



Bonner Institut für Migrations-
forschung und Interkulturelles
Lernen (BIM) e.V.



Friedrich-Wilhelms-Universität Bonn
Philosophische Fakultät
Institut für Politische Wissenschaft und Soziologie

Weder integrationswillig noch integrationsfähig?

Eine Studie zur Lernmotivation von Schülern im Bonner Norden

Seminar: Forschungspraxis der Datenerhebung, WS 09/10
Prof. Dr. Brüse
Alexander Christ, Alice Barth,
Jenny Hellmann, Stephanie Matthes
Datum: 26.01.2010

Danksagung

Die vorliegende Arbeit befasst sich mit den Ergebnissen eines Forschungsprojekts im Rahmen eines Seminars zur Datenerhebung im Masterstudiengang "Gesellschaften, Globalisierung und Entwicklung" an der Universität Bonn im Wintersemester 2009/10. Bei der Konzeption, Organisation und Auswertung erhielten wir tatkräftige Unterstützung und eine kompetente Beratung einer Reihe von Personen, denen wir zu großem Dank verpflichtet sind.

Insbesondere möchten wir danken:

...den engagierten Mitarbeitern des Bonner Instituts für Migrationsforschung und Interkulturelles Lernen (BIM e.V.), Flora Begrich und Hıdır Çelik, für ihre Unterstützung beim Design der Studie und den Kontakten zu den Schulen,

...unseren Ansprechpartnern in den Schulen, die uns mit großem Entgegenkommen und vielen hilfreichen Anregungen unterstützt haben, allen voran Herrn Finke, Herrn Döring, Herrn Lödorf, Herrn Stahnke und Frau Nonhoff,

...und ganz besonders Herrn Prof. Rudolf Brüse, der uns während der gesamten Zeit mit großer Fachkenntnis und außergewöhnlichem Engagement zur Seite stand.

Gliederung

<i>Abstract</i>	4
I. Einleitung	5
II. Theoretischer Kontext	7
1. Integration	7
2. Chancengleichheit im Bildungssystem	7
III. Fragestellung und Hypothesen	8
IV. Operationalisierung und Feldarbeit	9
1. Erhebungsmethode	9
2. Operationalisierung	9
3. Die Datengrundlage und Stichprobenziehung	12
V. Ergebnisse	13
1. Die Struktur der Stichprobe	13
2. Überprüfung des ersten Hypothesenkomplexes	15
3. Überprüfung des zweiten Hypothesenkomplexes	19
VI. Methodenkritik	26
VII. Fazit	27
Literaturverzeichnis	29
Abbildungsverzeichnis	30
Anhang	31

Abstract

Die vorliegende Arbeit befasst sich mit den Ergebnissen eines Forschungsprojekts im Rahmen eines Seminars zur Datenerhebung im Masterstudiengang "Gesellschaften, Globalisierung und Entwicklung" an der Universität Bonn im Wintersemester 2009/10. Der von der Forschungsgruppe selbst erhobene Datensatz (N=735) umfasst die Schüler der siebten und neunten Klassen aller Schulen im Bonner Norden (zwei Hauptschulen, Realschule, Gesamtschule, Gymnasium). Anhand einer standardisierten schriftlichen Befragung wurden einerseits die Zusammenhänge zwischen Migrationshintergrund, sozialem Hintergrund und Schulform und andererseits mögliche Ursachen für Unterschiede in der Lernmotivation getestet. Die Daten zeigen, dass über die Hälfte der Schüler einen Migrationshintergrund aufweist. Diese Gruppe ist auf Haupt- und Realschulen überrepräsentiert, auch ein schwacher sozialer Status steht eindeutig in Verbindung mit a) Migrationshintergrund und b) niedrigeren Schulformen. Es erweist sich, dass weder soziale noch nationale Hintergründe für Unterschiede in der Lernmotivation verantwortlich sind. Zwar werden Zusammenhänge zwischen hoher Motivation und dem Vorhandensein eines Migrationshintergrunds (v.a. Türkei und Naher/Mittlerer Osten), bestimmten Freizeitaktivitäten, hoher Lesefreudigkeit und Unterstützung durch die Eltern deutlich, ein durchgehendes Muster das für eine kausale Erklärung der Unterschiede herangezogen werden könnte ist jedoch nicht erkennbar.

I. Einleitung

Aus den im Jahre 2000, 2003 und 2006 erhobenen PISA-Studien der OECD geht hervor, dass in Deutschland Schüler mit Migrationshintergrund ein besonders geringes Lernniveau und insuffiziente berufsrelevante Kenntnisse und Fähigkeiten vorweisen (vgl. Baumert 2001/ Deutsches PISA-Konsortium 2004/ Prenzel 2007). Die Gründe dieses mangelhaften Abschneidens werden seither in den Medien und von Politikern sehr kontrovers diskutiert. Während auf der einen Seite die unzureichende bzw. in-existente Integrationspolitik der Bundesregierung als Erklärungszusammenhang angeführt wird, verweisen andere auf einen Mangel an Integrationsbereitschaft bei den betroffenen Migrantengruppen. Besondere Aufmerksamkeit erhielten in dieser Debatte die Aussagen des ehemaligen Vorstandsvorsitzenden der Bundesbank Thilo Sarrazin. In einem Interview mit der Kulturzeitschrift *Lettre International* im Herbst 2009 erklärte er, Integration sei „eine Leistung dessen, der sich integriert“ (Lettre International 2009: 197). Das Integrationsdefizit in der Bundesrepublik und die gesellschaftlichen Probleme von und mit bestimmten Migrantengruppen seien also nicht die Folge mangelhafter Politik; das Problem bestünde vielmehr darin, dass „große Teile der Türken und Araber [...] weder integrationswillig noch integrationsfähig“ seien (Lettre International 2009: 198).

Was die politischen Konsequenzen solcher Ansichten sein könnten geht recht deutlich aus Sarrazins Aussagen hervor: „Jemanden, der nichts tut, muss ich auch nicht anerkennen. Ich muss niemanden anerkennen, der vom Staat lebt, diesen Staat ablehnt, für die Ausbildung seiner Kinder nicht vernünftig sorgt und ständig neue kleine Kopftuchmädchen produziert“ (Lettre International 2009: 197). Von einer Multi-Kulti Gesellschaft und einem friedlichen Miteinander ist das weit entfernt. Besonders der Aspekt der Bildung findet bei Sarrazin große Beachtung. Jeder, der integriert werden sollte, müsse durch das deutsche Schulsystem durch, müsse Deutsch lernen und Abitur machen. Dann finde „Integration von alleine statt“. Bewertet man die Ergebnisse der PISA Untersuchungen nun vor dem Hintergrund dieser Aussagen, so erklärt allein die fehlende Integrationsbereitschaft und der daraus resultierende Mangel an Lernmotivation das schlechte Abschneiden der Schüler mit Migrationshintergrund.

Tatsächlich scheint Bildung eine wichtige Rolle für die Integration marginalisierter Bevölkerungsgruppen zu spielen. So heißt es auch im Datenreport der Bundesregierung: „Das an die Bildung geknüpfte Humanvermögen der Gesellschaftsmitglieder [...] ist eine der unabdingbaren Ressourcen für die individuelle Wohlfahrt und für die Leistungs- und Integrationsfähigkeit einer Gesellschaft“ (DESTATIS et al. 2008: 74). Zwar lösten Sarrazins

Aussagen heftige Empörung bei vielen Politikern, der Bevölkerung und besonders auch Migrantenorganisationen aus, gleichzeitig fanden seine Thesen jedoch auch großen Zuspruch. Sarrazin räumt zwar ein, dass seine Aussagen sehr stammtischnah klingen, behauptet aber, man könne „das empirisch sehr sorgfältig nachzeichnen“. Als StudentInnen der Soziologie mit einem ausgeprägten Interesse an migrationswissenschaftlichen Fragestellungen ist es uns ein besonderes Anliegen zu dieser Debatte einen Beitrag zu leisten. Als ehrenamtliche MitarbeiterInnen beim Bonner Institut für Migrationsforschung und Interkulturelles Lernen (BIM e.V.) verfolgen und begleiten wir mit großem Interesse verschiedene Projekte im Bildungsbereich, die vom BIM an Schulen in Bonn-Tannenbusch implementiert werden. In der folgenden Studie untersuchen wir die Lernmotivation von Schülern mit und ohne Migrationshintergrund an den weiterführenden Schulen im sozialen Brennpunkt Bonner Norden. Unter Berücksichtigung unseres Verständnisses von Integration (s.u.) gehen wir von der Annahme aus, dass sich über die Messung der Lernmotivation und Partizipation im schulischen Bereich Rückschlüsse auf die individuelle Integrationsbereitschaft ziehen lassen.

Somit soll in dieser Studie überprüft werden, ob Integrationsdefizite im Bildungsbereich tatsächlich mit einer mangelhaften Lernmotivation bestimmter Bevölkerungsgruppen zusammenhängen und inwiefern diese wiederum durch andere Faktoren wie z.B. die soziale Herkunft der Betroffenen bedingt ist. Im folgenden Kapitel wird kurz der theoretische Kontext vorgestellt, der zum einen begriffliche Definitionen enthält und zum anderen theoretische Verbindungen der verwendeten Begriffe verdeutlicht. Im dritten Kapitel wird die Fragestellung der Studie anhand von Hypothesen konkretisiert, die in zwei thematische Kapitel unterteilt sind. Das vierte Kapitel erläutert das Vorgehen unserer Forschungsgruppe in Bezug auf die Auswahl der Erhebungsmethode, die Operationalisierung der zu überprüfenden Variablen und das Stichprobendesign. Das fünfte Kapitel – die Präsentation unserer Ergebnisse – beginnt mit der Beschreibung der Stichprobenziehung bevor die Hypothesenkomplexe überprüft und analysiert werden. Nachdem wir das Vorgehen der Datenerhebung im darauf folgenden Kapitel noch einmal methodenkritisch bewerten, greifen wir im Fazit die Ausgangsfragestellung noch einmal auf, bewerten unsere Ergebnisse im Kontext des aktuellen Integrationsdiskurses. Abschließend weisen wir auf weitere Faktoren hin, die im Spannungsfeld Integration, Bildung und Chancengleichheit eine tragende Rolle spielen und weiterer Forschung bedürfen. Wir möchten darauf hinweisen, dass im gesamten Text aus ästhetischen Gründen auf die Verwendung der Binnenmajuskel I verzichtet wurde - selbstverständlich sind alle Bezeichnungen generische Maskulina und beziehen auch weibliche Personen mit ein.

II. Theoretischer Kontext

1. Integration

Im Rahmen dieser Studie wird unter Heranziehung der Arbeiten des Soziologen Hartmut Esser der Begriff Integration vor allem im Sinne der individuellen Sozialintegration in ein bestehendes System verstanden. Nach Esser bezeichnet diese die „Inklusion (bzw. die Exklusion) einzelner Akteure in bestimmte gesellschaftliche Bereiche und Institutionen und deren Folgen, etwa für Sprache, Bildung und Einkommen“ (Esser 2006: 24).

Während sich die meisten Studien zur Integration bisher auf Migrantengruppen beschränken, wird in der Forschung zunehmend registriert dass auch autochthone Bürger eines Staates nicht per se in die Gesamtgesellschaft integriert sein müssen. Im Gegenteil werden in vielen westlichen Industrienationen Personengruppen aufgrund der Erfüllung bestimmter Kriterien wie zum Beispiel fehlende Partizipation an gesellschaftlichen Gesamtzusammenhängen, soziale Isolation und Chancenlosigkeit als sozial desintegriert bzw. exkludiert bezeichnet (vgl. Bude/Willisch 2008). Hier zeigt sich, dass die Integration in die Gesamtgesellschaft nicht allein durch Staatsbürgerschaft, Beherrschung der Landessprache und kulturelle Sozialisation gewährleistet wird, sondern dass andere Faktoren mit in Betracht gezogen werden müssen. Aus diesen Überlegungen heraus wird klar, dass die hier verwendete Definition von Integration als Partizipation an gesamtgesellschaftlichen Zusammenhängen nicht nur Personen mit Migrationshintergrund, sondern auch Deutsche umfasst.

2. Chancengleichheit im Bildungssystem

Ein besonderer Stellenwert kommt im Hinblick auf Integration der Bildung zu. In der heutigen Gesellschaft sind der Zugang zu Bildungsmöglichkeiten bzw. das Erreichen eines anerkannten Bildungsabschlusses essentielle Bedingungen für die Integration in die Arbeitsgesellschaft. Durch die Verwirklichung des politischen Ziels der Bildungsexpansion in Deutschland erreichen zwar immer mehr Menschen höhere Bildungsabschlüsse, gleichzeitig wächst jedoch das Exklusionsrisiko für diejenigen denen aus verschiedenen Gründen keine qualifizierte Ausbildung zukommt.

So können das Ziel, einen Bildungsabschluss zu erlangen und dementsprechend die Motivation, in der Schule die geforderten Leistungen zu erbringen, als Indikatoren für individuelle Integrationsbereitschaft gewertet werden. Allerdings ist das Vorhandensein einer hohen Lernmotivation im Kindesalter noch kein Garant für eine erfolgreiche Schullaufbahn. Aus Studien wie PISA geht hervor, dass ein evidenter Zusammenhang zwischen dem sozialen

Status der Eltern und der eingeschlagenen Schullaufbahn des Kindes besteht. Die festgestellte Chancenungleichheit bezieht sich sowohl auf Unterschiede in der kognitiven Kompetenz (primäre Ungleichheit) als auch auf unterschiedliche herkunftsspezifische Beteiligungschancen (sekundäre Ungleichheit). Besonders benachteiligt sind im deutschen Bildungssystem die Kinder und Jugendlichen mit Migrationshintergrund, insbesondere da letzterer häufig mit einem schwachen sozialen Status zusammenfällt (vgl. Deutsches PISA-Konsortium 2004).

III. Fragestellung und Hypothesen

Aufgrund obiger Überlegungen und im Hinblick auf die erwähnten Studien (PISA, Datenreport der Bundesregierung etc.) kommen wir zu den folgenden Hypothesen, deren Geltung im Bonner Norden durch die Datenerhebung überprüft werden soll. Die der gesamten Untersuchung übergeordnete Vermutung ist, dass die Lernmotivation von Schülern nicht von der nationalen bzw. kulturellen Herkunft abhängig ist, sondern vielmehr durch eine Vielzahl anderer Faktoren wie dem sozialen Status der Eltern, der Teilnahme an gesellschaftlichen Aktivitäten oder individueller Förderung bedingt ist.

Basierend auf bundesweiten sowie regionalspezifischen Erhebungen (vgl. DESTATIS et al. 2008 und Bundesstadt Bonn 2009) vermuten wir in einem ersten Hypothesenkomplex, 1. dass auch im Bonner Norden Zusammenhänge zwischen sozialem Status, Migrationshintergrund und Schulform bestehen, 2. dass Schüler mit Migrationshintergrund häufiger aus Familien mit niedrigem sozialen Status kommen und zudem auf Haupt- und Realschulen überrepräsentiert sind und 3. dass es im Gegensatz dazu mit steigendem sozialen Status der Eltern umso wahrscheinlicher ist, dass ein Kind das Gymnasium besucht.

Der zweite Hypothesenkomplex bezieht sich auf die Lernmotivation von Schülern und verschiedene Erklärungen für auftretende Varianz. Er umfasst folgende Annahmen: 1. Je niedriger der soziale Status eines Schülers, desto niedriger ist die Lernbereitschaft. 2. Die nationale Herkunft von Schülern im Bonner Norden hat keinen Einfluss auf ihre Lernmotivation. 3. Je höher die Partizipation an gesellschaftlichen Aktivitäten (z.B. Vereine, Jugendtreffs etc), desto höher ist die Lernmotivation. 4. Je höher das Bildungsniveau der Eltern, desto mehr Unterstützung erhalten Schüler, was zu ihrem schulischen Erfolg und einer hohen Bildungsaspiration beiträgt. Auch eine hohe private Leseaktivität wird als motivationssteigernder Faktor betrachtet.

IV. Operationalisierung und Feldarbeit

1. Erhebungsmethode

Wir haben uns aus verschiedenen Überlegungen heraus für die standardisierte schriftliche Befragung, eine quantitative Methode der Datenerhebung, entschieden. Ein wichtiges Kriterium war hierbei die Vergleichbarkeit der Ergebnisse mit anderen quantitativen Erhebungen wie dem Datenreport der Bundesregierung oder den PISA Studien. Des Weiteren erwarteten wir eine positive Korrelation zwischen der allgemeinen Lernmotivation und der Bereitschaft sich einer Forschungsgruppe freiwillig für ein Interview zur Verfügung zu stellen, sodass die standardisierte schriftliche Befragung ganzer Jahrgangsstufen als die verlässlichste Methode erschien. Diese Methode ermöglicht eine relativ flächendeckende Erhebung und ist im Vergleich zu anderen Messinstrumenten der empirischen Sozialforschung mit einem verhältnismäßig geringen Kostenaufwand verbunden. Ziel der schriftlichen Befragung ist es, aus den gewonnenen Aussagen einer Stichprobe repräsentative Rückschlüsse auf eine Grundgesamtheit zu erhalten. Umfangreichen Stichproben wird ein besonders hoher Grad an Reliabilität, Validität und Objektivität attestiert (vgl. Atteslander 2003). Im vorliegenden Fall wurde die Entscheidung getroffen, eine Totalerhebung der Siebt- und Neuntklässler an allen Schulen im Bonner Norden durchzuführen. Aus dieser Stichprobe sollen verlässliche Rückschlüsse auf die Lernmotivation sowie den sozialen als auch kulturellen Hintergrund der Schüler im Bonner Norden gezogen werden.

Umfangreiche Vorkenntnisse über den Gegenstand der Forschung sowie ein klar strukturiertes und formuliertes Forschungsinteresse sind Voraussetzung zur Erstellung des Fragebogens. In unserem Fall war es von besonderer Bedeutung, den Fragebogen in einer klaren, übersichtlichen und für Kinder und Jugendliche verständlichen Weise zu formulieren. Wir beschränkten uns auf Vorder- und Rückseite eines DIN-A4-Bogens mit insgesamt 52 Fragen. Die meisten Variablen sind ordinal skaliert, jedoch sind auch nominale Variablen sowie drei offene Fragen enthalten. Die normale Bearbeitungszeit beträgt 10-15 Minuten.

2. Operationalisierung der Variablen

Die zentralen Variablen zur Überprüfung unserer Hypothesen umfassen auf der einen Seite die Lernmotivation, den sozialen Hintergrund sowie den Migrationshintergrund und auf der anderen Seite Angaben zu Schulformen, gesellschaftlichen Aktivitäten und Leseverhalten. Während letztere durch direkte Fragen sehr einfach ermittelt werden können, erfordern die ersteren weitere Festlegungen um eine verlässliche Messung zu gewährleisten.

Sozialer Hintergrund

Da sich die Methoden der Datenerhebung auf eine standardisierte Befragung von Schülern beschränken, ist eine monetäre Berechnung von Armutsschwellen über das Haushaltseinkommen nicht möglich. Stattdessen werden Extremausprägungen sozialer Ungleichheit anhand von zwei Dimensionen operationalisiert: a) dem sozialen Status und b) der sozialen Lage der Familie (vgl. Klocke 1996).

Die Indikatoren für den sozialen Status umfassen den Bildungsabschluss des Vaters und der Mutter, sowie deren ausgeübte Berufe. Die Berufe werden offen abgefragt und anhand ihres Berufsprestiges kategorisiert. Wir haben hierzu die Kategorien 'arbeitslos' (0), 'Rentner/ Hausfrau' (2), 'ungelernte Arbeiter/Angestellte' (3), 'gelernte Arbeiter/Angestellte' (6) und 'hohes Berufsprestige' (9) gewählt. Die Ziffern hinter den Kategorien entsprechen den Punkten die für die entsprechenden Antworten vergeben und aufaddiert werden. Der Bildungsabschluss der Eltern wird über die Antwortmöglichkeiten 'kein Abschluss' (0), 'Hauptschulabschluss/Mittlere Reife' (3), 'Lehre/Ausbildung' (5), 'Abitur' (7) und 'Abgeschlossenes Studium' (9) abgefragt. Auch hierbei werden die Werte hinter den Antwortmöglichkeiten addiert und mit den Punkten des Berufsprestiges zum Index 'Sozialer Status' zusammengefasst. Zur Veranschaulichung der Ergebnisse wird zwischen unteren, mittleren und oberen Statusgruppen unterschieden. Zu den unteren Statusgruppen zählen Schüler, deren Indexwerte zwischen 0 und 15 Punkten liegen, zu den mittleren und oberen Statusgruppen Schüler mit Punktzahlen im Bereich von 16 bis 28 bzw. 28 bis 36 Punkten.

Die soziale Lage wird über eine Reihe von Wohlstandsindikatoren bestimmt. Hierzu zählen das Vorhandensein eines eigenen Zimmers des Schülers und die Anzahl der Automobile im Haushalt. Schüler, die angeben kein eigenes Zimmer zu haben erhalten null, diejenigen die ein eigenes Zimmer zu ihrer Verfügung haben erhalten drei Punkte. Hinsichtlich der Anzahl der Automobile im Haushalt werden null Punkte für die Antwort 'kein Auto', zwei Punkte für 'ein Auto', vier Punkte für 'zwei Autos' und fünf Punkte für die Antwort 'mehr als zwei Autos' vergeben. Alle Werte werden zum Index 'Soziale Lage' zusammengefasst. Die Indices 'Soziale Lage' und 'Sozialer Status' haben wir in den Auswertungen für einige Betrachtungen noch einmal zum Index 'Sozialer Hintergrund' aufaddiert. Die Gesamtpunktzahl, die im Index sozialer Hintergrund erreicht werden kann beträgt 44 Punkte, wobei wir zur Präsentation der Ergebnisse erneut zwischen 'unteren' (0-20 Punkte) 'mittleren' (21-36 Punkte) und 'oberen' (37-44 Punkte) Gruppen unterschieden haben.¹

¹ Diese Einteilung beruht auf der Annahme, dass sich die Gesamtbevölkerung ungleich auf die verschiedenen Schichten verteilt (ca. 30% untere, ca. 55% mittlere und ca. 15% obere Schicht).

Lernmotivation

Die Lernmotivation der Schüler wird über die Zustimmung zu den folgenden Aussagen bestimmt: a. 'Was ich in der Schule lerne brauche ich sowieso nie wieder', b. 'Bei schlechten Noten gebe ich schnell auf', c. 'Über Themen, die mich im Unterricht interessiert haben, versuche ich zu Hause mehr zu erfahren', d. 'Ich fertige meine Hausaufgaben sorgfältig an', e. 'Ich gehe gern zur Schule', f. 'Ich brauche mich in der Schule nicht anzustrengen, weil die Berufsaussichten sowieso schlecht sind', g. 'Wenn ich im Unterricht etwas nicht verstehe, frage ich nach um weiter mitmachen zu können'. Für die Aussagen a, b und f werden Punkte jeweils wie folgt vergeben: 'stimme voll zu' 1, 'stimme eher zu' 2, 'stimme eher nicht zu' 3 und 'stimme überhaupt nicht zu' 4. Bei den Aussagen c, d, e und g wird das Verhältnis umgedreht, sodass mit größerer Zustimmung mehr und mit größerer Ablehnung weniger Punkte vergeben werden. Alle Werte werden addiert zum Index 'Lernmotivation' zusammengefasst, sodass die Aussagen gleich gewichtet werden. Je höher die Anzahl der Gesamtpunkte, desto größer ist die Lernmotivation eines Schülers.

Um sicher zu gehen, dass diese Aussagen tatsächlich Varianz in der Lernmotivation messen, wurde bereits vor der Durchführung der Befragung mithilfe eines Pretests sowie mit dem endgültigen Datensatz ein Validierungstest durchgeführt: Die Mittelwerte der Gruppen des unteren Tertils und des oberen Tertils weichen bei allen Aussagen deutlich voneinander ab, was die Validität der Messung bekräftigt (s. Annex, Tabelle 1).

Migrationshintergrund

Dem Statistischen Bundesamt zufolge haben folgende Personen einen „Migrationshintergrund“: „alle nach 1949 auf das heutige Gebiet der Bundesrepublik Deutschland Zugewanderten, sowie alle in Deutschland geborenen Ausländer und alle in Deutschland als Deutsche Geborenen mit zumindest einem nach 1949 zugewanderten oder als Ausländer in Deutschland geborenen Elternteil“ (DESTATIS 2007: 6). In Anlehnung an diese Definition wird der Migrationshintergrund über die offen abgefragten Herkunftsländer der Eltern bestimmt. Ein Schüler hat somit einen Migrationshintergrund, wenn das Herkunftsland eines oder beider Elternteile nicht Deutschland ist. Innerhalb der Gruppe der Schüler mit Migrationshintergrund wird zwischen der 1. und der 2. Generation unterschieden, also solchen Schülern, die selbst eine Migrationserfahrung haben und solchen deren Eltern vor ihrer Geburt zugewandert sind. Dieser Unterschied wird anhand des Geburtslandes der Schüler ermittelt. Die Staatsangehörigkeit dient als weiteres Unterscheidungsmerkmal zur Bestimmung der Gruppen „Deutsche mit Migrationshintergrund“ und „Ausländer“.

3. Die Datengrundlage und Stichprobenziehung

Die Datenbasis beruht auf einer eigenen Datenerhebung an den weiterführenden Schulen im Bonner Norden. Es wurden jeweils die Jahrgangsstufen sieben und neun befragt, was der Altersgruppe der 12- bis 16-jährigen entspricht. Das Stichprobendesign sieht eine proportional geschichtete Klumpenstichprobe anhand der Merkmale Jahrgangsstufe und Schultyp vor. Durch die Erfassung aller öffentlichen Schulen im Bonner Norden – ausgenommen sind lediglich die Waldorfschule und das Collegium Josephinum, das eine reine Jungenschule ist – handelt es sich um eine Totalerhebung aller Schüler der Jahrgangsstufen sieben und neun im Bonner Norden.

Bereits zu Beginn des Forschungsprozesses, während der theoretischen Planung zur Durchführung der Studie, standen wir mit dem Bonner Institut für Migrationsforschung und Interkulturelles Lernen (BIM e.V.) in Kontakt. Durch Mitarbeiter des Instituts erhielten wir die Kontaktdaten von Ansprechpartnern der Schulen aus dem Bonner Norden. Dazu zählten das Gymnasium Tannenbusch, die Hauptschule Am Römerkastell und die Freiherr-vom-Stein Realschule. Zusätzlich konnten wir durch Kontaktaufnahme zur Schulleitung der St. Hedwig-Hauptschule und der Bertolt-Brecht-Gesamtschule zwei weitere Schulen in die Erhebung einbeziehen.

Im November 2009 wurde bereits ein Pretest des Fragebogens mit 100 Schülern der Jahrgangsstufen sieben und neun des Rhein-Maas-Gymnasiums in Aachen durchgeführt. Die wesentlichen Ziele waren dabei zum Einen, den Fragebogen auf Verständlichkeit seitens der Schülerschaft zu testen und zum Anderen, eine Validierung der Variablen in Bezug auf die Forschungshypothesen zu gewährleisten. Aus diesen Erkenntnissen erfolgten sprachliche, formelle und auch inhaltliche Überarbeitungen des Fragebogens.

Im Vorfeld der Datenerhebung wurde der Fragebogen des Weiteren einzelnen Schulleitern als auch den uns als Ansprechpartner zur Seite stehenden Lehrern vorgestellt und inhaltlich besprochen, ehe dann terminliche Absprachen zur Durchführung getroffen wurden. Hierbei ist zu erwähnen, dass wir auf positive Resonanz stießen und einige konstruktive Vorschläge der Ansprechpartner in den Fragebogen aufgenommen wurden. Das Interesse an der Fragestellung war allgemein groß und wir hatten den Eindruck, dass die Schulen mit viel Engagement teilgenommen haben.

In einigen Schulen bestand die Notwendigkeit, die Befragung durch die Erziehungsberechtigten genehmigen zu lassen. Dies geschah in Form von Elternbriefen, welche der Schülerschaft im Vorfeld und in Kooperation mit den jeweiligen Klassenlehrern ausgehändigt wurden. Zwischen dem 18. und 22. Dezember 2009, der letzten

Unterrichtswoche vor den Weihnachtsferien, erfolgte die Datenerhebung an den Schulen. Dadurch, dass wir die Befragung in den einzelnen Klassen persönlich durchführten, standen wir nicht nur als Ansprechpartner bei Rückfragen zur Verfügung, sondern konnten uns außerdem ein Bild der Schülerschaft und des Lehrkörpers verschaffen.

V. Ergebnisse

1. Die Struktur der Stichprobe

Die erhobenen Daten beruhen auf einer Stichprobe von insgesamt 735 Schülern und Schülerinnen. Sie verteilen sich zu etwa gleichen Teilen (je ca. 20%) auf die Schulformen Hauptschule², Realschule und Gymnasium. Der Anteil der Gesamtschüler in unserer Stichprobe ist wesentlich größer (42%), was daran liegt, dass aus Gründen der Repräsentativität an jeder Schule die kompletten Jahrgangsstufen sieben und neun befragt wurden und die Gesamtschule deutlich mehr Schüler pro Jahrgangsstufe hat.

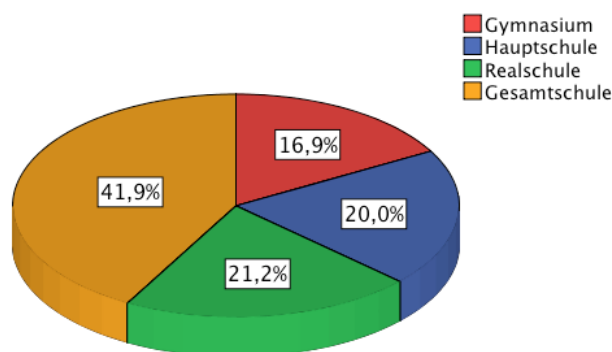


Abbildung 1: Verteilung auf Schulformen

Siebte und neunte Klassen sind in der Stichprobe in etwa gleich stark repräsentiert (53,5% Siebtklässler und 46,5% Neuntklässler), sodass kein Ungleichgewicht in der Altersverteilung vorliegt. Das Durchschnittsalter der Siebtklässler liegt bei 12 bis 13 Jahren³, während die Schüler der neunten Klassen im Schnitt etwa 14 bis 15 Jahre alt sind⁴. Das Geschlechterverhältnis ist mit ca. 53% Jungen und 47% Mädchen recht ausgeglichen.

² Bei der folgenden Analyse werden die Ergebnisse der Hauptschule Am Römerkastell, deren Schüler 4,5% der Gesamtstichprobe darstellen und die der Hauptschule St. Hedwig, die von 15,5% der befragten Schüler besucht wird, zusammengefasst.

³ Mittelwert 12,64; Standardabweichung: 0,7

⁴ Mittelwert 14,79; Standardabweichung: 0,7

Obwohl insgesamt nur 12% der befragten Schülerschaft in einem anderen Land als Deutschland geboren wurden und ca. 87% angeben die deutsche Staatsangehörigkeit zu besitzen, haben nach der Definition des Statistischen Bundesamtes mehr als die Hälfte aller Befragten (56,9%) einen Migrationshintergrund (siehe Annex, Tabelle 2). Dieser Prozentsatz liegt sowohl deutlich über dem bundesweiten Durchschnitt von etwa 20% (Woellert et al. 2009: 12; DESTATIS et al. 2008: 200) als auch über den Bonner Durchschnittswerten: Dem Integrationskonzept der Stadt Bonn zufolge haben insgesamt etwa 37% der hier lebenden Kinder und Jugendlichen einen Migrationshintergrund; bei den Zehn- bis Achtzehnjährigen liegt der Wert „nur noch“ bei etwa 33% (Bundesstadt Bonn 2009: 10). Die deutlichen Unterschiede zwischen den Bonner Durchschnittswerten und unserem Ergebnis lassen auf eine sehr ungleiche Verteilung von Schülern mit Migrationshintergrund auf die verschiedenen Bonner Stadtteile schließen, bei der überdurchschnittlich viele Migranten im Bonner Norden leben.

Von den befragten Schülern mit Migrationshintergrund ist nur ein Fünftel (21,1%) selbst im Ausland geboren und hat durch Zuwanderung in Kindheit oder Jugend eine sogenannte Migrationserfahrung⁵, die eine Zuordnung zur „Ersten Generation“ erlaubt. Der Großteil der Schüler mit Migrationshintergrund im Bonner Norden ist in Deutschland geboren und wird aufgrund der Tatsache, dass mindestens ein Elternteil im Ausland geboren wurde, der „Zweiten Generation“ zugeordnet (siehe Annex, Tabelle 3). Migranten der Dritten Generation, d.h. Kinder deren Großeltern nach Deutschland eingewandert sind, deren Eltern aber beide Deutsche sind, werden von uns nicht mehr zu den Schülern mit Migrationshintergrund gezählt.

Schüler mit Migrationshintergrund unterscheiden sich jedoch nicht nur bezüglich ihrer Migrationserfahrung, sondern auch im Hinblick auf ihre Herkunftsregionen. In der Schülerschaft im Bonner Norden kommen Migranten aus fast allen Regionen dieser Welt zusammen. Mit etwas über einem Viertel (26%) stellen die Schüler mit türkischem Migrationshintergrund die größte Einwanderergruppe dar, was den offiziellen Angaben zur Herkunft von Migranten im gesamten Bonner Stadtgebiet entspricht (vgl. Bundesstadt Bonn 2009: 11). Die zweitgrößte Gruppe bilden die Migranten aus dem Nahen und Mittleren Osten (18%), gefolgt von Schülern, deren Wurzeln in Russland bzw. den ehemaligen GUS-Staaten sowie in Osteuropa zu finden sind (jeweils knapp 12%). Vor dem Hintergrund dieser Verteilung auf Herkunftsregionen ist es wenig überraschend, dass die Mehrheit der Schülerschaft mit Migrationshintergrund (57,1%) muslimischen Glaubens ist und ein Drittel

⁵ Schüler, die im Ausland geboren wurden, deren Eltern aber beide Deutsche sind, wurden hierbei nicht beachtet, da bei ihnen keine Zuwanderungsgeschichte besteht.

dem Christentum angehört. Anhänger des Buddhismus, Hinduismus oder anderer Religionen sind nur sehr gering vertreten (siehe Annex, Tabelle 4).

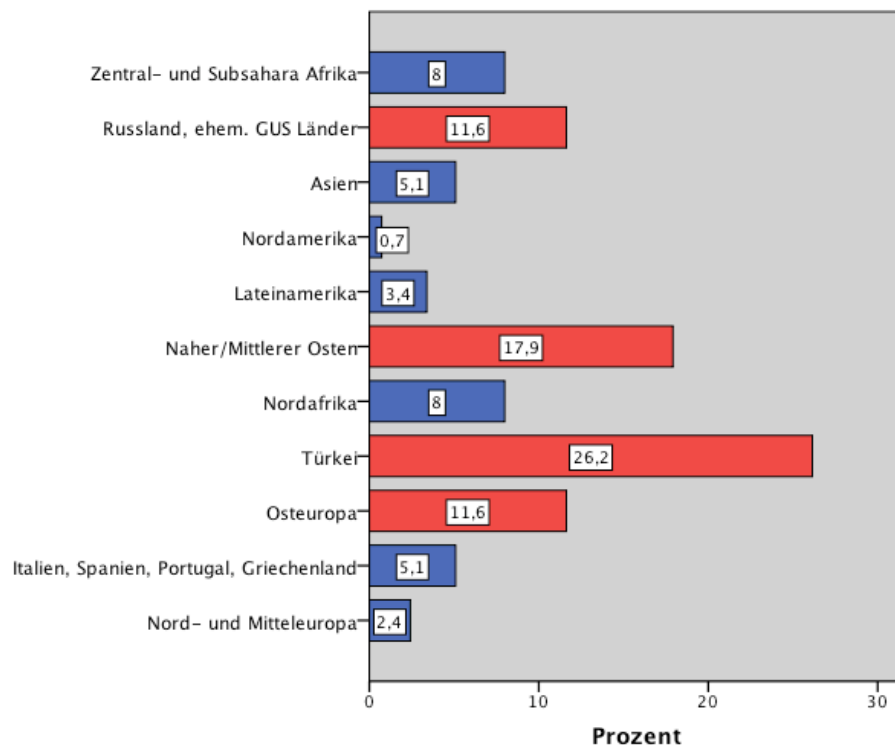


Abbildung 2: Migrationshintergrund nach Regionen

2. Überprüfung des ersten Hypothesenkomplexes

Der Zusammenhang von Migrationshintergrund und Sozialem Hintergrund

Bevor wir zu der Überprüfung unserer Haupthypothese kommen und analysieren wie Lernmotivation mit Herkunft, sozialem Hintergrund und weiteren möglichen Faktoren zusammenhängt, ist es wichtig die Stichhaltigkeit einiger grundlegender Vermutungen, die über die soziale Stellung von Personen mit Migrationshintergrund häufig geäußert werden, für den Bonner Norden zu testen. Die erste Annahme, die wir in dem Zusammenhang überprüfen möchten, ist, dass Schüler mit Migrationshintergrund häufiger aus sozial schlechter gestellten Familien kommen. Teilt man die Punkteskala im Index zur Messung des sozialen Hintergrundes in drei Gruppen, ergibt sich ein recht deutliches Bild: Während von den deutschen Schülern nur ein relativ kleiner Anteil aus sozial schwächeren Familien kommt (16%), fallen knapp 44% der Schüler mit Migrationshintergrund in diese Gruppe. Da sowohl bei den Migranten als auch den Deutschen ein Großteil der Schüler der mittleren sozialen Schicht angehören, befindet sich nur ein sehr kleiner Restanteil der Schülerschaft mit

Migrationshintergrund in einer höheren sozialen Gruppe (8%), während der Anteil bei den deutschen Schülern bei fast 22% liegt (siehe Annex, Tabelle 5). Wie vermutet besteht ein signifikanter Zusammenhang zwischen dem Vorhandensein eines Migrationshintergrundes und einem schwächeren sozialen Hintergrund.⁶

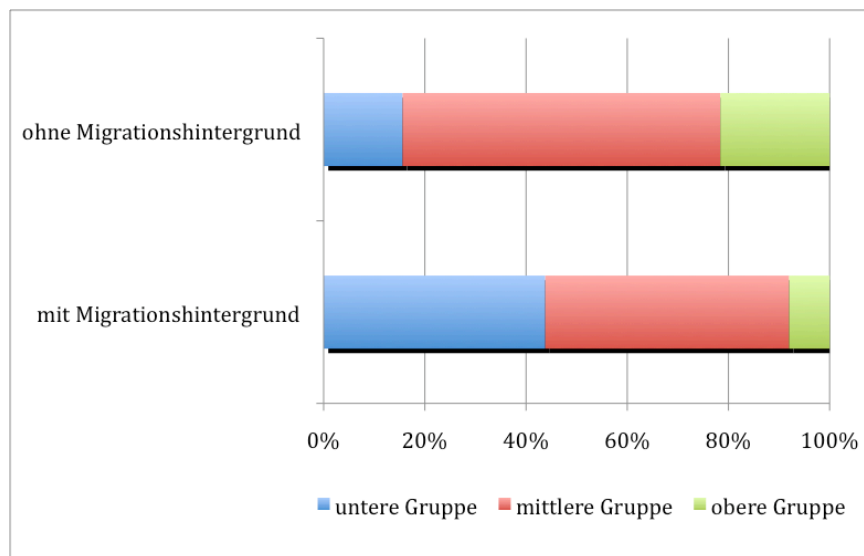


Abbildung 3: Schüler mit und ohne Migrationshintergrund nach sozialen Schichten

Nimmt man den relativ komplexen Index zur Messung des sozialen Hintergrundes ein wenig auseinander und betrachtet nur den wichtigen Teilbereich des sozialen Status der Eltern⁷ im Vergleich zwischen Schülern mit und ohne Migrationshintergrund ergibt sich ein ähnliches Bild: Ein überdurchschnittlich großer Anteil der Schüler mit Migrationshintergrund hat Eltern mit einem niedrigen oder mittleren sozialen Status (nur 12% in der höchsten Gruppe), während deutsche Schüler häufiger Eltern mit einem mittleren oder höheren sozialen Status haben (nur 17% in der niedrigsten Gruppe; siehe Annex, Tabelle 6). Auffällig ist hierbei jedoch, dass es bei den Migranten große Unterschiede zwischen den verschiedenen regionalen Herkunftsgruppen gibt: Schüler mit türkischen und nordafrikanischen Wurzeln haben jeweils zu über 70% Eltern mit einem niedrigen sozialen Status und sind in der höchsten Statusgruppe so gut wie gar nicht vertreten, während Schüler deren Eltern aus Russland, bzw. den ehemaligen GUS Staaten kommen, nur zu 27% der untersten Statusgruppe zuzuordnen sind (siehe Annex, Tabelle 7). Der im Integrationskonzept der Stadt Bonn geäußerten Behauptung, dass Menschen mit Migrationshintergrund in Bonn keine sozio-kulturell homogene Gruppe sind, sondern dass man ihnen „in allen Schichten, allen gesellschaftlichen Bereichen, allen

⁶ Korrelationskoeffizient nach Pearson: ,381; Signifikanzniveau: ,000

⁷ Der soziale *Status* ergibt sich wie in Kapitel IV erläutert aus Beruf und Bildungsniveau der Eltern und lässt im Gegensatz zum zuvor analysierten sozialen *Hintergrund* die finanzielle Lage unberücksichtigt.

Berufsgruppen [begegnet]“ (Bundesstadt Bonn 2009: 11) ist generell also sicher zuzustimmen. Gleichzeitig zeigen unsere Ergebnisse jedoch, dass diese Verteilung große Unterschiede bezüglich der regionalen Herkunftsgruppen aufweist und dass Schüler mit Migrationshintergrund im Durchschnitt nach wie vor sozial schlechter gestellt sind als ihre Mitschüler ohne Migrationshintergrund.

Der Zusammenhang von sozialem Hintergrund und Schulformen

In allen Studien zum Stand der Bildung in Deutschland (IGLU, PISA, TIMSS etc.) wird auf den ausgeprägten Einfluss der Schichtzugehörigkeit auf die Lernvoraussetzungen bei der Einschulung sowie die schulischen Leistungen hingewiesen. So ist der Zugang zu Bildung immer noch von beträchtlicher Ungleichheit geprägt, die sich vor allem auf die Chancen der Kinder mit niedrigem sozioökonomischen Hintergrund und/oder mit Migrationshintergrund negativ auswirkt (DESTATIS et al. 2008: 77). Die PISA-Studie 2003 zeigt beispielsweise, dass Jugendliche, die aus dem sozial stärksten Viertel der Bevölkerung stammen, nur zu 7% eine Hauptschule, aber zu 53% ein Gymnasium besuchen. „Die Gleichaltrigen, die aus dem sozial schwächsten Viertel stammen, besuchen dagegen zu 45% eine Hauptschule, aber nur zu 6% ein Gymnasium“ (Klemm 2007: 12).

Betrachtet man die Verteilung von Schülern mit unterschiedlichem sozialen Hintergrund auf die verschiedenen Schulformen im Bonner Norden, so muss man feststellen, dass sie fast identisch mit diesen bundesweiten Werten ist: Schüler aus der oberen sozialen Schicht gehen nur zu 7% auf eine Hauptschule und auch die Realschule wird nur von knapp 9% aus dieser Gruppe besucht. Der Großteil dieser Schüler geht also auf das Gymnasium (40%) oder die Gesamtschule (44%). Bei den sozial schlechter gestellten Schülern ist diese Verteilung andersherum: Nur knapp 10% befinden sich auf dem Gymnasium, während die Mehrheit eine Hauptschule (28%) oder Realschule (33%) besucht (siehe Annex, Tabelle 8).⁸ Bei 1%iger Irrtumswahrscheinlichkeit kann die Schulart zu 18% durch den sozialen Hintergrund erklärt werden, was unsere Hypothese bestärkt, dass die Wahrscheinlichkeit das Gymnasium zu besuchen bei sozial besser gestellten Familien höher ist als bei sozial Benachteiligten.⁹

⁸ Hierbei ist jedoch zu beachten, dass der soziale Hintergrund in der PISA Studie möglicherweise anders berechnet und gruppiert wird als in der vorliegenden Arbeit.

⁹ Korrelationskoeffizient nach Pearson: 0,423; Signifikanzniveau: 0,01

Verteilung der Schüler mit Migrationshintergrund auf Schulformen

Betrachtet man die Ergebnisse der letzten zwei Punkte zusammen, liegt die Vermutung nahe, dass Schüler mit Migrationshintergrund an Haupt- und Realschulen überrepräsentiert sind. Im Bonner Integrationskonzept 2009 wird angegeben, dass ausländische Schüler an Hauptschulen einen Anteil von 35% ausmachten, während sie an Gymnasien nur zu knapp 5% vertreten seien (Bundesstadt Bonn 2009: 9). Angaben zu deutschen Schülern mit ausländischen Wurzeln liegen der Stadt zum Berichtzeitpunkt nicht vor. Unseren Ergebnissen zufolge haben an allen Schulformen zwar 80-90% der Schüler die deutsche Staatsangehörigkeit (siehe Annex, Tabelle 9), doch der Anteil der Schüler mit Migrationshintergrund liegt weit darüber. Abgesehen von der Gesamtschule stellt an allen Schulen im Bonner Norden die Gruppe der Schüler mit Migrationshintergrund die Mehrheit dar, an der Realschule haben fast 80% einen Migrationshintergrund und sogar am Gymnasium haben nur 42% keine ausländischen Wurzeln (siehe Annex, Tabelle 10).

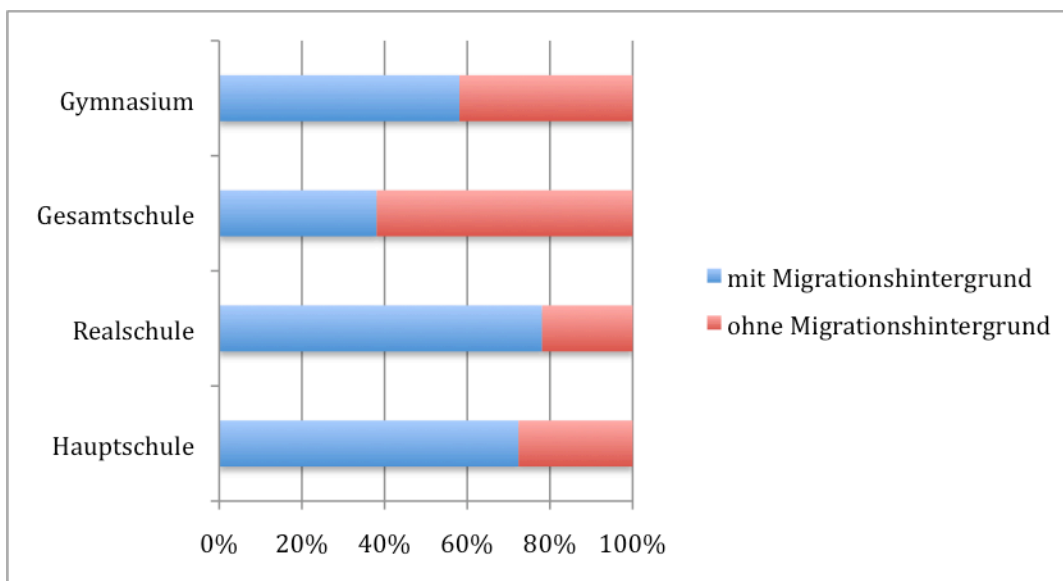


Abbildung 4: Schüler mit und ohne Migrationshintergrund nach Schulformen

3. Überprüfung des Zweiten Hypothesenkomplexes

Zusammenhang zwischen Sozialem Status und Lernmotivation

Das deutsche Bildungssystem ist in den vergangenen Jahren immer wieder wegen der in ihm vorherrschenden Chancenungleichheit kritisiert worden. Die Daten der PISA-Studien werden auf Nordrhein-westfälischer Landesebene durch die jährlich durchgeführten Lernstandserhebungen untermauert: Schüler aus sozial schwächeren Familien haben deutlich schlechtere Chancen eine gute Ausbildung zu erhalten als solche aus besser gestellten Familien (Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen, 2009). Da dies die Gefahr birgt die Benachteiligten des Systems von vornherein zu entmutigen, stellen wir die Hypothese auf, dass sich die Chancenungleichheit negativ auf die Lernmotivation von Jugendlichen aus den unteren sozialen Gruppen auswirkt.

Überraschenderweise lässt sich diese Vermutung auf der Grundlage von unserem Datensatz nicht bestätigen. Entgegen unserer Erwartungen scheint die Motivation der Schüler aus Familien mit niedrigerem sozialen Status sogar leicht höher ist als die Motivation derer, deren familiärer sozialer Status im oberen Bereich liegt. In den unteren sozialen Statusgruppen erreicht mehr als ein Drittel der Schüler eine Punktzahl, die einer hohen Lernmotivation entspricht, während dies in den oberen sozialen Statusgruppen nur auf ein Viertel der Schüler zutrifft (siehe Annex, Tabelle 11). Es besteht kein statistischer Zusammenhang zwischen sozialem Status und Lernmotivation. Das Signifikanzlevel von 0.642 übersteigt zudem deutlich die Toleranzgrenze von 0.05 und ist damit statistisch nicht signifikant¹⁰.

Ein anderer Indikator, der im Zusammenhang mit der Lernmotivation eine Rolle spielt ist der Bildungsabschluss, den ein Schüler anstrebt, da sich hierüber Rückschlüsse über die längerfristige Lernmotivation ziehen lassen. Es spielt schließlich nicht nur eine Rolle wie engagiert und motiviert ein Schüler im Schulalltag ist, sondern auch was für eine Perspektive er mit verschiedenen Abschlüssen verbindet und inwiefern er beabsichtigt, das Schulsystem zu durchlaufen. Über 60% der Schüler im Bonner Norden möchten Abitur machen, während 30% einen Realschulabschluss anstreben. Nur 5% geben an, nicht mehr als den Hauptschulabschluss erreichen zu wollen. Diese Zielsetzungen erscheinen im Vergleich zu den tatsächlichen bundesweiten Abiturientenquoten, die um die 30% liegen (Konsortium Bildungsberichterstattung 2008), sehr optimistisch. Betrachtet man nun die angestrebten

¹⁰ Korrelationskoeffizienten nach Pearson: -,021; Signifikanzlevel ,642

Bildungsabschlüsse der Schüler nach ihrem sozialen Status, sind dort deutliche Unterschiede ersichtlich. Während aus den oberen Statusgruppen fast 90% das Abitur anstreben, trifft das bei den mittleren Gruppen auf gut 70% und den unteren Gruppen nur auf etwa 50% der Schüler zu. Der Korrelationskoeffizient nach Pearson für die Variablen 'angestrebter Schulabschluss' und 'Sozialer Hintergrund' beträgt $r = 0,266$ (siehe Annex, Tabelle 12).

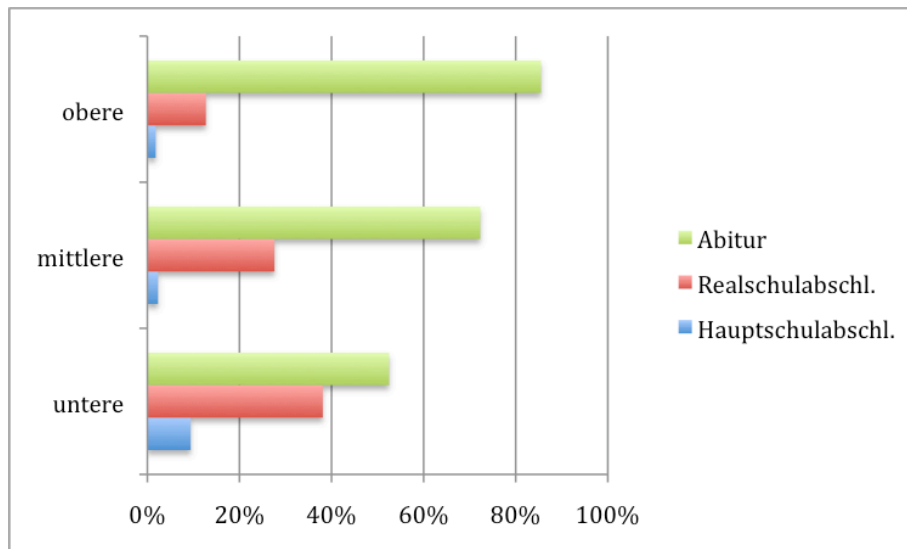


Abbildung 5: Angestrebter Schulabschluss nach Sozialem Status

Es liegt allerdings nahe, dass die Angaben zum angestrebten Schulabschluss insbesondere mit der besuchten Schulform zusammenhängen. Die multivariate Analyse mit der Schulform als Kontrollvariable ergibt tatsächlich, dass diese eine stark intervenierende Wirkung auf den Zusammenhang zwischen angestrebtem Abschluss und sozialem Hintergrund hat (siehe Annex, Tabelle 13).

Zusammenhang zwischen Herkunft und Lernmotivation

Ein weiterer Aspekt, der die Ungleichheiten im deutschen Bildungssystem zum Ausdruck bringt ist der, dass Schüler mit Migrationshintergrund in allen bisher genannten Studien hinsichtlich ihres Leistungsniveaus besonders schlecht abschneiden (vgl. u.a. Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen, 2009). Greift man in diesem Zusammenhang nun die zu Beginn genannten Argumente Sarrazins wieder auf, so resultiert dieses schlechte Ergebnis keineswegs aus Mängeln im Bildungssystem, sondern aus einer mangelnden Bereitschaft seitens der Schüler mit Migrationshintergrund sich in das deutsche Bildungssystem zu integrieren. Während eine niedrige Lernmotivation in diesem Fall als eine mangelhafte Integrationsbereitschaft interpretiert werden könnte, gehen wir in davon aus, dass generell eine Integrationsbereitschaft seitens der Schüler mit Migrationshintergrund vorhanden ist und die Integrationsschwierigkeiten eher gesellschafts- bzw. systemimmanent

sind. Daraus folgt unsere zweite Annahme – bei der es sich um eine Nullhypothese handelt – dass die Lernmotivation von Schülern nicht von ihrer nationalen oder kulturellen Herkunft abhängt.

Diese Annahme wird durch die Analyse bekräftigt. Nur 1% der Varianz in der Lernmotivation kann durch den vorhandenen bzw. nicht-vorhandenen Migrationshintergrund erklärt werden.¹¹ Die Daten widersprechen Sarrazins Aussagen also in der Hinsicht, dass bei den Schülern der Jahrgangsstufen sieben und neun im Bonner Norden kein negativer Zusammenhang zwischen einem vorhandenen Migrationshintergrund und der Lernmotivation der Schüler ermittelt werden kann. Stattdessen lässt sich sogar feststellen, dass sich unter den Schülern mit Migrationshintergrund prozentual mehr Hochmotivierte befinden als unter den Schülern ohne Migrationshintergrund. Fast 40% der Schüler, die in Deutschland geboren sind und ausländische Wurzeln haben (2. Generation) erzielen im Lernmotivationsindex einen hohen Wert, während dies bei den Schülern ohne Migrationshintergrund nur auf gut 25% zutrifft.

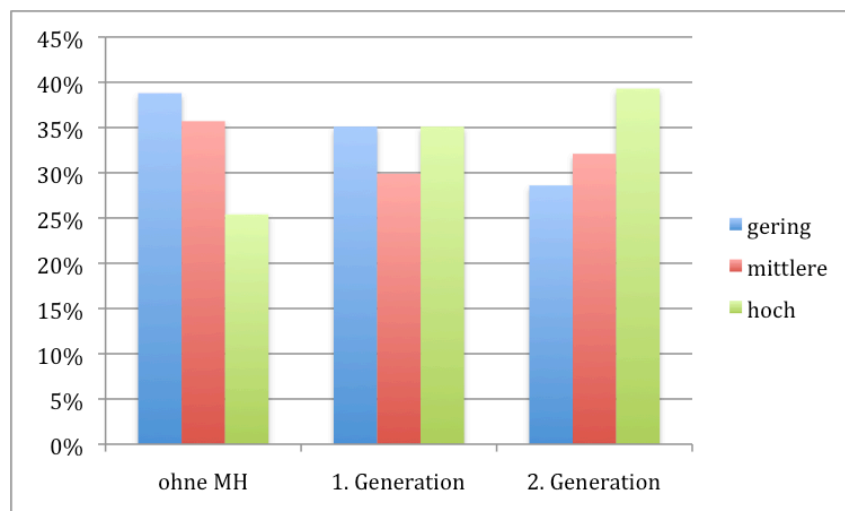


Abbildung 6: Lernmotivation nach Herkunft

Diese Ergebnisse stimmen mit den Daten des 19. Bildungsforschungsbands der Bundesministeriums für Bildung und Forschung überein. Dem Bericht zufolge zeigen Migranten der 1. wie der 2. Generation unter Berücksichtigung des sozialen und schulischen Hintergrunds auch in Deutschland höhere Bildungsaspirationen als Schülerinnen und Schüler mit vergleichbaren Voraussetzungen, aber ohne Migrationshintergrund. Der Index, der in diesem Fall zur Messung der Einstellung zur Schule verwendet wird reicht von -1 (sehr negative Einstellung) bis +1 (sehr positive Einstellung)¹² (Stanat und Christensen 2006).

¹¹ Korrelationskoeffizient nach Pearson: ,125

¹² Ähnlich wie der Index dieser Studie basieren Stanats und Christensens Berechnungen auf der Zustimmung von Schülern zu verschiedenen Aussagen (z.B. 'Die Schule ist eine reine Zeitverschwendung').

Zwar ist die Verteilung dieser Daten sehr deutlich, allerdings scheint – bezüglich unseres Datensatzes – nur ein sehr schwacher, wenn auch signifikanter, Korrelationszusammenhang zwischen den Variablen 'Lernmotivation' und 'Migrationshintergrund' zu bestehen¹³. Kontrolliert man diese Korrelation durch weitere Variablen, die möglicherweise intervenierend wirken könnten, wird die Korrelation geringfügig stärker, bleibt aber weiterhin sehr schwach (siehe Annex, Tabelle 14-16).

Sarrazin unterscheidet in seinem Interview zwischen verschiedenen Migrantengruppen und unterstellt besonders den „Türken und Arabern“ eine mangelnde Integrationsbereitschaft. Die Ergebnisse der Schüler im Bonner Norden entkräften diese Aussagen. Während ca. 25% der deutschen Schüler Werte im Bereich der hohen Motivation erzielen und 40% eine niedrige Motivation aufweisen, beträgt dieses Verhältnis bei den Schülern mit türkischem Migrationshintergrund 46% für die Hochmotivierten und knapp 25% für die mit niedriger Motivation. Damit gehören sie mit den Schülern, die Wurzeln im Nahen oder Mittleren Osten haben zur Gruppe mit der höchsten Lernmotivation.

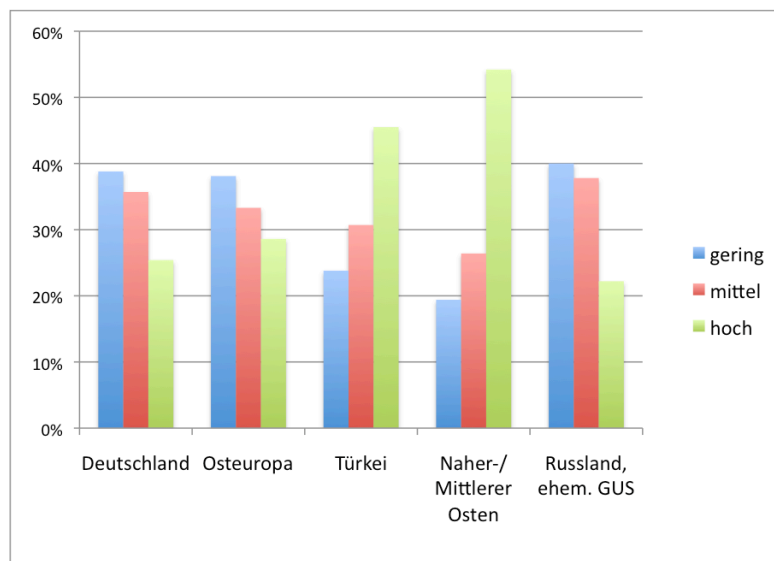


Abbildung 7: Lernmotivation nach Herkunftsregionen

¹³ Korrelationskoeffizienten nach Pearson: ,125; Signifikanzniveau: ,000

Zusammenhang zwischen Gesellschaftlichen Aktivitäten und Lernmotivation

Weitere Variablen, deren Einfluss auf die Lernmotivation untersucht wird, sind Freizeitaktivitäten und Mitgliedschaft in Vereinen. Dies geschieht im Hinblick auf die Hypothese, dass ein hoher Anteil an gesellschaftlicher Partizipation auch ein hohes Maß an Integrationsbedürfnis und damit an Lernmotivation bedingt. Insgesamt stehen neun verschiedene Möglichkeiten der Freizeitgestaltung (z.B. Sport treiben, Freunde treffen oder Malen/Zeichnen) auf einer Häufigkeitsskala von fast jeden Tag bis nie zur Auswahl. Des Weiteren wird die Teilnahme an Vereinsveranstaltungen im sportlichen und kulturellen Bereich berücksichtigt.

Ein Zusammenhang zwischen der häufigen Ausübung der Aktivitäten Malen/Zeichnen, Sport treiben, Museen/Ausstellungen/Theater besuchen und hoher Leistungsmotivation ist erkennbar¹⁴. Bei den abgefragten Vereinen scheint sich die Mitgliedschaft in einer Bücherei am stärksten auszuwirken; auch die Teilnahme an freiwilligen AGs in der Schule und Veranstaltungen religiöser Gruppen ergibt eine Korrelation mit der Lernmotivation¹⁵.

Umgekehrt zeigt sich bei den niedrig Motivierten eine Vorliebe für Fernsehen und Computerspiele¹⁶. Andere abgefragte Aktivitäten wie Kinobesuche oder Treffen mit Freunden lassen keinen Zusammenhang erkennen (siehe Annex, Tabelle 17).

Die Annahme eines signifikanten Zusammenhangs zwischen bestimmten Freizeitaktivitäten und einer hohen Lernmotivation scheint aufgrund der niedrigen Korrelationskoeffizienten jedoch nicht gerechtfertigt. Die Hypothese, dass erhöhte Lernmotivation mit großem gesellschaftlichen Engagement einhergeht, wird zwar eher bestätigt, eine direkte Kausalität kann dennoch nicht postuliert werden. Genauso gut könnten hier intervenierende Variablen eine Rolle spielen. Zum Beispiel ließe sich vermuten, dass sich individuelle Förderung eines Kindes auf dessen Interessen wie auf die Lernmotivation gleichermaßen positiv auswirkt. Im Umkehrschluss sind diejenigen, die vor Fernseher oder Computer "abgestellt" werden, auch weniger motiviert. Ein genauerer Test dieses oder ähnlicher Kausalmodelle ist anhand der vorliegenden Datengrundlage jedoch nicht möglich.

¹⁴ Korrelationskoeffizienten nach Pearson: -,224, -,168 und -,201, Signifikanzniveau ,000

¹⁵ Korrelationskoeffizienten nach Pearson -,183, -,115 und -,121, Signifikanzniveau ,000

¹⁶ Korrelationskoeffizienten nach Pearson ,101 und ,138, Signifikanzniveau ,000

Zusammenhang zwischen Unterstützung durch die Eltern und Lernmotivation

Die erhobenen Daten erlauben zwar keine Rückschlüsse auf die allgemeine Förderung durch das Elternhaus, es wurde jedoch getestet inwieweit sich eine direkte Unterstützung in schulischen Angelegenheiten auf die Lernmotivation eines Kindes auswirkt. Die Auswertung ergibt hier, dass Zustimmung zu den Optionen "Wenn nötig, hilft mir jemand (Eltern/Geschwister) bei den Hausaufgaben" und "Meine Eltern wollen immer wissen, wann ich Klassenarbeiten schreibe" oft mit höherer Leistungsmotivation einhergeht.¹⁷ Insgesamt ist bei der Mehrheit der Befragten ein gutes Betreuungsverhältnis festzustellen: Fast 70 % der Schüler geben an, wenn nötig Hilfe bei den Hausaufgaben zu erhalten, bei nahezu 80% interessieren sich die Eltern dafür, wann Arbeiten geschrieben werden.

Eine weitere von uns aufgestellte Hypothese lautet, dass die Unterstützung durch die Eltern umso stärker ausfällt, je höher deren Bildungsniveau einzustufen ist. Aus den Daten geht hervor, dass diese Einschätzung grundsätzlich richtig ist, die Unterschiede aufgrund der allgemein hohen Zustimmungstendenz zu den Betreuungsfragen jedoch nur schwach ausgeprägt sind. Das Diagramm zeigt den Zusammenhang zwischen dem Bildungsabschluss des Vaters und der Frage, ob Hilfe bei der Erledigung der Hausaufgaben geboten wird (von 1 = stimme voll zu bis 4 = stimme überhaupt nicht zu).

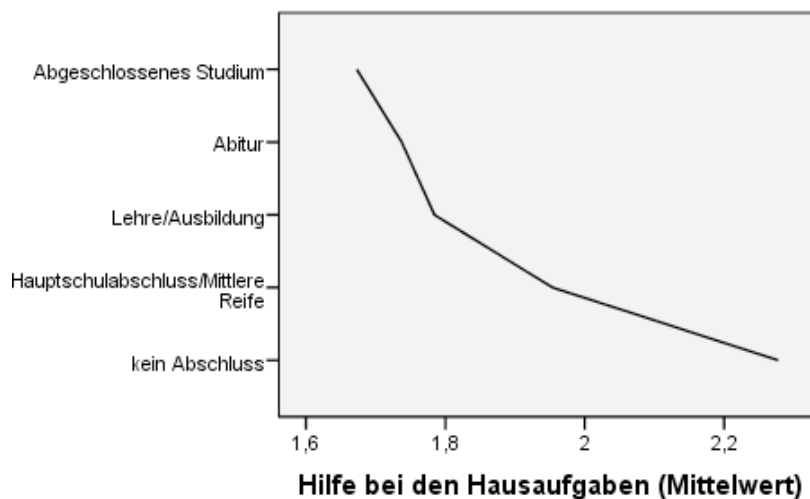


Abbildung 8: Hausaufgabenhilfe nach Bildungsabschluss der Eltern

¹⁷ Korrelationskoeffizienten nach Pearson: ,233 und ,153, Signifikanzniveau: ,000

Zusammenhang zwischen den Leseaktivitäten und der Lernmotivation

Eine letzte Variable, bei der wir einen Zusammenhang mit Lernmotivation vermuten, ist die private Leseaktivität der Schüler. Bezüglich der Hypothese gehen wir davon aus, dass ein hoher Grad an Lernmotivation mit einer hohen Leseaktivität einhergeht. Hierzu haben wir die Schüler erstens nach der allgemeinen Lesebereitschaft und zweitens nach der Anzahl der gelesenen Bücher im letzten Jahr befragt.

Es ist auffällig, dass Schüler im Bonner Norden in ihrer Freizeit insgesamt sehr wenig Bücher lesen: Über 40% geben an im letzten Jahr nicht mehr als zwei Bücher gelesen zu haben, ein Viertel davon hat kein einziges Buch gelesen. Unter den Schülern, die angeben sehr gerne Bücher zu lesen fällt fast die Hälfte in die Kategorie „hoch motiviert“ (ca. 43%) während die Mehrheit der Schüler, die gar nicht gerne lesen eine geringe Lernmotivation aufweist (55%).

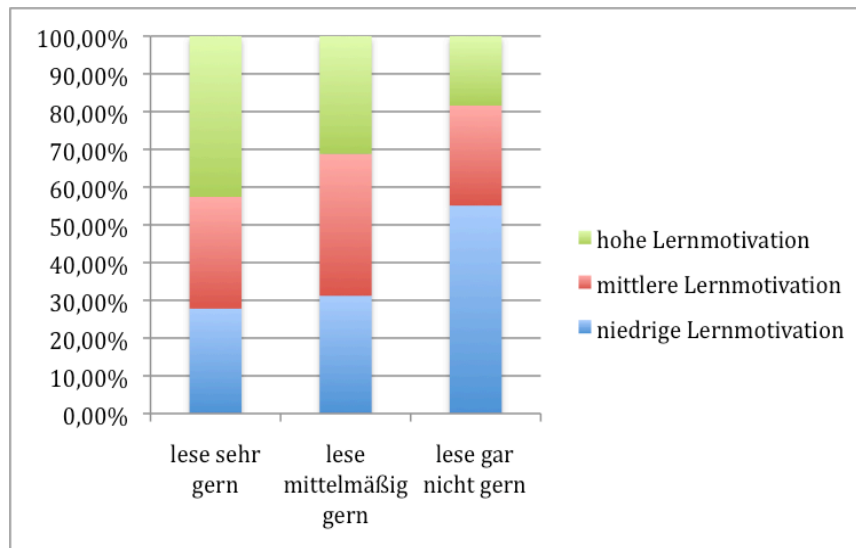


Abbildung 9: Lernmotivation nach Lesefreudigkeit

VI. Methodenkritik

Nach Abschluss unserer Untersuchungen ist eine Reflexion der angewandten Methodik erforderlich. Schwierigkeiten gründeten sich vor allem darauf, dass aufgrund der standardisierten Fragebögen individuelle Differenzen nicht beachtet werden konnten und dass die Gründe für falsche oder fehlende Angaben im Nachhinein nicht nachvollziehbar waren.

Gerade bei der Ermittlung und Messung der Lernmotivation hätte eine qualitative Komponente in Form von Interviews mit einzelnen Schülern möglicherweise zu einer exakteren Interpretation der Ergebnisse geführt. Im Fragebogen konnte weder auf eventuelle kulturbedingte Unterschiede noch auf individuelle Persönlichkeitsmerkmale und deren Einfluss auf die Beantwortung der Fragen Rücksicht genommen werden. Des Weiteren konnten wir keinen Abgleich mit tatsächlichen schulischen Leistungen vornehmen, was unsere Messung der Lernmotivation, die ausschließlich auf Selbsteinschätzung der Schüler beruht, verifiziert hätte. Insgesamt können wir einen Einfluss der Erhebungssituation (Schulunterricht) und somit eine höhere Zustimmungstendenz zu sozial erwünschten Umständen nicht gänzlich ausschließen.

Auch die Ermittlung des sozialen Status gestaltete sich anhand der uns zur Verfügung stehenden Informationen schwierig. Gerade bei Kindern und Jugendlichen sind direkte Messgrößen für die finanzielle Lage wie durchschnittliches Haushaltseinkommen oder Größe der Wohnung in qm nicht abfragbar, sodass wir auf Indikatoren wie das Vorhandensein eines eigenen Zimmers oder die Anzahl der PKW pro Haushalt zurückgreifen mussten. In Einzelfällen kann dies durchaus zu Fehlschlüssen führen, z.B. wenn Personen aus Überzeugung auf ein Auto verzichten und so ungerechtfertigt niedriger eingestuft werden. Auch der soziale Status der Eltern war schwer zu erfassen, da viele Kinder über den Bildungsabschluss oder die berufliche Tätigkeit ihrer Eltern nicht genau Bescheid wussten. Zudem wurden die Berufe offen abgefragt, was zu Problemen bei der Kategorisierung ungenauer Angaben (z.B. "Haribo") führte. Bei Nachfragen von Schülern während der Bearbeitung des Fragebogens konnten wir zwar Hilfestellung leisten, es kann jedoch sein, dass diese Möglichkeit nicht von allen in gleicher Weise genutzt wurde, was abermals Verzerrungen der Werte zur Folge haben könnte.

VII. Fazit

Abschließend können wir sagen, dass unser erster Hypothesenkomplex sich im Bonner Norden bestätigt hat: Wir konnten signifikante Zusammenhänge zwischen Migrationshintergrund, sozialem Status und Schulform feststellen. Anders ist es mit dem zweiten Komplex, der sich auf die Hintergründe für die Lernmotivation bezieht. Unsere ursprüngliche Vermutung eines Zusammenhangs zwischen Lernmotivation und sozialem Status ist falsifiziert worden. Wir konnten zwar andere Faktoren feststellen, die mit einer hohen Lernmotivation verbunden sind, jedoch hat sich kein homogenes Gesamtbild der Einflüsse, intervenierenden Variablen und Kausalitäten ergeben. Die individuelle Lernmotivation scheint zu großen Teilen von Bedingungen abzuhängen, die im Rahmen unserer Studie nicht untersucht werden konnten.

Was die Analyse unserer empirischen Befunde jedoch verdeutlicht, ist, dass Schüler mit Migrationshintergrund im Bonner Norden eine hohe Bereitschaft aufweisen sich über das Schulsystem in die Gesellschaft zu integrieren. Eine geringe Lernmotivation ist nicht durch das Vorhandensein eines Migrationshintergrundes bedingt; allochthone Schüler weisen im Gegenteil sogar eine höhere Lernmotivation auf als die autochthonen. Wenn Sarrazin behauptet, seine Aussagen über den Mangel an Integrationsbereitschaft bei Migranten mit türkischem oder arabischem Hintergrund seien empirisch sehr gut nachzuzeichnen, so werden diese Aussagen durch unseren Datensatz für Schüler im Bonner Norden in Frage gestellt und entkräftet.

Wie die Studie gezeigt hat, scheint jedoch auch der soziale Status keinen weitreichenden Einfluss auf die Lernmotivation zu haben. Dieses Ergebnis wirft die Frage auf, wie sich die Diskrepanzen zwischen einer überdurchschnittlichen Lernmotivation und unterdurchschnittlichen schulischen Erfolgen von Schülern mit Migrationshintergrund erklären lassen. Greift man an diesem Punkt auf unser oben dargestelltes Verständnis von Integration zurück, könnte man auch fragen wieso es bei der tatsächlichen Integration von sozial schwächeren Bevölkerungsgruppen (einschließlich Migranten) so große Defizite im Leistungsbereich gibt, wenn ihre Integrationsbereitschaft derer der oberen sozialen Gruppen ähnelt.

Um eine Antwort auf diese und weitere relevante Fragen zu finden bedarf es weiterer Forschung, die aufgrund ihres Umfangs im Rahmen dieser Arbeit leider nicht verwirklicht werden konnte. Als Ansatzpunkt halten wir eine Unterscheidung zwischen internen und externen Faktoren für sinnvoll, die einen Einfluss auf die gesellschaftliche Integration von

Individuen oder Bevölkerungsgruppen haben. Die internen Faktoren können von den Individuen oder Gruppen selbst beeinflusst werden und beziehen sich in erster Linie auf die Bereitschaft zu gesellschaftlicher Partizipation. Diese drückt sich in unserem Fall durch die Bereitwilligkeit aus, das Schulsystem erfolgreich zu durchlaufen und – im Sinne Sarrazins – das Abitur zu machen. Die Wirkung der internen Faktoren auf den Integrationsprozess ist – unseren Ergebnissen zufolge – positiv. Neben diesen internen Faktoren existieren jedoch zahlreiche externe Faktoren, die durch die zu integrierenden Individuen oder Gruppen nicht beeinflusst werden können. Hierzu gehören institutionelle Strukturen sowie politische Maßnahmen. Als eine gravierende Systemschwäche in Deutschland sehen wir das dreigliedrige Schulsystem, das bereits im Kindesalter – also zu einem Zeitpunkt an dem schulischer Erfolg immens vom Elternhaus abhängt – selektiert und die weitere Laufbahn weitestgehend bestimmt. Außerdem sind die Fördermöglichkeiten für die Schüler, die mehr Unterstützung benötigen, weil sie diese bspw. von zu Hause nicht erhalten, vollkommen unzulänglich. Die prekäre Situation auf dem Arbeits- und Ausbildungsmarkt verstärkt diese externen Faktoren, die somit das entscheidende Hindernis im Integrationsprozess benachteiligter Gruppen darstellen.

Betrachtet man die Gruppe der Migranten abschließend noch einmal gesondert, sind noch ein paar Ergänzungen zu machen. Es ist hinzuzufügen, dass im Fall der Migranten innerhalb der internen Faktoren außerdem die Bereitschaft, die deutsche Sprache zu erlernen, eine wichtige Rolle spielt, zu den externen Faktoren aber gleichzeitig das mangelhafte Angebot an attraktiven Fördermöglichkeiten zum Spracherwerb gezählt werden muss. Es besteht – wie man am Beispiel Sarrazin sieht – zudem die Gefahr, dass im öffentlichen Diskurs stark polarisiert wird und damit neue Grenzen zwischen autochthoner und allochthoner Bevölkerung gezogen werden. Das Argument der kulturellen Unterschiede wird somit instrumentalisiert, was den Integrationsprozess behindert, im schlimmsten Falle sogar verhindern könnte. Ob sozial benachteiligte Gruppen im allgemeinen oder Migrantengruppen im speziellen: Es ist zunächst an der Politik die Hindernisse im Integrationsprozess zu beseitigen und Chancengleichheit zu gewährleisten.

Literaturverzeichnis

- Atteslander, P., 2003: Methoden der empirischen Sozialforschung. Berlin: de Gruyter.
- Baumert, J., 2001: PISA 2000. Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich. Opladen: Leske + Budrich.
- Bude, H./ Willis, A., 2008: Exklusion. Die Debatte über die "Überflüssigen". Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Bundesstadt Bonn (Hg., 2009: Integrationskonzept der Bundesstadt Bonn. Bonn. Online verfügbar unter http://www.bonn.de/rat_verwaltung_buergerdienste/buergerdienste_online/buergerservice_a_z/01619/index.html?lang=de, zuletzt geprüft am 10.11.09.
- DESTATIS, 2007: Bevölkerung und Erwerbstätigkeit. Bevölkerung mit Migrationshintergrund – Ergebnisse des Mikrozensus 2005. Wiesbaden.
- DESTATIS/ GESIS-ZUMA/ WZB, 2008: Datenreport 2008. Ein Sozialbericht für die Bundesrepublik Deutschland. Bonn: Bundeszentrale für Politische Bildung.
- Deutsches PISA-Konsortium, 2004: PISA 2003. Der Bildungsstand der Jugendlichen in Deutschland ; Ergebnisse des zweiten internationalen Vergleichs. Münster: Waxmann.
- Esser, H., 2006: Sprache und Integration. Die sozialen Bedingungen und Folgen des Spracherwerbs von Migranten. Frankfurt am Main: Campus-Verl.
- Klemm, K., 2007: Ethnische und soziale Herkunft: entscheidend für den Schulerfolg? – Reformbedarf des Bildungssystems. In WISO Diskurs, Schule in der Einwanderungsgesellschaft. Dokumentation im Auftrag der FES.
- Klocke, A., 1996: Aufwachsen in Armut. Auswirkungen und Bewältigungsformen der Armut im Kindes- und Jugendalter. ZSE 16, Heft 4.
- Konsortium Bildungsberichterstattung, 2006: Bildung in Deutschland. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Bildung und Migration. Bielefeld: Bertelsmann.
- Konsortium Bildungsberichterstattung, 2008: Bildung in Deutschland. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Übergängen im Anschluss an den Sekundarbereich I. Bielefeld: Bertelsmann.
- Lettre International, 2009: Klasse statt Masse. Thilo Sarrazin im Gespräch. In: Lettre International, H. 86.
- Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen, 2010: Ergebnisse der Lernstandserhebungen Klasse 8, 2009. Online verfügbar unter <http://www.standardsicherung.schulministerium.nrw.de/lernstand8/landesweite-ergebnisse/landesweite-ergebnisse.html>
- Prenzel, M., 2007: PISA 2006. Die Ergebnisse der dritten internationalen Vergleichsstudie. Münster: Waxmann.
- Stanat, P./ Christensen, G., 2006: Schulerfolg von Jugendlichen mit Migrationshintergrund im internationalen Vergleich. Bildungsforschung Band 19. Berlin/Bonn: Bundesministerium für Bildung und Forschung.
- Woellert, F./ Kröhnert, S./ Sippel, L./ Klingholz, R. (2009): Ungenutzte Potenziale. Zur Lage der Integration in Deutschland. Berlin: Berlin Institut für Bevölkerung und Entwicklung.

Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1: Verteilung auf Schulformen.....	13
Abbildung 2: Migrationshintergrund nach Regionen.....	15
Abbildung 3: Schüler mit und ohne Migrationshintergrund nach sozialen Schichten.....	16
Abbildung 4: Schüler mit und ohne Migrationshintergrund nach Schulformen.....	18
Abbildung 5: Angestrebter Schulabschluss nach Sozialem Status	20
Abbildung 6: Lernmotivation nach Herkunft.....	21
Abbildung 7: Lernmotivation nach Herkunftsregionen	22
Abbildung 8: Hausaufgabenhilfe nach Bildungsabschluss der Eltern	24
Abbildung 9: Lernmotivation nach Lesefreudigkeit	25

Anhang

Tabelle 1

Validierungstest Motivationsindex

Motivation		Aussage 1	Aussage 2	Aussage 3	Aussage 4	Aussage 5	Aussage 6	Aussage 7
Unmotiviert	Mittelwert	2,7881	2,9068	2,2119	2,3602	1,8814	3,2246	2,5763
(unteres Tertil)	N	236	236	236	236	236	236	236
	Standardabweichung	,83388	,86529	,98371	,83127	,90549	,71785	,84960
Hochmotiviert	Mittelwert	3,7389	3,7080	3,4204	3,6195	3,3230	3,9204	3,7212
(oberes Tertil)	N	226	226	226	226	226	226	226
	Standardabweichung	,46950	,49318	,61488	,55487	,71623	,28726	,49638
Insgesamt	Mittelwert	3,2532	3,2987	2,8030	2,9762	2,5866	3,5649	3,1364
	N	462	462	462	462	462	462	462
	Standardabweichung	,82972	,81310	1,02154	,94850	1,09032	,65130	,90361

Tabelle 2

Migrationshintergrund

		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente
Gültig	mit Migrationshintergrund	413	56,2	56,9
	ohne Migrationshintergrund	313	42,6	43,1
	Gesamt	726	98,8	100,0
Fehlend	System	9	1,2	
Gesamt		735	100,0	

Tabelle 3

Aufteilung der Migranten nach 1. und 2. Generation

		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente
Gültig	Mit eigener Migrationserfahrung (1. Generation)	83	20,1	21,1
	In Deutschland geboren (2. Generation)	310	75,1	78,9
	Gesamt	393	95,2	100,0
Fehlend	System	20	4,8	
Gesamt		413	100,0	

Tabelle 4

Religionszugehörigkeiten der Schüler mit Migrationshintergrund

		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	Christentum	134	32,4	33,3	33,3
	Islam	230	55,7	57,1	90,3
	Buddhismus	3	,7	,7	91,1
	Hinduismus	4	1,0	1,0	92,1
	andere	9	2,2	2,2	94,3
	keine	23	5,6	5,7	100,0
	Gesamt	403	97,6	100,0	
Fehlend	keine Angabe	10	2,4		
Gesamt		413	100,0		

Tabelle 5

Kreuztabelle: Migrationshintergrund - Sozialer Hintergrund

		Sozialer Hintergrund in Gruppen			Gesamt
		untere	mittlere	obere	
mit Migrations- hintergrund	Anzahl	109	120	20	249
	% innerhalb von Migrationshintergrund	43,8%	48,2%	8,0%	100,0%
ohne Migrations- hintergrund	Anzahl	36	145	50	231
	% innerhalb von Migrationshintergrund	15,6%	62,8%	21,6%	100,0%
Gesamt	Anzahl	145	265	70	480
	% innerhalb von Migrationshintergrund	30,2%	55,2%	14,6%	100,0%

Tabelle 6

Kreuztabelle: Migrationshintergrund - Soziale Statusgruppen

		Soziale Statusgruppen			Gesamt
		untere	mittlere	obere	
mit Migrations- hintergrund	Anzahl	122	112	33	267
	% innerhalb von Migrationshintergrund	45,7%	41,9%	12,4%	100,0%
ohne Migrations- hintergrund	Anzahl	40	120	77	237
	% innerhalb von Migrationshintergrund	16,9%	50,6%	32,5%	100,0%
Gesamt	Anzahl	162	232	110	504
	% innerhalb von Migrationshintergrund allgemein	32,1%	46,0%	21,8%	100,0%

Tabelle 7

Kreuztabelle: Ausgewählte Herkunftsgruppen - Soziale Statusgruppen

		Soziale Statusgruppen			Gesamt
		untere	mittlere	obere	
Türkei	Anzahl	48	19	0	67
	% innerhalb von Migrationshintergrund nach Regionen	71,6%	28,4%	,0%	100,0%
Nordafrika	Anzahl	15	5	1	21
	% innerhalb von Migrationshintergrund nach Regionen	71,4%	23,8%	4,8%	100,0%
Russland, ehem. GUS Länder	Anzahl	8	14	8	30
	% innerhalb von Migrationshintergrund nach Regionen	26,7%	46,7%	26,7%	100,0%
Gesamt	Anzahl	122	112	33	267
	% innerhalb von Migrationshintergrund nach Regionen	45,7%	41,9%	12,4%	100,0%

Tabelle 8

Kreuztabelle: Schulart - Sozialer Hintergrund in Gruppen

	Sozialer Hintergrund in Gruppen			Gesamt
	untere	mittlere	obere	
Hauptschule	41 28,3%	21 7,9%	5 7,1%	67 13,9%
Realschule	48 33,1%	54 20,3%	6 8,6%	108 22,5%
Gesamtschule	42 29,0%	138 51,9%	31 44,3%	211 43,9%
Gymnasium	14 9,7%	53 19,9%	28 40,0%	95 19,8%
Gesamt	145 100,0%	266 100,0%	70 100,0%	481 100,0%

Tabelle 9

Kreuztabelle: Schulart - Staatsangehörigkeit

		Ich habe die deutsche Staatsangehörigkeit		Gesamt
		ja	nein	
Hauptschule	Anzahl	112	30	142
	% innerhalb von Schulart	78,9%	21,1%	100,0%
Realschule	Anzahl	120	31	151
	% innerhalb von Schulart	79,5%	20,5%	100,0%
Gesamtschule	Anzahl	276	23	299
	% innerhalb von Schulart	92,3%	7,7%	100,0%
Gymnasium	Anzahl	113	11	124
	% innerhalb von Schulart	91,1%	8,9%	100,0%
Gesamt	Anzahl	621	95	716
	% innerhalb von Schulart	86,7%	13,3%	100,0%

Tabelle 10

Kreuztabelle: Schulform - Migrationshintergrund

		Migrationshintergrund		Gesamt
		mit MH	ohne MH	
Hauptschule	Anzahl	105	40	145
	% innerhalb von Schulart	72,4%	27,6%	100,0%
Realschule	Anzahl	121	34	155
	% innerhalb von Schulart	78,1%	21,9%	100,0%
Gesamtschule	Anzahl	115	187	302
	% innerhalb von Schulart	38,1%	61,9%	100,0%
Gymnasium	Anzahl	72	52	124
	% innerhalb von Schulart	58,1%	41,9%	100,0%
Gesamt	Anzahl	413	313	726
	% innerhalb von Schulart	56,9%	43,1%	100,0%

Tabelle 11

Kreuztabelle: Lernmotivation – Soziale Statusgruppen

		Lernmotivation			Summe
		gering	mittel	hoch	
Soziale Statusgruppen	untere	35,1%	30,5%	34,4%	100,0%
	mittlere	36,0%	32,9%	31,1%	100,0%
	obere	36,5%	37,5%	26,0%	100,0%
Summe		35,8%	33,1%	31,0%	100,0%

Tabelle 12

Symmetrische Maße

		Wert	Asymptotischer Standardfehler ^a	Näherungsweise T ^b	Näherungsweise Signifikanz
Intervall- bzgl. Intervallmaß	Pearson-R	,266	,041	6,164	,000 ^c
Ordinal- bzgl. Ordinalmaß	Korrelation nach Spearman	,266	,042	6,165	,000 ^c
Anzahl der gültigen Fälle		502			

- a. Die Null-Hypothese wird nicht angenommen.
- b. Unter Annahme der Null-Hypothese wird der asymptotische Standardfehler verwendet.
- c. Basierend auf normaler Näherung

Tabelle 13

Korrelationen			Was für einen Bildungsabschluss strebst du an?	Soziale Status- gruppen
Schule	Was für einen Bildungsabschluss strebst du an?	Korrelation	1,000	,210
		Signifikanz (zweiseitig)	.	,000
		Freiheitsgrade	0	499
Soziale Statusgruppen		Korrelation	,210	1,000
		Signifikanz (zweiseitig)	,000	.
		Freiheitsgrade	499	0

Tabelle 14-16

Symmetrische Maße		Wert	Asymptotischer Standardfehler ^a	Näherungs- weises T ^b	Näherungsweise Signifikanz
Intervall- bzgl. Intervallmaß	Pearson-R	,125	,038	3,216	,001 ^c
Ordinal- bzgl. Ordinalmaß	Korrelation nach Spearman	,138	,038	3,569	,000 ^c
Anzahl der gültigen Fälle		658			

- a. Die Null-Hyphothese wird nicht angenommen.
- b. Unter Annahme der Null-Hyphothese wird der asymptotische Standardfehler verwendet.
- c. Basierend auf normaler Näherung

Korrelationen			Lernmot.	Mig.hint.
Malen oder zeichnen	Lernmot.	Korrelation	1,000	,130
		Signifikanz (zweiseitig)	.	,001
		Freiheitsgrade	0	649
Mig.hint.		Korrelation	,130	1,000
		Signifikanz (zweiseitig)	,001	.
		Freiheitsgrade	649	0

Korrelationen			Lernmot.	Mig.hint.
Ins Theater/ Museum/Aus- stellung gehen	Lernmot.	Korrelation	1,000	,148
		Signifikanz (zweiseitig)	.	,000
		Freiheitsgrade	0	649
Mig.hint.		Korrelation	,148	1,000
		Signifikanz (zweiseitig)	,000	.
		Freiheitsgrade	649	0

Tabelle 17

Korrelationen

		Motivation	Akt1	Akt2	Akt3	Akt4	Akt5	Akt6	Akt7	Akt8	Akt9
Index Lernmotivation	Korrelation nach Pearson	1	,068	-,168**	,101**	,053	-,096*	-,224**	,062	,138**	-,201**
	Signifikanz (2-seitig)		,073	,000	,008	,168	,012	,000	,105	,000	,000
Mit Freunden treffen (Akt1)	Korrelation nach Pearson	,068	1	,190**	,059	,272**	,002	,005	,252**	,035	-,033
	Signifikanz (2-seitig)	,073		,000	,110	,000	,953	,891	,000	,339	,373
Sport machen (Akt2)	Korrelation nach Pearson	-,168**	,190**	1	,008	,123**	,076*	,027	,138**	,051	,120**
	Signifikanz (2-seitig)	,000	,000		,838	,001	,040	,461	,000	,167	,001
Fernsehen (Akt3)	Korrelation nach Pearson	,101**	,059	,008	1	,070	-,097**	-,046	,056	,213**	-,104**
	Signifikanz (2-seitig)	,008	,110	,838		,058	,009	,215	,134	,000	,005
Ins Kino gehen (Akt4)	Korrelation nach Pearson	,053	,272**	,123**	,070	1	,133**	,049	,179**	,106**	,117**
	Signifikanz (2-seitig)	,168	,000	,001	,058		,000	,192	,000	,004	,002
Theater spielen, Musik machen (Akt5)	Korrelation nach Pearson	-,096*	,002	,076*	-,097**	,133**	1	,226**	-,005	-,060	,332**
	Signifikanz (2-seitig)	,012	,953	,040	,009	,000		,000	,890	,108	,000
Malen oder zeichnen (Akt 6)	Korrelation nach Pearson	-,224**	,005	,027	-,046	,049	,226**	1	,043	-,118**	,282**
	Signifikanz (2-seitig)	,000	,891	,461	,215	,192	,000		,247	,001	,000
Im Jugendtreff abhängen (Akt7)	Korrelation nach Pearson	,062	,252**	,138**	,056	,179**	-,005	,043	1	,059	,015
	Signifikanz (2-seitig)	,105	,000	,000	,134	,000	,890	,247		,113	,693
Computer spielen (Akt8)	Korrelation nach Pearson	,138**	,035	,051	,213**	,106**	-,060	-,118**	,059	1	-,020
	Signifikanz (2-seitig)	,000	,339	,167	,000	,004	,108	,001	,113		,597
Ins Theater/ Museum/Ausstellung gehen (Akt9)	Korrelation nach Pearson	-,201**	-,033	,120**	-,104**	,117**	,332**	,282**	,015	-,020	1
	Signifikanz (2-seitig)	,000	,373	,001	,000	,002	,000	,000	,693	,597	

** . Die Korrelation ist auf dem Niveau von 0,01 (2-seitig) signifikant.

* . Die Korrelation ist auf dem Niveau von 0,05 (2-seitig) signifikant.