Informationsgesellschaft unabdingbar ist, wird weiteres Augenmerk auf das Konzept des lebenslangen Lernens sowie auf die gelebte Bildungswertschätzung in Form von Bildungsaktivitäten gelegt. Kritisch ist an dieser Stelle anzumerken, dass der Bildungsbegriff in Bezug auf Erwachsene zusehends auf Aus- bzw. Fortbildung reduziert wird, was eine Entfernung von einem humanistischen (ganzheitlichen) Bildungsideal bedeutet. In dieser Arbeit wird von einem übergeordneten Bildungsbegriff ausgegangen, dem Allgemeinbildung und berufliche Bildung gleichermaßen zugeordnet werden.

Im schulischen Kontext sowie im non-formalen Bildungsbereich (im Sinne beruflicher und privater Weiterbildung Erwachsener) wurde bereits eine Vielzahl an empirischen Studien durchgeführt (vgl. Wigfield & Eccles, 2000; Dæhlen & Ure, 2009; DeVolder & Lens, 1982; Dietz, Schmid & Fries, 2005). Die bislang verhaltene Forschung im Bezug auf die Bildungswertschätzung Erwachsener gilt als weiterer Anstoß für diese Studie.

Im Theorieteil der vorliegenden Arbeit wird die Wertschätzung von Bildung auf gesellschaftspolitischer und individueller Ebene betrachtet. Es werden Bildungsformen thematisiert, die in der Erwachsenenbildung – als Bestandteile des lebenslangen Lernens – zunehmend an Bedeutung gewinnen. Zudem werden psychologische Konstrukte aufgegriffen, die mit der Wertschätzung von Bildung in Verbindung stehen.

Im empirischen Teil wird die methodische Vorgehensweise vorgestellt, wobei Untersuchungsdesign, Stichprobe und Erhebungsinstrument beschrieben werden. Anschließend werden die für die Beantwortung der Fragestellungen relevanten Ergebnisse dargestellt und zusammen mit den aufgetretenen Einschränkungen der Studie sowie mit einem Ausblick diskutiert.

THEORETISCHER TEIL

Im Theorieteil der vorliegenden Arbeit wird eingangs bestimmt, was unter dem Begriff Bildung zu verstehen ist und welche Formen zu unterscheiden sind. In diesem Zusammenhang findet auch das Konzept des lebenslangen Lernens seine Erwähnung. Im Anschluss daran wird die Wertschätzung von Bildung auf bildungspolitischer Ebene betrachtet, indem die Faktoren öffentliche Bildungsausgaben, Unterrichtszeit und Ausbildung von Lehrkräften diskutiert werden. Im darauffolgenden Kapitel wird der Wert von Bildung aus bildungspsychologischer Sicht beleuchtet und im Zusammenhang stehende Dimensionen wie z.B. Lernmotivation, Anstrengungs- oder Investitionsbereitschaft sowie relevante Untersuchungen vorgestellt. Da nur sehr wenig Literatur zur Bildungswertschätzung Erwachsener existiert, werden auch Studien präsentiert, die im schulischen Kontext angesiedelt sind. Am Ende des Theorieteils wird die Bildungsinstitution Familie als Bildungsort thematisiert und elterliche Bildungsaspirationen und –entscheidungen umrissen.

1. BILDUNG

1.1 Begriffsdefinition

Das Wort Bildung stammt vom mittelhochdeutschen Wort *bildunge*, bedeutet Schöpfung, Bildnis oder Gestalt und kann sowohl auf formaler als auch auf inhaltlicher Ebene beschrieben werden (Diefenbach, 2000; Pekrun, 2002).

Auf *formaler Ebene* der Begriffsbestimmung spricht man vom Produkt des Bildungsprozesses sowie vom Prozess des Bildens selbst, während auf *inhaltlicher Ebene* geklärt werden soll, wodurch ein „gebildeter“ Mensch charakterisiert wird. Begriffsbestimmungen, die weit in der Vergangenheit zurückliegen, beziehen sich dabei auf ein humanistisches Bildungsideal, während Bildungsdefinitionen aus der jüngeren Vergangenheit durch abrufbares Faktenwissen, welches mit hohen formalen Qualifikationen gleichzusetzen ist, geprägt werden. Aktuelle Definitionen konzentrieren sich wiederum auf beruflich-fachliche Qualifikationen und sozio-kulturelle Kompetenzen (Spiel et al., 2010). Dies macht deutlich, dass der Bildungsbegriff einen

Bedeutungswandel erfahren hat und dass aus heutiger Sicht für einen allgemeinen Bildungsbegriff auch kulturelle Fertigkeiten bestimmend sind, die das Individuum zu eigenverantwortlichem und kompetentem Verhalten befähigen (Baumert et. al., 2002).

Benner und Brüggem (2004; S. 174) verstehen unter dem Bildungsbegriff neben der Formung des Menschen auch „die Bestimmung, das Ziel und den Zweck menschlichen Daseins“ und unterscheiden aufgrund unterschiedlicher Lern- und Bildungsorte in familiäre, (vor-) schulische, akademische und berufliche Bildung.

Dabei können verschiedene Formen der Bildung unterschieden werden, wobei für diese Arbeit die formale, die non-formale sowie die informelle Bildung von Bedeutung sind.

Die *formale Bildung* bezieht sich auf Lernprozesse, die im regulären Schul- und Hochschulwesen stattfinden, mit staatlich anerkannten Zertifikaten – wie z.B. dem Lehrabschluss, der Matura, der Meisterprüfung, dem Universitätsdiplom etc. – abschließen und in der Erwachsenenbildung eine eher untergeordnete Rolle einnehmen (Statistik Austria, 2009b). Im Jahr 2007 gaben in der Erwachsenenbildungserhebung (Adult Education Survey, kurz AES) weniger als fünf Prozent der 25- bis 64-Jährigen an, Bildungsangebote im formalen Bildungsbereich wahrzunehmen, wobei sich der überwiegende Teil auf den Besuch von Hochschulen bzw. auf hochschulverwandte Ausbildungen bezog.

Die *non-formale Bildung* hingegen beinhaltet alle Weiterbildungsmaßnahmen, die in einem institutionalisierten Rahmen stattfinden und nicht den formalen Bildungsaktivitäten zugeordnet werden können (ebd). Die Bandbreite dieser Bildungsaktivitäten ist beachtlich und reicht von Kursen, Vorträgen, Seminaren, Workshops über Privatunterricht bis zu angeleitetem Lernen am Arbeitsplatz. In diesem Bereich liegt die Weiterbildungsbereitschaft bei fast 40 Prozent und eine abgeschlossene Schulbildung kann als verlässlicher Indikator für die Bildungsbeteiligung von Individuen aufgefasst werden. Mit zunehmender Höhe des Bildungsniveaus steigt auch die Teilnahme an Lernprozessen.

Den größten Teil ihres Wissens erlangen Erwachsene jedoch in Lernsituationen, die außerhalb von Bildungseinrichtungen stattfinden und unter dem Begriff des *informellen Lernens* fallen. Für diese Bildungsform, die sowohl im privaten als auch im beruflichen Leben stattfinden kann, ist keine einheitliche Definition vorhanden, da sich

Forschergruppen in Hinblick auf die Bewusstwerdung von Lernprozessen uneinig zeigen. So werden informelle Lernaktivitäten zum Teil als unbewusste und inzidentell ablaufende Lernprozesse beschrieben (Pietraß, Schmidt, Tippelt, 2005; Schmidt, 2010), während bei anderen Definitionen von einem bewussten Vorgang die Rede ist (Statistik Austria, 2009b). Am häufigsten wird dabei durch das Lesen von Büchern gelernt, wobei sich Frauen lesefreudiger als Männer zeigen. Enorme individuelle Unterschiede werden wie bei den non-formalen Bildungsaktivitäten durch den Bildungshintergrund erklärbar.

Da Bildung als ein offener und lebenslanger Lernprozess verstanden werden kann, der aufgrund ständig wechselnder Anforderungen der Umwelt in allen Lebensbereichen durchlaufen werden muss, wird in der vorliegenden Arbeit der Zusammenhang zwischen Bildung im Erwachsenenalter und dem Konzept des Lebenslangen Lernens hervorgehoben. Im folgenden Kapitel wird daher eine knappe Einführung in diesen recht umfassenden Themenbereich geboten sowie auf dessen Bedeutung eingegangen.

1.2 Lebenslanges Lernen (LLL)

Das Konzept des *lebenslangen Lernens* ist aus bildungspsychologischen Diskussionen nicht mehr wegzudenken und stellt auch in der Bildungspolitik seit Jahren einen wichtigen Schlüsselbegriff dar. Um wirtschaftliche und soziale Ziele befriedigen zu können, wurde in der europäischen Bildungs- und Ausbildungspolitik bereits die Qualifizierung der Bevölkerung als Ziel forciert und in den Mittelpunkt der Bildungspolitik gerückt (Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur – bm:ukk, 2006).

Lebenslanges Lernen – welches *sämtliche Lernaktivitäten in allen Lebensphasen*, die ein Mensch durchläuft, beschreibt und sich daher nicht nur auf die Zielgruppe der Erwachsenen beschränken lässt – erscheint in der heutigen Wissensgesellschaft unumgänglich (ebd.). Individuen müssen in der Lage sein, auf technologische, wirtschaftliche und soziale Veränderungen rasch zu reagieren, um so den gesellschaftlichen und arbeitsmarktpolitischen Anforderungen gerecht zu werden. Für die Bildungspolitik stellt die Stärkung andauernder Bildungsbereitschaft eine große Herausforderung dar und in den verschiedenen Bildungsinstitutionen – allen voran der Schule – soll dieser Rechnung getragen werden (OECD, 2009).

In diesem Zusammenhang sei anzumerken, dass wenn Bildung respektive Lernen als wertvoll und als attraktiv empfunden werden, sich dieses Empfinden zumeist auch in der Lernbereitschaft wiederfindet (Achtenhagen & Lempert 2000; Artelt et al. 2003; Schober et al., 2007). Entsprechende Kompetenzen (wie z.B. Selbstreguliertes Lernen) müssen allerdings gegeben sein, um eine erfolgreiche Umsetzung des lebenslangen Lernens zu ermöglichen.

Bei der Partizipation erwachsener Personen am lebenslangen Lernen ist ein positiver Trend zu beobachten, wobei sich u.a. im Alter Differenzen zeigen (Statistik Austria, 2009b). Vor allem junge Erwachsene sind bildungsaktiv bzw. nimmt die Bildungsbereitschaft mit zunehmendem Alter ab. Im Geschlecht hingegen sind kaum Unterschiede zu erkennen. Divergenzen lassen sich auch durch die höchste abgeschlossene Schulbildung erklären. Das Erreichen hoher Bildungsabschlüsse begünstigt die Bereitschaft zum (Weiter-)Lernen, während ein niedriges Bildungsniveau die Teilnahme an Bildungsprozessen sinken lässt (siehe auch Kapitel 1.1).

Wie zu Beginn dieses Kapitels erwähnt, ist für die vorliegende Arbeit die Wertschätzung von Bildung auf zwei Ebenen – auf bildungspolitischer und bildungspsychologischer – von Interesse. Im anschließenden Kapitel wird daher jener Wert, der der Bildung aus politischer Sicht gezollt wird, diskutiert und entsprechende Indikatoren aus den PISA-Studien werden zur Analyse herangezogen.

2. WERTSCHÄTZUNG VON BILDUNG AUS BILDUNGS-POLITISCHER SICHT

Im gesellschaftlich-politischen Diskurs kommt der Bildungsthematik eine immer stärker werdende Bedeutung zu. Lebenslanges Lernen wird gefordert und eine rasche Bildungsexpansion, wie bereits in den 1960er-Jahren forciert, wird propagiert (Statistik Austria, 2009a).

Ein Aufschwung in der allgemeinen Bildungsteilnahme erscheint besonders wichtig, da ein hoher Bildungsstand der Bevölkerung die Wettbewerbs- und Innovationsfähigkeit und daraus resultierend den Erfolg einer Gesellschaft bestimmt (Allmendinger, Ebner & Nikolai, 2009). Die (Bildungs-)Politik sei hierbei gefragt, entsprechende Anreize für individuelle Bildungsanstrengungen zu schaffen. Weiters müssen effiziente Strategien, die eine hohe Bildungsbeteiligung in der Bevölkerung zum Ziel haben, implementiert werden. Der Anstieg von Bildungsabschlüssen auf sekundärer und tertiärer Ebene sowie eine stärkere Partizipation Erwachsener am lebenslangen Lernen lassen in Österreich einen positiven Trend in diese Richtung erkennen (Statistik Austria, 2009a). Während nur 8,4 Prozent der 55- bis 64-Jährigen heutzutage in Österreich einen Schulabschluss mit Matura vorweisen können, kann dies in der jüngeren Generation (Gruppe der 25- bis 34-Jährigen) bereits jede/r Fünfte. Hinzuweisen ist hinsichtlich dieser positiven Entwicklung aber darauf, dass das Bildungswachstum größtenteils auf der stärkeren Beteiligung von Frauen am Bildungsgeschehen basiert. Auch am tertiären Bildungssektor ist eine zunehmende Tendenz erkennbar, obwohl noch immer eine relativ niedrige Zahl an AkademikerInnen zu verzeichnen ist und Österreich im internationalen Vergleich unter dem Durchschnitt liegt (OECD, 2009). Die Erhöhung der Studienbeteiligung resultiert – so wie der Zuwachs auf der sekundären Bildungsebene – aus einer stärkeren Partizipation weiblicher Studierender (Lassnigg & Vogtenhuber, 2009).

Da der Wohlstand einer Gesellschaft als Folge wirtschaftlichen Erfolges u. a. vom Bildungsstand der Bevölkerung abhängt, sind Investitionen in die Bildung mit Investitionen in die Zukunft eines Landes gleichzusetzen. Dementsprechend hoch sollte auch der Wert von Bildung auf gesellschaftspolitischer Ebene anzusetzen sein. In diesem Zusammenhang stellt sich die Frage, was Individuen zur Bildungsteilnahme motiviert bzw. wie Anreize für das Erreichen höherer Bildungsabschlüsse geschaffen werden können. Dabei darf nicht ungeachtet bleiben, dass Individuen zu höheren Bildungsabschlüssen angespornt werden und bereit sind, sich anzustrengen, wenn dies sich auch lohnt. Zeit und Geld werden in die eigene Bildung investiert, wenn positive

Konsequenzen (z.B. höheres Einkommen, gesellschaftliche Anerkennung etc.) zu erwarten sind.

Diese Überlegung machten Brooks und Everett (2009) zum Forschungsgegenstand ihrer Studie und hielten dabei fest, dass in der heutigen Gesellschaft ein Wertverlust von Bildung seitens der AkademikerInnen wahrgenommen wird. Diese Erkenntnisse basieren auf subjektiven Empfindungen sowie auf Befürchtungen der TeilnehmerInnen, dass trotz hoher Qualifizierungen (z.B. durch universitäre Bildungslaufbahn) Anreize wie die Sicherstellung von Arbeitsplätzen oder höhere Gehälter ausbleiben.

Da in diesem Zusammenhang der Stellenwert von Bildung in Hinblick auf berufliche Ziele betrachtet wurde, ist zu befürchten, dass sich dieses Empfinden langfristig auf die Bildungseinstellung des Individuums und in Folge auf die Bereitschaft für Bildungsaktivitäten im Allgemeinen auswirken kann.

Um nun den Wert der Bildung – speziell den der formalen Bildung – aus bildungspolitischer Sicht zu analysieren, werden in den folgenden Unterkapiteln Faktoren beschrieben, die auf eine hohe Wertschätzung schließen lassen. Dabei werden relevante Indikatoren aus den PISA-Studien ansatzweise aufgegriffen und diskutiert.

2.1 Öffentliche Bildungsausgaben

In Hinblick auf *öffentliche Bildungsausgaben*, die zum Großteil für den formalen Unterricht – konkret für Lehrergehälter, Bildungseinrichtungen und öffentliche Subventionen – aufgewendet werden, liegt Österreich über dem internationalen Durchschnitt (OECD, 2009).

Betrachtet man den Anteil der Bildungsausgaben am Bruttoinlandsprodukt (BIP) sowie an den Staatsausgaben, so zeigt sich ein gegenteiliges Bild. Österreich belegt dabei einen Rang, der sich deutlich unter dem OECD-Durchschnitt befindet. Kritisch ist dabei anzumerken, dass – bei wirtschaftlichem Wachstum – neu gewonnene und somit zusätzliche finanzielle Mittel in Relation nicht dem Bildungssektor zugute kommen, sondern für andere Bereiche aufgewendet werden (Lassnigg & Vogenhuber, 2009).

Die Entwicklungen der letzten Jahre hinsichtlich der Höhe öffentlicher Bildungsausgaben sowie die der prozentuellen Anteile an Staatsausgaben und am BIP werden in Tabelle 1 aufgelistet und in Abbildung 1 grafisch veranschaulicht.

Tabelle 1: Öffentliche Bildungsausgaben, BIP, Staatsausgaben, Anteil der Bildungsausgaben an Staatsausgaben sowie am BIP (Quelle: Nationaler Bildungsbericht Österreich, 2009)

Jahr	Öffentl. Bildungsausgaben*	BIP*	Staatsausgaben*	Anteil Bildungsausgaben an Staatsausgaben	Anteil Bildungsausgaben am BIP
1995	10.606	175.526	98.375	10,8 %	6,0 %
1996	10.622	108.114	99.771	10,6%	5,9 %
1997	10.637	183.312	97.259	10,9 %	5,8 %
1998	10.970	190.102	101.568	10,8 %	5,8 %
1999	11.398	196.515	104.464	10,9 %	5,8 %
2000	11.228	202.690	104.172	10,8 %	5,5 %
2001	11.367	204.339	103.912	10,9 %	5,6 %
2002	11.408	205.596	104.245	10,9 %	5,5 %
2003	11.577	207.522	106.053	10,9 %	5,6 %
2004	11.535	211.975	106.541	10,8 %	5,4 %
2005	11.741	215.973	107.725	10,9 %	5,4 %

*...in Mio. Euro

Jahr	Öff. Bildungsausg.	Staatsausgaben	BIP	Bildungsausg./Staatsausg.	Bildungsausg./BIP
1995	100	100	100	100	100
1996	100	98	103	98	98
1997	100	98	104	98	96
1998	103	102	109	100	96
1999	107	106	113	101	96
2000	106	106	115	100	92
2001	107	106	116	101	92
2002	108	106	117	101	92
2003	109	108	118	101	92
2004	109	108	121	100	90
2005	111	110	123	101	90

Abbildung 1: Öffentliche Bildungsausgaben, BIP, Staatsausgaben, Anteil der Bildungsausgaben an Staatsausgaben sowie am BIP, dargestellt auf dem Preisniveau von 1995 (Quelle: Nationaler Bildungsbericht Österreich, 2009)

Betrachtet man die Bildungsausgaben pro Kopf, so leistet Österreich im internationalen Vergleich sehr hohe Zahlungen. Da mit zunehmender Höhe des Bildungssektors die Kosten pro Kopf steigen, fließt der größte Anteil der öffentlichen Bildungsmittel (27 Prozent) in den Tertiärbereich (Lassnigg & Vogtenhuber, 2009).

Auf den Sekundarbereich I (z.B. Hauptschule, AHS-Unterstufe) entfallen 24 Prozent der Gelder, auf den Sekundarbereich II (z.B. höher bildende Schulen mit Matura) 22 Prozent und die Bildungsausgaben für den Primarbereich liegen mit 19 Prozent leicht darunter.

Der Elementarbereich erfährt mit sieben Prozent der gesamten Bildungsausgaben eine eher stiefmütterliche Behandlung. Dieser Umstand wirkt bedrückend, da in vorschulischen Bildungsstätten neben Erziehungs- und Betreuungsaufgaben auch wichtige Lernumgebungen geschaffen und Chancengleichheit für Kinder aller sozialen Schichten ermöglicht werden soll.

Was die staatlichen Bildungsausgaben betrifft, ist Wößmann (2005) der Ansicht, dass deren Erhöhung nicht unmittelbar zur Verbesserung des Schulsystems sowie des individuellen Bildungserfolges führen; z.B. würde das Einführen kleinerer Klassen im Sinne der SchülerIn-LehrerIn-Relation dem Staat ohne Zweifel viel Geld kosten, aber kaum positive Effekte zur Folge haben. Dazu führt er Studien an, die dies belegen und betont dabei eine effizientere Nutzung vorhandener Ressourcen. Vielmehr würde dem Erreichen höherer schulischer Leistungen Rechnung getragen werden, indem Bildungsnachteile Kinder sozial schwächerer Familien durch frühkindliche Förderung kompensiert werden.

Ungeachtet dieser Annahmen, wird in der vorliegenden Arbeit der Indikator öffentliche Bildungsausgaben als erster Hinweis dafür betrachtet, dass der Bildung in Österreich nicht immer ein hoher Wert zugesprochen wird. Fakt ist, dass ein hohes staatliches Engagement auf allen Bildungsebenen gefragt ist, da Lehr- und Lernbedingungen in allen Bildungsinstitutionen von den zur Verfügung gestellten Ressourcen abhängig sind.

Eine weitere wichtige Ressource, die für schulische Bildungsprozesse von Bedeutung ist und kontrovers diskutiert wird, ist die aufgewendete Zeit, in der SchülerInnen unterrichtet werden. Im folgenden Kapitel wird daher die Unterrichtszeit als weiterer Wertschätzungsindikator herangezogen und thematisiert.

2.2 Unterrichtszeit

Die aufgewendete *Unterrichtszeit*, in der Bildung vermittelt wird, kann als weiterer Hinweis für einen hohen bzw. niedrigen Stellenwert formaler Bildung – auf Seiten des Staats bzw. der Politik – betrachtet werden. Dieser Indikator, der im schulischen Unterricht institutionell festgelegt wird und somit den zeitlichen Rahmen für Lernprozesse vorgibt, stellt ein zentrales Beschreibungsmerkmal von Schulsystemen und einzelnen Schulen dar (Pekrun et al., 2010).

Als allgemeingültiger Indikator für die Wertschätzung von Bildung lässt sich die Unterrichtszeit recht schwer quantifizieren und Länder-Vergleiche sind nur eingeschränkt möglich, da die Anzahl der Unterrichtsstunden pro Schulstufe bzw. pro Schultyp innerhalb eines Bildungssystems variieren können. Trotzdem gilt diese als guter Indikator für eine hohe Wertigkeit von Bildung, wenn eine differenzierte Betrachtung vorgenommen wird. Fokussiert man die Unterrichtsstunden getrennt in Primar- und Sekundarbereich, so zeigt sich, dass die Pflichtunterrichtszeit im Sinne abgehaltener Lehrstunden bei 7- bis 11-jährigen SchülerInnen klar unter dem OECD-Durchschnitt liegt (OECD, 2009). In der Altersgruppe der 12- bis 15-Jährigen hingegen können Werte über dem Durchschnitt beobachtet werden.

Bezieht man in den Vergleich die vorgegebene Verweildauer von Individuen im Bildungssystem mit ein, so wird deutlich, dass Österreich mit einer gesetzlich festgelegten Schulpflicht von neun Jahren unter dem EU19-Durchschnitt liegt (Statistik Austria, 2009a).

Da die Wertschätzung von Bildung nicht nur durch quantitative Angaben festgemacht werden kann, sondern sich auch in der Qualität der Ausbildung von PädagogInnen zeigt, wird auch dieser Aspekt kurz umrissen.

2.3 Ausbildung von Personal im Bildungswesen

Die Schule stellt für heranwachsende Individuen die bedeutendste Bildungsinstanz dar und Lehrkräfte übernehmen wichtige Schlüsselrollen in der Vermittlung von Bildung. Da die Qualität des Unterrichts maßgeblich von der des Lehrpersonals abhängt, erscheint es unverzichtbar, dass dieses mit genügend fachlichen und sozialen Kompetenzen ausgestattet wird. In diesem Kontext stellt sich daher die Frage, ob die Qualität der zukünftigen PädagogInnen auch dann gewährleistet ist, wenn diese – so wie es in Österreich ist – nicht an Universitäten ausgebildet werden. Dieses Thema sorgt seit

Jahren für rege Diskussionen, da die Forderungen nach Verlängerung und Vereinheitlichung der entsprechenden Ausbildungen sowie die Sicherstellung eines Hochschulabschlusses für diese Berufsgruppe nach wie vor umstritten sind (Mayr & Neuweg, 2009). In der Tat ist Österreich innerhalb der Europäischen Union eines der wenigen Länder, in dem die *Ausbildung für Lehrkräfte* der Elementar-, Primar- und Sekundarstufe I nicht an Universitäten erfolgt. Mit der Einführung der Pädagogischen Hochschulen wurde diese bereits auf tertiäres Niveau angehoben.

Zu hinterfragen ist in diesem Kontext aber, ob in summa die Ausbildungsqualität für zukünftiges Lehrpersonal an Universitäten hoch zu bewerten ist und ob genügend fachdidaktische Qualifizierungsmöglichkeiten sowie ein angemessener Praxisbezug gegeben sind, um PädagogInnen entsprechend auszubilden.

Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass Österreichs Bildungsausgaben im internationalen Vergleich über dem Durchschnitt liegen, wenn auch der Anteil dieser am Bruttoinlandsprodukt (BIP) stetig zurück geht.

Die Pro-Kopf-Bildungsausgaben in Österreich liegen in Relation zu anderen Ländern ebenfalls recht hoch, was jedoch auf eine geringere Anzahl an zu unterrichtenden SchülerInnen zurückzuführen ist.

Dennoch schneiden österreichische SchülerInnen im internationalen Leistungsvergleich unbefriedigend ab, weshalb die Qualität des österreichischen Bildungssystems hinterfragt und eine Reorganisation der Bildungsstruktur angedacht werden sollte.

Dabei muss vor Augen gehalten werden, dass Bildungsausgaben wichtige Investitionen in die Zukunft sind, die zum einen das Wirtschaftswachstum vorantreiben und die Produktivität eines Landes steigern. Zum anderen tragen diese zur persönlichen und gesellschaftlichen Entwicklung bei und können soziale Ungleichheiten kompensieren.

Im nächsten Kapitel wird die Wertschätzung von Bildung auf bildungspsychologischer Ebene behandelt, indem entsprechende (psychologische) Konstrukte bzw. Theorien dargelegt und Erkenntnisse aus vorangegangenen Studien diskutiert werden.

3. WERTSCHÄTZUNG VON BILDUNG AUS BILDUNGS-PSYCHOLOGISCHER SICHT

3.1 Einstellung zu Bildung

Wertschätzung von Bildung und die *Einstellung zu Bildung* können als ein und dasselbe Konstrukt aufgefasst werden, da Bildungseinstellungen individuelle Werthaltungen repräsentieren (Stocké, 2005a).

Dieses Konstrukt steht in engem Zusammenhang mit motivationalen Konzepten (z.B. Lernmotivation oder Interesse) und kann zur Erklärung für Intensität und Dauer von Bildungsaktivitäten herangezogen werden (Deci, 1985).

Obwohl in vielen Ländern eine zunehmende Bildungsexpansion erkennbar ist, bleibt dieser Forschungsgegenstand überwiegend unberührt – vor allem bei Erwachsenen, die nicht unmittelbar an (Weiter-)Bildungsprozessen teilnehmen.

In einer Studie von Stocké (2005a), der die Einstellung zu Bildung ins Zentrum seiner Arbeit stellte, bewerteten erwachsene Personen den Wert höherer Bildungsabschlüsse und beurteilten, ob sich durch ein hohes Bildungsniveau individuelle Fertigkeiten und Charaktereigenschaften wie z.B. die Kritikfähigkeit stärker entfalten können. Die Ergebnisse deuten darauf hin, dass Personen, die selbst über hohe Bildungsabschlüsse verfügen, in der Regel der Bildung auch einen höheren Stellenwert zuschreiben, während bildungsfernere Personen dem Wert von Bildung skeptischer gegenüberstehen.

In einer groß angelegten nationalen Studie (Statistik Austria, 2009b) wurden Personen u.a. zu ihrer individuellen Einstellung zum Lernen befragt und der Zusammenhang mit persönlichem (im Sinne von intrinsischem Wert) und beruflichem Nutzen (in Sinne von extrinsischem Wert) betrachtet. Erkenntnisse von Stocké (2005a), der individuelle Unterschiede in der Wertschätzung von Bildung durch das Bildungsniveau seiner ProbandInnen begründete, konnten auch in dieser Studie durch signifikante Ergebnisse bestätigt werden. Weiters wurde postuliert, dass eine subjektive Nutzenorientierung die Partizipation an Bildungsaktivitäten mitbestimmt und sich Personen – sowohl Frauen als auch Männer – stärker am beruflichen als am persönlichen Gewinn orientieren.

In einer schwedischen Studie zur Bildungsmotivation von Erwachsenen (Paldanius, 2002, zitiert nach Ahl, 2006) wurden Personen aus bildungsfernen Sozialschichten

befragt, die noch nie an Weiterbildungsprogrammen teilgenommen haben. Diese Personen wurden als relevante Population herangezogen, da vor allem jene Gründe interessierten, die für eine Unterlassung von Bildungsaktivitäten ausschlaggebend waren. Die StudienteilnehmerInnen gaben überwiegend an, weder Interesse noch Motivation für Lernaktivitäten zu haben. Vielmehr wurde dem Beruf, den eigenen Kindern sowie einem routinierten Leben Wert zugesprochen. Bildungsmaßnahmen wurden nur dann in Erwägung gezogen, wenn daraus auch berufliche Vorteile resultierten.

Aufgrund der geringen Beachtung dieses Forschungsthemas in Hinblick auf allgemeine Bildungseinstellung und dem damit verbundenen Verhalten Erwachsener, werden an dieser Stelle auch Ergebnisse präsentiert, die aus Untersuchungen im schulischen Bereich bei Kindern und Jugendlichen hervorgehen und zur Erklärung der Wirkungsweise von Werthaltungen auf Motivation, Anstrengung und Ausdauer herangezogen werden können (vgl. De Volder & Lens, 1982; Legault, Green-Demers & Pelletier, 2006; Miller, Greene & Brickman, 2004; Murdoch, 1999). Diese Studien, die zum Teil sehr heterogen aufgebaut und durchgeführt wurden, belegen überwiegend, dass wenn Personen einem Gegenstand bzw. einem Schulfach eine hohe Wertschätzung beimessen, zugleich eine höhere Lernbereitschaft sowie ein höheres Engagement gegeben sind und mehr Zeit in diesen/dieses investiert wird.

Wigfield und Eccles (2000) befragten in ihrer Studie SchülerInnen zur Wichtigkeit und Nützlichkeit bestimmter Schulfächer. Die daraus gewonnenen Erkenntnisse veranschaulichen, dass eine höhere Wertschätzung für das Fach, welche gepaart mit der damit zusammenhängenden Erfolgserwartung zu betrachten ist, zu mehr Anstrengung und Ausdauer und letzten Endes zu besseren Leistungen führt. Die Ausprägung der Erwartungen und Werte hängt wiederum von individuellen Zielen, von eigenen Fähigkeitsüberzeugungen, von der wahrgenommen Aufgabenschwierigkeit sowie von affektiven Erinnerungen ab. Ist für eine Person der Wert einer Lernhandlung nicht erkennbar, dann kann sich dies (im negativen Sinn) auf die Lernmotivation sowie auf die Persistenz auswirken und im Extremfall einen Handlungsabbruch zur Folge haben.

Werthaltungen in Hinblick auf verschiedene Unterrichtsfächer stellen jedoch variable Merkmale einer Person dar (ebd) und sind mit der Einstellung zu Bildung nur bedingt vergleichbar. Wird in einem Schuljahr z.B. der Mathematik ein hoher Stellenwert zugeschrieben, so muss diesem im darauffolgenden Jahr nicht zwangsläufig eine

genauso hohe Wertschätzung entgegen gebracht werden. Andere Fächer können als interessanter und bedeutender von dem/der SchülerIn wahrgenommen werden.

Dass die Ergebnisse dieser Studien nicht ohne Vorbehalt auf den Forschungsgegenstand der Bildungswertschätzung bei Erwachsenen ummünzbar sind, ist eindeutig. Dennoch kann davon ausgegangen werden, dass Individuen Anstrengungen akzeptieren, Lernfreude entwickeln und Freizeit für die eigene Wissenserweiterung aufwenden, wenn der Bildung ein hoher Stellenwert beigemessen wird.

In den folgenden Kapiteln werden nun jene Dimensionen näher beleuchtet, die auf individueller Ebene mit der Wertschätzung von Bildung in Verbindung gebracht werden können und die für die Bereitschaft von Lernhandlungen essentiell erscheinen.

3.2 Lernmotivation und Bildungsmotive

Heckhausen (1989) und Rheinberg (2006) beschreiben *Motivation* als einen Prozess, der durch (ein) Motiv(e) ausgelöst wird und menschliches Verhalten in seiner Zielgerichtetheit, Ausdauer und Intensität beeinflusst.

In dieser Arbeit ist besonders die *Lernmotivation* von Bedeutung, die die Bereitschaft einer Person, sich in konkreten Lernsituationen intensiv und ausdauernd mit einem Gegenstand zu beschäftigen und bestimmte Inhalte oder Fähigkeiten zu erlernen, beschreibt (Krapp, 1993; Schiefele & Köller, 1998). Diese Definition lässt erkennen, dass motivationale Bedingungen für den Lernerfolg eines Individuums mitbestimmend sind.

Die *Bildungsmotivation* steht für eine anhaltende Motivation und Wertschätzung für Bildung und stellt neben der Fähigkeit zum selbstregulierten Lernen eine wichtige Voraussetzung für ein erfolgreiches lebenslanges Lernen dar (Artelt et al., 2003). Da die Bildungsmotivation oftmals im Schulalter stagniert, ist einer negativen Motivationsentwicklung bereits im Kindesalter entgegenzuwirken.

Die *Weiterbildungsmotivation* beschreibt jenen Impuls, der eine Person zur Teilnahme an einem Weiterbildungsprozess bewegt (Tenorth & Tippelt, 2007). Die Bereitschaft wird dabei durch individuelle Werte und Nutzenerwartungen, durch Interessen, persönliche bildungsbiografische Erfahrungen etc. (im Sinne intrinsischer Lernmotivation) begünstigt,

kann aber auch durch äußere Anreize (Sicherung des Arbeitsplatzes, Aufstiegschancen etc.) hervorgerufen werden.

Da viele verschiedene Theorien bzw. Modelle zur Motivation existieren, werden in den folgenden Subkapiteln nur jene vorgestellt, die für diese Arbeit essentiell sind. Im Vordergrund stehen dabei Formen der Lernmotivation, wobei versucht wird, die unterschiedlichen Konstrukte voneinander abzugrenzen und Zusammenhänge sowie Ähnlichkeiten zueinander aufzuzeigen.

3.2.1 Intrinsische und extrinsische Lernmotivation

Unter *intrinsischer Lernmotivation* wird der innere Antrieb einer Person verstanden, eine bestimmte Lernhandlungen ihrer selbst willen auszuführen, da in der Auseinandersetzung mit dem Gegenstand positive Gefühle wie z.B. Freude am Wissenserwerb wahrgenommen werden (Deci & Ryan, 1985).

Gottfried (1990) weist in ihrer Theorie der Lernmotivation auf die Bedeutung des intrinsischen Aspektes für die Entwicklung und Bildungsfähigkeit heranwachsender Menschen hin und schreibt intrinsisch motivierten Personen mehr Freude am Lernen, Interesse an Neuem, Kompetenzstreben, Präferenz für herausfordernde Aufgaben sowie Durchhaltevermögen zu.

Im Unterschied dazu werden Personen mit *extrinsischer Lernmotivation* zur (Lern-) Handlung bewegt, wenn äußere Anreize wie z.B. bessere Jobchancen oder berufliche Aufstiegsmöglichkeiten gegeben sind.

Eine klare Trennung zwischen intrinsischer und extrinsischer Motivationsform erweist sich in vielen Fällen als schwierig. Die Grenze zwischen diesen kann verschwimmen, da sowohl innere als auch äußere Motive die Aufnahme bzw. die Aufrechterhaltung von Aktivitäten und Handlungen beeinflussen.

Eine weitere Differenzierung kann innerhalb der intrinsischen Lernmotivation vorgenommen werden, da sich diese auf die Lernhandlung selbst (*tätigkeitszentrierte intrinsische Lernmotivation*) und/oder auf den Gegenstand der Lernhandlung (*gegenstandszentrierte intrinsische Lernmotivation*) beziehen kann (Schiefele, 1996). Letztere Form ist mit dem Interessenskonstrukt gleichzusetzen (Krapp, 2005). Anhand

eines kurzen Beispiels soll diese Unterscheidung demonstriert werden. Beim Lesen von Büchern, Zeitschriften etc. können zum einen Gefühle wie Freude oder Spaß erlebt werden, zum anderen wird durch Lesen das Interesse für bestimmte Gegenstände gestillt, da durch das Schmökern in Büchern mehr über einen bestimmten Wissensbereich erfahren werden kann.

3.2.2 Interesse

Unter *Interesse* versteht man einen Zustand erhöhter Aufmerksamkeit und Konzentration, welcher von positiven Emotionen und gesteigerter Ausdauer begleitet wird. Da dieser Zustand auch die Lernbereitschaft erhöht bzw. als Quelle intrinsischer Lernmotivation aufzufassen ist, nimmt das Interessenskonzept eine entscheidende Rolle bei der Beschreibung und Erklärung von Lernmotivation ein (Hidi, 1990; Rheinberg & Vollmeyer, 2000; Schiefele & Schreyer, 1994; Schiefele & Streblow, 2005).

Zudem ist eine Verbindung zu einem Wertschätzungskonzept erkennbar, da Interessen nicht nur Gefühle involvieren, sondern auch Werte widerspiegeln (Eccles & Wigfield, 1995; Hulleman et al., 2008; Pintrich & De Groot, 1990). Interesse ist dann gegeben, wenn bestimmten Inhalten und Gegenständen eine hohe persönliche Wertschätzung zugeschrieben wird (*wertbezogene Valenzen*) und wenn bei der Beschäftigung mit diesen positive Gefühle wahrgenommen werden (*emotionale Valenzen*). Die *epistemische Orientierung* stellt ein weiteres Merkmal für Interessiertheit dar und beschreibt die Intention, die eigenen Fähigkeiten in einem Wissensgebiet zu erweitern.

3.2.3 Lernmotivationstheorien mit Kostenkonzepten

In einigen Modellen der Lernmotivation werden neben der individuellen Werthaltung auch Kostenkonzepte angeführt, die sich auf Lernhandlungen auswirken können (Hofer, 2004; Wigfield & Eccles, 2000).

Im *Erwartungs-Wert-Modell der Lernmotivation* von Wigfield und Eccles (2000) bestimmen intrinsische, Leistungs- und Nutzenaspekte sowie Kostenkomponenten den Wert einer Lernhandlung, wobei sich der subjektive Wert einer Bildungsaktivität demnach aus seiner eigenen Valenz und aus dem Wert der entgangenen Aktivität (z.B. der Verzicht auf das Ausüben eines Hobbies) zusammensetzt. Daraus wird ersichtlich, dass der Lernhandlung ein hoher Stellenwert zugesprochen werden muss, wenn die Handlungsalternative, die dadurch verpasst wird, besonders attraktiv erscheint.

Die Folgen dieser Kosten – der Verzicht auf alternative Handlungen – bleiben in diesem Modell allerdings unberücksichtigt.

Diesem Umstand wird Hofer in seiner Theorie der *motivationalen Handlungskonflikte* (2004) gerecht, indem er die Lernmotivation unter dem Aspekt der Kostenkonsequenzen betrachtet. In seinem Modell, in dem individuelle Werthaltungen und Lernmotivation zwei Wertdimensionen darstellen, führt das Vorhandensein konkurrierender Handlungsalternativen zu Konflikten, wobei deren Ausführung durch Anreize der einzelnen Handlungsalternativen bestimmt wird.

Diesen (positiven) Anreizen stehen Kostenaspekte gegenüber, wobei zwischen zwei Arten von Kosten zu unterscheiden ist. *Direkte Kosten* spiegeln negative Anreize einer Lernhandlung wie Anstrengung, Langeweile und Angst wider, wohingegen *indirekte Kosten* dem entgangenen Nutzen einer Alternative z. B. Verzicht auf Freizeit, Urlaub etc. entsprechen (Dietz, Schmid & Fries., 2005; Pekrun et al., 2002). Diese Einschränkungen können zur Folge haben, dass sich das Empfinden gegenüber dem entgangenen Nutzen auf die Motivationsstärke auswirkt und die individuelle Lernmotivation bei hohen Kosten sinkt.

3.2.4 Bildungsmotive

Motive Erwachsener für die Partizipation an Bildungsmaßnahmen sind vielfältig und können durch verschiedene Aspekte erläutert werden. So differenzieren diese aufgrund persönlicher Lebenssituationen sowie individueller Werthaltungen und Ziele (Schmidt, 2010). Motivationale Beweggründe werden aber auch durch Disparitäten in der sozialen Herkunft erklärt.

Die Bereitschaft zu (Weiter-) Bildung ist in der heutigen Wissensgesellschaft essentiell und von vielen Menschen werden berufliche Ziele (*berufliche Motive*) verfolgt und Bildungsaktivitäten aufgrund extrinsischer Motive aufgenommen. In der Erwachsenenbildung wird üblicherweise von Weiter- bzw. Fortbildung gesprochen, welche als Determinante der Bildung zu verstehen ist.

In diesem Zusammenhang sind rationale Entscheidungsprozesse zu nennen, in denen sich Individuen für bzw. gegen eine Lernhandlung entscheiden (ebd.). Dabei wird der Aufwand, der mit einer Bildungsmaßnahme einhergeht (z.B. Kosten, Zeitaufwand oder Anstrengung) mit den erwarteten Bildungserträgen (z.B. beruflicher Aufstieg oder Wissenserweiterung) abgewogen, um anknüpfend daran eine Entscheidung (z.B. für bzw. gegen eine Lernaktivität oder Teilnahme an einer Bildungsmaßnahme) treffen zu können (siehe auch Kapitel 4.3).

Dæhlen und Ure (2009) hielten in ihrer Studie zur Lernmotivation Erwachsener fest, dass Personen mit einem niedrigen Bildungsniveau signifikant stärker extrinsisch motiviert sind als Personen mit einem höheren Bildungsgrad. Diesen Motivationsquellen stehen *private Motive* gegenüber, die Wissenserwerb aufgrund persönlicher Bedürfnisse (z.B. die Freude am Lernen oder Interesse) zum Ziel haben.

De Oliveira Pires (2009) untersuchte in ihrer Studie neben der Lernmotivation erwachsener Studierender auch deren Beweggründe für die Aufnahme von Bildungsprozessen und kam zu dem Ergebnis, dass berufliche Motive persönlichen Benefits unterliegen. Als Hauptgründe wurden dabei die persönliche Wissensanreicherung und die intellektuelle Entwicklung (im Sinne von privaten Motiven) sowie die Verbesserung der berufsbezogenen Kompetenzen (im Sinne beruflicher Motive) angeführt. Als Hindernisse, die die (Weiter-)Bildung erschweren, werden Zeit- und Geldmangel, familiäre Verpflichtungen sowie die fehlende Motivation genannt (vgl. dazu Kapitel 3.4). Altersunterschiede sind insofern erkennbar, da junge Erwachsene vermehrt durch epistemische Motive geleitet werden, während Personen mittleren Alters angaben, stärker durch berufliche und existentielle Motive zur Bildungspartizipation (z.B. um Ängste und Unsicherheiten abzubauen) bewegt zu werden.

Im folgenden Kapitel wird die Anstrengungsbereitschaft thematisiert, die Verbindungen zu einigen Modellen der Lernmotivation erkennen lässt und ohne deren Vorhandensein Bildungsprozesse nur begrenzt (möglich) sind.

3.3 Anstrengungsbereitschaft

Anstrengung findet sowohl auf psychischer (in Sinne erhöhter Konzentration, Mühen etc.) als auch auf physischer Ebene (im Sinne körperlichem Kraftaufwand) statt, beschreibt im Allgemeinen Bemühungen und Bestrebungen, die zur Zielerreichung erforderlich sind (Duden, 2007) und kann zugleich als Wertschätzungskriterium aufgefasst werden (Fend & Stöckli, 1997).

Im Hinblick auf Lernprozesse stellt die psychische Anstrengung eine wesentliche Voraussetzung für den Wissenserwerb dar, kann aber – als variables Merkmal – je nach Tagesverfassung und je nach Schwierigkeit der Aufgabenstellung variieren (Weiner, 1976). Emotionen in Lern- und Leistungssituationen sind dabei oft entscheidend, da z.B.

eine Lernhandlung, die von positiv-aktivierenden Emotionen begleitet wird, mit einer höheren Anstrengungsbereitschaft einhergeht (Pekrun et al., 2002). Daraus wird ersichtlich, dass Anstrengungsbereitschaft mit Lernmotivation zusammenhängt, da z.B. bei hoher Motivationsausprägung individuelle Bemühungen ebenfalls hoch ausfallen. Ist die Motivation hingegen gering, so wird ebenfalls nur eine geringe Anstrengung zu verzeichnen sein.

Neben Emotionen haben auch Kompetenzerwartungen einen Einfluss darauf, wie sehr sich eine Person einer Sache, einer Lernhandlung etc. widmet und welche Bemühungen für diese angestellt werden (Schunk, 1991). Angenommen wird dabei, dass die individuelle Anstrengungsbereitschaft durch eine hohe Selbstkompetenz verstärkt wird. Die wahrgenommene Selbstkompetenz spielt hier eine entscheidende Rolle, da sie mitbestimmt, wie lange bzw. wie stark sich ein Individuum beim Auftreten von Schwierigkeiten oder Hindernissen bemüht.

In diesem Zusammenhang soll auch die *Anstrengungsvermeidung* als Antagonistin zur Anstrengungsbereitschaft erwähnt werden, die sowohl im schulischen als auch im beruflichen Kontext zu finden ist. Im Mittelpunkt steht dabei der Einsatz von Vermeidungsstrategien in Lern- und Leistungssituationen (Rollett, 1994). Anstrengungsvermeidungstendenzen können entstehen, wenn zielbezogene Handlungen negative Emotionen bei einem Individuum auslösen oder wenn eine Vermeidung dieser nicht möglich ist (z.B. bei Prüfungsvorbereitungen oder beruflichen Anforderungen). Explizit wird bei der Beschreibung dieses Konstruktes darauf hingewiesen, dass das Vermeiden oder die Reduktion von Anstrengung nicht notwendigerweise zu Misserfolgen führt, da durch Anstrengungsvermeidung auch effiziente Strategien zur Zielerreichung entwickelt werden können.

Die individuelle Anstrengungsbereitschaft geht mit der Bereitschaft, sich länger bzw. ausdauernder mit einer Sache zu beschäftigen, einher und betont dabei die Zeit, die eine Person zu investieren bereit ist.

Als weiterer Indikator für die Bildungswertschätzung auf bildungspsychologischer Ebene wird daher die Investitionsbereitschaft für die individuelle (Weiter-) Bildung beleuchtet. Hierfür wird eine Untergliederung in die Faktoren Zeit und Kosten vorgenommen und aktuelle Studien vorgestellt.

3.4 Investitionsbereitschaft

(Weiter-)Bildungsbereitschaft sowie die aktive Teilnahme an Bildungsprozessen stellt in der heutigen Informations- und Wissensgesellschaft bei vielen Menschen aufgrund beruflicher Gegebenheiten eine Notwendigkeit dar.

Bildungsmaßnahmen werden allerdings nicht von allen Personen gleichermaßen in Anspruch genommen (Beicht, Krekel & Walden 2006; Bieri Buschor, Forrer & Maag Merki, 2002). So spielen demografische Merkmale (z.B. Geschlecht oder soziale Herkunft) aber auch Motive (siehe Kapitel 3.2.4) und Bildungshindernisse, die Entscheidungen von Individuen beeinflussen können, eine wesentliche Rolle.

Grundsätzlich kann davon ausgegangen werden, dass Individuen bereit sind, Zeit und Geld in die eigene (Weiter-)Bildung zu investieren, wenn diese als wertvoll betrachtet wird oder positive Konsequenzen zu erwarten sind.

Beicht, Krekel und Walden (2006) griffen diesen Gedanken auf und stellten die Investitionsbereitschaft Erwachsener für Bildungsaktivitäten in den Fokus ihrer Arbeit. Dieser Studie liegt allerdings ein relativ weitgefasster Bildungsbegriff im Sinne berufsbezogener Weiterbildung zugrunde, da Lernaktivitäten, die sich in erster Linie auf die Erweiterung der Allgemeinbildung bzw. auf persönliche Interessen beziehen, ausgeklammert wurden. Zudem postulierten die Autoren einen Kostenbegriff, der neben unmittelbaren Kosten (Ausgaben für Lernmaterialien, Teilnahmegebühren, Fahrtkosten) auch Opportunitätskosten (Einkommens- und Freizeitverlust) auswies.

Neben der finanziellen und zeitlichen Investitionsbereitschaft interessierte ebenso die Einstellung zur beruflichen Weiterbildung sowie entsprechende Nutzenerwartungen.

Die Ergebnisse dieser Studie deuten darauf hin, dass die Mehrheit der befragten Personen den Bildungsaufwand (sowohl zeitlich als auch monetär) geringer als die damit resultierenden Erträge beurteilte und ein subjektiv hoher Nutzen durch die Weiterbildung empfunden wurde. Dies äußerte sich in den Angaben der StudienteilnehmerInnen, in denen sich der Gewinn von beruflich motivierten Bildungsaktivitäten nicht nur in der Erhöhung von beruflichen Qualifikationen manifestierte, sondern verstärkt auch auf persönlicher Ebene bemerkbar machte.

Bezugnehmend auf den Kostenaspekt bei Bildungsmaßnahmen führten die ProbandInnen an, im Durchschnitt mehr als 500 Euro sowie 138 Stunden pro Jahr dafür aufzuwenden. Fast die Hälfte der angegebenen Zeit (64 Stunden) fiel allerdings unter betriebliche Arbeitszeit. Alterseffekte waren hinsichtlich der Teilnahme an beruflicher

Weiterbildung nicht beobachtbar, jedoch bestätigte sich die Vermutung, dass Frauen weniger als Männer an dieser partizipieren und dass der höchste Bildungsabschluss ein verlässlicher Indikator für die Bildungsbereitschaft ist.

Die Investitionsbereitschaft kann weiters mit Bildungsbarrieren in Verbindung gebracht werden, die interindividuell verschieden und oftmals durch mangelnde Zeit und Kosten verursacht werden.

Unter *Bildungsbarrieren* sind Hindernisse unterschiedlicher Herkunft gemeint, die dem Individuum – trotz vorhandener Motivation und Bereitschaft – den Zugang zu Bildungsmaßnahmen erschweren bzw. zur Gänze verwehren (Schmidt, 2010).

So können z.B. die mit einer Bildungsteilnahme verbundenen finanziellen und zeitlichen Kosten, mangelndes Bildungsangebot, Zugangsbeschränkungen zu Bildungsinstitutionen sowie familiäre und berufliche Verpflichtungen (*situationale* und *institutionelle Barrieren*) ausschlaggebend sein, sich gegen eine Bildungsaktivität zu entscheiden. Frauen werden überwiegend durch familiäre Verpflichtungen von Bildungsaktivitäten abgehalten, während Männer vor allem die Unvereinbarkeit mit Arbeitszeiten als Hinderungsgrund nennen (Statistik Austria, 2009b). Zudem beeinflussen auch persönliche Bildungserfahrungen sowie die Einschätzung der eigenen Fähigkeiten (*dispositionale Barrieren*) die Bildungsteilnahme (Schmidt, 2010).

In Untersuchungen, welche mit der zuvor zitierten von Beicht, Krekel und Walden (2006) vergleichbar sind und Bildungsbarrieren beschreiben, werden regionale Unterschiede in der Bildungsbeteiligung zugunsten von Stadtmenschen festgehalten (Statistik Austria, 2009b). Dies kann einerseits dadurch erklärt werden, dass in urbanen Gebieten der Anteil an Personen mit höheren Bildungsabschlüssen größer als im ländlichen Raum ist. Andererseits kann ein mangelndes Angebot an (Weiter-) Bildungsmöglichkeiten in peripheren Gebieten dafür verantwortlich gemacht werden (vgl. auch Lassnigg & Vogtenhuber, 2009).

Durch dieses Ausstattungsgefälle von Bildungseinrichtungen zwischen zentralen und peripheren Gebieten kristallisieren sich Benachteiligungen heraus, die Personen jeder Altersstufe betreffen können (Weishaupt, 2009). So kann durch Statistiken belegt werden, dass in Stadtteilen bzw. Regionen, in denen ein ausreichendes Angebot an höheren Schulen gegeben ist, vermehrt Kinder und Jugendliche diese Möglichkeit annehmen. In weniger gut ausgestatteten und zumeist peripheren Gebieten sind gegensätzliche Tendenzen festzumachen (Statistik Austria, 2009b).

Becker (2000a) spricht aufgrund des vollzogenen Ausbaues des Schul- und Bildungsangebotes in Deutschland von einer Aufhebung des Stadt-Land-Gefälles. In Österreich scheint dies allerdings nicht der Fall zu sein.

In diesem Kapitel wurde die Wertschätzung von Bildung sowie verwandte Konstrukte auf psychologischer Ebene beleuchtet, wobei individuelle Einstellungen, Werthaltungen und Verhaltensweisen in den Mittelpunkt gestellt wurden. In den beschriebenen Untersuchungen konnte u.a. belegt werden, dass Personen, die einer höheren Bildungsschicht angehören, der Bildung bzw. der Weiterbildung im Allgemeinen einen hohen Wert beimessen und verstärkt an Bildungsprozessen teilnehmen. Zudem wurde postuliert, dass (Weiter-)Bildungsmotivationen durch subjektive Nutzenorientierungen (in Form von persönlicher und beruflicher Motive) geprägt sind. Zumeist sind dabei berufliche Vorteile ausschlaggebend, um Zeit und Kosten in eigene Bildungsaktivitäten zu investieren. Anzunehmen ist weiters, dass die individuelle Einstellung zur Bildung mit der Bereitschaft, sich in Lernhandlungen anzustrengen, in Beziehung steht.

Da für die Entstehung von Bildungseinstellungen, Werthaltungen etc. der sozioökonomische Hintergrund eines Individuums essentiell ist, wird im nächsten Kapitel der Frage nachgegangen, wie das System Familie Einfluss auf den Bildungsweg seiner Kinder nimmt. Entsprechende theoretische Ansätze werden vorgestellt und wichtige Forschungsergebnisse thematisiert.

4. BILDUNGSINSTITUTION FAMILIE

4.1 Familie als Bildungsort

Nach wie vor wird der Bildungsinstitution Schule eine übergeordnete Rolle in der Wissensvermittlung zugesprochen. Dennoch übernehmen auch Familien wichtige Bildungsfunktionen, die zum Teil bedeutender als die der Schulen sind (Stanzel-Tischler & Breit, 2009).

Die Familie stellt als erster Bildungsort eine *wichtige Sozialisierungsumgebung* für Kinder dar. Eltern können durch ein intellektuelles Anregungsniveau (im Sinne kultureller Ressourcen) und durch Lernmöglichkeiten in und außerhalb der Familie maßgeblich zur Entwicklung des Kindes beitragen (McElvany, Becker & Lüdtke, 2009; Wild & Lorenz, 2009; Minsel, 2007). Der Buchbesitz gilt dabei in familiärer Umgebung als Indikator dafür, dass Bildung hoch gewertet wird und schulische Erfolge der Kinder gefordert und gefördert werden. So kann beispielsweise die Nutzung von Kulturgütern (z.B. das Lesen von Büchern) erleichtert bzw. das Interesse geweckt werden, wenn diese im elterlichen Haushalt vorzufinden sind. Die vorgelegten Befunde belegen (vgl. McElvany, Becker & Lüdtke, 2009), dass die Zahl der Bücher im Besitz einer Familie positiv mit dem sozioökonomischen Status sowie dem Bildungsniveau korreliert. und auch im Zusammenhang mit der Wertschätzung des Lesens bzw. mit Bildung an sich steht.

Neben *direkten* hat die Familie auch *indirekte Bildungsfunktionen* zu erfüllen, da Eltern als *Vorbilder* fungieren und durch eigene Werthaltungen wie z.B. die Einstellung zum Lernen die Persönlichkeit und Entwicklung des Kindes (sowohl auf kognitiver als auch auf motivationaler Ebene) beeinflussen (Louie, 2001).

Interessieren sich Eltern für kulturelle Aktivitäten und haben Spaß am Lernen neuer Dinge, so übernehmen deren Kinder häufiger diese Eigenschaften. In Elternhäusern, wo dies nicht gegeben ist, bleibt den Nachkommen diese Vorbildwirkung vorenthalten und ein positiver Zugang zum Lernen wird erschwert (Baumert, Schümer & Watermann, 2003; Kreppner, 1991; McElvany, Becker & Lüdtke, 2009; Walter & Taskinen 2008).

Da durch zahlreiche Studien nahe gelegt wird, dass Eltern häufig für die spätere Bildungslaufbahn ihrer Kinder wegweisend sind (vgl. Becker, 2000b; Schuchart und Maar, 2007), wird im Folgenden auf das Konzept der elterlichen Bildungsaspiration sowie auf Modelle elterlicher Bildungsentscheidungen eingegangen.

4.2 Elterliche Bildungsaspirationen

Unter *Bildungsaspiration* kann das höchste angestrebte Bildungsniveau bzw. ein unbedingtes Streben nach Bildung verstanden werden, welches zumeist auf einer persönlichen Bildungseinstellung basiert (Eder, 2009; Esser, 1999; Stocké 2005b).

Dieses Konstrukt wurde bereits mehrfach in Hinblick auf Disparitäten im Bildungsverhalten bzw. auf unterschiedliche Bildungskarrieren von Kindern erforscht. In Anbetracht der sozioökonomischen Herkunft konnte belegt werden, dass das individuelle Bildungsstreben zum einen vom soziokulturellen Hintergrund einer Familie abhängt und zum anderen von vergangenen Lernerfahrungen geprägt wird (Esser, 1999; Stanzel-Tischler & Breit, 2009). Konkretisiert man Ersteres, so kann festgehalten werden, dass jene Eltern, die selbst einen höheren Bildungsweg eingeschlagen haben, sich ebenso einen hohen Bildungsabschluss für ihre Kinder wünschen, wobei Leistungen der Kinder eher unbeachtet bleiben (vgl. Becker, 2000b; Breen und Goldthorpe, 1997; Esser 1999; Stocké, 2005b). Im Vordergrund stehen dabei das *Vermeiden eines Statusabstieges* innerhalb der Familie sowie jener *Nutzen*, der *durch höhere Bildungsabschlüsse* zu erwarten ist (z.B. Prestige, höhere Ansehen oder Einkommen).

Diese Argumentation kann allerdings auch aus einer weiteren Perspektive betrachtet werden. Eltern, die selbst nur eine niedrige Bildung genossen haben, streben für ihre Kinder höhere Abschlüsse an, um diesen mehr Möglichkeiten und Chancen zu verschaffen.

In einer Studie von Hess und Holloway (1984, Spera, Wentzel & Matto, 2009) werden signifikante Zusammenhänge zwischen elterlicher Bildungsaspiration und der eigenen Bildungseinstellung festgehalten und weiters postuliert, dass Eltern, die der Bildung einen hohen Stellenwert zuschreiben, auch gute Leistungen bzw. hohe Bildungsabschlüsse von ihren Kindern erwarten. Unterschiede in Bezug auf das Geschlecht des Kindes konnten aufgrund der Forschungsergebnisse nicht aufgezeigt werden, obwohl Mädchen häufiger als Buben höher bildende Schulen besuchen, bessere Noten erhalten und in ihrer Schullaufbahn erfolgreicher sind.

Diese Ergebnisse werden durch Erkenntnisse von Lassnigg und Vogtenhuber (2009) erweitert, die dabei den Statuserhalt einer Familie, speziell durch männliche Nachkommen, fokussieren. Die Ergebnisse zeigen, dass in bildungsnahen Familien die Wahrscheinlichkeit bei Buben höher als bei Mädchen ist, das von den Eltern vorgelegte Bildungsniveau ebenfalls zu erlangen.

Gründe für Differenzen in elterlichen Bildungsaspirationen können auch durch restriktive institutionelle Bedingungen entstehen (Schuchart & Maaz, 2007). So streben Eltern seltener höhere Bildungsabschlüsse für ihre Kinder an, wenn nur ein geringes Schulangebot gegeben ist und wenn höher bildende Schulen schwieriger zu erreichen sind (vgl. auch Kapitel 3.4).

Wie bereits mehrmals erwähnt, bestimmen Eltern Bildungswege ihrer Kinder mit. Dies bietet Anlass dazu, Modelle elterlicher Bildungsentscheidungen vorzustellen, die Bildungskosten und -renditen miteinbeziehen.

4.3 Elterliche Bildungsentscheidungen

Im *Modell der Bildungswahl nach Erikson und Jonsson* (1996) wird nach Abwägen der Bildungskosten und -erträge (Prestige, Statuserhalt etc.) zumeist jener Bildungsweg eingeschlagen, der mit dem größten Nutzen gekoppelt ist.

Bei dieser Entscheidung wird die Wahrscheinlichkeit von Bildungserfolgen mitberücksichtigt, die in bildungsferneren Familien aufgrund einer ungünstigeren Ausstattung an ökonomischem, kulturellem und sozialem Kapital niedriger ist (Becker, 1999). Neben diesen Einschränkungen stellen in sozial schwächeren Familien anfallende Bildungskosten eine größere Belastung dar und länger dauernde Bildungswege werden eher nur dann eingeschlagen, wenn die Erfolgsaussichten auch positiv sind.

In bildungsnahen Familien überwiegen hingegen Bildungserträge, da ein Statusabstieg stärker als Bildungskosten bewertet wird (vgl. dazu Kapitel 4.2).

Auch nach *Essers Wert-Erwartungs-Theorie* (1999) wählen Eltern für ihre Kinder jenen Bildungsweg, aus dem – unter Berücksichtigung der Kosten und Erträge – der größte Nutzen gezogen werden kann. Unterschiede zu der Theorie von Erikson und Jonsson (1996) werden in der Annahme erkennbar, dass in allen sozialen Schichten sowohl die Bildungserträge als auch die aufzuwendenden Kosten gleichermaßen gewichtet werden. Dennoch wird in diesem Modell explizit darauf hingewiesen, dass Individuen aus bildungsferneren Schichten über eine geringere Bildungsmotivation und Anstrengungsbereitschaft verfügen, da der soziale Status trotz Verzicht auf höhere Bildung erhalten bleibt. Zudem wird darauf hingewiesen, dass bei der Bildungswahl das

Investitionsrisiko, welches umso größer ist, je weniger ein Bildungserfolg zu erwarten ist, eine wesentliche Komponente darstellt.

Zusammenfassend gibt folgende Grafik (Abbildung 2) eine Visualisierung bzw. eine Übersicht über alle relevanten Variablen sowie über deren Zusammenhänge, die in den vorangegangenen Kapiteln vorgeschellt wurden und für die empirische Studie von zentraler Bedeutung sind.

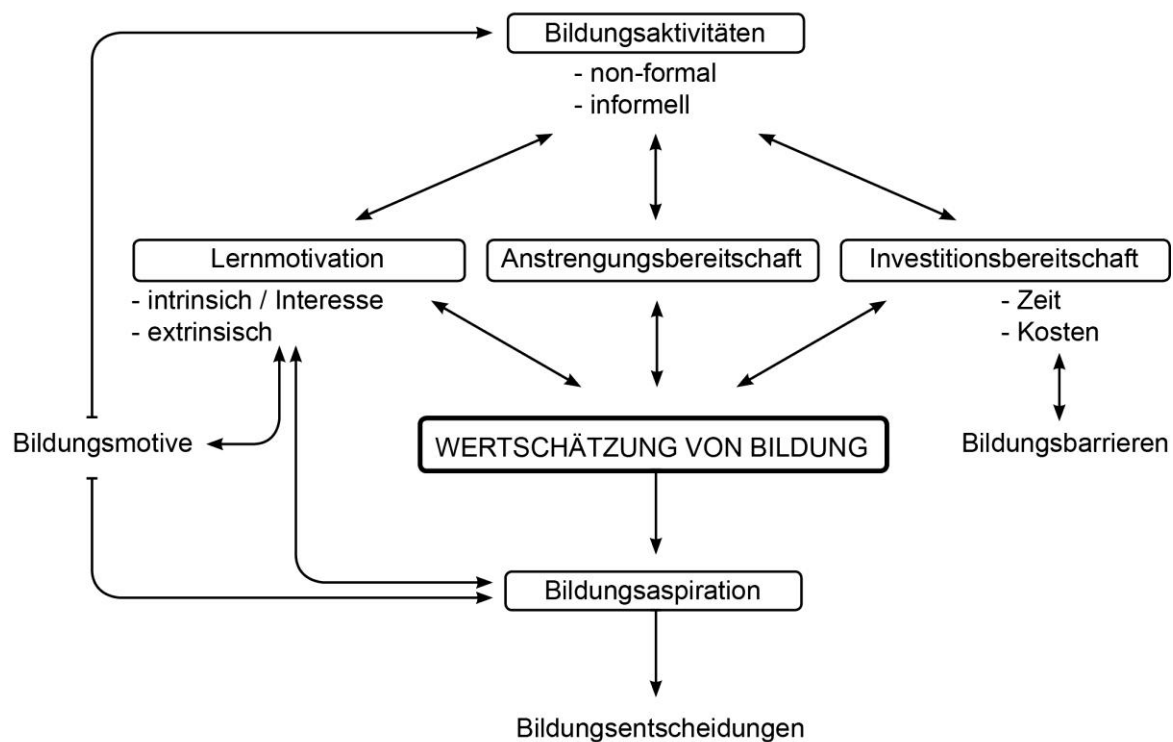


Abbildung 2: Relevante Variablen der Untersuchung sowie deren Zusammenhänge

EMPIRISCHER TEIL

5. ZIEL UND FRAGESTELLUNG

Die gesamtgesellschaftliche Wertschätzung von Bildung wird als mögliche Ursache für Leistungsunterschiede in internationalen Schulvergleichsstudien angenommen (Baumert, 2001), aber auch individuelle Einstellungen und Werthaltungen wirken auf den Bildungserfolg einer Gesellschaft. Dieser bestimmt aus bildungspolitischer Sicht das Wirtschaftswachstum sowie die Wettbewerbsfähigkeit eines Landes, auf persönlicher Ebene können durch eine gute (Aus-)Bildung Vorteile v.a. in beruflichen Bereichen geschaffen werden.

Hauptziel dieser Untersuchung ist es daher, den Wert, den Erwachsene Bildung zuschreiben, zu erfassen und durch das Konzept der Lernmotivation, der Anstrengungs- und Investitionsbereitschaft aber auch durch gesetzte Bildungsaktivitäten empirisch zu beleuchten. Mütter und Väter werden als relevante Population bzw. zur Überprüfung der Fragestellungen herangezogen, da sie als Vorbilder für ihre Kinder gelten. Durch die Befragung von Eltern von Kindergartenkindern, die die Schüler und Schülerinnen von morgen sind, sollen u.a. auch Aussagen über elterliche Bildungsaspirationen, die sich auf den Nachwuchs beziehen und in Beziehung mit der eigenen Bildungseinstellung stehen, getroffen werden. Neben Einstellungen werden auch unternommene Aktivitäten und Handlungen aufgezeigt, die der eigenen (Weiter-) Bildung dienen und der non-formalen und informellen Bildung, welche wichtige Komponenten des lebenslangen Lernens darstellen, zuzuordnen sind.

Die in diesem Zusammenhang stehenden Theorien wurden bereits im vorangegangenen Kapitel erläutert und auf Forschungslücken hingewiesen. Resultierend aus diesen Überlegungen und Befunden ergeben sich nun folgende Forschungsfragen.

(1) Wie schätzen Eltern den Wert von Bildung ein?

- *Gibt es Unterschiede in der Wertschätzung von Bildung hinsichtlich Geschlecht, Alter und Bildungsniveau?*

Aufgrund der vorliegenden Literatur (Stocké, 2005a; Statistik Austria, 2009b) wird in dieser Arbeit angenommen, dass Differenzen in der Einstellung zu Bildung durch das Bildungsniveau von Individuen erklärt werden können. Mit der Höhe des erreichten Bildungsabschlusses nimmt neben dem Bildungswert auch der persönliche und berufliche Nutzen zu, der aus unternommenen Bildungsaktivitäten gezogen werden kann. Da sich Männer stärker als Frauen auf den Nutzen von (Weiter-)Bildung beziehen und häufiger an non-formalen Bildungsaktivitäten teilnehmen (Statistik Austria, 2009b), ist ein Geschlechtereffekt zu erwarten. Es werden auch – trotz fehlender empirischer Untersuchungen – Unterschiede in Hinblick auf den Faktor Alter vermutet, da immer mehr junge Menschen höhere Bildungsabschlüsse anstreben.

(2) An welchen Bildungsaktivitäten nehmen Eltern teil?

- *Gibt es Unterschiede in den Bildungsaktivitäten hinsichtlich Geschlecht, Bildungsniveau und Wohnregion?*

Da sich nicht alle Personen gleichermaßen an (Weiter-)Bildung beteiligen (Statistik Austria, 2009b), werden Differenzen aufgrund soziodemografischer Variablen vermutet. Im Bezug auf non-formale Bildungsaktivitäten ist zu erwarten, dass Kurse, Vorträge, Privatunterricht, Seminare und Workshops beliebte Bildungsmaßnahmen darstellen. Dabei wird die These aufgestellt, dass mehr Männer als Frauen an diesen Bildungsaktivitäten partizipieren und dass mit der Höhe des Bildungsniveaus auch die Bereitschaft zur Teilnahme steigt. Zudem wird aufgrund der Literatur erwartet, dass in peripheren Gebieten die Bildungsteilnahme geringer als in urbanen ist, da durch ein umfassenderes Angebot in Städten mehr Bildungsmöglichkeiten geschaffen werden. Ergebnisse In Hinblick auf informelle Bildungsaktivitäten werden ähnliche Ergebnisse – bis auf Geschlechtereffekte zugunsten der Frauen – erwartet (Statistik Austria, 2009b).

- *Welche Motive liegen den unternommenen Bildungsaktivitäten von Eltern zu Grunde?*

Da in der Literatur die Ergebnisse zur Teilnahmemotivation für non-formale Bildungsaktivitäten widersprüchlich sind (vgl. Dæhlen & Ure, 2009; De Oliveira Pires, 2009; Statistik Austria, 2009b), können darüber keine eindeutigen Feststellungen getroffen werden. In dieser Arbeit wird dennoch davon ausgegangen, dass extrinsische Motive für die Partizipation an Bildungsmaßnahmen vorrangig sind, da die subjektive Nutzenorientierung die Partizipation an Bildungsaktivitäten mitbestimmt und dabei stärker der berufliche als der persönliche Nutzen hervorgehoben wird.

(3) Sind Lernmotivation, Anstrengungs- und Investitionsbereitschaft geeignete Prädiktoren zur Vorhersage der Wertschätzung von Bildung?

Fehlende empirische Untersuchungen zum Zusammenhang individueller Bildungseinstellung mit kognitiven und emotionalen Prozessen in Lernhandlungen bei Erwachsenen lassen keine klaren Aussagen über die Stärke der Beziehungen vom Wert der Bildung mit der Lernmotivation, der Anstrengungs- und der Investitionsbereitschaft zu. Da bislang unerforscht blieb, ob diese Faktoren geeignete Prädiktoren zur Vorhersage der Wertschätzung von Bildung sind, bedarf es daher einer explorativen Untersuchung. Durch diese Herangehensweise werden Überlegungen und Befunde aus ähnlichen Studien, die im schulischen Kontext mit Kindern und Jugendlichen durchgeführt wurden, zur Hypothesenbildung herangezogen (vgl. De Volder & Lens, 1982; Legault, Green-Demers & Pelletier, 2006; Miller, Greene & Brickman, 2004; Murdock, 1999). Aus diesen Ergebnissen wird abgeleitet, dass wenn einem bestimmten (Interessens-) Gebiet ein hoher Stellenwert eingeräumt wird, sich dies auch in Motivation, Anstrengung und Investitionsbereitschaft bemerkbar macht. Es wird daher vermutet, dass diese Konstrukte geeignete Prädiktoren zur Vorhersage der Bildungswertschätzung sind.

(4) Welche Bildungsaspirationen haben Eltern für Ihre Kinder?

- *Gibt es Unterschiede in der Bildungsaspiration hinsichtlich Geschlecht des Elternteils, Geschlecht des Kindes, Bildungsniveau und Wohnregion?*

Aufgrund zahlreicher Studien wird angenommen, dass Bildungsaspirationen von Eltern mit der Höhe ihrer Bildungsabschlüsse respektive mit dem sozialen Status der Familie einhergehen (Becker, 2000b; Stocké, 2005b). Zudem werden Stadt-Land-Disparitäten erwartet, da elterliche Bildungswünsche unter restriktiven Bedingungen wie z.B. dem fehlenden Angebot weiterführender Schulen niedriger sind (Schuchart & Maaz, 2009). Uneindeutige bzw. fehlende Ergebnisse zur Bildungsaspiration hinsichtlich Geschlecht des Kindes und des Elternteils erschweren eine empirisch begründbare Hypothesenbildung. Aussagen von Lassnigg und Vogtenhuber (2009) – welche allerdings nicht als Beleg für signifikante Unterschiede in diesem Konstrukt gelten – lassen vermuten, dass sowohl Mütter als auch Väter höhere Bildungsaspirationen bei Buben äußern.

- *Gibt es einen Zusammenhang zwischen den Bildungsaspirationen der Eltern und deren subjektiver Begabungseinschätzung ihres Kindes?*

Die vorliegende Literatur weist darauf hin, dass sich Eltern für ihre Kinder hohe Bildungsabschlüsse wünschen, um den sozialen Status aufrecht zu erhalten bzw. einen Aufstieg zu ermöglichen. Kognitive Fähigkeiten des Kindes spielen dabei keine unwesentliche Rolle und dürfen beim elterlichen Bildungsbestreben nicht unbeachtet bleiben. Dennoch zeigen einige Studien auf, dass Eltern auch dann höhere Bildungsabschlüsse für ihre Kinder anstreben, wenn auch deren (schulischen) Leistungen schwächer sind (Becker, 2000b; Breen und Goldthorpe, 1997; Esser 1999; Stocké, 2005b).

Zusätzliche Fragestellung

Gibt es Unterschiede in den gemeinsamen Bildungsaktivitäten, die Eltern mit ihren Kindern unternehmen, hinsichtlich des Bildungsniveaus der Eltern?

Da in bildungsnahen Familien auf unterschiedliche Art und Weise Vorteile geschaffen werden (siehe Kapitel 4.1) und zugleich das Streben nach Bildung höher als in bildungsferneren Familien ist (vgl. Esser, 1999), werden signifikante Differenzen hinsichtlich gemeinsamer Aktivitäten, die für die Entwicklung des Kindes förderlich sind, erwartet.

6. METHODE

In diesem Kapitel wird das methodische Vorgehen der vorliegenden Forschungsarbeit dargestellt. Nach der Beschreibung des Untersuchungsplans bzw. des Studiendesigns (Kapitel 6.1) wird auf die gewählte Stichprobe (Kapitel 6.2) sowie auf die Untersuchungsdurchführung (Kapitel 6.3) eingegangen. Anschließend werden das verwendete Erhebungsinstrument (Kapitel 6.4) und die Auswertungsverfahren (Kapitel 6.5) dargestellt, die zur Datengewinnung bzw. zur -analyse herangezogen wurden.

6.1 Untersuchungsplan und Studiendesign

Wie bereits mehrmals angeführt, steht in dieser Arbeit die Bildungswertschätzung Erwachsener im Zentrum des Untersuchungsgegenstandes. Um dies zu überprüfen, wird ein Querschnittsdesign als Studientyp gewählt und ein Fragebogen als Erhebungsmethode eingesetzt.

Da die Familie als erster Bildungsort eines Kindes gilt und Eltern eine Schlüsselrolle in der Vermittlung von Wissen einnehmen (Louie, 2001), werden Mütter und Väter – im Speziellen die von Kindergartenkindern – als relevante Population herangezogen.

Ins Forschungsinteresse der vorliegenden Arbeit rückt zudem die (gelebte) Bildungswertschätzung dieser, da Eltern eine wichtige Vorbildfunktion für ihre Kinder ausüben und Einstellungen und Verhaltensweisen an ihren Nachwuchs übertragen.

Ein Stichprobenumfang von ca. 200 Personen wurde geplant, wobei eine Gleichverteilung hinsichtlich Geschlecht und Region angestrebt wurde.

Da das Erreichen der interessierenden Personengruppe in Kindertagesstätten am größten und effizientesten erschien, wurde die Kontaktaufnahme zu den UntersuchungsteilnehmerInnen in öffentlichen Kindergärten in den Bundesländern Wien und Niederösterreich vorgesehen.

6.2 Stichprobe

Insgesamt nahmen 219 Elternteile an der Untersuchung teil, darunter 159 Mütter (72,6 Prozent) und 60 Väter (27,4 Prozent). Betrachtet man die Geschlechterverteilung pro Bundesland, so sind per Zufall in Wien sowie in Niederösterreich 72,6 Prozent weiblichen und 27,4 Prozent männlichen Geschlechts.

113 befragte Mütter und Väter (51,6 Prozent) leben in Wien, 106 Elternteile (48,4 Prozent) in Niederösterreich.

Anhand der zuvor beschriebenen Häufigkeiten bzw. berechneten Prozentwerte wird ersichtlich, dass ein ausgewogenes Geschlechterverhältnis, so wie es zu Beginn der Untersuchung angestrebt wurde, nicht erreicht werden konnte. Zudem ist anzumerken, dass in Wien deutlich mehr Personen mit höheren formalen Bildungsabschlüssen an der Studie teilnahmen als dies in Niederösterreich der Fall war. Betrachtet man die Gesamtstichprobe, so verfügt die Mehrheit der befragten Personen über die Matura als höchstes Bildungsniveau (*Modalwert* = 69); am seltensten wird ein Hauptschulabschluss angegeben (*Modalwert* = 6). Tabelle 2 bietet eine detaillierte Auflistung der Häufigkeiten und Prozentwerte der angegebenen Bildungsabschlüsse.

Da in der österreichischen Gesamtbevölkerung nur ca. ein Viertel eine höhere Ausbildung (z.B. Matura, Universitätsabschluss) genossen hat (Statistik Austria, 2009a), ist die Repräsentativität der Stichprobe eingeschränkt.

Tabelle 2: Verteilung der Stichprobe nach dem höchsten Bildungsabschluss

Bildungsabschluss	f *	% *
Hauptschule	6	2,7
Lehre mit Berufsschule	47	21,5
Fach- oder Handelsschule	35	16
Matura	69	31,5
Hochschule	34	15,5
Sonstige Ausbildung (z.B. Kolleg, Universitätslehrgang)	28	12,8

f *...Häufigkeit, %*...Prozentwert

Die Altersspanne der Stichgruppe reicht von 22 bis 48 Jahren und der Altersdurchschnitt liegt bei 34,99 Jahren (SD = 6.04).³ Ein Median von 35 bedeutet, dass 50 Prozent der befragten Personen jünger als 36 Jahre sind. Abbildung 3 visualisiert die Verteilung der

³ Zur Hypothesenprüfung wurde die metrisch skalierte Variable Alter in zwei gleich große Gruppen kategorisiert.

Stichprobe hinsichtlich der soziodemografischen Daten Wohnregion, Alter, Geschlecht und Bildungsniveau.

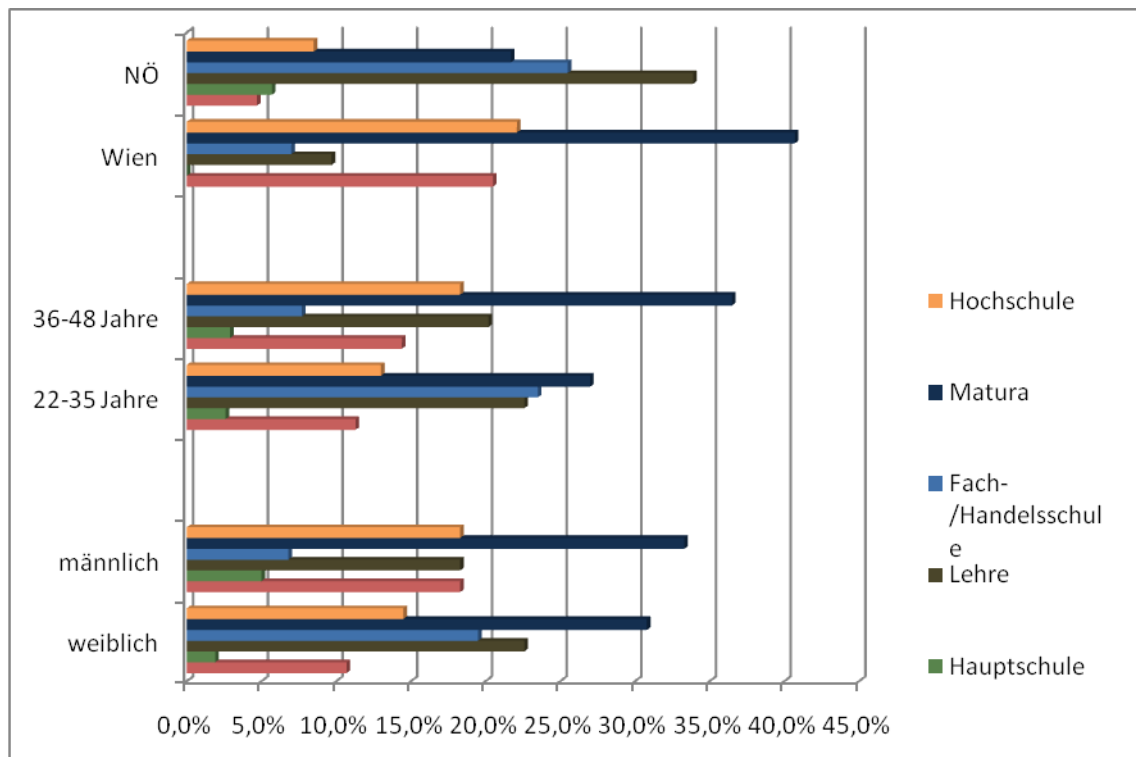


Abbildung 3: Stichprobe nach Bildungsniveau, gegliedert in Wohnregion, Geschlecht und Alter.

Neben dem höchsten Bildungsabschluss wird auch die berufliche Stellung erfasst. Den eigenen Angaben zufolge sind fast 60 Prozent der an der Untersuchung teilnehmenden Eltern (121 Personen) Angestellte/Angestellter oder Beamtin/Beamte. Jeweils 14,2 Prozent (jeweils 31 Personen) sind freiberuflich bzw. selbständig oder derzeit karenziert. Weiters geben 12,8 Prozent (28 Personen) an, Hausfrau respektive Hausmann zu sein und 5,5 Prozent (zwölf Personen) befinden sich in Ausbildung. Die Kategorien „Facharbeiter“, „Arbeitslos“ und „Sonstiges“ werden von weniger als fünf Prozent der an der Untersuchung teilnehmenden Personen genannt.

Neben diesen soziodemografischen Variablen wird zudem erfragt, wie viele Kinder im eigenen Haushalt leben. Mehr als die Hälfte der teilnehmenden Personen (51 Personen, 6 Prozent) lebt mit zwei Kindern in einem Haushalt. 30,1 Prozent nennen ein Kind und 16,4 Prozent drei Kinder. Mit 1,4 bzw. 0,5 Prozent sind die Kategorien „4 Kinder“ bzw. „5 Kinder“ vertreten.

6.3 Untersuchungsdurchführung

Die Studie, die in fünf Mehr-Gruppen-Kindergärten in Wien und in drei Mehr-Gruppen-Kindergärten in Niederösterreich durchgeführt wurde, startete am 9. Juni 2010 und endete mit 15. Juli 2010.

Aufgrund eines negativen Bescheids der Magistratsabteilung 10 – Wiener Kindergärten (MA 10) konnte in Wien die Datenerhebung nicht an öffentlichen Kindergärten stattfinden. Diese wurde daher in privaten Kindergärten durchgeführt, wobei vorab eine Bewilligung bei leitenden bzw. verantwortlichen Personen eingeholt wurde. Im Bundesland Niederösterreich konnte die Untersuchung – wie geplant – in öffentlichen Kindergärten erfolgen.

Da der Besuch eines Privatkinder Gartens eine höhere Wertigkeit von Bildung vermuten lässt, sind veränderte Rahmenbedingungen gegeben und resultierende Stadt-Land-Differenzen können nicht eindeutig interpretiert werden. Zudem ist – wie bereits in Kapitel 6.2 angeführt – die Repräsentativität der Stichprobe eingeschränkt.

Die Bereitschaft zur Mitarbeit der Eltern wurde durch das Aufstellen von Boxen, in die die ausgefüllten Fragebögen einzuwerfen waren, erhöht. Durch diese war es den Eltern möglich, den Fragebogen mit nach Hause zu nehmen und bei Gelegenheit zu beantworten. Diese Überlegung bzw. die Verwendung der Fragebogen-Boxen bewährte sich, da die Mehrheit der Eltern das Angebot, den Fragebogen zu einem späteren Zeitpunkt auszufüllen, in Anspruch nahm.

6.4 Erhebungsinstrument

Da die Suche nach geeigneten Erhebungsinstrumenten weitgehend erfolglos blieb, wurde für die Beantwortung der Fragestellungen ein Fragebogen entwickelt, der überwiegend aus selbst konstruierten Items bestand und vorab von zwei ExpertInnen überprüft und freigegeben wurde.

Um die Rücklaufquote des Fragebogens bzw. die Unterstützung durch die Eltern zu erhöhen, wurde dieser sehr knapp und einfach gehalten.

Der eingesetzte Fragebogen, der vollständig im Anhang zu finden ist, besteht aus Rating-Skalen, offenen und geschlossenen Fragen und erfasst am Ende wichtige soziodemografische Daten wie z.B. das Alter, das Geschlecht, das Bildungsniveau und den Beruf der UntersuchungsteilnehmerInnen.

Mangels geeigneter Erhebungsinstrumente wurden die Items zu den Skalen Wertschätzung von Bildung, Lernmotivation, Anstrengungs- und Investitionsbereitschaft zur Gänze selbst konstruiert.⁴ Diese konnten nicht aus bereits angewendeten und etablierten Fragebögen übernommen und an die Zielgruppe entsprechend adaptiert werden, da die zur Verfügung stehenden Items entweder den schulischen Kontext fokussieren oder aber Einstellungen respektive Verhaltensweisen Erwachsener erfassen, die unmittelbar an einer Weiterbildung teilnehmen (vgl. Wigfield & Eccles, 2000; Dæhlen & Ure, 2009; DeVolder & Lens, 1982; Dietz, Schmid & Fries, 2005).

Das Antwortformat der Skalen besteht aus einer 6-stufigen Ratingskala (1 „stimme überhaupt nicht zu“; 6 „stimme voll und ganz zu“). Die eingesetzten Skalen werden anhand eines Beispielitems, der Itemanzahl, der Reliabilitäten, der Mittelwerte und der Standardabweichungen in Tabelle 3 dargestellt. Umfassendere Ergebnisse bzw. einzelne Werte der Reliabilitätsanalyse sind dem Anhang (siehe weiterführende Tabellen) zu entnehmen.

⁴ Da eine sehr heterogene Stichprobe hinsichtlich der Bildungsbeteiligung zu erwarten ist, wurde auf eine allgemein gültige Formulierung der Items geachtet.

Tabelle 3: Statistische Kennwerte und Itembeispiele der Skalen

Skala	Cronbach - Alpha	Item-anzahl	MW	SD	Beispielitem
Einstellung zu Bildung	.68	3	5.33	0.53	Eine gute Bildung gehört für mich persönlich zu den wichtigsten Dingen im Leben.
Lernmotivation	.78	6	4.57	0.71	Ich beschäftige mich gerne mit lehrreichen Dingen.
Anstrengungs-bereitschaft	.47	4	4.65	0.66	Auch wenn mir Lernsituationen mühsam erscheinen, strenge ich mich weiter an.
Investitions-bereitschaft	.64	4	4.35	0.79	Wenn ich etwas Neues dazu lernen kann, bin ich bereit, einen Teil meiner Freizeit dafür aufzubringen.

Das Cronbach-Alpha zur Beurteilung der internen Konsistenz der Skala Anstrengungsbereitschaft liegt bei .47, was die Messgenauigkeit dieser Skala fragwürdig erscheinen lässt. Da durch die Entfernung eines Items keine Erhöhung der Reliabilität erreicht werden kann, wird anstelle der gesamten Skala das Einzelitem *„Um mein Wissen zu erweitern, bin ich bereit mich sehr anzustrengen.“* für die Erfassung der Dimension Anstrengungsbereitschaft verwendet.

Die persönliche Investitionsbereitschaft wird zusätzlich zur Skala auch mittels der Fragen *„Wie viele Stunden pro Woche würden Sie gerne für Weiterbildung jeglicher Art investieren?“* und *„Wie viel Prozent Ihres Einkommens wären Sie maximal bereit, für die eigene Weiterbildung auszugeben?“* erhoben.

Um die eigenen Bildungsaktivitäten auf non-formaler und informeller Ebene zu erfassen, wurden Fragen aus der Erwachsenenbildungserhebung AES (Statistik Austria, 2009b) entnommen und leicht modifiziert.

Neben diesen Bildungsformen werden auch Motive für die Bildungsteilnahme festgehalten (*„Warum haben Sie diese Weiterbildungsmaßnahme(n) absolviert?“*) und das Bildungshindernis *Zeit* wird durch ein Item *„Mir fehlt die Zeit, neue Dinge zu lernen.“* erfasst.

Im Folgenden wird je ein Item pro Bildungsform angegeben:

Item für non-formale Bildungsaktivitäten

Haben Sie in den letzten 12 Monaten an einer oder mehreren der angeführten Weiterbildungs-aktivitäten teilgenommen? Berücksichtigen Sie sowohl berufliche Weiterbildung als auch Freizeitaktivitäten und Hobbies. (Mehrfachnennungen sind möglich!)

- | | |
|---|---|
| ☐ Kurse | ☐ Ausbildung am Arbeitsplatz |
| ☐ Vorträge | ☐ Seminare und Workshops |
| ☐ Privatunterricht | |
| ☐ Sonstiges: | |
| ☐ keine | |

Item für informelle Bildungsaktivitäten

Wie viele Bücher haben Sie in den letzten 12 Monaten in Ihrer Freizeit gelesen?

- | | |
|--|---|
| ☐ 1 – 3 Bücher | ☐ 12 – 25 Bücher |
| ☐ 4 – 7 Bücher | ☐ mehr als 25 Bücher |
| ☐ 8 – 11 Bücher | ☐ gar keines |

Da der Buchbesitz ein wichtiger Indikator für Bildungsnähe ist, wird zusätzlich die Anzahl der eignen bzw. der im Haushalt zu findenden Büchern („*Schätzen Sie bitte, wie viele Bücher Sie zuhause haben?*“) erhoben.

Das elterliche Bildungsstreben wird mit der Frage „*Welchen Bildungsabschluss wünschen Sie sich für Ihr Kind?*“ festgehalten. Da es sich dabei um ein offenes Antwortformat handelt, werden die Antworten unter Zuhilfenahme einer zweiten Person kategorisiert. Die Berechnung des Kappa-Koeffizienten ist aufgrund der überwiegend eindeutigen Zuordenbarkeit der Antworten nicht erforderlich.

Um Zusammenhänge zwischen der elterlichen Bildungsaspiration und dem subjektiven Begabungsempfinden in Bezug auf das Kind zu erfassen, wird das Item „*Wie schätzen Sie die schulrelevanten Fähigkeiten ihres Kindes ein?*“ eingesetzt.

6.5 Auswertungsverfahren

Das gewonnene Datenmaterial wird mittels deskriptiv statistischer Analysen (Häufigkeiten, Lage- und Streuungsmaße) und mittels inferenzstatistischer Verfahren (multiple Regressionsanalyse, varianzanalytische Methoden, nicht-parametrische Verfahren) verwertet.

Um Mittelwertdifferenzen in der Wertschätzung von Bildung auf ihre Signifikanz⁵ zu überprüfen, wird eine 3-faktorielle Varianzanalyse mit der abhängigen Variable Bildungswertschätzung und den Faktoren Geschlecht, Alter und Bildungsniveau berechnet (siehe Kapitel 7.1).

Bildungsaktivitäten auf non-formaler und informeller Ebene sowie deren Motive werden mittels deskriptiver Statistik (Häufigkeiten) erfasst (siehe Kapitel 7.2). Durch die Anwendung nicht-parametrischer Verfahren (Mann-Whitney-Tests, Kruskal-Wallis-Tests) werden Differenzen innerhalb der unabhängigen Variablen Geschlecht, Alter, Bildungsniveau und Region auf deren Signifikanz überprüft.

Die Vorhersagekraft der Dimensionen Lernmotivation, Anstrengungs- und Investitionsbereitschaft auf die Wertschätzung von Bildung wird mit Hilfe einer multiplen Regressionsanalyse ermittelt (siehe Kapitel 7.3).

Aus den offenen Antworten der elterlichen Bildungsaspiration werden Kategorien gebildet und mittels Chi-Quadrat-Tests (χ^2 -Test) werden Unterschiede innerhalb der unabhängigen Variablen analysiert (siehe Kapitel 7.4).

⁵ Das Signifikanzniveau liegt – wenn nicht anders angegeben – bei $\alpha = .05$.

7. ERGEBNISSE

Dieses Kapitel dient der Überprüfung der Fragestellungen mittels PASW Statistics 18 (Predictive Analytics Software; ehemals SPSS) sowie der Beschreibung resultierender Ergebnisse. Die Darstellung dieser orientiert sich an der Abfolge der Forschungsfragen und gliedert sich somit in vier Teile.⁶ Die wichtigsten Erkenntnisse werden sowohl im Text als auch in Tabellen angeführt und bei signifikanten Ergebnissen werden entsprechende Effektgrößen berechnet. Am Ende des Kapitels werden alle relevanten Ergebnisse zusammengefasst dargestellt.⁷

7.1 Unterschiede in der Wertschätzung von Bildung

Zur Beantwortung der Forschungsfrage „*Wie schätzen Eltern den Wert von Bildung ein?*“ wird zunächst eine deskriptiv statistische Analyse der Daten vorgenommen, indem anhand einer 6-stufigen Rating-Skala (1=stimme überhaupt nicht zu; 6=stimme voll und ganz zu) die Höhe der Wertigkeit von Bildung ermittelt wird (siehe Kapitel 6.4).

Die befragten Eltern geben im Durchschnitt einen Wert von 5.33 ($SD = 0.53$) an, wobei sich die Spannbreite von 3.67 bis 6 erstreckt. Diese Ergebnisse sowie die dargestellten Werte in Tabelle 4 deuten daraufhin, dass Bildung bei den befragten Personen einen hohen Stellenwert einnimmt.

Tabelle 4: Häufigkeiten und kumulierte Prozente der Skala Wertschätzung von Bildung

	<i>Skala-Wert</i>	<i>Häufigkeit</i>	<i>Kumulierte Prozente</i>
Stimme eher nicht zu	3	-	-
	3.67	1	0,5
Stimme eher zu	4	6	3,2
	4.33	8	6,9
	4.67	27	19,2
Stimme zu	5	33	34,3
	5.33	48	56,2
	5.67	56	81,8
Stimme voll und ganz zu	6	40	100

⁶ Hier ist anzumerken, dass der verwendete Fragebogen nicht von allen Personen vollständig beantwortet wurde. Bei der Darstellung der Ergebnisse werden nicht immer fehlende Werte explizit angeführt. Die im Ergebnisteil dargestellten Zahlen stützen sich aber auf die Anzahl der gültigen Fälle.

⁷ Zusätzliche statistische Kennwerte und Ergebnisse befinden sich im Anhang (weiterführende Tabellen).

Die Subforschungsfrage „Gibt es Unterschiede in der Wertschätzung von Bildung hinsichtlich Alter, Geschlecht und Bildungsniveau?“ wird mittels univariater 3-faktorieller Varianzanalyse mit der Wertschätzung von Bildung als abhängigen Variable und den Faktoren Alter, Geschlecht und Bildungsniveau überprüft. Intervallskalenniveau ist gegeben⁸, die Normalverteilung der beobachteten Daten, die mittels Kolmogorov-Smirnov-Test überprüft wird, kann jedoch nicht innerhalb jeder Gruppe angenommen werden. Da varianzanalytische Verfahren sehr robust hinsichtlich der Verletzung dieser Voraussetzung sind (Field, 2009) und zudem eine eingipfelige Verteilung der Daten gegeben ist, wird die Varianzanalyse einem nicht-parametrischen Verfahren vorgezogen. Der Levene-Test auf Gleichheit der Varianzen ($F=1,382$, $p > .05$) ergibt ein nicht signifikantes Ergebnis, was bedeutet, dass von Varianzhomogenität ausgegangen werden kann.

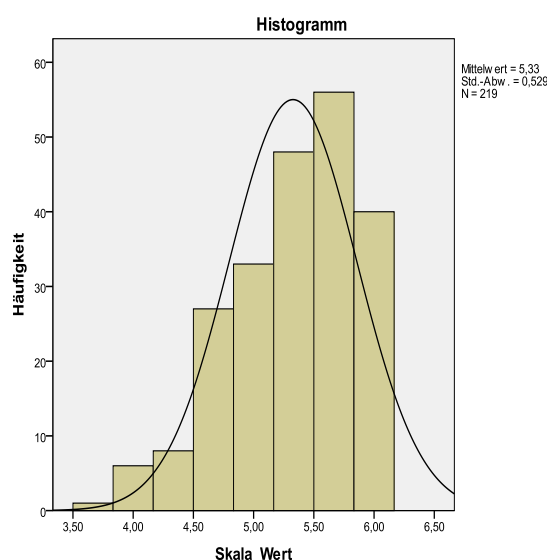


Abbildung 4: Histogramm zur Überprüfung der Normalverteilung über alle Gruppen in der Skala Wertschätzung von Bildung

Die gemeinsame statistische Überprüfung nach Unterschieden in Alter, Geschlecht und Bildungsniveau ergibt kaum signifikante Effekte. Betrachtet man im Konkreten die resultierenden Alterseffekte, so kann ein signifikantes Ergebnis festgehalten werden ($F(1,197) = 6.00$, $p = .015$). Personen, die der älteren Gruppe entstammen ($MW = 5.42$, $SD = 0.52$), schreiben im Schnitt der Bildung eine höhere Wertigkeit als die in der

⁸ Nach Bühl (2010) kann bei Ratingskalen, die in psychologischen Testverfahren vorzufinden sind, Intervallskalenniveau angenommen werden.

jüngeren Gruppe ($MW = 5.32$, $SD = 0.54$) zu. Eine Effektstärke von .03 weist jedoch auf eine sehr geringe praktische Bedeutung hin.⁹

Keine signifikanten Unterschiede ergeben sich im Geschlecht ($F(1,197) = 0.184$, $p = .668$) sowie im Bildungsniveau ($F(5,197) = 0.999$, $p = .419$). Tabelle 5 bietet einen detaillierten Überblick über die entsprechenden Lage- und Streumaße sowie die Ergebnisse der Varianzanalyse.

Tabelle 5: Mittelwerte (MW), Standardabweichung (SD), Signifikanz in der Variable Wertschätzung von Bildung, Wechselwirkungen sowie Effektstärken (η^2), getrennt nach Alter, Geschlecht und höchstem Bildungsniveau

		<i>MW</i>	<i>SD</i>	<i>Sig.</i>	η^2
Alter				.015	.030
	22 – 35 Jahre	5.32	0.54		
	36 – 48 Jahre	5.42	0.52		
Geschlecht				.668	.001
	weiblich	5.33	0.56		
	männlich	5.32	0.46		
Höchster Bildungsabschluss				.419	.025
	Hauptschule	5.17	0.55		
	Lehre mit Berufsschule	5.23	0.57		
	Fach-/Handelsschule	5.43	0.55		
	Matura	5.28	0.51		
	Studium	5.38	0.45		
	Sonstiges (Kolleg, Universitätslehrgang etc.)	5.44	0.53		
Wechselwirkung	Alter*Geschlecht			.070	.017
	Alter*Bildung			.310	.024
	Geschlecht*Bildung			.939	.004
	Alter*Geschlecht*Bildung			.168	.032

Signifikante Interaktionen zwischen den unabhängigen Variablen Alter, Geschlecht und Bildungsniveau können nicht beobachtet werden. Bei einer genauen Betrachtung wird hinsichtlich des Alters und Geschlechts eine tendenziell signifikante Wechselwirkung ersichtlich ($F(1,197) = 3.326$, $p = .07$ (siehe Abbildung 5).

⁹ Die Einteilung der Effektgrößen (η^2) orientiert sich an Cohen (1988). Werte ab .0099 deuten auf eine geringe praktische Bedeutung hin. Eine mittlere Relevanz liegt bei einem Wert ab .0588 vor und Effektstärken, die größer als .1379 sind, sprechen für eine hohe praktische Bedeutung.

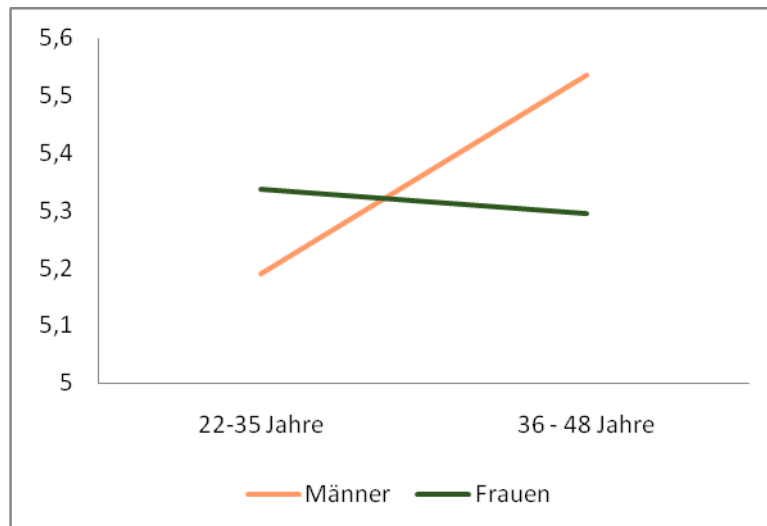


Abbildung 5: Interaktion in der Variable Wertschätzung von Bildung in Abhängigkeit von Alter und Geschlecht

Den statistischen Berechnungen bzw. dem Interaktionsdiagramm zufolge geben Männer der Alterskategorie „36 – 48 Jahre“ höhere Werte in der Bildungswertschätzung an als in der Gruppe „22 – 35 Jahre“. Bei Frauen ist dieser Trend nicht zu beobachten. Eine Auflistung der Mittelwerte sowie der entsprechenden Standardabweichungen sind der Tabelle 6 zu entnehmen.

Tabelle 6: Mittelwerte (MW) und Standardabweichungen (SD) der Wertschätzung von Bildung, getrennt nach Alter und Geschlecht.

		<i>Geschlecht</i>	<i>MW</i>	<i>SD</i>
<i>Alter</i>	22 – 35 Jahre	weiblich	5.34	0.06
		männlich	5.19	0.11
	36 – 48 Jahre	weiblich	5.30	0.08
		männlich	5.54	0.13

Da in der Skala Wertschätzung von Bildung nur geringe Unterschiede zwischen den einzelnen Gruppen sichtbar werden, dennoch aber bedeutendere Effekte in Lernmotivation, Anstrengungs- und Investitionsbereitschaft – die in dieser Arbeit als Prädiktoren für die Wertschätzung von Bildung herangezogen werden – anzunehmen sind, werden auch für diese Konstrukte Mittelwertsvergleiche vorgenommen.

In allen Dimensionen ist Homogenität der Varianzen gegeben ($p > .05$), eine Normalverteilung der Daten kann nur für die Skala Lernmotivation angenommen werden ($p > .05$).

Differenzen innerhalb dieser Merkmale hinsichtlich Alter, Geschlecht und Bildungsniveau werden mittels univariater 3-faktorieller Varianzanalyse überprüft.¹⁰

7.1.1 Unterschiede in der Lernmotivation

Signifikante Unterschiede können im Alter ($F(1,197) = 3.914$, $p = .049$) sowie im Bildungsniveau ($F(5,197) = 7.376$, $p < .001$) verzeichnet werden, im Geschlecht zeigen sich keine signifikanten Effekte ($F(1,197) = 0.515$, $p = .474$).

Während die praktische Relevanz der Alterseffekte niedrig ist ($\eta^2 = .019$), ist diese im Bildungsniveau von größerer Bedeutung ($\eta^2 = .158$).

Die resultierenden Mittelwerte weisen daraufhin, dass mit zunehmender Höhe des Bildungslevels auch die Lernmotivation steigt. Post-hoc-Tests verweisen auf signifikante Unterschiede zwischen Gruppen mit eher niedrigen (Hauptschule, Lehre, Fach- oder Handelsschule) und jenen mit höheren Bildungsabschlüssen (Hochschulabschluss, sonstige Ausbildung wie z.B. Kolleg oder Universitätslehrgang). Die niedrigsten Werte erreichen Personen mit Hauptschulabschluss ($MW = 3.97$, $SD = 0.59$), wohingegen AkademikerInnen durchschnittlich die höchsten Werte angeben ($MW = 4.92$, $SD = 0.69$). Betrachtet man die Alterseffekte so zeigt sich, dass 36- bis 48-jährige Elternteile durchschnittlich höhere Werte ($MW = 4.63$, $SD = 0.72$) als 22- bis 35-Jährige ($MW = 4.51$, $SD = 0.70$) erzielen. Zudem ist eine signifikante Wechselwirkung zwischen Alter und Bildungsniveau mit einer mittleren praktischen Relevanz ($F(4,197) = 3.021$, $p = .019$, $\eta^2 = .058$) gegeben.

¹⁰ Separate Varianzanalysen werden einer multivariaten Varianzanalyse vorgezogen, da nur ein geringer (bzw. mittlerer) Zusammenhang zwischen den abhängigen Variablen Lernmotivation, Anstrengungs- und Investitionsbereitschaft gegeben ist.

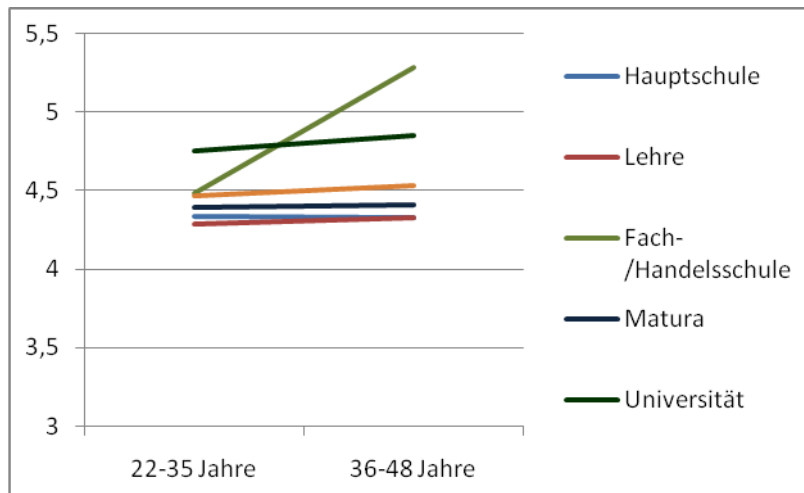


Abbildung 6: Interaktion in der Variable Lernmotivation in Abhängigkeit von Alter und Bildungsniveau

7.1.2 Unterschiede in der Anstrengungsbereitschaft

Im Bezug auf die Anstrengungsbereitschaft können innerhalb der Faktoren Alter, Geschlecht und Bildungsniveau keine signifikanten Unterschiede aufgezeigt werden. Die inferenzstatistische Überprüfung ergibt folgende Ergebnisse:

- Alter ($F(1,197) = 1.27, p = .261$,
- Geschlecht ($F(1,197) = .079, p = .779$,
- Bildungsniveau ($F(5,197) = 1.26, p = .283$).

7.1.3 Unterschiede in der Investitionsbereitschaft

Wie bei der Lernmotivation können auch bei der Investitionsbereitschaft (im Sinne von zeitlicher und finanzieller Bereitschaft) signifikante Differenzen im Alter ($F(1,197) = 2.478, p = .010, \eta^2 = .033$) sowie im Bildungsniveau ($F(5,197) = 3.734, p = .003, \eta^2 = .087$) beobachtet werden. Diese steigt einerseits mit zunehmendem Bildungsniveau – Personen mit Fach- bzw. Handelsschulabschluss ($MW = 3.92, SD = 0.68$) weisen die niedrigsten und AkademikerInnen die höchsten Werte auf ($MW = 4.82, SD = .69$) – und andererseits mit zunehmendem Alter. In der jüngeren Personengruppe werden durchschnittlich niedrigere ($MW = 4.19, SD = 0.76$) als in der älteren Gruppe ($MW = 4.52, SD = 0.79$) angegeben. Signifikante Unterschiede im Geschlecht ($F(1,197) = 0.299, p = .585$) und signifikante Wechselwirkungen zwischen den unabhängigen Variablen liegen nicht vor.

Wie bereits in Kapitel 6.4 erwähnt, wird die zeitliche und finanzielle Investitionsbereitschaft zusätzlich anhand zweier Einzelitems erhoben. Die Aussagekraft der Ergebnisse ist allerdings problematisch, da auf die Frage „*Wie viele Stunden pro Woche würden Sie gerne für Weiterbildung jeglicher Art investieren?*“ 17 Personen (7,8 Prozent) und auf die Frage „*Wie viel Prozent Ihres Einkommens wären Sie maximal bereit, für die eigene Weiterbildung auszugeben?*“ 30 Personen (13,7 Prozent) keine Angaben machen. Dies lässt auf die Schwierigkeit beider Items schließen. Sowohl die deskriptiv statistischen als auch die interferenzstatistischen Ergebnisse der Berechnungen, die auf keinerlei signifikante Unterschiede zwischen den Gruppen hinweisen würden, fließen daher nicht in die Ergebnisdarstellung mit ein.

7.2 Unterschiede in den Bildungsaktivitäten

Im Hinblick auf das Bildungsverhalten interessiert in dieser Arbeit, an welchen Bildungsaktivitäten Eltern teil nehmen. Die Antworten werden getrennt in non-formale und informelle Bildungsprozesse betrachtet, in Form von Häufigkeiten und Prozenten dargestellt und auf signifikante Unterschiede hinsichtlich Geschlecht, Bildungsniveau und Wohnregion überprüft ($\alpha = .05$).

7.2.1 Unterschiede in non-formalen Bildungsaktivitäten

Von 219 befragten Personen geben 180 Frauen und Männer (82,19 Prozent) an, in den letzten zwölf Monaten zumindest an einer non-formalen Bildungsmaßnahme teilgenommen zu haben. Eine Häufigkeitsanalyse bringt zum Vorschein, dass Kurse, Seminare, Workshops und Vorträge sehr beliebte Bildungsmöglichkeiten für Erwachsene darstellen (> 40 Prozent), während Privatunterricht am seltensten (< 7 Prozent) in Anspruch genommen wird. In Tabelle 7 wird die Rangreihung der wahrgenommenen Bildungsaktivitäten ersichtlich.

Tabelle 7: Häufigkeiten (f) und Prozente (%) der non-formalen Bildungspartizipation

Bildungsaktivitäten	f	%
ja	180	82,19
nein	39	17,81
Kurse	97	44.3
Seminare u. Workshops	96	43.8
Vorträge	91	41.6
Ausbildung am Arbeitsplatz	87	39.7
Sonstiges	17	7.8
Privatunterricht	14	6.4

Um Differenzen in der Häufigkeit non-formaler Bildungsaktivitäten zu berechnen, wird der Gesamtscore dieser auf Signifikanz überprüft. Da die Voraussetzungen für die Verwendung univariater Analysemethoden nicht gegeben sind, werden einzelne parameterfreie Testverfahren eingesetzt. Für die statistische Überprüfung der Unterschiede hinsichtlich Geschlecht und Wohngebiet werden U-Tests nach Mann und Whitney gerechnet; Differenzen im Bildungsniveau werden durch den H-Test nach Kruskal und Wallis ermittelt. Da mehrere Einzelvergleiche vorzunehmen sind, wird das Signifikanzniveau nach Bonferroni auf $\alpha = .0125$ korrigiert.

Die statistische Überprüfung ergibt folgende Ergebnisse. Einzig im Bildungsniveau können (höchst) signifikante Unterschiede in Bezug auf die Häufigkeiten non-formaler Bildungsformen festgehalten werden ($H(5) = 20.276$, $p \leq .001$).¹¹ Hinsichtlich der interessierenden unabhängigen Variablen Geschlecht und Wohnregion gibt es keine signifikanten Differenzen:

- Geschlecht ($U = 4077$, $z = -1.702$, $p = .089$),
- Wohnregion ($U = 5261$, $z = -1.596$, $p = .111$).

Aus den resultierenden mittleren Rängen im Bildungsniveau wird ersichtlich, dass mit zunehmendem Bildungsgrad die Häufigkeit non-formaler Bildungsaktivitäten steigt. Werden paarweise Vergleiche mittels U-Tests vorgenommen, so können – nach einer α -Adjustierung ($\alpha = .0033$) – signifikante Unterschiede nur zwischen den Gruppen mit Lehrabschluss (mittlerer Rang = 34.61) und mit Hochschulabschluss (mittlerer Rang =

¹¹ Wie von Field (2009) angeraten, werden für die Ergebnisse des Kruskal-Wallis-Tests keine Effektgrößen angegeben, da es sich dabei um zusammengefasste, allgemeine Effekte handelt.

49.84) festgehalten werden ($U = 498.50$, $z = -2.969$, $p = .003$, $r = -0.221$).¹² In Tabelle 8 befinden sich die hervorgehenden Irrtumswahrscheinlichkeiten der separaten Mittelwertsvergleiche.

Tabelle 8: Irrtumswahrscheinlichkeiten in der unabhängigen Variable Bildungsniveau

Bildungsniveau	2	3	4	5	6
1	.114	.120	.009	.005	.012
2		.892	.011	.003	.012
3			.032	.015	.049
4				$p = .417$	$p = .586$
5					$p = .883$

1...Hauptschule, 2...Lehre mit Berufsschule, 3...Fach-/Handelsschule, 4...Matura, 5...Studium, 6...Sonstiges (Kolleg, Universitätslehrgang etc.)

Zusätzlich zu den verschiedenen Maßnahmen non-formaler Bildung werden auch Gründe für die Teilnahme an diesen erhoben. Da die Mehrheit der befragten Personen sowohl berufliche als auch private Motive angibt, wird auf eine Zuordnung in Kategorien verzichtet. In Abbildung 7 werden Häufigkeiten und Prozentwerte der Beweggründe für die Partizipation an non-formalen Bildungsprogrammen grafisch dargestellt (blaue Balken symbolisieren extrinsische Motive, orange Balken stehen für intrinsische Motive).

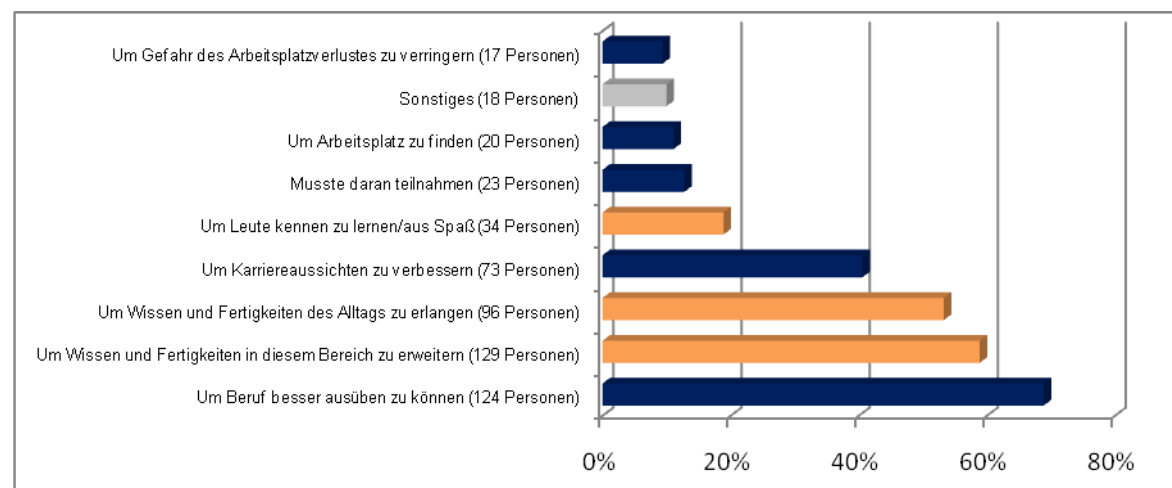


Abbildung 7: Motive der Bildungsteilnahme, Angabe in Häufigkeiten und Prozent

¹² Die Effektstärke bei U-Tests wird wie von Field (2009) in kleine ($r = .10$), mittlere ($r = .30$) und große Effekte ($r = .50$) eingeteilt.

Neben den Motiven wird auch nach der Bildungsbarriere Zeit gefragt. Ein Mittelwert von 3.57 ($SD = 1.27$) besagt, dass die ProbandInnen im Schnitt über Zeitressourcen für Weiterbildung jeglicher Art verfügen. Vergleicht man die Antworten der Frauen mit denen der Männer, so zeigen sich keine bedeutenden Unterschiede ($t(217) = 0.474, p = .636$).¹³

7.2.2 Unterschiede in informellen Bildungsaktivitäten

Die Items zur Erfassung informeller Bildungsaktivitäten können aufgrund der unterschiedlichen Antwortmöglichkeiten nicht als eine Skala verstanden werden, sodass eine separate Betrachtung bzw. Analyse vorzunehmen ist. Da die Daten der abhängigen Variablen weder normalverteilt sind noch Gleichheit der Varianzen gegeben ist, werden zur statistischen Überprüfung der Unterschiede, die auf Geschlecht, Bildungsniveau und Wohnregion zurückzuführen sind, U-Tests nach Mann und Whitney und H-Tests nach Kruskal und Wallis berechnet. Die Überprüfung mittels mehrerer Einzelvergleiche macht eine Alpha-Adjustierung ($\alpha = .0125$) notwendig.

Die Ergebnisse der statistischen Analyse zeigen, dass – nach vorgenommener α -Adjustierung – kaum signifikante Unterschiede zwischen den Gruppen vorzufinden sind. Lediglich signifikante Geschlechtereffekte sind beim Lesen von Büchern ($U = 3641, z = -2.755, p = .006, r = -0.186$) und von Tageszeitungen ($U = 3834.5, z = -2.528, p = .011, r = -0.171$) belegbar. Die praktische Bedeutung ist allerdings als niedrig einzuschätzen. Werden die mittleren Ränge betrachtet, so wird ersichtlich, dass Frauen stärker als Männer zu Büchern respektive Tageszeitungen greifen. Im Besuch kultureller Veranstaltungen ist ein gegenläufiger, aber nicht signifikanter Trend festzuhalten ($U = 4187, z = -1.380, p = .168$).

Hinsichtlich der Variablen Bildung und Wohnregion bestehen keine signifikanten Unterschiede ($p > .0125$).

In Bezug auf den persönlichen Buchbesitz, der als bedeutende kulturelle Ressource und zugleich als verlässlicher Indikator für das Bildungsniveau gilt, wird am häufigsten die Kategorie „mehr als 100 Bücher“ gewählt (118 Personen, 53,9 Prozent); am seltensten wurde „0 – 25 Bücher“ angegeben (19 Personen, 8,7 Prozent). An mittlerer Stelle stehen die Kategorien „51 – 100 Bücher“ mit 51 (23,3 Prozent) sowie die Kategorie „26 – 50

¹³ Homogenität der Varianzen ist gegeben, Normalverteilung der Daten nicht.

Bücher“ mit 31 Nennungen (14,2 Prozent). Abbildung 8 zeigt die Verteilung des Buchbesitzes in Prozent.

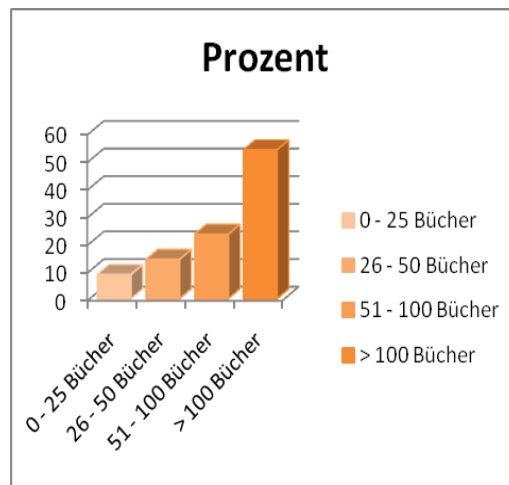


Abbildung 8: Buchbesitz, Angabe in Prozent

Durch die inferenzstatistische Berechnung mittels Kruskal-Wallis-Test¹⁴ werden hoch signifikante Unterschiede im Bildungsniveau ermittelt ($H(5) = 43.597$, $p \leq .001$). Ein klarer Trend ist anhand der resultierenden mittleren Ränge sichtbar. Steigt das Bildungsniveau der befragten Elternteile, so steigt auch die Anzahl der Bücher in diesen Haushalten.

7.3 Prädiktoren für die Wertschätzung von Bildung

Die Überprüfung der Fragestellung „Sind Lernmotivation, Anstrengungs- und Investitionsbereitschaft geeignete Prädiktoren zur Vorhersage der Wertschätzung von Bildung?“ erfolgt mittels multipler Regressionsanalyse. Dabei wird die Einschlussmethode eingesetzt, in der die unabhängigen Variablen bzw. Prädiktoren gleichzeitig ins Modell aufgenommen werden.

¹⁴ Aufgrund der Verletzung entsprechender Voraussetzungen wird ein Kruskal-Wallis-Test einer einfaktoriellen Varianzanalyse vorgezogen.

Folgende Voraussetzungen für die Verwendung der multiplen Regressionsanalyse werden überprüft und sind als gegeben zu betrachten (vgl. Field, 2009):

- Die Zielvariable (=abhängige Variable) sowie die Prädiktoren (=unabhängige Variablen) sind intervallskaliert.
- Die Varianzen der Residuen können als konstant verstanden werden (Homoskedastizität).
- Multikollinearität der unabhängigen Variablen ist nicht gegeben: Diese kann aufgrund der berechneten VIF-Werte, die unter 10 liegen bzw. aufgrund eines Toleranzkoeffizient von größer als .2 ausgeschlossen werden. Weitere Hinweise stellen die Korrelationen zwischen den Prädiktoren, die kleiner .9 sind, dar.
- Residuen korrelieren nicht miteinander: Der Durbin-Watson-Test deutet mit einem Wert von 2.137 daraufhin, dass keine Autokorrelationen zwischen den Residuen vorliegen.
- Eine Normalverteilung der Residuen ist annähernd gegeben (siehe Abbildung 9). Aufgrund des Histogramms kann diese zwar nicht vorausgesetzt werden; das P-P-Diagramm deutet jedoch auf normalverteilte Residuen hin.

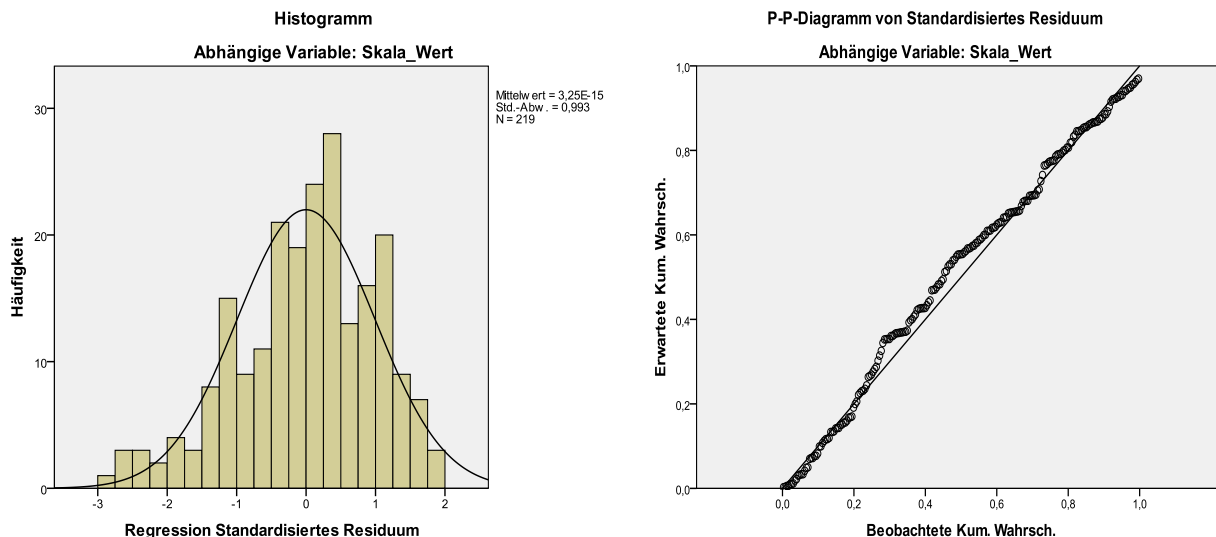


Abbildung 9: Histogramm und P-P-Plots zur Überprüfung der Normalverteilung der Residuen

Die Ergebnisse der multiplen Regressionsanalyse zeigen, dass von den drei Prädiktoren die Anstrengungsbereitschaft am höchsten mit der abhängigen Variable korreliert ($r = .276$, $p < .001$) und daher am besten als Indikator für die Wertschätzung von Bildung herangezogen werden kann. Die resultierenden Korrelationen nach Pearson zeigen

allerdings nur geringe Zusammenhänge zwischen der abhängigen Variable und den angenommenen Prädiktoren.

Insgesamt tragen die drei unabhängigen Variablen nur 9,2 Prozent zur Varianzaufklärung bei, was bedeutet, dass andere Einflussgrößen vorhanden sein müssen. Das Ergebnis der Varianzanalyse ist jedoch hoch signifikant ($F(3,215) = 7.269, p < .001$).

Die resultierenden b-Werte der einzelnen Prädiktoren geben an, wie hoch deren Einfluss auf den Wert von Bildung ist. Der Tabelle 9 ist zu entnehmen, dass die Anstrengungsbereitschaft – wie bereits durch die Pearson-Korrelation angenommen – die höchste Wirkung auf die Wertschätzung von Bildung ausübt ($t(215) = 2.541, p = .012$). Lernmotivation ($t(215) = 1.568, p = .118$) und Investitionsbereitschaft ($t(215) = 0.048, p = .962$) liefern diesen Ergebnissen zufolge keine signifikanten Ergebnisse.

Tabelle 9: Übersicht über die Ergebnisse der Forced Entry-Methode der Regressionsanalyse

<i>Prädiktoren</i>	<i>Regressions- koeffizient B</i>	<i>Standardfehler r</i>	<i>β</i>	<i>Sig.</i>	<i>R^2</i>	<i>Korr. R^2</i>
					.092	.079
Lernmotivation	.109	.069	.146	.118		
Anstrengungsbereitschaft	.107	.042	.197	.012		
Investitionsbereitschaft	.003	.059	.004	.962		

β ...standardisierter Koeffizient, R^2 ...Bestimmtheitsmaß

7.4 Unterschiede in der elterlichen Bildungsaspiration

Für die Beantwortung der Forschungsfrage „*Welche Bildungsaspirationen haben Eltern für ihre Kinder?*“ werden die Antworten kategorisiert, wobei sich die Zuordnung der Aussagen an inhaltlichen Kriterien orientiert. Werden von einer Person mehrere Bildungsabschlüsse angeführt, so wird die Zuteilung aufgrund des höchsten Bildungswunsches vorgenommen. In Tabelle 10 werden die gebildeten Kategorien sowie Antwortbeispiele dargestellt.

Tabelle 10: Kategorisierung der Antworten, Häufigkeiten der Kategorien (*f*) und Beispiele elterlicher Bildungsaspiration

Code	Kategorie	f	Beispiele
1	Lehre	6	(mind.) Lehre
2	Mittlere berufsspezifische Bildung, Meisterprüfung	10	Fachschule bzw. berufsbildende Schule; Meisterprüfung
3	Matura	89	(mind.) Matura, HAK, HTL
4	Hochschule	76	Universität, Studium, Fachhochschule
5	Wunschabschluss des Kindes	5	Mein Kind soll das entscheiden. Jenen, den mein Sohn machen will.
6	Weiß nicht	11	Das kann ich zum jetzigen Zeitpunkt noch nicht beantworten. Mal schauen, wie gut es in der Schule ist.
7	Sonstiges	6	Jenen, den es gut schaffen kann und seinen max. Fähigkeiten entspricht. Mir ist alles recht, solange sie damit einen ordentlichen Beruf ausüben kann.
-77	Fehlende Werte	16	

Die Häufigkeitsanalyse zeigt, dass sich Eltern überwiegend die Matura als höchsten Bildungsabschluss für ihre Kinder wünschen (43,8 Prozent, 89 Personen). Diesem Wunsch folgt das elterliche Bestreben nach einem Hochschulabschluss (37,4 Prozent, 76 Personen). 4,9 Prozent (zehn Personen) beabsichtigen für ihren Nachwuchs eine mittlere berufsspezifische Ausbildung oder Meisterprüfung und nur drei Prozent (sechs Personen) einen Lehrabschluss.

Aus den restlichen Kategorien der elterlichen Aspiration, die insgesamt 22 Personen (10,9 Prozent) umfassen, sind keine konkreten Bildungsabschlüsse erkennbar.

Mittels Chi-Quadrat-Test (χ^2 -Test) wird die Häufigkeitsverteilung der kategorialen Variable Bildungsaspiration überprüft. Als unabhängige Faktoren dienen dazu das Alter, das Bildungsniveau, die Wohnregion und das Geschlecht des Elternteiles sowie das des Kindes.

In Bezug auf das erreichte Bildungsniveau der Elternteile können hoch signifikante Ergebnisse beobachtet werden ($\chi^2(30) = 60.05$, $p \leq .001$). So wünschen sich z.B. deutlich mehr Elternteile, die selbst mit Matura oder einem akademischen Grad abschlossen, universitäre Laufbahnen für ihre Kinder. Bei den teilnehmenden Personen mit Hauptschul-, Lehr- oder Fachschulabschluss ist die Bildungsaspiration geringer ausgeprägt. Ein weiterer hoch signifikanter Unterschied ist hinsichtlich der Wohnregion festzustellen ($\chi^2(6) = 21.46$, $p \leq .001$). In Wien geben mehr Mütter und Väter als in Niederösterreich an, sich höhere Bildungsabschlüsse für ihre Kinder zu wünschen (die genaue Verteilung der Bildungsaspiration hinsichtlich Bildungsniveau und Wohnregion spiegeln Tabelle 15 und Tabelle 16 im Anhang wider).

Betrachtet man Alter ($\chi^2(6) = 4.4, p = .0623$) und Geschlecht der Elternteile ($\chi^2(6) = 7.72, p = .259$) sowie das des Kindes ($\chi^2(6) = 2.47, p = .872$), so ergeben sich keine signifikanten Unterschiede.

Um Unterschiede in den Eltern-Kind-Aktivitäten hinsichtlich des elterlichen Bildungsniveaus zu überprüfen, werden aufgrund des Rangskalenniveaus der Items bzw. wegen nicht normalverteilter Daten H-Tests nach Kruskal und Wallis gerechnet.

In drei der insgesamt neun Bildungsaktivitäten sind signifikante Unterschiede festzuhalten:

Lernspiele spielen (z.B. Zahlen- und Farbspiele): $H(5) = 15.19, p = .01$,

Museum, Theater etc. besuchen: $H(5) = 11.54, p = .042$,

Sportliche Aktivitäten unternehmen (z.B. Ballspiele, Fahrrad fahren): $H(5) = 24.06, p \leq .001$.

Diese signifikanten Ergebnisse bzw. die resultierenden mittleren Ränge zeigen, dass mit zunehmendem Bildungsniveau auch die Häufigkeit von gemeinsamen Besuchen kultureller Veranstaltungen wie beispielsweise Museen oder Theaterstücken steigt. Hinsichtlich sportlicher Aktivitäten macht sich eine gegenteilige Entwicklung bemerkbar und auch beim Durcharbeiten von Lernspielen geben Eltern mit einem eher niedrigen Bildungsniveau ein besonders hohes Engagement an.

Keine signifikanten Unterschiede ergeben sich – in Abhängigkeit des elterlichen Bildungsniveaus – hinsichtlich folgender gemeinsamer Tätigkeiten:

Kinderbücher durchblättern und besprechen: $H(5) = 3.28, p = .657$,

Malen, basteln und gestalten: $H(5) = 3.90, p = .563$,

Reime und Gedichte üben: $H(5) = 10.57, p = .061$,

Lieder singen: $H(5) = 8.43, p = .134$,

Arbeitsblätter durcharbeiten und üben: $H(5) = 6.45, p = .265$,

Auf den Spielplatz gehen: $H(5) = 4.46, p = .48$.

Obwohl in der Literatur darauf hingewiesen wird, dass die Höhe elterlicher Bildungsaspirationen nicht unmittelbar von den Fähigkeiten der Kinder abhängig ist, wird der Zusammenhang zwischen dem elterlichen Bildungswunsch und der subjektiven Fähigkeitseinschätzung in Bezug auf das eigene Kind kontrolliert. Dabei wurden die

Antworten der Bildungsaspirationen dichotomisiert (geringere vs. höhere Bildungsaspiration) und mit den elterlichen Einschätzungen in Zusammenhang gebracht. Da die Berechnung mittels biseraler Korrelationen in PASW 18 nicht möglich ist, wurde der Empfehlung von Bühl (2010) gefolgt und eine Rangkorrelation nach Spearman berechnet.

Der resultierende Korrelationskoeffizient verweist auf einen sehr geringen, aber statistisch signifikanten Zusammenhang zwischen den beiden Variablen ($R = .156$, $p = .036$).

Zusammenfassend werden die für diese Forschungsarbeit wichtigsten Ergebnisse berichtet.

In der Wertschätzung von Bildung können nur geringe Unterschiede in den Gruppen festgehalten werden. Einzig im Alter sind leicht signifikante Differenzen beobachtbar, da im Schnitt in der älteren Personengruppe der Bildung eine höhere Wertigkeit beigemessen wird. Betrachtet man die Dimension Lernmotivation und Investitionsbereitschaft, so zeigen sich Unterschiede in den Variablen Bildungsniveau und Alter, die signifikant von Null verschieden sind. Hinsichtlich der Anstrengungsbereitschaft können derartige Effekte nicht belegt werden.

Die Ergebnisse der multiplen Regressionsanalyse sprechen dafür, dass die Dimension Anstrengungsbereitschaft am besten die Wertschätzung von Bildung vorhersagen kann. Eine Varianzaufklärung von insgesamt kleiner als zehn Prozent sowie geringe b-Werte weisen allerdings daraufhin, dass andere Einflussgrößen vorhanden sein müssen.

Mehr als 80 Prozent der befragten Eltern geben an, an non-formalen Bildungsaktivitäten in den letzten zwölf Monaten teilgenommen zu haben. Höchst signifikante Unterschiede zeichnen sich im Bildungsniveau – zwischen der Personengruppe mit Lehrabschluss (niedrige Werte) und der mit universitären Bildungsabschlüssen (hohe Werte) – ab. Betrachtet man informelle Bildungsprozesse, so können zum Teil Gendereffekte zugunsten der Frauen festgehalten werden.

In der elterlichen Bildungsaspiration, welche mehrheitlich aus dem Bildungsziel Matura besteht, werden signifikante Effekte im Bildungsniveau der Eltern und der Wohnregion aufgezeigt. Elternteile, die selbst über eine höhere Bildung verfügen, wünschen sich – diesen Ergebnissen zufolge – auch für ihre Kinder längere Bildungswege. Zudem ist das Streben nach hohen Bildungsabschlüssen im städtischen Bereich stärker als im ländlichen Raum ausgeprägt.

8. DISKUSSION

Die vorliegende Arbeit hat zum Ziel, die (gelebte) Wertschätzung von Bildung bei Erwachsenen, die nicht unmittelbar an Bildungsprogrammen teilnehmen, zu beleuchten. Gleichzeitig soll geklärt werden, ob Lernmotivation, Anstrengungs- und Investitionsbereitschaft als geeignete Prädiktoren zur Vorhersage dieser gelten und welchen Bildungsaktivitäten Erwachsene nachgehen.

Des Weiteren ist in dieser Arbeit von Interesse, welche Bildungsaspirationen Eltern für ihre Kinder haben bzw. welche Bildungsabschlüsse sie für ihren Nachwuchs anstreben. Um diese Fragestellungen zu überprüfen, wurde ein entsprechender Fragebogen entwickelt und Eltern von Kindergartenkindern vorgelegt.

Die Ergebnisse der durchgeführten Studie werden in diesem Kapitel interpretiert und im Zusammenhang mit Erkenntnissen aus vergangenen Untersuchungen diskutiert. Anschließend werden Kritikpunkte der vorliegenden Arbeit angeführt, Einschränkungen in Hinblick auf das methodische Vorgehen aufgezeigt sowie ein Ausblick für zukünftige Forschungsarbeiten gegeben.

8.1 Diskussion der Forschungsergebnisse

Der Wert von Bildung

Die Ergebnisse der vorliegenden Untersuchung zeigen, dass Bildung in allen befragten Gruppen hoch bewertet wird. Die Befunde der Studie von Stocké (2005a), in der Effekte hinsichtlich des Bildungsniveaus belegt werden, können diesen Ergebnissen zufolge nicht bestätigt werden. Gegen die Erwartungen werden weder im Bildungsniveau noch im Geschlecht bedeutende Unterschiede beobachtet. Einzig im Alter zeigen sich leicht signifikante Differenzen, die jedoch von geringer praktischer Bedeutung sind. Anders als angenommen, wird der Bildung mehr Wert in der älteren als in der jüngeren Gruppe zugesprochen.

Kritisch ist in diesem Zusammenhang anzumerken, dass die zur Erfassung der Bildungswertschätzung eingesetzten Items sozial erwünschtes Antwortverhalten hervorrufen könnten. Diese Vermutung, die weder belegt noch verworfen werden kann, stützt sich auf Ergebnisse der Mittelwertvergleiche in den Dimensionen Lernmotivation und Investitionsbereitschaft sowie auf Erkenntnisse, die durch die Überprüfung der

Bildungsaktivitäten und des Bildungsstrebens von Eltern gezogen werden können. Im Gegensatz zur Bildungswertschätzung werden signifikante Effekte in der Lernmotivation und in der Investitionsbereitschaft hinsichtlich des Bildungsniveaus und des Alters beobachtet. In beiden Dimensionen weisen Personen mit hoher Bildung bzw. mit zunehmendem Alter Werte auf, die durchschnittlich über denen der entsprechenden Vergleichsgruppe liegen. Ebenso werden Unterschiede hinsichtlich (non-formaler) Bildungsprozesse sowie der elterlichen Bildungsaspirationen aufgrund des Bildungshintergrundes ersichtlich. Da Bildungsaspirationen durch individuelle Bildungseinstellungen bestimmt werden, verwundert besonders letzteres Ergebnis. In diesem Kontext wird weiters deutlich, dass Einstellungen nicht mit Verhaltensweisen korrelieren. Obwohl in allen untersuchten Gruppen der Bildung ein hoher Wert beigemessen wird, wurden Bildungsaktivitäten signifikant stärker bei Personen mit hohen Bildungsabschlüssen beobachtet.

Bildungsaktivitäten auf non-formaler Ebene

Mehr als vier Fünftel der befragten Personen geben an, in den letzten zwölf Monaten zumindest an einer non-formalen Bildungsmaßnahme teilgenommen zu haben. Dieser Prozentwert übertrifft weit die auf der Literatur basierende Erwartung (Statistik Austria, 2009b).

Unter anderem kann bestätigt werden, dass vor allem Kurse, Seminare, Workshops und Vorträge beliebte Weiterbildungsmaßnahmen für Erwachsene darstellen.

Als konform mit vergangenen Studien erweisen sich zudem Ergebnisse, die sich auf signifikante Differenzen zwischen Personen mit langen und solchen mit recht kurzen Bildungswegen beziehen. So werden die Befunde der Theorie insofern belegt, dass Elternteile mit hoher formaler Bildung signifikant häufiger an non-formaler Bildung teilnehmen als jene mit niedrigen Bildungsabschlüssen. Postulierten Annahmen hinsichtlich der soziodemografischen Merkmale Alter, Geschlecht und Wohnregion muss widersprochen werden. Weder Männer noch jüngere Personen nehmen stärker als weibliche oder ältere teil. Auch zeigen sich hinsichtlich der Wohnregion keine bedeutenden Unterschiede, was einen Widerspruch zu früheren Studien darstellt. Personen, die in urbanen Gebieten leben und welchen daher ein umfassenderes Angebot an Bildungsmöglichkeiten zur Verfügung steht, nehmen nicht unbedingt stärker an Bildungsmaßnahmen teil.

Die Beweggründe für die Bildungspartizipation lassen sich der Literatur konform nicht ausschließlich in intrinsische oder extrinsische Motive einordnen, da zumeist beide Motivationsquellen für die Aufnahme von Bildungsaktivitäten verantwortlich sind.

Bildungsaktivitäten auf informeller Ebene

In Hinblick auf informelle Bildung resultieren überwiegend Ergebnisse, die nicht den Erkenntnissen der herangezogenen Literatur entsprechen (Statistik Austria, 2009b). So zeigen sich hypothesenwidrig weder Unterschiede im Bildungsniveau noch im Alter der teilnehmenden Personen. Wie aufgrund der Literatur erwartet, können aber signifikante Geschlechtereffekte aufgegriffen werden. Diesen Ergebnissen zufolge, bildet sich das weibliche Geschlecht signifikant stärker als das männliche durch Lesen von Büchern und Tageszeitungen weiter. In der Variable Buchbesitz konnten keine Geschlechtereffekte beobachtet werden. Jedoch werden hoch signifikante Differenzen im Bildungsniveau der befragten Personen festgehalten, was aufgrund vorangegangener Studien nicht weiters überrascht. Auch durch diese Studie wird belegt, dass die Anzahl der im Haushalt verfügbaren Bücher ein geeigneter Indikator für eine hohe Priorität von Bildung ist und mit der Höhe von Bildungsabschlüssen korreliert.

Prädiktoren zur Vorhersage der Wertschätzung von Bildung

Die empirische Überprüfung, ob Lernmotivation, Anstrengungs- und Investitionsbereitschaft geeignete Prädiktoren zur Vorhersage der Wertschätzung von Bildung sind, fällt wider Erwarten negativ aus. Zusammenhänge bzw. Wechselwirkungen, die durch Studien mit SchülerInnen im Bezug auf einen Lerngegenstand festgehalten (vgl. Legault, Green-Demers & Pelletier, 2006; Miller, Greene & Brickman, 2004) und in dieser Arbeit auf die allgemeine Bildungswertschätzung umgemünzt wurden, werden aufgrund der geringen Varianzaufklärung nicht konstatiert. Den resultierenden Werten zufolge müssen auch andere Faktoren auf die Wertschätzung von Bildung eine Wirkung haben.

Von einer Interpretation der Ergebnisse der multiplen Regressionsanalyse ist jedoch Abstand zu nehmen, da kein linearer Zusammenhang zwischen der abhängigen Variable und den einzelnen Prädiktoren, so wie es der Einsatz der Regressionsanalyse fordert, gegeben ist. Dadurch werden die Schätzwerte verzerrt, was zur Folge hat, dass keine eindeutigen Aussagen über die Ergebnisse der Regressionsanalyse getroffen werden können (Field, 2009).

Bildungsaspirationen von Eltern

In der Literatur zeigen sich WissenschaftlerInnen weitgehend einig, dass die elterliche Bildungsaspiration mit dem sozialen Status bzw. mit dem Bildungshintergrund einer Familie in Verbindung steht (Becker, 2000b; Stocké, 2005b). Diese Effekte werden auch in der vorliegenden Studie bestätigt, da Eltern, die selbst auf höhere schulische oder universitäre Bildungskarrieren zurück blicken können, sich verstärkt auch für ihre Kinder diese Laufbahnen wünschen. Eltern mit niedrigeren Bildungsabschlüssen streben für ihre Kinder zumeist (berufliche) Ausbildungen an, die von kürzerer Dauer sind.

Interessant erscheint in diesem Zusammenhang, dass obwohl in allen Gruppen der Bildung ein hoher Wert zugesprochen wird, dennoch enorme Unterschiede in der Bildungsaspiration der Eltern zu verzeichnen sind. Dies verwundert, wenn Bildungseinstellungen – so wie bei Eder (2009) und Stocké (2005b) – persönlichen Bildungsaspirationen zu Grunde liegen. Einen möglichen Erklärungsansatz für diese Unterschiede bietet das Modell von Erikson und Jonsson (1996), in welchem Bildungskosten und –erträge abgewogen sowie die Wahrscheinlichkeit von Bildungserfolgen berücksichtigt werden. Dadurch können – trotz hoher Wertschätzung von Bildung – Unterschiede in der elterlichen Bildungsentscheidung resultieren.

Hinsichtlich der Bildungsaktivitäten, die Eltern mit ihren Kindern unternehmen, lässt sich kein einheitlicher Trend ablesen. In einigen Bereichen – wie beispielsweise dem Durchblättern und Besprechen von Kinderbüchern oder dem Singen von Liedern – sind im Bezug auf das elterliche Bildungsniveau keine signifikanten Unterschiede festzuhalten. Bedeutende Effekte zeigen sich allerdings bei Lernspielen, sportlichen und kulturellen Aktivitäten.

In diesem Kontext muss berücksichtigt werden, dass ungefragt blieb, ob bzw. wie oft Kinder diese Lernhandlungen mit anderen (Bezugs-) Personen unternehmen, die in der Erziehung ebenso eine wichtige Rolle spielen. Wenn Bildungsaktivitäten mit dem anderen Elternteil, Tagesmüttern oder Betreuungspersonen unternommen werden, kann dies den eigenen Aufwand dafür einschränken bzw. beeinflussen.

8.2 Diskussion der Methodik

Der Einsatz des Fragebogens mit quantitativen Charakter birgt neben vielen Vorteilen (z.B. hohe Ökonomie, hohe Objektivität etc.) auch einige Nachteile, die an dieser Stelle – sofern nicht schon im vorigen Subkapitel behandelt – besprochen werden.

Eine wesentliche Einschränkung stellt das Antwortformat mit überwiegend geschlossenen Fragen dar. Dieses ermöglicht den teilnehmenden Personen nicht, die eigene Sichtweise zu den interessierenden Merkmalen zu erläutern oder die Antwortauswahl zu begründen, wodurch zusätzliche Informationen verloren gehen können.

Für weiterführende Studien mit diesem Forschungsgegenstand wird ein qualitatives Untersuchungsdesign empfohlen, welches eine profundere Analyse der Dimensionen erlaubt.

Kritik gilt auch der Skala Anstrengungsbereitschaft, die aufgrund einer Reliabilität von .47 nicht verrechnet wird.

Grundsätzlich ist festzuhalten, dass durch eine geringe Anzahl an Items eine zufriedenstellende Messgenauigkeit erschwert wird. Eine weitere nahe liegende Ursache für die geringe Reliabilität ist, dass diese Skala selbst konzipiert und noch keiner empirischen Überprüfung unterzogen wurde und so mögliche Mängel in der Validität aufweist. Durch die Entwicklung entsprechender Items, die den testtheoretischen Gütekriterien gerecht werden, kann diesem Umstand Rechnung getragen werden.

Weitere Kritik bezieht sich auf die gezogene Stichprobe. Einerseits gilt ein Umfang von 219 UntersuchungsteilnehmerInnen als zufriedenstellend, andererseits ist diese aufgrund eines überdurchschnittlich hohen Bildungsniveaus der TeilnehmerInnen, welches der österreichischen Gesamtbevölkerung nicht entspricht, eingeschränkt (Statistik Austria, 2009a).

Weitere Diskussionspunkte stellen auch die unterschiedlichen Erhebungsorte zur Gewinnung der UntersuchungsteilnehmerInnen dar. So handelt es sich in Wien ausschließlich um private Bildungs- und Betreuungseinrichtungen, während in Niederösterreich in öffentlichen Kindergärten befragt wurde. Ein direkter Stadt-Land-Vergleich hinsichtlich der Bildungswertschätzung von Eltern ist aufgrund dieser ungleichen Rahmenbedingungen nur bedingt möglich. Anzunehmen ist in diesem Zusammenhang, dass Eltern, die das Angebot von Privatkindergebäuden annehmen, der Bildung einen höheren Wert beimessen und sich höhere Bildungsabschlüsse für ihre Kinder wünschen.

Ferner muss für zukünftige Forschungen mit dieser Personengruppe bedacht werden, dass nicht in allen Familien der Kindergarten gleichermaßen genutzt wird (Breit & Schreiner, 2006). Kinder bildungsferner Familien besuchen seltener den Kindergarten, was zu ersten schichtspezifischen Disparitäten führt.

8.3 Ausblick

Die vorliegende Arbeit dient in erster Linie als Basis für fortführende Forschungsarbeiten, in denen weitere Erklärungsvariablen für die Wertschätzung von Bildung zu untersuchen sind. Da die Forschung zu diesem Interessensgegenstand bislang verhalten war, müssen zusätzliche empirische Untersuchungen unternommen werden. Dies erscheint essentiell, da eine hohe Bildung wichtig ist und als Schlüssel für Erfolg sowohl auf gesellschaftlicher und individueller Ebene zu betrachten ist. Zukünftige empirische Studien sollen an den Ergebnissen bzw. Erkenntnissen der vorliegenden Studie anknüpfen und klären, welche Faktoren die Einstellung zu Bildung bestimmen bzw. vorhersagen und wodurch hohe Ausprägungen in diesen Konstrukten erreicht werden können.

Für Folgestudien werden qualitative Methoden vorgeschlagen, die eine profundere Erfassung der interessierenden Merkmale ermöglichen und zudem die Gefahr von sozial erwünschtem Antwortverhalten minimieren, welches bei Fragebogenuntersuchungen im Allgemeinen gegeben ist.

Einen weiteren interessanten Aspekt würde die Überprüfung des Zusammenhanges von Bildungseinstellungen und der gelebten Wertschätzung im Sinne der gesetzten Bildungsaktivitäten darstellen. In zahlreichen (sozial-)psychologischen Untersuchungen konnte bereits belegt werden, dass Meinungen und Denkweisen nicht immer zu entsprechendem Verhalten führen. Aufgrund der gewonnenen Ergebnisse dieser Studie ist Ähnliches anzunehmen, was in Folgeuntersuchungen zu belegen oder zu verwerfen ist.

Interesse an diesem Forschungsgegenstand sollte nicht nur in der Wissenschaft gesteigert werden. Auch auf politischer Ebene ist die Lenkung der Aufmerksamkeit auf dieses Thema zu forcieren, damit bestmögliche Bildungsbedingungen für jede/n Einzelne/n geschaffen werden können.

9. ZUSAMMENFASSUNG

Die Bildungsthematik verliert auch nach Jahren nicht an Aktualität und Brisanz. Das Projekt PISA sowie weitere Schulleistungsvergleichsstudien lösen aufgrund von Ergebnissen weit unter der Erwartung Unmut in der Bevölkerung aus. Hier muss der Staat im Zuge seiner bildungspolitischen Aufgaben lenkend eingreifen. Aber auch jede/r Einzelne trägt Verantwortung dafür, welchen Stellenwert Bildung in der Gesellschaft einnimmt.

Durch die Befragung von Eltern von Kindergartenkindern ($n = 219$) soll diese Arbeit dazu beitragen, den Wert, den Erwachsene der Bildung zuschreiben, zu erfassen. Anhand der individuellen Wertschätzung wird kontrolliert, ob Divergenzen hinsichtlich einiger interessierender soziodemografischer Faktoren (Alter, Geschlecht, Bildung) gegeben sind.

Neben diesem primären Ziel wird außerdem geklärt, welchen Bildungsaktivitäten Erwachsene nachgehen und ob Unterschiede aufgrund der Faktoren Alter, Geschlecht, Bildung und Wohnregion festzumachen sind.

Zudem werden die Dimensionen Lernmotivation, Anstrengungs- und Investitionsbereitschaft, welche – aus der Literatur abgeleitet – mit der Bildungswertschätzung in Zusammenhang gebracht werden können, einer statistischen Prüfung unterzogen, um ihre Vorhersagekraft auf die Wertschätzung von Bildung festzustellen.

Als letztes, jedoch nicht minder wichtiges Anliegen wird der Frage nachgegangen, welche Bildungsaspirationen Eltern für ihre Kinder haben.

Die Befunde dieser Studie belegen, dass Eltern der Bildung positiv gegenüberstehen und diese hoch schätzen. Signifikante Unterschiede zeigen sich nur in der Variable Alter, da mit zunehmendem Alter auch der subjektiv empfundene Wert an Bildung steigt.

Durch zusätzliche Vergleiche innerhalb der Prädiktoren Lernmotivation, Anstrengungs- und Investitionsbereitschaft werden signifikante Unterschiede im Bildungsniveau sowie im Alter sichtbar. Die ältere der beiden Gruppen zeigt sich lernfreudiger und eher bereit, Zeit und Geld für Bildung aufzuwenden. Gleiches gilt für Mütter und Väter mit höherer Bildung.

Mehr als 80 Prozent der befragten Elternteile gibt an, in den letzten zwölf Monaten an non-formaler Bildung (Kursen, Seminaren, Workshops etc.) teilgenommen zu haben. Unterschiede in der Häufigkeit dieser Bildungsaktivitäten, die hinsichtlich Alter,

Geschlecht, Bildung und Wohnregion überprüft wurden, können nur aufgrund der Höhe des Bildungsgrades erklärt werden. Elternteile mit hohen formalen Bildungsabschlüssen nehmen signifikant häufiger an diesen teil als jene mit niedrigeren Bildungsabschlüssen. Im Bereich der informellen Bildung können diese Effekte nicht beobachtet werden. Signifikante Unterschiede ergeben sich nur im Geschlecht, da sich Mütter stärker als Väter durch Lesen von Büchern und Tageszeitungen weiterbilden.

Die Frage, ob Lernmotivation, Anstrengungs- und Investitionsbereitschaft geeignete Prädiktoren zur Vorhersage der Wertschätzung von Bildung sind, muss aufgrund der geringen Varianzaufklärung verneint werden.

Die vierte und zugleich letzte Hauptforschungsfrage kann dahin gehend beantwortet werden, dass die Mehrheit der befragten Eltern sich einen Abschluss mit Matura für ihre Kinder wünscht. Auch in dieser Variablen sind Unterschiede hinsichtlich des elterlichen Bildungshintergrundes festzuhalten. So sind mit zunehmendem Bildungsniveau der Eltern höhere Bildungsaspirationen für ihre Kinder erkennbar.

Einzelne Ergebnisse der vorliegenden Studie sowie deren Interpretation sind aufgrund einiger methodischer Einschränkungen kritisch zu betrachten. Für weitere Forschungsarbeiten werden daher qualitative Methoden oder Erhebungsinstrumente empfohlen, deren Validität bereits testtheoretisch überprüft wurde.

VERZEICHNISSE

Literaturverzeichnis

- Achtenhagen, F. & Lempert, W. (2000). *Lebenslanges Lernen im Beruf – Seine Grundlegung im Kindes- und Jugendalter. Band IV: Formen und Inhalte von Lernprozessen*. Opladen: Leske & Budrich.
- Ahl, H. (2006). Motivation in adult education. A problem solver or a euphemism for direction and control? *International Journal of Lifelong Education*, 25(5), 385-405.
- Allmendinger, J., Ebner, C. & Nikolai, R. (2009). Soziologische Bildungsforschung. In R. Tippelt & B. Schmidt (Hrsg.), *Handbuch Bildungsforschung* (2., überarb. u. erw. Aufl.). (S. 47-70). Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.
- Artelt, C., Baumert, J., Julius-McElvany, N. & Peschar, J. (2003). *Learners for life: Student approaches to learning. Results from PISA 2000*. Paris: OECD.
- Baumert, J. (2001). Internationale Schulleistungsvergleiche. In D. H. Rost (Hrsg.), *Handwörterbuch Pädagogische Psychologie* (2. Aufl.). (S. 294-303). Weinheim: Beltz.
- Baumert, J. & Lehmann, R. (1997). *TIMSS. Mathematisch-naturwissenschaftlicher Unterricht im internationalen Vergleich. Deskriptive Befunde*. Opladen: Leske & Budrich.
- Baumert, J., Fried, J. Joas, H. Mittelstraß, J. & Singer, W. (2002). Manifest. In N. Killius, J. Kluge & L. Reisch (Hrsg.), *Die Zukunft der Bildung* (S. 171-225). Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Baumert, J., Schümer, G. & Watermann, R. (2003). Disparitäten der Bildungsbeteiligung und des Kompetenzerwerbes. Ein institutionelles und individuelles Mediationsmodell. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 6(1), 46-72.
- Becker, R. (2000a). Bildungsexpansion und Bildungsbeteiligung. Oder: Warum immer mehr Schulpflichtige das Gymnasium besuchen. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 3(3), 447-479.
- Becker, R. (2000b). Klassenlage und Bildungsentscheidungen. Eine empirische Anwendung der Wert-Erwartungstheorie. *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie*, 52(3), 450-474.
- Becker, R. (1999). Kinder ohne Zukunft? Kinder in Armut und Bildungsungleichheit in Ostdeutschland seit 1990. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 2, 251-271.

- Beicht, U., Krekel, E. M. & Walden, G. (2006). *Berufliche Weiterbildung – Welche Kosten und welchen Nutzen haben die Teilnehmenden?* Bielefeld: Bertelsmann.
- Benner, D. & Brüggem, F. (2004). Bildsamkeit/Bildung. In D. Brenner & J. Oelkers (Hrsg.), *Historisches Wörterbuch der Pädagogik* (1. Aufl.). (S. 174-215). Weinheim: Beltz.
- Bieri Buschor, C.; Forrer, E. & Maag Merki, K. (2002). Weiterbildungsbereitschaft junger Erwachsener in der Schweiz. Erste Ergebnisse aus den Eidgenössischen Jugend- und Rekrutenbefragungen 2000/2001. *Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften*, 24(2), 263-275.
- Bortz, J. & Döring, N. (2006). *Forschungsmethoden und Evaluation für Human- und Sozialwissenschaftler* (4. Aufl.). Berlin: Springer.
- Breen, R. & Goldthorpe, J. H. (1997). Explaining educational differentials. Towards a formal rational action theory. *Rationality and Society*, 9, 275-305.
- Breit, S. & Schreiner, C. (2006). Sozialisationsbedingungen von Schüler/innen mit Migrationshintergrund. In G. Haider & C. Schreiner (Hrsg.), *Die PISA-Studie. Österreichs Schulsystem im internationalen Wettbewerb* (S. 169-178). Wien: Böhlau.
- Brooks, R. & Everett G. (2009). Post-graduation reflections on the value of a degree. *British Educational Research Journal*, 35(5), 333-349.
- Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur – bm:ukk (2006). *Erwachsenenbildung.at. Das Portal für Lehren und Lernen Erwachsener*. http://erwachsenenbildung.at/themen/lebenslanges_lernen/heute/definition.php [2010-11-30].
- Cohen, J. (1988). *Statistical power analyses for the behavioral sciences* (2nd ed.). Hillsdale: Lawrence Erlbaum Associates.
- Dæhlen, M. & Ure, O. B. (2009). Low-skilled adults in formal continuing education. Does their motivation differ from other learners? *International Journal of Lifelong Education*, 28(5), 661-674.
- Deci, E.L. & Ryan, R.M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. New York: Plenum.
- De Oliveira Pires, A. L. (2009). Higher education and adult motivations towards lifelong learning. An empirical analysis of university post-graduates perspectives. *European Journal of Vocational Training*, 46, 129-151.
- DeVolder, M. L. & Lens, W. (1982). Academic achievement and future time perspective as a cognitive-motivational concept. *Journal of Personality and Social Psychology*, 42(3), 566-571.

- Diefenbach, H. (2000). Stichwort: Familienstruktur und Bildung. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 3(2), 169-187.
- Dietz, F., Schmid, S. & Fries, S. (2005). Lernmotivation unter den Bedingungen multipler Handlungsoptionen. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 19(3), 173-189.
- Duden (2007). *Duden – Deutsches Universallexikon* (6. überarb. Aufl.). Mannheim: Dudenverlag.
- Eccles, J. S. & Wigfield, A. (1995). In the mind of the actor. The structure of adolescents' achievement task values and expectancy-related beliefs. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 21, 215-225.
- Eder, F. (2009). Die Schule der 10- bis 14-Jährigen als Angelpunkt der Diskussion um Struktur und Qualität des Schulsystems. In W. Specht (Hrsg.), *Nationaler Bildungsbericht Österreich 2009, Band 2: Fokussierte Analysen bildungspolitischer Schwerpunktthemen* (S. 33-54). Graz: Leykam.
- Erikson, R. & Jonsson J. O. (1996). Explaining class inequality in education: The Swedish test case. In R. Erikson & J. O. Jonsson (Eds.), *Can education be equalized? The Swedish case in comparative perspective* (pp. 1-63). Boulder: Westview Press.
- Esser, H. (1999). *Soziologie. Spezielle Grundlagen. Band 1: Situationslosigkeit und Handeln*. Frankfurt a.M.: Campus.
- Fend, H. & Stöckli, G. (1997). Der Einfluss des Bildungssystems auf die Humanentwicklung: Entwicklungspsychologie der Schulzeit. In F. E. Weinert & N. Birbaumer (Hrsg.), *Enzyklopädie der Psychologie. Pädagogische Psychologie 3. Psychologie des Unterrichts und der Schule* (S. 1-36). Göttingen: Hogrefe.
- Field, A. (2009). *Discovering statistics using SPSS* (3rd ed.). London: Sage Publications.
- Gottfried, A. E. (1990). Academic intrinsic motivation in young elementary school children. *Journal of Educational Psychology*, 82(3), 525-538.
- Heckhausen, H. (1989). *Motivation und Handeln*. Berlin: Springer.
- Hidi, S. (1990). Interest and its contribution as a mental resource for learning. *Review of Educational Research*, 60(4), 549-571.
- Hofer, M. (2004). Schüler wollen für die Schule lernen, aber auch anderes tun. Theorien der Lernmotivation in der pädagogischen Psychologie. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 18(2), 79-92.
- Hulleman, C. S., Durik, A. M., Schweigert, S. A. & Harackiewicz, J. M. (2008). Task values, achievement goals, and interest. An integrative analysis. *Journal of Educational Psychology*, 100(2), 398-416.

- Lassnigg, L. & Vogtenhuber, S. (2009). Bildungsstatistische Kennzahlen. In W. Specht (Hrsg.), *Nationaler Bildungsbericht Österreich 2009, Band 1: Das Schulsystem im Spiegel von Daten und Indikatoren* (S. 20-113). Graz: Leykam.
- Legault, L., Green-Demers, I. & Pelletier, L. (2006). Why do high school students lack motivation in the classroom? Toward an understanding of academic amotivation and the role of social support. *Journal of Educational Psychology*, 98(3), 567-582.
- Louie, V. (2001). Parents' aspirations and investment. The role of social class in the educational experiences of 1.5 - and second-generation Chinese Americans. *Harvard Educational Review*, 71(3), 438-475.
- Krapp, A. (1993). Psychologie der Lernmotivation. Perspektiven der Forschung und Probleme ihrer pädagogischen Rezeption. *Zeitschrift für Pädagogik*, 39, 187-206.
- Krapp, A. (2005). Basic needs and the development of interest and intrinsic motivational orientation. *Learning and Instruction*, 15, 381-395.
- Kreppner, K. (1991). Sozialisation in der Familie. In K. Hurrelmann & D. Ulich (Hrsg.), *Neues Handbuch der Sozialisationsforschung* (S. 321-334). Weinheim: Beltz.
- Mayr, J. & Neuweg, G. H. (2009). Lehrer/innen als zentrale Ressource im Bildungssystem: Rekrutierung und Qualifizierung. In W. Specht (Hrsg.), *Nationaler Bildungsbericht Österreich 2009, Band 2: Fokussierte Analysen bildungspolitischer Schwerpunktthemen* (S. 33-54). Graz: Leykam.
- McElvany, N., Becker, M. & Lüdtke, O. (2009). Die Bedeutung familiärer Merkmale für Lesekompetenz, Wortschatz, Lesemotivation und Leseverhalten. *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie*, 41(3), 121-131.
- Miller, R. B., Greene, B., & Brickman, S. J. (2004). A model of future-oriented motivation and self-regulation. *Educational Psychology Review*, 16, 9-33.
- Minsel, B. (2007). Stichwort: Familie und Bildung. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 10(3), 299-316.
- Murdoch, T. B. (1999). The social context of risk status and motivation predictors of alienation in middle school. *Journal of Educational Psychology*, 91, 62-75.
- OECD (2006). *Starting strong. Early childhood education and care policy. Länderbericht für Österreich*. <http://www.oecd.org/dataoecd/57/58/36657509.pdf> [2010-08-27].
- OECD (2009). *Education at a glance: OECD Indicators*. Paris.
- Pekrun, R. (2002). Psychologische Bildungsforschung. In R. Tippelt (Hrsg.), *Handbuch Bildungsforschung* (S. 61-79). Opladen: Leske & Budrich.

- Pekrun, R., Frenzel, A. C. & Götz, T. (2010). Bildungspsychologie des Sekundärbereichs. In C. Spiel, B. Schober, P. Wagner & R. Reimann (Hrsg.), *Bildungspsychologie* (S. 111 – 132). Göttingen: Hogrefe.
- Pekrun, R., Goetz, T., Titz W. & Perry, R. P. (2002). Academic emotions in student's self-regulated learning and achievement. A program of qualitative and quantitative research. *Educational Psychologist*, 37(2), 91-105.
- Pintrich, P. R. & De Groot, E. V. (1990). Motivational and self-regulated learning components of classroom academic performance. *Journal of Educational Psychology*, 82(1), 33-40.
- Pietraß, M., Schmidt, B. & Tippelt, R. (2005). Informelles Lernen und Medienbildung. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaften*, 3(5), 412-426.
- Rheinberg, F. & Vollmeyer, R. (2000). Sachinteresse und leistungsthematische Herausforderung – zwei verschiedenartige Motivationskomponenten und ihr Zusammenwirken beim Lernen. In U. Schiefele & K.-P. Wild (Hrsg.), *Interesse und Lernmotivation. Untersuchung zu Entwicklung, Förderung und Wirkung* (S. 145-161). Münster: Waxmann.
- Rheinberg, F. (2006). *Motivation*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Rollett, B. (1994). Anstrengungsvermeidung in Schule und Beruf. In G. Gittler, M. Jirasko, U. Kastner-Koller, C. Korunka & A. Al-Roubaie (Hrsg.), *Die Seele ist ein weites Land* (S. 81-92). Wien: Universitätsverlag.
- Schiefele, U. (1996). *Motivation und Lernen mit Texten*. Göttingen: Hogrefe.
- Schiefele, U. & Schreyer, I. (1994). Intrinsische Lernmotivation und Lernen. Ein Überblick zu Ergebnissen der Forschung. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 8(1), 1-13.
- Schiefele, U. & Köller, O. (1998). Intrinsische und extrinsische Motivation. In D.H. Rost (Hrsg.), *Handwörterbuch Pädagogische Psychologie* (S.193-197). Weinheim: Beltz PVU.
- Schiefele, U. & Streblow, L. (2005). Intrinsische Motivation – Theorien und Befunde. In R. Vollmeyer & J. Brunstein (Hrsg.), *Motivationspsychologie und ihre Anwendung* (S. 39 – 59). Stuttgart: Kohlhammer.
- Schmidt, B. (2010). Bildung im Erwachsenenalter. In R. Tippelt & B. Schmidt (Hrsg.), *Handbuch Bildungsforschung* (2., überarb. u. erw. Aufl.). (S. 47-70). Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.
- Schober, B., Finsterwald, M., Wagner, P., Lüftenegger, M., Aysner, M. & Spiel, C. (2007). TALK – A training program to encourage lifelong learning in school. *Journal of Psychology*, 215(3), 183-193.

- Schuchart, C. & Maaz, K. (2007). Bildungsverhalten in institutionellen Kontexten: Schulbesuch und elterliche Bildungsaspiration am Ende der Sekundarstufe I. *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie*, 59(4), 640-666.
- Schunk, D. H. (1991). Self-efficacy and academic motivation. *Educational Psychologist*, 26(3), 207-231.
- Spera, C., Wentzel, K. R. & Matto, H. C. (2009). Parental aspirations for their children's educational attainment. Relations to ethnicity, parental education, children's academic performance, and parental perceptions of school climate. *Journal of Youth and Adolescence*, 38(8), 1140-1152.
- Spiel C., Schober B., Wagner P. & Reimann R. (2010). *Bildungspsychologie*. Göttingen: Hogrefe.
- Stanzel-Tischler, E. & Breit, S. (2009). Frühkindliche Bildung, Betreuung und Erziehung und die Phase des Schuleintritts. In W. Specht (Hrsg.), *Nationaler Bildungsbericht Österreich 2009, Band 2: Fokussierte Analysen bildungspolitischer Schwerpunktthemen* (S. 33-54). Graz: Leykam.
- Statistik Austria (2009a). *Bildung in Zahlen 2007/08. Schlüsselindikatoren und Analysen*. Wien: Verlag Österreich GmbH.
- Statistik Austria (2009b). *Erwachsenenbildung. Ergebnisse des Adult Education Survey (AES)*. Wien: Verlag Österreich GmbH.
- Stocké, V. (2005a). Einstellung zu Bildung. In A. Glöckner-Rist (Hrsg.). *ZUMA-Informationssystem. Elektronisches Handbuch sozialwissenschaftlicher Erhebungsinstrumente. Version 9.00*. Mannheim: Zentrum für Umfragen, Methoden und Analysen.
- Stocké, V. (2005b). Idealistische Bildungsaspirationen. In A. Glöckner-Rist (Hrsg.). *ZUMA-Informationssystem. Elektronisches Handbuch sozialwissenschaftlicher Erhebungsinstrumente. Version 9.00*. Mannheim: Zentrum für Umfragen, Methoden und Analysen.
- Tenorth, H.-E. & Tippelt, R. (Hrsg.). (2007). *Lexikon Pädagogik*. Weinheim/Basel: Beltz.
- Walter, O. & Taskinen, P. (2008). Naturwissenschaftsbezogene Motivationen und Kompetenzen von Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund in Deutschland. Der Einfluss der Generation, der Herkunft und des Elternhauses. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* 10(10), 185-203.
- Weiner, B. (1976). *Theorien der Motivation*. Klett: Stuttgart.

- Weishaupt, H. (2009). Bildung und Region. In R. Tippelt & B. Schmidt (Hrsg.), *Handbuch Bildungsforschung* (2., überarb. u. erw. Aufl.). (S. 47-70). Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.
- Wigfield, A. & Eccles, S. J. (2000). Expectancy-value theory of achievement motivation. *Contemporary Educational Psychology*, 25, 68-81.
- Wild, E. & Lorenz, F. (2009). Familie. In E. Wild & J. Möller (Hrsg.), *Pädagogische Psychologie* (S. 235-258). Heidelberg: Springer.
- Wößmann, L. (2005). The effect heterogeneity of central exams: Evidence from TIMSS, TIMSS-Repeat and PISA. *Education Economics*, 13(2), 143-169.

Abbildungsverzeichnis

ABBILDUNG 1: ÖFFENTLICHE BILDUNGSAusGABEN, BIP, STAATSAusGABEN, ANTEIL DER BILDUNGSAusGABEN AN STAATSAusGABEN SOWIE AM BIP, DARGESTELLT AUF DEM PREISNIVEAU VON 1995 (QUELLE: NATIONALER BILDUNGSBERICHT ÖSTERREICH, 2009)	11
ABBILDUNG 2: RELEVANTE VARIABLEN DER UNTERSUCHUNG SOWIE DEREN ZUSAMMENHÄNGE	30
ABBILDUNG 3: STICHPROBE NACH BILDUNGSNIVEAU, GEGLIEDERT IN WOHNREGION, GESCHLECHT UND ALTER.	37
ABBILDUNG 4: HISTOGRAMM ZUR ÜBERPRÜFUNG DER NORMALVERTEILUNG ÜBER ALLE GRUPPEN IN DER SKALA WERTSCHÄTZUNG VON BILDUNG.....	44
ABBILDUNG 5: INTERAKTION IN DER VARIABLE WERTSCHÄTZUNG VON BILDUNG IN ABHÄNGIGKEIT VON ALTER UND GESCHLECHT	46
ABBILDUNG 6: INTERAKTION IN DER VARIABLE LERNMOTIVATION IN ABHÄNGIGKEIT VON ALTER UND BILDUNGSNIVEAU	48
ABBILDUNG 7: MOTIVE DER BILDUNGSTEILNAHME, ANGABE IN HÄUFIGKEITEN UND PROZENT	51
ABBILDUNG 8: BUCHBESITZ, ANGABE IN PROZENT	53
ABBILDUNG 9: HISTOGRAMM UND P-P-PLOTS ZUR ÜBERPRÜFUNG DER NORMALVERTEILUNG DER RESIDUEN	54

Tabellenverzeichnis

TABELLE 1: ÖFFENTLICHE BILDUNGSAusGABEN, BIP, STAATSAusGABEN, ANTEIL DER BILDUNGSAusGABEN AN STAATSAusGABEN SOWIE AM BIP (QUELLE: NATIONALER BILDUNGSBERICHT ÖSTERREICH, 2009)	11
TABELLE 2: VERTEILUNG DER STICHPROBE NACH DEM HÖCHSTEN BILDUNGSABSCHLUSS	36
TABELLE 3: STATISTISCHE KENNWERTE UND ITEMBEISPIELE DER SKALEN	40
TABELLE 4: HÄUFIGKEITEN UND KUMULIERTE PROZENTE DER SKALA WERTSCHÄTZUNG VON BILDUNG ...	43
TABELLE 5: MITTELWERTE (MW), STANDARDABWEICHUNG (SD), SIGNIFIKANZ IN DER VARIABLE WERTSCHÄTZUNG VON BILDUNG, WECHSELWIRKUNGEN SOWIE EFFEKTSTÄRKEN (H^2), GETRENNT NACH ALTER, GESCHLECHT UND HÖCHSTEM BILDUNGSNIVEAU	45
TABELLE 6: MITTELWERTE (MW) UND STANDARDABWEICHUNGEN (SD) DER WERTSCHÄTZUNG VON BILDUNG, GETRENNT NACH ALTER UND GESCHLECHT.....	46
TABELLE 7: HÄUFIGKEITEN (f) UND PROZENTE (%) DER NON-FORMALEN BILDUNGSPARTIZIPATION	50
TABELLE 8: IRRTUMSWAHRSCHEINLICHKEITEN IN DER UNABHÄNGIGEN VARIABLE BILDUNGSNIVEAU	51
TABELLE 9: ÜBERSICHT ÜBER DIE ERGEBNISSE DER FORCED ENTRY-METHODE DER REGRESSIONSANALYSE.....	55
TABELLE 10: KATEGORISIERUNG DER ANTWORTEN, HÄUFIGKEITEN DER KATEGORIEN (f) UND BEISPIELE ELTERLICHER BILDUNGSASPIRATION.....	56
TABELLE 11: TESTSTATISTISCHE KENNWERTE UND RELIABILITÄT DER SKALA WERTSCHÄTZUNG VON BILDUNG	79
TABELLE 12: TESTSTATISTISCHE KENNWERTE UND RELIABILITÄT DER SKALA LERNMOTIVATION (* ITEMS WURDEN BEI SKALENBILDUNG UMKODIERT).....	79
TABELLE 13: TESTSTATISTISCHE KENNWERTE UND RELIABILITÄT DER SKALA ANSTRENGUNGSBEREITSCHAFT (* ITEMS WURDEN BEI SKALENBILDUNG UMKODIERT)	80
TABELLE 14: TESTSTATISTISCHE KENNWERTE UND RELIABILITÄT DER SKALA INVESTITIONSBEREITSCHAFT (* ITEMS WURDEN BEI SKALENBILDUNG UMKODIERT)	80
TABELLE 15: HÄUFIGKEITEN, ERWARTETE ANZAHL UND STANDARDISIERTE RESIDUEN DES BILDUNGSSTREBENS, GETRENNT NACH ELTERLICHEM BILDUNGSNIVEAU	81
TABELLE 16: HÄUFIGKEITEN, ERWARTETE ANZAHL UND STANDARDISIERTE RESIDUEN DES BILDUNGSSTREBENS, GETRENNT NACH WOHNREGION.....	82

ANHANG

Weiterführende Tabellen

Tabelle 11: Teststatistische Kennwerte und Reliabilität der Skala Wertschätzung von Bildung

Wertschätzung von Bildung: Cronbach-Alpha = .667	<i>MW</i>	<i>SD</i>	<i>TS</i>
Eine gute Schulbildung ist sehr wertvoll.	5,75	,45	,49
Eine gute Bildung gehört für mich persönlich zu den wichtigsten Dingen im Leben.	5,33	,66	,56
Ein hoher Bildungsabschluss ist unabdingbar, um erfolgreich zu sein.	4,9	,87	,54

MW...Mittelwert, *SD*...Standardabweichung, *TS*...Itemtrennschärfe

Tabelle 12: Teststatistische Kennwerte und Reliabilität der Skala Lernmotivation
(* Items wurden bei Skalenbildung umkodiert)

Lernmotivation: Cronbach-Alpha = .775	<i>MW</i>	<i>SD</i>	<i>TS</i>
Ich lerne erst dann gezielt etwas Neues, wenn es beruflich für mich nötig ist.*	4,47	1,19	,53
Ich lerne nur dann neue Dinge, wenn ich eine unmittelbare Notwendigkeit dafür sehe.*	4,29	1,36	,41
Das Lernen neuer Dinge bereitet mir Freude.	4,84	,89	,62
Es ist mir sehr wichtig, mein Wissen immer wieder zu erweitern.	4,97	,82	,58
Ich interessiere mich laufend für neue Wissensgebiete.	4,27	,99	,58
Ich beschäftige mich gerne mit lehrreichen Dingen.	4,55	,88	,53

MW...Mittelwert, *SD*...Standardabweichung, *TS*...Itemtrennschärfe

Tabelle 13: Teststatistische Kennwerte und Reliabilität der Skala Anstrengungsbereitschaft
(* Items wurden bei Skalenbildung umkodiert)

Anstrengungsbereitschaft: Cronbach-Alpha = .471	<i>MW</i>	<i>SD</i>	<i>TS</i>
Auch wenn mich bestimmte Wissensgebiete interessieren, ist mir das Lesen von Büchern oder Artikeln dazu zu mühsam.*	4,73	1,21	,25
Das Lernen neuer Dinge empfinde ich als sehr anstrengend.*	4,43	1,19	2,3
Auch wenn mir Lernsituationen mühsam erscheinen, strenge ich mich weiter an.	4,93	,85	,28
Um mein Wissen zu erweitern, bin ich bereit, mich sehr anzustrengen.	4,52	,97	,34
<i>MW</i> ...Mittelwert, <i>SD</i> ...Standardabweichung, <i>TS</i> ...Itemtrennschärfe			

Tabelle 14: Teststatistische Kennwerte und Reliabilität der Skala Investitionsbereitschaft
(* Items wurden bei Skalenbildung umkodiert)

Investitionsbereitschaft: Cronbach-Alpha = .640	<i>MW</i>	<i>SD</i>	<i>TS</i>
Obwohl ich mich für bestimmte Wissensgebiete interessiere, nehme ich mir keine Zeit, um mehr in diesen Bereichen zu erfahren.*	4,33	1,16	,32
Ich würde wegen Bildungsausgaben nicht auf meinen Urlaub verzichten.*	3,57	1,51	,39
Ich finde es sinnvoll, einen Teil seines Einkommens für die Erweiterung des Wissens auszugeben.	4,96	,92	,51
Wenn ich etwas Neues dazu lernen kann, bin ich bereit, einen Teil meiner Freizeit dafür aufzubringen.	4,53	,88	,55
<i>MW</i> ...Mittelwert, <i>SD</i> ...Standardabweichung, <i>TS</i> ...Itemtrennschärfe			

Tabelle 15: Häufigkeiten, erwartete Anzahl und standardisierte Residuen des Bildungsstrebens, getrennt nach elterlichem Bildungsniveau

		Hauptschule	Lehre	Fach- /Handels- schule	Matura	Studium	Sonstiges	Gesamt
Lehrabschluss	Anzahl	0	5	0	0	0	1	6
	Erwartete Anzahl	.2	1.2	.9	2	.9	.8	6
	Stand. Residuen	.4	3.4	1	-1.4	-1,0	.3	
Mittlerer, berufsspez. Abschluss, Meisterprüfung	Anzahl	1	3	3	2	0	1	10
	Erwartete Anzahl	.3	2.1	1.6	3.3	1.5	1.3	10
	Stand. Residuen	1.3	.6	1.1	-.7	-1.2	-.2	
Matura	Anzahl	4	19	20	28	13	5	89
	Erwartete Anzahl	2.6	18.4	14	28.9	13.6	11.4	89
	Stand. Residuen	.8	.1	1.6	-.2	-.2	-1.9	
Hochschul- abschluss	Anzahl	1	7	5	33	13	17	76
	Erwartete Anzahl	2.2	15.7	12	24.7	11.6	9.7	76
	Stand. Residuen	-.8	-2.2	-2	1.7	.4	2.3	
Wunschabschluss des Kindes	Anzahl	0	2	1	1	1	0	5
	Erwartete Anzahl	.1	1	.8	1.6	.8	.6	5
	Stand. Residuen	-.4	.9	.2	-.5	.3	-.8	
Weiß nicht	Anzahl	0	5	2	1	1	2	11
	Erwartete Anzahl	.3	2.3	1.7	3.6	1.7	1.4	11
	Stand. Residuen	-.6	1.8	.2	-1.4	-.5	.5	
Sonstiges	Anzahl	0	1	1	1	3	0	6
	Erwartete Anzahl	.2	1.2	.9	2	.9	.8	6
	Stand. Residuen	-.4	-.2	.1	-.7	2.2	-.9	
Gesamt	Anzahl	6	42	32	66	31	26	203
	Erwartete Anzahl	6	42	32	66	31	26	203

Tabelle 16: Häufigkeiten, erwartete Anzahl und standardisierte Residuen des Bildungsstrebens, getrennt nach Wohnregion

		Wien	NÖ	Gesamt
Lehrabschluss	Anzahl	2	4	6
	Erwartete Anzahl	3.1	2.9	6
	Stand. Residuen	-.6	.6	
Mittlerer, berufsspezifischer Abschluss, Meisterprüfung	Anzahl	1	9	10
	Erwartete Anzahl	5.2	4.8	10
	Stand. Residuen	-1.8	1.9	
Matura	Anzahl	38	51	89
	Erwartete Anzahl	46	43	89
	Stand. Residuen	-1.2	1.2	
Hochschulabschluss	Anzahl	53	23	76
	Erwartete Anzahl	39.3	36.7	76
	Stand. Residuen	2,2	-2.3	
Wunschabschluss des Kindes	Anzahl	2	3	5
	Erwartete Anzahl	2.6	2.4	5
	Stand. Residuen	-.4	.4	
Weiß nicht	Anzahl	5	6	11
	Erwartete Anzahl	5.7	5.3	11
	Stand. Residuen	-.3	.3	
Sonstiges	Anzahl	4	2	6
	Erwartete Anzahl	3.1	2.9	6
	Stand. Residuen	.5	-.5	
Gesamt	Anzahl	105	98	203
	Erwartete Anzahl	105	98	203

Fragebogen

Liebe Eltern!

Im Rahmen meiner Diplomarbeit im Studium der Psychologie an der Universität Wien befrage ich Eltern von Kindergartenkindern zu ihrer **Einstellung zu Bildung**.

Da mir Ihre Meinung wichtig ist, freue ich mich über Ihre Teilnahme an meiner Studie.
Das Beantworten des Fragebogens dauert nur ein paar Minuten.
Bitte füllen Sie den folgenden Fragebogen vollständig aus.

Ich möchte hervorheben, dass es **keine richtigen** und **keine falschen Antworten** gibt.
Alle Angaben werden **vertraulich und anonym** behandelt.

Bei Fragen können Sie mich gerne unter ☎ 0650 580 08 80 erreichen.

Vielen Dank für Ihre Unterstützung!

Sabine Müller

1. Die folgenden Aussagen beziehen sich auf Ihre **persönliche Einstellung zur (Schul-)Bildung und zum Lernen**.

Kreuzen Sie bitte zu jeder der folgenden Aussagen die Zahl an, die Ihre Meinung am besten widerspiegelt:

☐ 1 stimme überhaupt nicht zu

☐ 2 stimme nicht zu

☐ 3 stimme eher nicht zu

☐ 4 stimme eher zu

☐ 5 stimme zu

☐ 6 stimme voll und ganz zu

Eine gute Schulbildung ist sehr wertvoll.	1	2	3	4	5	6
Auch wenn mich bestimmte Wissensgebiete interessieren, ist mir das Lesen von Büchern oder Artikeln dazu zu mühsam.	1	2	3	4	5	6
Ich lerne erst dann gezielt etwas Neues, wenn es beruflich für mich nötig ist.	1	2	3	4	5	6
Obwohl ich mich für bestimmte Wissensgebiete interessiere, nehme ich mir keine Zeit, um mehr in diesen Bereichen zu erfahren.	1	2	3	4	5	6
Eine gute Bildung gehört für mich persönlich zu den wichtigsten Dingen im Leben.	1	2	3	4	5	6
Auch wenn mir Lernsituationen mühsam erscheinen, strenge ich mich weiter an.	1	2	3	4	5	6
Ich finde es sinnvoll, einen Teil seines Einkommens für die Erweiterung des Wissens (z.B. für Bücher, Museums- und Theaterbesuche, Sprachkurse) auszugeben.	1	2	3	4	5	6
Ich lerne nur dann neue Dinge, wenn ich eine unmittelbare Notwendigkeit dafür sehe.	1	2	3	4	5	6
Das Lernen neuer Dinge empfinde ich als sehr anstrengend.	1	2	3	4	5	6
Ein hoher Bildungsabschluss ist unabdingbar, um erfolgreich zu sein.	1	2	3	4	5	6
Das Lernen neuer Dinge bereitet mir Freude.	1	2	3	4	5	6
Ich würde wegen Bildungsausgaben nicht auf meinen Urlaub verzichten.	1	2	3	4	5	6
Es ist mir sehr wichtig, mein Wissen immer wieder zu erweitern.	1	2	3	4	5	6
Ich interessiere mich laufend für neue Wissensgebiete.	1	2	3	4	5	6
Um mein Wissen zu erweitern, bin ich bereit mich sehr anzustrengen.	1	2	3	4	5	6
Wenn ich etwas Neues dazu lernen kann, bin ich bereit, einen Teil meiner Freizeit dafür aufzubringen.	1	2	3	4	5	6
Ich beschäftige mich gerne mit lehrreichen Dingen.	1	2	3	4	5	6
Mir fehlt die Zeit, neue Dinge zu lernen.	1	2	3	4	5	6

2. Folgende Fragen beziehen sich auf **Sie und ihr Kind**, das momentan den Kindergarten besucht (falls derzeit zwei oder mehrere Ihrer Kinder den Kindergarten besuchen, dann denken Sie bitte an Ihr ältestes).

2a. Kreuzen Sie bitte das Geschlecht dieses Kindes an?

☐ weiblich

☐ männlich

2b. Geben Sie bitte an, wie häufig Sie sich für folgende Aktivitäten mit Ihrem Kind Zeit nehmen, um es in dessen Entwicklung so gut wie möglich zu fördern.

Kreuzen Sie jene Zahl an, die die Häufigkeit dieser Aktivität am Besten beschreibt.

☐ 1 nie

☐ 2 weniger als 1 mal pro Monat

☐ 3 mindestens 1 mal pro Monat

☐ 4 mindestens 1 mal pro Woche

☐ 5 3 bis 4 mal pro Woche

☐ 6 täglich oder fast täglich

Mit dem Kind...

...Kinderbücher durchblättern und besprechen.	1	2	3	4	5	6
...malen, basteln und gestalten.	1	2	3	4	5	6
...Reime und Gedichte üben.	1	2	3	4	5	6
...Lieder singen.	1	2	3	4	5	6
...Lernspiele spielen (Zahlenspiele, Farbenspiele etc.).	1	2	3	4	5	6
...Arbeitsblätter durcharbeiten und üben.	1	2	3	4	5	6
...das Museum, Theater etc. besuchen.	1	2	3	4	5	6
...sportliche Aktivitäten ausüben (Ballspiele, Fahrrad fahren etc.).	1	2	3	4	5	6
...auf den Spielplatz gehen.	1	2	3	4	5	6

2c. Wie schätzen Sie die schulrelevanten Fähigkeiten dieses Kindes ein?

1----2----3----4----5----6
niedrig hoch

2d. Welchen Bildungsabschluss wünschen Sie sich für dieses Kind?

.....

3a. Denken Sie bitte nun an Ihren **persönlichen Umgang mit Bildungsangeboten**.

Haben Sie in den letzten 12 Monaten an einer oder mehreren der angeführten Weiterbildungsaktivitäten teilgenommen? Berücksichtigen Sie sowohl berufliche Weiterbildung als auch Freizeitaktivitäten und Hobbies.

(Mehrfachnennungen sind möglich!)

- | | |
|--|---|
| ☐ Kurse | ☐ Ausbildung am Arbeitsplatz |
| ☐ Vorträge | ☐ Seminare und Workshops |
| ☐ Privatunterricht | |
| ☐ Sonstiges: | |
| ☐ keine (setzen Sie bitte mit Frage 3b fort!) | |

Warum haben Sie diese Weiterbildungsmaßnahme(n) absolviert?

(Mehrfachnennungen sind möglich!)

- ☐ Um meinem Beruf besser ausüben zu können
- ☐ Um meine Karriereaussichten zu verbessern
- ☐ Um die Gefahr des Arbeitsplatzverlustes zu verringern
- ☐ Um einen Arbeitsplatz zu finden
- ☐ Ich musste daran teilnehmen
- ☐ Um Wissen und Fertigkeiten zu erlangen, die mir im Alltag nützen
- ☐ Um Wissen und Fertigkeiten in diesem Bereich zu erweitern
- ☐ Um Leute kennen zu lernen / aus Spaß
- ☐ Sonstiges:

3b. Wie viele Stunden pro Woche würden Sie gerne für Weiterbildung jeglicher Art investieren?

..... Stunden pro Woche

3c. Wie viel Prozent Ihres Einkommens wären Sie maximal bereit, für die eigene Weiterbildung auszugeben?

..... Prozent

4a. Wie viele Bücher haben Sie in den letzten 12 Monaten in Ihrer Freizeit gelesen?

- | | |
|--|---|
| ☐ 1 – 3 Bücher | ☐ 12 – 25 Bücher |
| ☐ 4 – 7 Bücher | ☐ mehr als 25 Bücher |
| ☐ 8 – 11 Bücher | ☐ gar keines |

Schätzen Sie bitte, wie viele Bücher Sie zuhause haben?

- | | |
|---|--|
| ☐ 0 – 25 Bücher | ☐ 51 – 100 Bücher |
| ☐ 26 – 50 Bücher | ☐ mehr als 100 Bücher |

Welche Bücher lesen Sie am liebsten? (Mehrfachnennungen sind möglich!)

- | | |
|--|-------------------------------------|
| ☐ Belletristik & Unterhaltungsliteratur | ☐ Fachbücher |
| ☐ Krimis & Thriller | ☐ Ratgeber |
| ☐ Science Fiction, Fantasy & Horror | ☐ Sachbücher |
| ☐ Sonstiges | |

4b. Wie oft lesen Sie Tageszeitungen?

- | | |
|--|---|
| ☐ täglich oder fast täglich | ☐ mind. 1 mal pro Monat |
| ☐ mind. 3 mal pro Woche | ☐ weniger als 1 mal im Monat |
| ☐ mind. 1 mal pro Woche | ☐ nie |

4c. Wie oft haben Sie in den letzten 12 Monaten kulturelle Veranstaltungen besucht (Theater, Konzerte, Oper, Museen, Ausstellungen etc.)?

- | | |
|-------------------------------------|--|
| ☐ 1 – 3 mal | ☐ mehr als 12 mal |
| ☐ 4 – 6 mal | |
| ☐ 7 – 12 mal | ☐ nie |

5. Bitte geben Sie zum Abschluss noch ein paar Informationen zu Ihrer Person an.

Wie alt sind Sie?

..... Jahre

Geben Sie bitte Ihr Geschlecht an.

☐ weiblich

☐ männlich

In welchem Land sind Sie geboren?

☐ Österreich

☐ anderes Land:

Wie viele Personen leben in Ihrem Haushalt (Sie selbst mitgerechnet)?

..... Personen

Wie viele der im Haushalt lebenden Personen sind Kinder?

..... Kinder

Welcher ist Ihr höchster Bildungsabschluss?

☐ Hauptschulabschluss

☐ Lehre mit Berufsschule

☐ Fach- oder Handelsschule

☐ Höhere Schule mit Matura

☐ Studium an einer Universität / Fachhochschule

☐ Sonstige Ausbildung (Kolleg, Akademie, Universitätslehrgang etc.)

Sind Sie...

☐ Freiberuflich tätig, Selbständig

☐ In Ausbildung

☐ Leitende(r) Angestellte(r) / Beamte(in)

☐ Karenziert

☐ Angestellte(r) / Beamte(in)

☐ Hausfrau

☐ Facharbeiter(in)

☐ Arbeitslos

☐ Sonstiges:

Vielen Dank!!!

Lebenslauf

Persönliche Daten

Name: Sabine Katharina Müller
Adresse: Blumberggasse 14/2, 1160 Wien
Geburtsdaten: 10. Oktober 1982, Mistelbach

Bildungsweg

10/2002 – 11/2011

Diplomstudium Psychologie an der Universität Wien
Schwerpunkte: Bildungs- und Wirtschaftspsychologie

09/1997 – 06/2002

Bundeshandelsakademie Mistelbach
Schwerpunkt: Marketing

Zusatzqualifikationen/ Weiterbildung

11/2009

Kommunikationsmodelle für Coaching und Beratung

06/2011

Gender Mainstreaming im Trainingskontext

Fachspezifische Berufserfahrung/ Praktika

08/2010 – laufend

ppc training Rath & Artnr GmbH
Aufgabenbereiche: Konzeption von (Weiter-)Bildungsmaßnahmen,
Qualitätssicherung, Unterstützung bei Personalauswahl,
TrainerInnen-Support etc.

02/2009 – 06/2010

Hoffmann & Forcher Marketing Research OEG
Aufgabenbereiche: Interviewführung, Mystery Shopping

07/2009 – 08/2009

Praktikum bei intakt – Therapiezentrum für Menschen mit
Essstörungen
Aufgabenbereiche: Protokollierung der Erstgespräche,
Literaturrecherche, Fragebogenauswertung etc.

2009 & 2010

WiSK-Programm (Wiener Soziales Kompetenztrainings-Programm)
der Universität Wien
Aufgabenbereich: Fragebogenerhebung an Wiener Schulen

05/2008 – 02/2009

Praktikum bei ISP (Österreichisches Institut für Sexualpädagogik)
Aufgabenbereiche: Beratung von Jugendlichen an Schulen,
Internetberatung etc.