

DIPLOMARBEIT

Titel der Diplomarbeit

„Übertrittsproblematik:
von der Grundschule in die Sekundarstufe -
eine explorative Studie der subjektiven Erfahrungen von
Kindern und Eltern“

Verfasserin

Martina Lettl

angestrebter akademischer Grad

Magistra der Philosophie (Mag. phil.)

Wien, im Mai 2012

Studienkennzahl: A 297

Studienrichtung: Diplomstudium Pädagogik

Betreuerin: Univ. Prof. Mag. Dr. Ilse Schrittemser

Danke

Für die unermüdliche Unterstützung bei meiner Diplomarbeit möchte ich folgenden Personen, ohne die diese Arbeit nicht entstanden wäre, meinen Dank aussprechen:

- ...meiner Mutter für ihre geduldige Unterstützung in allen Phasen meines Lebens und ihren grenzenlosen Glauben an mich.
- ...Fr. Univ. Prof. Mag. Dr. Schritteser für die langjährige, professionelle Begleitung während des Verfassens dieser Arbeit.
- ...meinen Studienkolleginnen und Freundinnen Sonja, Dani und Dani für den regen Gedankenaustausch und das gewissenhafte Korrekturlesen.
- ...meinen Interviewpartnerinnen und Interviewpartnern für die Zeit, mir ihre Erfahrungen zu berichten.
- ...Andrea für das Finden derer, die sich zum Interview zur Verfügung stellten.
- ...meinem Freund Christian, der mir eine wertvolle Stütze war.
- ...Nicola für die Hilfe in graphischen Angelegenheiten und die unersetzliche Motivation.
- ...Elle für das Auffangen in schweren Tagen und für die Übersetzungsunterstützung.
- ...meinen Freundinnen und Freunden, die alle Höhen und Tiefen, die diese Arbeit mit sich brachte, mit mir durchlebt haben: Joanna, Kerstin, Marcel, Patricia, Steffi, Tina, Wolfgang.
- ...meiner Familie, vor allem meinen Großeltern, sowie Tante Sissi, Sigrid und Christian für die Hilfe und die wertvollen Unterhaltungen.
- ...Brigitta für ihre langjährige Unterstützung und die hoffnungsvollen Gespräche.
- ...meinen Arbeitskolleginnen und –kollegen für den Freiraum und die emotionale Unterstützung.

„Leider lässt sich eine wahrhafte Dankbarkeit mit Worten nicht ausdrücken.“

Johann Wolfgang von Goethe

Inhalt

1	Einleitung	9
1.1	<i>Zentrale Forschungsfragen und methodische Vorgehensweise</i>	11
1.2	<i>Kapitelüberblick</i>	13
	Theoretischer Teil	15
2	Pädagogische Relevanz des Themas	16
3	Wodurch definieren sich Übergänge?	17
3.1	<i>Der Begriff „Übergang“ – allgemein beleuchtet</i>	17
3.2	<i>Übergänge in Bildungssystemen</i>	20
4	Das österreichische Bildungs(übergangs)system	22
4.1	<i>Entwicklungsmomente und Möglichkeiten von Differenzierung</i>	22
4.2	<i>Die Grundschule</i>	28
4.3	<i>Die Sekundarstufe I</i>	31
4.4	<i>Die Sekundarstufe II</i>	36
5	Das Befinden von Kindern im schulischen Rahmen und dessen Einflussfaktoren	38
6	Die Nahtstelle Grundstufe – Sekundarstufe - eine besondere Herausforderung?	44
6.1	<i>Der Übertritt in die Sekundarstufe I im internationalen Vergleich</i>	54
6.2	<i>Verteilung der Schulkinder nach der Grundschule in Österreich</i>	56
7	Chancen(un)gleichheit im Bildungssystem	59
8	Conclusio der Theorie	63
	Empirischer Teil	65
9	Fragestellung und Methodik der durchgeführten Studie	66
9.1	<i>Darstellung der Interpretationsschritte</i>	75
9.1.1	<i>Die befragten Familien und die Interviewsituation</i>	78
10	Präsentation der Ergebnisse	83
10.1	<i>Einleitende Worte zu den Interviewpartnerinnen und –partnern</i>	83

10.2	<i>Themenbildung – Schülerinnen und Schüler</i>	84
10.2.1	Veränderungen nach dem Übertritt	84
10.2.2	Allgemeines Befinden	85
10.2.3	Zeitaufwand	88
10.2.4	Freundschaften und Beziehungen	89
10.2.5	Persönlichkeit der Lehrpersonen	91
10.2.6	Gefühle im Vorfeld	93
10.2.7	Interessen – Zukunftspläne	95
10.2.8	Gemeinsame Schule der 10 bis 14-jährigen	96
10.2.9	Stress – Druck	96
10.2.10	Humor	97
10.2.11	Noten	98
10.2.12	Die abgebenden Schulen	99
10.2.13	Vorbereitung durch die Grundschule	100
10.2.14	Entscheidungshilfen bei der Schulwahl	101
10.3	<i>Themenbildung – Eltern</i>	102
10.3.1	Das Befinden der Kinder in der Zeit des Übergangs	102
10.3.2	Das Befinden der Eltern in der Zeit des Übergangs	105
10.3.3	Entscheidungshilfen bei der Schulwahl	106
10.3.4	Die Grundschule	106
10.3.5	Die weiterführende Schule	107
10.3.6	Gefühle im Vorfeld	109
10.3.7	Aufwand	111
10.3.8	Gemeinsame Schule der 10 – 14 jährigen	111
10.4	<i>Typenbildung</i>	113
11	Zusammenführung von Theorie und Empirie	114
12	Verzeichnisse	117
12.1	<i>Literatur</i>	117
12.2	<i>Quellen aus dem Internet:</i>	124
12.3	<i>Abbildungen</i>	126
12.4	<i>Abkürzungen</i>	127
13	Anhang	128
13.1	<i>Übersicht der Transkriptionsregeln</i>	128
13.2	<i>Formulierende Interpretationen</i>	128
13.3	<i>Beispiel eines Transkriptes</i>	156
13.4	<i>Kurzfassung</i>	157

13.5	<i>Abstract</i>	158
13.6	<i>Curriculum Vitae</i>	159

1 Einleitung

Die vorliegende Diplomarbeit beschäftigt sich mit der Übertrittsproblematik von der Grundschule zur Sekundarstufe I. Diese Thematik ist dem Bereich der Schulpädagogik zuzuordnen, da es sich hierbei um eine Besonderheit im schulischen Kontext handelt, welche von externen Faktoren beeinflusst werden kann.

Alle Übergänge beinhalten „...*Abschied und Neuanfang, das Zurücklassen von Vertrautem und das Erobern neuer Lebenswelten, Umstellung, Anpassung, Chancen, Mut und Zuversicht, aber auch Risiken, Unsicherheiten oder Ängste.*“ (Schumacher 2004, S.20)

Im Laufe des Lebens eines Kindes sind mehrere, einschneidende Übergänge zu verzeichnen. Im Gegensatz zu jenen Übergängen, die entwicklungsbiologisch bedingt und somit für jeden zu bewältigen sind, gibt es auch jene die im Zusammenhang mit dem Bildungssystem existieren; diese sind verbunden mit einer Reihe von sozialen und gesetzlichen Regeln. (vgl. Maaz 2006, S.299)

Je nach Bildungskonzept und Schultyp gestalten sich Übergänge unterschiedlich. Wäre das Bildungskonzept von der Grundschule zu den weiterführenden Schulen einheitlich, würde keine Notwendigkeit bestehen von Übergängen zu sprechen. (vgl. Heiland 2006, S.55) Der erste besonders wesentliche Einschnitt besteht – völlig unbestritten – im Eintritt in die Grundschule (vgl. Schumacher 2004, S.19; Büchner/Koch, Band 1, 2001, S.15). Nach vier Jahren in diesem noch behüteten Rahmen, kann der Übertritt in die Sekundarstufe als zweite Einschulung gesehen werden. Ab jenem Zeitpunkt differenziert das Schulsystem nach Leistung und für die Kinder ist dieser Übergang mit vielen Umstellungen verbunden (vgl. Büchner/Koch, Band 1, 2001, S.15).

Die daraus resultierenden Probleme, mögliche Ursachen und die Zusammenhänge mit dem sozialen Hintergrund des Kindes sowie der Auswahl der Schulform sollen in vorliegender Diplomarbeit erforscht und hinterfragt werden. Besonders soll auf die subjektive Wahrnehmung der Erfahrungen eingegangen werden. Forschung, welche sich mit der

subjektiven Sichtweise von Kindern und Jugendlichen beschäftigt, zählt zu den jüngeren Forschungsmethoden. Lange Zeit standen ausschließlich Erwachsene als Experten die Kinder betreffend im Mittelpunkt der Kindheitsforschung. In der Literatur wird von einer „konstruktivistischen Wende“ gesprochen, die etwa mit Beginn der 1990er Jahre ihren Anfang findet. Von da an wurden die Kinder ins Zentrum des Interesses gerückt, in dem sie selbst bezüglich ihrer Erfahrungen befragt wurden. Im Zuge dessen fanden auch modifizierte Theoriekonzepte sowie veränderte methodische Ansätze Einzug in die sozialwissenschaftliche Forschung. (vgl. Fölling-Albers/Schwarzmeier 2005, S.95ff)

1.1 Zentrale Forschungsfragen und methodische Vorgehensweise

Als Basis für die vorliegende Diplomarbeit dienen die im Folgenden angeführten Forschungsfragen; desweiteren wird anschließend die methodische Vorgehensweise näher erläutert.

Forschungsfragen

Anhand bereits vorhandener Studien soll im Rahmen einer Metaanalyse geklärt werden, ob im Zusammenhang mit Übergängen Probleme für Schüler und Schülerinnen auftreten (vgl. Sirsch 1996, Büchner/Koch 2001, Diskowski 2006, Schumacher 2004). Daraus ergibt sich folgende Forschungsfrage:

- *Wird der Übergang von der Grundschule zur Sekundarstufe I sowohl für Schüler und Schülerinnen, als auch deren Eltern in den vorliegenden Studien als mit Problemen behaftet dargestellt?*

Auf Grundlage der erworbenen Erkenntnisse des Literaturstudiums, soll in einer von der Autorin durchgeführten Untersuchung besonders auf die subjektive Sicht der Befragten eingegangen werden, um deren persönliche Erfahrungen im Zusammenhang mit dem Übertritt herausarbeiten zu können. Daher ergeben sich folgende, zentrale Forschungsfragen:

- *Wie beschreiben Kinder retrospektiv ihr Erleben des Übertritts von der Grundschule zur Sekundarstufe I?*
- *Inwieweit deckt sich das beschriebene Erleben des Übertritts mit jenem der Eltern?*

Zudem soll ein Blick auf die Frage geworfen werden, inwiefern Unterschiede zwischen den gewählten Schulformen festgestellt werden konnten (z.B. bezüglich des Zeitaufwandes). (vgl. Mayr 1992) Daher kann die folgende, letzte Forschungsfrage generiert werden:

- *Nehmen Kinder, die in eine AHS übertreten andere Umstellungsschwierigkeiten wahr, als Kinder, die in eine Hauptschule wechseln bzw. inwieweit unterscheiden sich diese voneinander?*

Methodische Vorgehensweise

Nachdem die pädagogische Relevanz des Forschungsthemas abgeklärt wird, besteht der erste Teil der Diplomarbeit aus einer allgemeinen theoretischen Abhandlung zum Thema Übergänge und Übertrittsproblematik. Wesentliche Begriffe wie Übertritt und Bildungsentscheidungen sollen diskutiert werden und Fragen wie etwa wodurch Übertrittsproblematik entsteht, beantwortet werden. Weiter wird das Bildungssystem in Österreich vorgestellt und das Thema ‚Befinden‘ in der Schule näher behandelt. Außerdem sollen bereits bestehende Studien erläutert und deren Ergebnisse in Hinblick auf die zentralen Forschungsfragen der Diplomarbeit herausgearbeitet werden.

Dem zweiten Abschnitt liegt eine empirische Untersuchung zugrunde. Die Datenerhebung soll in der qualitativen Sozialforschung angesiedelt sein, um der Fragestellung gerecht zu werden und die subjektive Auffassung erheben zu können.

Die quantitative Sozialforschung würde im Gegensatz dazu „...*durch ihre standardisierten Methoden individuelle Menschen als Objekte, als pure Datenlieferanten...*“ (Lamnek 2005, S.14) sehen. Als weitere Kennzeichen der qualitativen Forschung und somit Auswahlkriterien für den methodischen Zugang in dieser Arbeit können die Stichprobengröße und die Stichprobenwahl gesehen werden. (vgl. Lamnek 2005, S. 3) Die hier

gewählte Stichprobengröße hat zur Konsequenz, dass die durchgeführte Untersuchung nicht als repräsentativ, sondern als explorativ zu werten ist.

1.2 Kapitelüberblick

Diese Forschungsarbeit gliedert sich im Wesentlichen in zwei große Abschnitte:

Nachdem die pädagogische Relevanz der zentralen Forschungsfragen in Kapitel 2 geklärt wurde, werden im theoretischen Teil vorliegender Arbeit wesentliche Begrifflichkeiten, die mit dem gewählten Thema im Zusammenhang stehen, erklärt und definiert. In Kapitel 3 und 4 soll ein Bogen gespannt werden von allgemeinen Übergängen im Leben eines Menschen hin zu Übergängen in Bildungssystemen (speziell in Österreich und Deutschland) und deren Besonderheiten.

Im anschließenden Kapitel 5 wird mithilfe bestehender Studien versucht, das Befinden von Kindern innerhalb der Schule zu beschreiben. Auf besondere Einflussfaktoren wie die Lehrpersonen und Freundschaften wird näher eingegangen.

Die speziellen Herausforderungen des Übergangs von der Grundschule in die Sekundarstufe I werden in Kapitel 6 näher beleuchtet. Hier dienen bereits durchgeführte Untersuchungen als Grundlage zur Analyse und zur Darlegung des aktuellen Forschungsstandes in diesem Bereich. Weiter wird ein Überblick andere Länder betreffend geboten, um anschließend auf die Situation im deutschsprachigen Raum einzugehen.

Einen Überblick über den Themenkomplex der Bildungsentscheidungen, Bildungsungleichheiten und Chancengleichheit gewährt Kapitel 7. Abschließend werden in Kapitel 8 die Ergebnisse und Erkenntnisse des theoretischen Abschnittes verkürzt zusammengetragen, um einen nochmaligen Überblick für den empirischen Teil gewähren zu können.

Dem zweiten Teil vorliegender Arbeit wird die durchgeführte Studie im Zusammenhang mit den Ergebnissen der bereits bestehenden Untersuchungen zugrunde liegen.

In diesen Kapiteln wird die Methode der Interviews, deren Auswertung, sowie deren Analyse aufgezeigt.

In einem abschließenden Kapitel werden alle Schlussfolgerungen der vorangegangenen Teile zusammengefasst und es wird ein kurzes Resümee gezogen. Auch wird hier Platz für einen Ausblick auf weitere - im Zuge des Verfassens der Arbeit möglicherweise aufgetauchte - Fragen geboten werden.

Theoretischer Teil

2 Pädagogische Relevanz des Themas

Gemeinhin können Zeiten der Übergänge aller Art (Eintritt in den Kindergarten, Wechsel in die Grundschule, etc.) als „Krisenzeiten“ bezeichnet werden. Dieser vielfach negativ behaftete Ausdruck kann vor allem darauf zurückgeführt werden, dass bereits früh die grundlegenden Entscheidungen für die spätere Bildungskarriere getroffen werden. Ein einmal eingeschlagener Bildungsweg wird selten umgestaltet und ist somit wegweisend für die weitere Lebensplanung. Aufgrund dieser Tatsache zeigt sich in Übergangszeiten oftmals eine gewisse Unruhe und bietet Raum für Ungereimtheiten. (vgl. Schumacher 2004, S.19ff)

In diesem Zusammenhang *„...gilt insbesondere der Wechsel von der Grundschule in eine weiterführende Schulart als besonders bedeutsamer ‚Meilenstein‘ für die weitere Bildungskarriere...“* (Schumacher 2004, S.20)

Bei genauerem Betrachten der bestehenden Literatur (vgl. Stanzel-Tischler/Grogger 2002; Schuchart 2006, Mayr et al. 1992, Kernbichler 2006, u.a.), zeigt sich, dass hauptsächlich Studien quantitativer Art zu dieser Fragestellung durchgeführt wurden und kaum qualitative Untersuchungen zu finden sind. Demnach kann festgestellt werden, dass die subjektiv wahrgenommenen Probleme der Schüler und Schülerinnen und deren Eltern selten erfasst worden sind. Besonders Studien, in denen die Kinder als Experten für dieses Thema persönlich zu Wort kommen konnten, sind äußerst rar.

Großteils legt die Literatur den Fokus auf die Phase der Entscheidung des jeweiligen Schultyps. In der Studie dieser Diplomarbeit aber wird der Schwerpunkt auf der subjektiven Auffassung von Kindern und Eltern in Bezug auf die Erfahrungen, die der Schulwechsel mit sich brachte, liegen und es wird untersucht, ob sich subjektive Unterschiede in dieser Auffassung je nach Wahl der Schulart zeigen.

3 Wodurch definieren sich Übergänge?

Zunächst sollen zentrale Begrifflichkeiten, die wesentlich für das gewählte Thema erscheinen, näher beleuchtet werden. Dafür wird der Übergangsbegriff vorerst allgemein betrachtet, um im Anschluss auf Übergänge in Bildungssystemen eingehen zu können. Somit wird die in dieser Arbeit verwendete und für das Verständnis wesentliche Terminologie eindeutig geklärt. Eine klare Definition der Grundbegriffe ist infolge der in der Pädagogik vorliegenden Begriffsheterogenität zwingend erforderlich.

3.1 Der Begriff „Übergang“ – allgemein beleuchtet

Eine allgemein passende Definition von Übergängen findet sich bei Van Gennep (1999, S.15):

„In jeder Gesellschaft besteht das Leben eines Individuums darin, nacheinander von einer Altersstufe zur nächsten und von einer Tätigkeit zur anderen überzuwechseln. Wo immer zwischen Alters- und Tätigkeitsgruppen unterschieden wird, ist der Übergang von einer Gruppe zur anderen von speziellen Handlungen begleitet....“

Weiter sagt er:

„Es ist das Leben selbst, das die Übergänge von einer Gruppe zur anderen notwendig macht. Das Leben eines Menschen besteht somit in einer Folge von Etappen, deren End- und Anfangsphasen einander ähnlich sind: Geburt, soziale Pubertät, Elternschaft, Aufstieg in eine höhere Klasse, Tätigkeitsspezialisierung. Zu jedem dieser Ereignisse gehören Zeremonien, deren Ziel identisch ist: Das Individuum aus einer genau definierten Situation in eine andere, ebenso genau definierte hinüberzuführen. ...Jedenfalls hat sich das Individuum verändert, wenn es mehrere Etappen hinter sich gebracht und mehrere Grenzen überschritten hat.“

Die Bedeutung des Wortes Übergang lässt sich aus den unterschiedlichsten Blickwinkeln betrachten. Übergänge finden sich

beispielsweise im Bereich der Musik oder es werden Brücken zwischen zwei Ufern als solche bezeichnet; auch das Beenden eines Abschnittes im Leben eines Individuum und das Eintreten in den folgenden lässt sich als Übergang bezeichnen.

Als prägende Übergänge können Geburt, Eheschließung, Berufsende oder Tod genannt werden. Wesentlich gekennzeichnet wird ein Übergang durch das Vorhandensein von Trennung – Übergang – Wiedervereinigung. (vgl. Thun-Hohenstein 2005, S.7ff)

Auch hierzu hat sich Van Gennep passend in seinem Werk Übergangsriten (1981, S.21) geäußert: Er unterteilt den Prozess des Übergangs ebenfalls in Trennungsriten, Schwellen- bzw. Umwandlungsriten und schließlich Angliederungsriten. Die sogenannten Trennungsriten stellen die Phase der Ablösung dar, die Schwellen- und Umwandlungsriten stehen für die Zeit der Zwischenphase und die Angliederungsriten kennzeichnen die Integration in die neue Phase.

Im Laufe des Lebens eines jeden Menschen sind stets Übergänge zu finden; sie sind fester Bestandteil dessen. Übergänge sind gekennzeichnet vom Wechsel von einem alten Zustand in einen neuen, von einem Lebensabschnitt in den nächsten. Sie zeigen somit auch immer die Grenzen der einzelnen Phasen auf. Assoziationen zum Begriff ‚Übergang‘ können Trennung und Verbindung gleichermaßen sein. (vgl. Speck-Hamdan A. 2006, S.20)

Übergänge „...stellen eine Herausforderung dar; sie sind schwierig und krisenhaft. Und gleichzeitig liegen in ihnen Lern- und Wachstumschancen, da die Anpassung an die Veränderungen geleistet werden muss. Die Übergänge müssen bewältigt werden um zu wachsen.“ (Diskowski 2006, S. 11) Es soll im Zuge eines Übergangs das Vorangegangene in das Gegenwärtige eingefügt werden und die bestehenden Beziehungsmuster sollen neu generiert werden (vgl. Griebel/Niesel 2004, S.35). Ein Übergang ist das Verlassen eines dem Menschen vertrauten Bereiches

und der Beginn eines neuen, zunächst fremden Abschnittes (vgl. Heiland 2006, S.55).

Bei genauerer Betrachtung der Literatur findet sich immer häufiger der Begriff der *Transition* anstelle der des Übergangs. Dieser scheint bereits weit verbreitet. Die Begrifflichkeiten sind miteinander allerdings nicht vollständig gleichzusetzen. Wie oben bereits beschrieben stellt der Übergang einen meist kritischen Lebensabschnitt dar und ist mit einschneidenden Veränderungen verbunden. Mit Transition ist eben nicht lediglich der Wechsel von einer Institution in eine andere gemeint. Vielmehr schließt der Transitionsansatz auch die Umwelt der Betroffenen ein und betont, dass an einem Übergang nicht bloß eine Person beteiligt ist. Somit wird die Sichtweise auf das gesamte Umfeld ausgeweitet. *„Es werden auch Interaktionen zwischen den Beteiligten und die Veränderung von Beziehungen während einer Transition berücksichtigt.“* (Hartel 2011, S.8) Es erscheint wenig sinnvoll den Übergang an einem besonderen Punkt festzumachen; ein derart wichtiges Lebensereignis bedarf an Vorbereitung und Begleitung und ist über einen längeren Zeitraum stetiger Begleiter. Bei Griebel/Niesel (2005, online, S.5) findet sich folgende Definition: *„Als Transitionen werden komplexe, ineinander übergehende und sich überblendende Wandlungsprozesse bezeichnet, wenn Lebenszusammenhänge eine massive Umstrukturierung erfahren“* Transitionen können somit als *„...sehr komplexe Gefüge von Herausforderungen und Entwicklungsprozessen für alle am Übergang beteiligten Personen...“* (Hartel 2011, S.8) gesehen werden.

3.2 Übergänge in Bildungssystemen

So wie Übergänge zum Curriculum Vitae eines jeden Individuums dazugehören, so sind sie ebenfalls fester Bestandteil im Bildungssystem (vgl. Speck-Hamdan, A. 2006, S.20).

Beginnend mit dem Eintritt des Kindes ins Bildungssystem, werden von den Eltern wesentliche Entscheidungen getroffen, welche sich zunächst auf die Wahl des geeigneten Kindergartens beziehen, sich dann mit dem Eintritt in die Welt der Schulen durch den Besuch der Grundschule fortsetzen und schließlich – nach erfolgreicher Absolvierung dieser, im Übergang in den Sekundarbereich des Schulwesens manifestieren.

Besonders in differenzierten Bildungssystemen haben solche Entscheidungen oft weitreichende Folgen für den Bildungsweg der Schülerinnen und Schüler. (vgl. Maaz 2006, S.299)

Phasen des Übergangs stellen sich als besonders lernintensiv dar. Während dieser Lebensabschnitte *„...kommt es zu einer Anhäufung unterschiedlicher Belastungsfaktoren, da Anpassung und Veränderungen auf der individuellen, der interaktionalen und kontextuellen Ebene geleistet werden müssen...“* (Griebel/Niesel 2004, S.35)

Auf der individuellen Ebene müssen alle Beteiligten oftmals mit großen Emotionen zurechtkommen und lernen mit gegensätzlichen Gefühlen umzugehen. Die Eltern beispielsweise müssen sich wieder mit ihrer Elternrolle neu identifizieren; für die Kinder stehen Empfindungen wie Vorfreude und Angst im Vordergrund.

Auf interaktionaler Ebene müssen Wegbegleiter verlassen werden, neue Bezugspersonen werden identifiziert. Die Kinder verlieren möglicherweise langjährige Freunde und müssen sich auf neue Lehrerinnen und Lehrer einlassen können. Auch für die Eltern kommt es demnach auf interaktionaler Ebene zu Veränderungen.

Die kontextuelle Ebene kann als Ebene der Umwelt bezeichnet werden. Hier muss die geänderte Situation (z.B. die neue Schule) in den Alltag der gesamten Familie integriert und akzeptiert werden. (vgl. Griebel/Niesel 2005, online, S. 3; Hartel 2011, S.9)

Übergänge können allgemein in zwei Subkategorien gegliedert werden, die nachfolgend expliziert werden:

Als *horizontale Übergänge* werden vielfach jene Übergänge bezeichnet, bei welchen eine Bildungsstätte sich mit anderen im Laufe ein- und desselben Lebensabschnittes abwechselt. Dazu zählt beispielsweise der tägliche Übergang von der Familie zum Kindergarten oder von der Familie in die Grundschule. Diese Institutionen (Familie – Kindergarten/Grundschule) wechseln einander in derselben Lebensphase beziehungsweise innerhalb eines Tages ab. Ein weiteres Beispiel für einen horizontalen Übergang wäre jener von der Schule in die Nachmittagsbetreuung oder der Wechsel von einer Klasse in eine andere. (vgl. Speck-Hamdan 2006, S.20; Griebel/Niesel 2005, online, S.1)

Der Übertritt von der Grundschule in den Sekundarbereich wird zu den *vertikalen Übergängen* gezählt; wie etwa auch der Wechsel von der Schule ins Berufsleben oder an die Universität.

Naturgemäß gehen vertikale Übergänge mit starken Gefühlen, wie Freude und Stolz, aber auch Angst, Trauer und Unsicherheit, einher. „*Ein alter Lebensabschnitt geht zu Ende, ein neuer beginnt.*“ (Speck-Hamdan 2006, S.20) Dies bedeutet für die Kinder von vertrauten Personen, Gebäuden, etc. Abschied nehmen und völlig neues Terrain betreten zu müssen/zu dürfen. Somit kann gesagt werden, dass vertikale Übergänge für Kinder wesentlich belastender sind als horizontale, da sie einen abrupteren Einschnitt mit mehr umweltbezogenen Veränderungen mit sich bringen.

Aufgrund der Beschaffenheit des österreichischen Bildungssystems erleben Schülerinnen und Schüler hierzulande – verglichen mit den meisten anderen europäischen Ländern – verhältnismäßig häufig vertikale Übergänge während ihrer Schullaufbahn. In Kapitel 4 soll das Schulsystem Österreichs näher ausgeführt werden.

4 Das österreichische Bildungs(übergangs)system

Laut Schulpflichtgesetz¹ §1, Abs1; §2; §3 dauert in Österreich die Unterrichtspflicht neun Jahre und gilt für alle Kinder ab dem 6.Lebensjahr, die sich dauernd in Österreich aufhalten.

In der Regel werden die ersten vier Schuljahre in einer Volksschule absolviert. Anschließend folgen vier Jahre, die die Schülerinnen und Schüler in einer Hauptschule, Kooperativen/Neuen Mittelschule oder in der Unterstufe der allgemeinbildenden höheren Schule verbringen können. Durch den Besuch einer Polytechnischen Schule oder Fortsetzung der Oberstufe kann die Schulpflicht erfüllt werden. (vgl. Stadtschulrat für Wien, o.J., online, a)

Besonders das österreichische Bildungssystem ist von Übergängen und Schullaufbahnentscheidungen geprägt. Ein wesentliches Strukturmerkmal dessen ist die frühe Differenzierung nach Leistung, die sich in den zahlreichen Schulformen des Sekundarbereichs widerspiegelt. Ein Blick auf die geschichtliche Entstehung soll im Folgenden die Gründe hierfür besser beleuchten.

4.1 Entwicklungsmomente und Möglichkeiten von Differenzierung

Bei Betrachtung der *Entwicklung des österreichischen Bildungssystems* kann auf viele Phasen der Reformen, aber auch auf traditionsbewusstes Festhalten am jeweiligen Ist-Zustand zurückgeblickt werden. Die Anfänge gehen zurück auf monarchische Zeiten und wurden sowohl in der Ersten (seit 1918) als auch in der Zweiten Republik (seit 1945) diverser Revisionen unterzogen.

Aufgrund eines Beschlusses von Kaiserin Maria Theresia wurde 1770 die Verantwortung für das Schulwesen der Kirche entzogen und erstmals dem Staat übertragen. Die Kirche war zwar weiterhin angehalten ihren Pflichten

¹ §1-§3 gemäß BGBl. Nr. 76/1985

nachzukommen, deren Rechte wurden allerdings aufgrund des Beschlusses weitgehend beschränkt. (vgl. Engelbrecht 1984, S.98)

1774 wurde Abt Johann Ignaz Felbiger von Maria Theresia bestellt, um Veränderungen des Schulwesens betreffend umzusetzen. Er entsprach diesem Wunsch und es wurde mit der „Allgemeinen Schulordnung“ die Gesetzesgrundlage für das staatliche Primarschulwesen geschaffen. Interessant erscheint der hierbei Aspekt, dass zwar nun die Schulorganisation in den staatlichen Aufgabenbereich fiel, dennoch ein Geistlicher diese Schulordnung verfasste; diese Tatsache brachte Felbiger seitens der Aufklärer herbe Kritik ein. (vgl. Engelbrecht 1984, S.102ff)

Im Rahmen dieser Neuerungen entstanden für den Elementarbereich drei Arten von Schulen:

- Normalschulen
- Hauptschulen
- Trivialschulen (vgl. Eder/Thonhauser 2010, S.543ff)

Die Gymnasien - bis Mitte des 18.Jahrhunderts gänzlich von den Jesuiten verwaltet – wurden unter der Herrschaft Maria Theresias ebenfalls stärker durch den Staat kontrolliert. (vgl. Engelbrecht 1984, S. 148)

Das Jahr der Revolutionen – 1848 - sollte weitreichende Umgestaltungen im Sekundarbereich mit sich bringen: Franz Exner, Philosoph und Herbart-Anhänger entwickelte gemeinsam mit Hermann Bonitz, ein aus Preußen stammender Altphilologe, im Jahr 1849 den „Organisationsentwurf“ und mit diesem ein Fundament für die Reorganisation der Gymnasien. Nun sollte das Gymnasium aus acht Klassen bestehen und auch naturwissenschaftliche, sowie musische Fächer sollten gelehrt werden. (vgl. Eder/Thonhauser 2010, S. 544) *„Dieser ...Gymnasiallehrplan wurde Vorbild für curriculare Entwicklungen in anderen Ländern Europas.“* (Engelbrecht 1986, S.148) Aus diesen Neuerungen ergab sich, dass zukünftig eine Maturitätsprüfung absolviert werden musste, um ein Studium an einer Universität beginnen zu dürfen. Zudem wurde das bis heute bestehende Fachlehrersystem, wie es bereits unter Maria Theresia gefordert worden war, eingeführt (vgl. Engelbrecht 1986, S.148). Vom damaligen Unterstaatsekretär des Unterrichtsministeriums Ernst Freiherr

von Feuchtersleben wurde gar eine Zusammenlegung der bestehenden Bürgerschule mit dem Untergymnasium zu einem gesamtshulartigen Progymnasium gefordert. (vgl. Eder/Thonhauser 2010, S. 544) Dieser Vorschlag stieß allerdings auf Kritik und wurde erst in weiterer Folge erneut aufgegriffen.

Die alternative Schulbildung zu der des Gymnasiums wurde damals in Form der Realschule geboten. Diese Schulform sollte einerseits praktisch orientierte Fähigkeiten und andererseits höhere Allgemeinbildung vermitteln. Sie wurde im Rahmen des Reichvolksschulgesetzes 1869 in Form eines siebenjährigen Schultypus besiegelt. Somit war die Grundbildung für Kinder aller Schichten gesichert. (vgl. Eder/Thonhauser 2010, S.543ff) Nach mehreren Versuchen der Umgestaltung und Annäherung an die Gymnasien war die Realschule nach einem zu Beginn hoffnungsvollem Aufleben, wieder ins Stocken geraten. *„Trotzdem muß [sic!] die so zukunftsweisend angelegte Realschule als gewichtiger Beitrag zur Entwicklung des institutionellen Schulwesens in Europa angesehen werden. Sie wurde zum Prototyp einer lateinlosen Sekundarschule.“* (Engelbrecht 1986, S.155) Der Name Hauptschule, der aus dem Jahr 1774 stammt, findet sich zu dieser Zeit nicht mehr in der Schulorganisation (vgl. Brandauer 1970, S.8).

Die bereits 1848 geforderte Zusammenlegung in den unteren Schulstufen der Sekundarstufe wurde in den 60er Jahren des 19. Jahrhunderts erneut aufgegriffen. Damals kam eine Mischform von Realschule und Gymnasium, das so genannte Realgymnasium auf. *„Ab 1864 fand dieser gemeinsame Unterbau für die Oberstufe des Gymnasiums und der Realschule vor allem in Ostösterreich Anklang. ...Man glaubte den Stein der Weisen gefunden zu haben.“* (Engelbrecht 1986, S. 156) Allerdings zeigte sich das Gymnasium im Curriculum des Realgymnasiums als übermächtig, die Realschule fand hingegen weniger Berücksichtigung. Nach weiteren Veränderungen wurde erkannt, dass das Realgymnasium seine Funktion nicht gänzlich erfüllen konnte. Dies führte zu einem Rückgang dieses Schultypus und oftmals zu einer erneuten Unterteilung

in Gymnasien und Realschulen. Der Grundgedanke einer gemeinsamen Mittelstufe blieb hingegen weiter bestehen. (vgl. Engelbrecht 1986, S. 156)

In der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts erwies sich die Realschule dann als konkurrenzfähiges Pendant zur gymnasialen Ausbildung. *„Mit dieser realistischen Vollanstalt, die sich vor allem der Gegenwart und ihren Aufgabenstellungen verpflichtet fühlte, stand Österreich an führender Stelle in Europa,...“* (Engelbrecht 1986, S.158) Wie bereits 1848 wurden wieder Stimmen laut, die eine Vereinheitlichung der ersten Jahre der Sekundarstufe forderten, um *„...die schwierige Wahl des künftigen Lebensberufes und damit die Festlegung der Schulbahn um einige Jahre hinauszuschieben.“* (Engelbrecht 1986, S.160) Als Ergebnis können mehrere Schulversuche und gedankliche Modelle, keineswegs jedoch echte Veränderungen im österreichischen Schulwesen Umsetzung finden (vgl. Engelbrecht 1986, S.162).

Ähnlich der gegenwärtigen Diskussion bezüglich einer Reform der Mittelstufe erlangte zu Beginn des 20.Jahrhunderts eine Bewegung in Form der ‚Mittelschul-Enquête‘ im Jahr 1908 große Aufmerksamkeit. Zusammengefasst kann gesagt werden, dass nicht eine Vereinfachung des Mittelschulwesens die Folge war, sondern die Einführung eines achtklassigen Realgymnasiums zu einem stark differenzierten Schulsystem auf der Mittelstufe führte. Die Monopolstellung des humanistischen Gymnasiums kann im Zuge dieser Entwicklungen als beendet angesehen werden. Es existierten nun vielmehr drei weitgehend gleichberechtigte Schulformen. (vgl. Engelbrecht 1986, S. 186)

Nach dem Ende des Ersten Weltkrieges war es Otto Glöckel, der erste reformpädagogische Schritte vorschlug; somit gewann die Bildungspolitik wieder an Achtung. Er setzte sich für eine Vereinheitlichung der Mittelstufe ein, da er dadurch erhöhte Chancen für Arbeiterkinder sowie Mädchen sah. Allerdings stieß Glöckel mit seinen Ideen auf heftigen Widerstand und der Reformbewegung der 1920er Jahre war somit ein schnelles Ende gesetzt. (vgl. Eder/Thonhauser 2010, S.545)

Die Schulgesetze aus den Jahren 1926 und 1927 waren konservativ geprägt; bewusst wurden reformpädagogische Ansätze weggelassen. Auf diese Schulgesetze geht jedoch die Einführung der heute bestehenden, vierjährigen Hauptschule (vormals Bürgerschule) zurück – sie kann zunächst als Erfolg gesehen werden, da die Absolventen einer solchen theoretisch in eine Mittelschule übertreten konnten. (vgl. Eder/Thonhauser 2010, S.545) Somit bestand auch für Schülerinnen und Schüler der Hauptschule prinzipiell die Möglichkeit an universitäre Bildung zu kommen (vgl. Brandauer 1970, S.29). Zusammenfassend kann demnach festgehalten werden, dass die Einführung der Hauptschule (geteilt in zwei Klassenzüge), die damals neben der Volksschuloberstufe und der Mittelschule, sowie des Gymnasiums, des Realgymnasiums und der 1921 eingeführten Frauenoberschule existierte, zu einer abermals verstärkten Differenzierung auf der Mittelstufe führte.

Nach dem Zweiten Weltkrieg und dem Ende des Nationalsozialismus wurden in der Zweiten Republik wieder die Schulgesetze aus 1926/27 herangezogen. Diese dienten als Übergangslösung bis am 25. Juli 1962 das Schulorganisationsgesetz beschlossen wurde. *„Zum ersten Mal wurde die Gesamtheit des österreichischen Schulwesens ... gesetzlich als Einheit behandelt....“* (Engelbrecht 1988, S.481) Auch das heute bestehende Schulsystem Österreichs wird auf das Schulorganisationsgesetz von 1962 gestützt.

Zusammenfassend kann gesagt werden, dass vor dem Hintergrund dieser historischen Entwicklung die Entstehung der Differenzierung in der Sekundarstufe I gut erkennbar ist.

In den Kapiteln 4.2 und 4.3 werden die einzelnen Schularten, welche wesentlich für diese Diplomarbeit sind, näher erläutert.

Möglichkeiten der Differenzierung

Um der Verschiedenheit von Schülerinnen und Schülern gerecht werden zu können, finden sich im Schulsystem Bestrebungen diese nach ihren unterschiedlichen Begabungen und deren persönlichem Erfahrungshintergrund zu differenzieren und auf diese Weise die bestmögliche Förderung zu versuchen.

„Differenzierung bezeichnet die zeitlich befristete und/oder dauerhafte Aufteilung der Gesamtheit der Schüler und Schülerinnen in arbeitsfähige Lernverbände.“ (Meyer 1997, S.179)

Grundlegend in Bezug auf Differenzierung erscheinen die Begriffe der Leistungshomogenität und der Leistungsheterogenität. Ersteres kann mit Gleichartigkeit übersetzt werden. Im Gegensatz dazu kennzeichnet Leistungsheterogenität die Unterschiedlichkeit der Schülerinnen und Schüler. Wie genau die Einteilung in derartige Gruppen erfolgen kann, sei dahingestellt. (vgl. Meyer 1997, S.180)

Besonders erstrebenswert erscheint es einen Mittelweg zwischen Differenzierung auf der einen Seite und Integration auf der anderen Seite zu finden (vgl. Meyer 1997, S.179). Gekennzeichnet durch individuelle Betreuung mithilfe von unterschiedlichen Aufgabenstellungen oder anderen didaktischen Vorkehrungen, findet sich die *innere Differenzierung* im Österreichischen Schulsystem beispielsweise in der Grundschule. Es werden „...*begabungs- oder interessensmäßig heterogene Schülergruppen gebildet, in denen die einzelnen SchülerInnen mit möglichst gut passenden Lernangeboten versorgt werden.*“ (Mayr 2001, S.219) So wird versucht auf die Individualität jedes Einzelnen einzugehen, während den Kindern die Möglichkeit des Lernens innerhalb eines leistungsheterogenen Klassenverbands geboten wird. Die Umsetzung der inneren Differenzierung unter Berücksichtigung der verschiedenartigen Kompetenzen der Kinder erfordert oftmals eine einfallsreiche Gestaltung des Unterrichts. (vgl. Meyer 1997, S.185) Zumeist zeigt sich diese in Form von Gruppen-, Partner- oder Einzelarbeiten (vgl. Meyer 1997, S. 183).

Mit dem Schritt in die Sekundarstufe beginnt in Österreich die *äußere Differenzierung* wirksam zu werden, da ab diesem Zeitpunkt die Entscheidung getroffen werden muss, welche Schulform für das Kind die geeignete ist.

Dieser äußeren Differenzierung kommt eine wesentliche Rolle in Bezug auf die Selbsteinschätzung der Schülerinnen und Schüler zu. *„Ein Kind, dem sichtbar etwas zugetraut wird, traut sich etwas zu.“* (Dannhäuser 2003, S. 186) Durch die Selektion in verschiedene Schulformen und Gruppen kann es daher zum sogenannten ‚Attribuierungseffekt‘ kommen und die Lernmotivation der Kinder bedeutend beeinflusst werden (vgl. Dannhäuser 2003, S.186).

4.2 Die Grundschule

In Österreich wird die Grundschule als nicht-differenzierende Gesamtschule geführt. Wie bereits erwähnt bildet sie für alle schulreifen Kinder ab dem 6.Lebensjahr den verpflichtenden Grundstock für die weitere Schulbildung. Durch die Absolvierung der vier Jahre dauernden Schule steht den Schülerinnen und Schülern grundsätzlich jeder weitere Bildungsweg offen.

Nach §11² SchOG wird die Grundschule (oder auch Volksschule) in Grundstufe I (Vorschule bei Bedarf, 1. und 2. Schulstufe) und Grundstufe II (3. und 4. Schulstufe) eingeteilt.

Das Gesetz verlangt von der Grundschule *„...eine für alle Schüler gemeinsame Elementarbildung unter Berücksichtigung einer sozialen Integration behinderter Kinder zu vermitteln.“* (SchOG §9³ Abs2) Olechowski interpretiert diese Gesetzesvorlage wie folgt: *„Die Vermittlung von (Allgemein-)Bildung besteht in der Herstellung von Grundkompetenzen in möglichst vielen Bereichen des Lebens für die kritische Auseinandersetzung mit den wichtigsten physischen und geistigen Wirklichkeiten des Lebens.“* (Olechowski 2003, S. 415) Er (vgl.

² gemäß BGBl. I Nr. 132/1998

³ gemäß BGBl. I Nr. 116/2008

Olechowski 2006, S. 321) kritisiert diese im Gesetz zu allgemein gehaltene Zielsetzung der Grundschule und weist darauf hin, dass auch der Gesetzgeber besonderen Wert auf die subjektive Seite der Schülerinnen und Schülern und somit auf die Persönlichkeitsbildung legen sollte.

Laut §2⁴ Abs1 SchOG sollte die Volksschule – wie alle Schulen Österreichs - der Aufgabe nachgehen „...an der Entwicklung der Anlagen der Jugend nach sittlichen, religiösen und sozialen Werten sowie nach den Werten des Wahren, Guten und Schönen durch einen ihrer Entwicklungsstufe und ihrem Bildungsweg entsprechenden Unterricht mitzuwirken.“ Die Volksschule „...hat die Jugend mit dem für das Leben und den künftigen Beruf erforderlichen Wissen und Können auszustatten und zum selbstständigen Bildungserwerb zu erziehen.“

Ziel ist es, allen Schülerinnen und Schülern in den vier Schulstufen eine allgemeine Bildungsbasis zu ermöglichen. Besonders soll ihnen in allen Bereichen ihrer Persönlichkeit (sozial, emotional, intellektuell, physisch) wesentliche Kompetenzen übermittelt werden, damit sich die Individuen bestmöglich entfalten können. Eingehend auf persönliche Grundlagen und Hintergründe nennt der Lehrplan der Volksschule (2005, online) eine Reihe von allgemeinen Bildungszielen. Einige, wesentliche sind im Folgenden aufgelistet:

- Entfaltung und Förderung der Lernfreude, der Fähigkeiten, Interessen und Neigungen
- Stärkung und Entwicklung des Vertrauens der Schülerin bzw. des Schülers in die eigene Leistungsfähigkeit
- Erweiterung bzw. Aufbau einer sozialen Handlungsfähigkeit
- Erweiterung sprachlicher Fähigkeiten
- ausgehend von den eher spielorientierten Lernformen der vorschulischen Zeit zu bewusstem, selbstständigem, zielerreichendem Lernen hinführen (Lehrplan der Volksschule 2005, online)

⁴ gemäß BGBl. Nr. 512/1993

Um die Basis für ein erfolgreiches Bestehen in den weiterführenden Schulen gewährleisten zu können, soll in der Grundschule besonderer Wert auf die individuelle Förderung der Schülerinnen und Schüler gelegt werden.

Die Volksschule sieht sich nicht bloß als Raum zur Entwicklung der kognitiven Fähigkeiten im Schulunterricht, sondern beeinflusst Umgebung und Kinder weit darüberhinaus. In vielen, unterschiedlichen Begegnungen, sei es nun mit Klassenkolleginnen und Kollegen oder dem Lehrkörper, erlernen die Heranwachsenden den sozialen Umgang miteinander. Das Kind soll in einem geschützten Rahmen Selbstbewusstsein entwickeln und lernen Konfliktsituationen durch Reflexion zu bewältigen. *„Ein Klima des Vertrauens, der Zuneigung, der Anerkennung und Offenheit begünstigt soziale Verhaltensformen der Kinder.“* (Lehrplan der Volksschule 2005, online, S.2)

Der Unterricht wird in der Grundschule nach §13⁵ SchOG von einer Klassenlehrerin oder einem Klassenlehrer abgehalten. In einzelnen Fächern oder bei Bedarf (etwa für Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf) wird zusätzliches Fachpersonal eingesetzt.

Generell kommt der Lehrperson in der Volksschule eine besonders bedeutende Rolle zu. Sie dient den Schülerinnen und Schülern sehr stark als Vorbild, sollte Lehrer und Lerner zur gleichen Zeit sein und bei Streitigkeiten als Mediatorin beziehungsweise Mediator mit Rat zur Seite stehen. (vgl. Lehrplan der Volksschule 2005, online, S.3)

⁵ gemäß BGBl. I Nr. 73/2011

4.3 Die Sekundarstufe I

Im Folgenden werden nun die Schulformen der Sekundarstufe I in Österreich vorgestellt. Schülerinnen und Schüler, die diese Schulstufe besuchen, sind im Alter von 10-14 Jahren. Wird diese Lebensphase aus Sicht der Entwicklungspsychologie betrachtet, so ist sie durch *„...Interessensfindung, Entwicklung von eigenbestimmter Motivation und Ausbau der Kritik- und Reflexionsfähigkeit hinsichtlich der eigenen Leistungen gekennzeichnet.“* (Zeman 2008, S.603) Schulische Leistungen sind in diesem Abschnitt stark von der Lernbereitschaft und den persönlichen Interessen des Kindes abhängig; der Eigenbestimmtheit kommt eine bedeutend größere Rolle zu, als noch zu Grundschulzeiten. (vgl. Zeman 2008, S. 603)

Alle Schulformen der Sekundarstufe I erstrecken sich über vier Schulstufen. Diese schließen direkt an die Grundschulzeit an.

Die bereits seit 1926 existierende *Hauptschule* hat laut Lehrplan *„...an der Heranbildung der jungen Menschen mitzuwirken, nämlich beim Erwerb von Wissen, bei der Entwicklung von Kompetenzen und bei der Vermittlung von Werten. Dabei ist die Bereitschaft zum selbstständigen Denken und zur kritischen Reflexion besonders zu fördern. Die Schülerinnen und Schüler sind in ihrem Entwicklungsprozess zu einer sozial orientierten und positiven Lebensgestaltung zu unterstützen.“* (Lehrplan der Hauptschule a, online, S.1ff)

In §15⁶ SchOG wird als grundlegende Aufgabe der Hauptschule die Übermittlung einer Allgemeinbildung genannt, um somit die Schülerinnen und Schüler gemäß ihres persönlichen Lernpotentials und ihres Interesses auf das Berufsleben oder den Übertritt in mittlere oder höhere Schulen vorzubereiten.

⁶ gemäß BGBl. Nr. 766/1996

Demnach nennt der Lehrplan der Hauptschule (vgl. Lehrplan der Hauptschule a, online, S.2ff) folgende Bildungsziele und Leitvorstellungen, welche die Schülerinnen und Schüler vermittelt bekommen sollen:

- Auseinandersetzung mit der regionalen, österreichischen und europäischen Identität unter besonderer Berücksichtigung der Weltoffenheit
- Akzeptanz, Respekt und Achtung untereinander
- Erziehung zur sach- und wertbezogenen Urteilsbildung
- Förderung von Selbstsicherheit, dem Übernehmen sozialer Verantwortung und selbstbestimmtem Lernen und Handeln
- *„Die Würde jedes Menschen, seine Freiheit und Integrität, die Gleichheit aller Menschen, der Frauen und der Männer, sowie die Solidarität mit den Schwachen und am Rande Stehenden sind wichtige Werte und Erziehungsziele der Schule.“* (Lehrplan der Hauptschule a, online, S.2)

Ferner ist es von Bedeutung den Kindern im schulischen Rahmen Kompetenzen zu vermitteln, von welchen sie in ihrem späteren, beruflichen Leben Gebrauch machen können. Dazu zählen besonders Fähigkeiten kommunikativer und kooperativer Art. Zu den Aufgabenbereichen der Hauptschule zählt neben der Erlangung diverser Kompetenzen (Selbst- und Sozialkompetenz) naturgemäß auch die Vermittlung von Wissen. Die Schülerinnen und Schüler sollen zur selbstständigen Wissensaneignung angeregt und zur kritischen Prüfung des Gelernten animiert werden. (vgl. Lehrplan der Hauptschule a, online, S.2ff)

Der Lehrplan sieht vor, dass der Unterricht in der Hauptschule „... an die Vorkenntnisse, Vorerfahrungen und an die Vorstellungswelt der Schülerinnen und Schüler anzuknüpfen [hat]. Kontinuierliche Kontakte mit vorgelagerten und weiterführenden Schulen sind zweckmäßig.“ (Lehrplan der Hauptschule b, online, S.1) Besondere Erwähnung findet im Lehrplan auch die Gestaltung der Nahtstellen. Dieser wird besondere Bedeutung unterstellt, da die ersten Eindrücke wesentlich erscheinen. Daher ist

vorgesehen, dass die Lehrpersonen mit den Eltern zusammenarbeiten und anschließen an in der Grundschule gebräuchliche Lehr- und Lernformen sowie an Lehrplananforderungen. Weiter soll der Lernaufwand für die Kinder nicht zu plötzlich gesteigert werden, da der eben durchlebte Übergang Berücksichtigung finden sollte. Um die Schülerinnen und Schüler auf weiterführende Schulen vorbereiten zu können, sollen diese mit der neuen Arbeitsweise und anderen Organisationsformen vertraut gemacht werden. (vgl. Lehrplan der Hauptschule c, online, S. 4ff)

Im Gegensatz zur Grundschule erfolgt in der Hauptschule gemäß §20⁷ SchOG der Unterricht durch Fachlehrerinnen und Fachlehrer, die jeweils einen oder mehrere Fachgegenstände lehren.

Kennzeichnend für die Hauptschule ist die Einteilung der Schülerinnen und Schüler ihrer Leistung entsprechend: Bis 1985 wurden die Kinder in 2 Klassenzügen unterrichtet. (vgl. Engelbrecht 1988, S.495)

Anstelle dieses „Streaming-Modells“ wurden in der Hauptschule gemäß §16⁸ Abs2 SchOG Leistungsgruppen in den Fächern Deutsch, Mathematik und der lebenden Fremdsprache (zumeist Englisch) eingeführt. Trotz der Vorteile dieses „Setting-Modells“ zeigt sich, dass auch in Leistungsgruppen keinerlei Homogenität vorhanden ist. Generell können Schulklassen niemals tatsächlich homogen sein, da Schülerinnen und Schüler immer über unterschiedliche Kompetenzen und Vorerfahrungen verfügen. Wie bereits erwähnt, zeigt sich, dass mit dem Versuch die Kinder in einheitliche Gruppen ihrer Leistung entsprechend einzuteilen, negative Auswirkungen hervorgerufen werden können: Besonders Kinder der schlechteren Leistungsgruppe fühlen sich häufig zurückgesetzt und als „schwach“ eingeschätzt. Dadurch können Motivation und Selbstbewusstsein absinken. (vgl. Dannhäuser 2003, S.186; Weidinger 2000, S.29ff)

Unabhängig von Leistungsgruppen wird in den beiden letzten Schulstufen der Hauptschule besonderer Wert auf die Berufsvorbereitung mithilfe von Praktika gelegt. Mancherorts finden sich Hauptschulen mit

⁷ gemäß BGBl. Nr. 766/1996

⁸ gemäß BGBl. I Nr. 116/2008

Schwerpunktunterricht, wie Musik-, oder Sporthauptschulen (vgl. Stadtschulrat für Wien, o.J., online, c).

In Österreich gibt es seit einigen Jahren Schulversuche zur Mittelstufe. Auf diese wird im Folgenden näher eingegangen.

Ein Versuch den Schultypus Hauptschule attraktiver und die Mittelstufe einheitlicher zu gestalten, war die Einführung der *Kooperativen Mittelschulen* (KMS). Die Umsetzung dieses Schulversuchs begann mit dem Schuljahr 2003/04 an vielen Hauptschulstandorten; auch einige AHS-Unterstufen beteiligten sich. (vgl. Stadtschulrat für Wien, o.J., online, d) Kennzeichnend für diesen Schultypus ist die Zusammenarbeit zweier Schulen und das wechselseitige Einsetzen der Lehrerinnen und Lehrer. Grundlegend für den Unterricht an einer KMS ist der Lehrplan der Hauptschule und des Realgymnasiums. (vgl. Wiener Schulführer, 2010/11, online) Für die Kooperativen Mittelschulen werden Schulentwicklungsteams eingesetzt, die die Standorte koordinieren. Außerdem wurde ein neues Rückmeldeverfahren für Schülerinnen und Schüler eingerichtet. (vgl. Corazza 2009, S.778)

Generell wird die Forderung nach einer Vereinheitlichung der Mittelstufe in den letzten Jahren immer lauter. Ein weiterer Versuch dieser gerecht zu werden ist die Einführung des Modellversuchs *Neue Mittelschule* (NMS), welche mit dem Schuljahr 2008/09 in Österreich gestartet wurde. „*Das Ziel ist eine grundsätzliche pädagogische und organisatorische Neugestaltung des gemeinsamen Lernens der 10- bis 14-Jährigen.*“ (Schmied o.A., S.2)

Die Voraussetzung zum Besuch der Neuen Mittelschulen ist bundesländerübergreifend jeweils das positive Absolvieren der Grundschule. (vgl. Bachmann 2009, S.664) Als Grundlage zur Beurteilung der Schülerinnen und Schüler dient der Lehrplan der AHS-Unterstufe. Die Neue Mittelschule soll im Regelfall als Ganztagschule geführt werden.

In einer NMS soll besonderer Wert auf die Individualität der Schülerinnen und Schüler gelegt werden. Die unterschiedlichen Leistungsniveaus sollen Berücksichtigung finden, um Unter- bzw. Überforderung vermeiden zu können. Einen weiteren wesentlichen pädagogischen Faktor stellt die

Differenzierung dar. Diese kennzeichnet sich durch Arbeit in variablen Kleingruppen, interdisziplinäre Themenbearbeitung und erwünschte Eigeninitiative der Schülerinnen und Schüler, die auf diesem Weg selbst zu Forscherinnen und Forschern werden sollen. Besonders gefördert werden sportliche Betätigung sowie künstlerische Tätigkeiten. (vgl. Schmied o.A., S.3ff)

Bis zum Schuljahr 2015/16 sollen flächendeckend alle Hauptschulen in Neue Mittelschulen umgewandelt werden (vgl. NMS, online)

Da die Einführung der Neuen Mittelschule noch nicht lange zurückliegt, gibt es zu jetzigem Zeitpunkt noch nicht zahlreiche wissenschaftliche Erhebungen die Umsetzung der pädagogischen Konzepte betreffend. Da diese Schulversuche aber wissenschaftlich begleitet werden, gibt trotz der kurzen Zeitspanne einerseits ein Zwischenbericht Auskunft über die Ansichten von Schulleiterinnen und Schulleitern. Diese wurden mithilfe von Fragebögen erhoben; anhand dieses Berichts kann zwischenzeitlich festgehalten werden, dass die Bilanz über den Schulversuch NMS der Schulleiterinnen und Schulleiter auffallend positiv ausfällt. Die Umgestaltung habe demnach zu einer Steigerung des Engagements auf Seite der Lehrerinnen und Lehrer geführt. (vgl. Specht 2009, online, S.19) Andererseits existiert eine Elternbefragung zur Zufriedenheit mit der Neuen Mittelschule (vgl. IFES 2011, online)

Als exemplarisches Beispiel kann das im empirischen Teil dieser Arbeit angeführte Interview gesehen werden. Hierbei berichtet eine Familie von ihren Erfahrungen in einer Neuen Mittelschule in Wien.

Kritik an der Neuen Mittelschule übt der Bildungswissenschaftler Stefan Hopmann und bezeichnet deren Einführung als Betrug. Seiner Ansicht zufolge, wird mit der Neuen Mittelschule lediglich die Hauptschule weitergeführt, was am Übertritt in die weiterführenden Schulen nach der achten Schulstufe keinerlei Änderung bringt. Hopmann bemängelt die fehlende Binnendifferenzierung in der NMS und die Einführung einer Schulform ohne die wissenschaftliche Evaluation der laufenden Versuche abzuwarten. (vgl. Hopmann 2012)

Eine weitere Wahlmöglichkeit in der Sekundarstufe I bietet die *Unterstufe der AHS*; sie bildet den ersten Teil des insgesamt 8 Schuljahre dauernden Gymnasiums. Diese erstreckt sich über vier Jahre und schließt, wie die Hauptschule, direkt an die Volksschule an. Laut §34⁹ des Schulorganisationsgesetzes hat die AHS den Auftrag „...den Schülerinnen und Schülern eine umfassende und vertiefte Allgemeinbildung zu vermitteln und sie zugleich zur Hochschulreife zu führen.“

Ansonsten erweisen sich die Lehrpläne der Hauptschule und der Unterstufe der AHS in Bezug auf die Leitvorstellungen, die Aufgabenbereiche der Schule sowie die Bildungsbereiche als ident. Somit kann festgestellt werden, dass beide Schulformen den Kindern eine altersgerechte, schulische Basis für deren weiteren Schul- und Lebensweg bieten sollten.

4.4 Die Sekundarstufe II

Der Vollständigkeit wegen folgt in diesem Abschnitt ein kurzer Überblick über die Schulformen der Sekundarstufe II.

Mit dem letzten Pflichtschuljahr (9.Schulstufe) treten die Schülerinnen und Schüler im Regelfall in die Sekundarstufe II ein. Die Differenzierung innerhalb des Bildungssystems nimmt ab diesem Zeitpunkt erneut zu.

Wird von den Jugendlichen ein Lehrberuf angestrebt, so besteht die Möglichkeit das letzte Schuljahr in einer Polytechnischen Schule zu absolvieren. Diese dauert ein Schuljahr und soll nach §28¹⁰ SchOG die Schülerinnen und Schüler insbesondere auf das Berufsleben vorbereiten.

Aus diesem Grund wird in diesem abschließenden Jahr besonderer Wert auf Berufspraktika und Besuche in Betrieben gelegt.

Generell können sich die Schülerinnen und Schüler zwischen einer berufsbildenden oder einer allgemein bildenden Ausbildung entscheiden. Letztere erhalten die Schülerinnen und Schüler im Rahmen der Oberstufe einer AHS, welche mit einer Reifeprüfung in der 12.Schulstufe beendet

⁹ gemäß BGBl. I Nr. 77/2001

¹⁰ gemäß BGBl. Nr. 766/1996

wird. Neben einem Lehrberuf¹¹ kann die berufsbildende Ausbildung auch an berufsbildenden höheren oder mittleren Schulen (BHS bzw. BMS) erfolgen. Beide Schulformen differenzieren sich in unterschiedliche Fachrichtungen. (vgl. IBW 2008, online, S. 2) Absolventen einer BHS schließen nach §69¹² SchOG sowohl mit einer Reifeprüfung, als auch mit einer Diplomprüfung ab; sie qualifizieren sich somit einerseits für einen Beruf, andererseits bleibt ihnen auch der Hochschulzugang nicht verwehrt. Berufsbildende mittlere Schulen sollen den Schulabgängern laut §52¹³ SchOG die Möglichkeit bieten sofort in das Berufsleben einzusteigen; sie dauern zumeist drei oder vier Jahre.

Abschließend stellt folgende Grafik das zurzeit bestehende Schulsystem in Österreich dar:

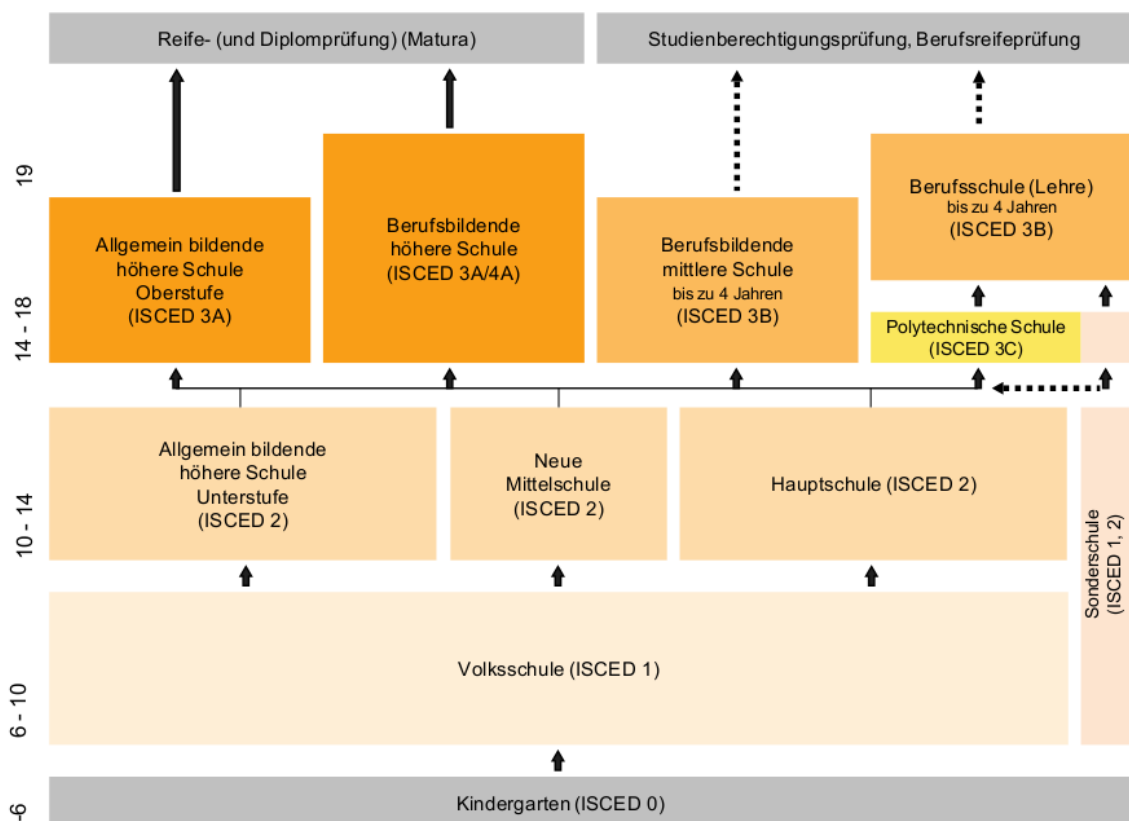


Abb. 1: Struktur des österreichischen Bildungswesens

¹¹ Duales System – bestehend aus der Berufslehre und der Berufsschule

¹² gemäß BGBl. I Nr. 77/2001

¹³ gemäß BGBl. I Nr. 20/1998

5 Das Befinden von Kindern im schulischen Rahmen und dessen Einflussfaktoren

Nachdem nun die schulischen Gegebenheiten im Österreichischen Schulsystem geklärt wurden, soll in folgendem Kapitel mithilfe einschlägiger Literatur herausgefunden werden, wie es um das persönliche Befinden der Schülerinnen und Schüler in Bezug auf ihren Schulalltag steht. Zunächst eine mögliche Definition des Begriffs Befinden:

„Befinden kann im weitesten Sinn als die Gesamtheit der Stimmungen, Empfindungen und emotionalen Zustände einer Person in Bezug auf sich selbst und in Bezug auf ihre Umwelt verstanden werden. Es umfasst, wie sich eine Person selbst und wie sie ihre Umwelt erlebt.“ (Eder 2007, S.179)

Wird dieses persönliche Befinden als positiv erlebt, so hat dies zur Folge, dass Motivation und Ausdauer gesteigert werden. Dies wiederum kann zu häufigeren Erfolgserlebnissen führen und somit die persönliche Befindlichkeit weiter positiv beeinflussen. (vgl. Abele 1994, S. 300)

Emotionales Wohlbefinden kann auch als wesentlicher Faktor für Lernen in der Schule gesehen werden. Jeder Lernprozess darf nicht unabhängig von der persönlichen Gefühlslage und der sozialen Umwelt wahrgenommen werden; werden nämlich die individuellen Gefühle vernachlässigt, so kann sich das negativ auf den kognitiven Lernprozess auswirken. Positive Stimuli, jene die Lernen anregen, können *„...Freude, Angstfreiheit, Anteilnahme, Neugier und Interesse...“* (Singer 1981, S.104) sein. Singer (2009, S. 152) bringt es folgendermaßen auf den Punkt: *„Schüler, die sich wohlfühlen, lernen besser und ihre Lehrer lehren besser.“*

Im Auftrag des Bundesministeriums für Bildung, Wissenschaft und Kultur hat Eder 2007 (vgl. S.179ff) eine großangelegte Studie zum Thema „Das Befinden von Schülerinnen und Schülern in Österreich“ durchgeführt. Hierzu wurden Daten mithilfe einer schriftlichen Befragung von über 7000

Kindern aus 339 Schulklassen der 4. bis zur 12. Schulstufe und 50 Interviews mit besonders belasteten Schülerinnen und Schülern erhoben. Besonderes Interesse dieser Studie war es, herauszufinden wie die Schülerinnen und Schüler sich selbst und ihr schulisches Umfeld wahrnehmen. Die Ergebnisse können durchaus als positiv für die österreichische Schule gewertet werden: Der Großteil der Kinder geht „sehr gerne“ oder „gerne“ zur Schule und fühlt sich dort auch wohl. Generell kann gesagt werden, dass Mädchen größere Freude am Schulbesuch empfinden als ihre männlichen Kollegen. Weiter zeigte sich, dass diese Freude mit zunehmendem Alter bei beiden Geschlechtern stetig abnimmt. Demnach empfinden Schülerinnen und Schüler der Volksschule die größte Freude, nach dem Übertritt in die Sekundarstufe I (gleichgültig ob Unterstufe der AHS oder Hauptschule) allerdings schwindet dieses Wohlbefinden zunehmend. Auch in Bezug auf die Schulzufriedenheit kann gesagt werden, dass diese in der Volksschule am größten ist und innerhalb der Sekundarstufe I stark nachlässt. Erst in der Sekundarstufe II zeigen sich die Schülerinnen und Schüler wieder zufriedener mit der Schule. Ähnlich dem Befinden sind Mädchen tendenziell zufriedener als Burschen. Im Gegensatz dazu zeigen die Burschen weniger Schulangst, wobei mehr als 20% aller Befragten mit Angst in der Schule zu kämpfen haben. Am wenigsten ausgeprägt ist die Angst innerhalb der Volksschule; nach dem Übergang zur Sekundarstufe I konnte Eder einen eindeutigen Anstieg von Schulangst verzeichnen, der in der AHS auffälliger als in der Hauptschule war. Unter psychischen Belastungen durch die Schule wie Schulstress, psychovegetativen Beschwerden (Kopfschmerzen, Schlafstörungen, etc.) oder depressiven Verstimmungen leiden Mädchen häufiger als Burschen; wobei wieder festgehalten werden muss, dass die psychische Belastung der Kinder nach dem Übertritt in die Sekundarstufe auffällig zunimmt. (vgl. Eder 2007, S.179ff)

Im Jahr 2001 beschäftigte Eder (vgl. 2001, S. 116ff) sich mit dem Befinden von Schülerinnen und Schülern beim Übergang von der Sekundarstufe I zur Sekundarstufe II. Er untersuchte im Rahmen einer Zusatzerhebung

zur PISA-Studie im Jahr 2000 mithilfe einer quantitativen Analyse die Befindlichkeit und den Schulerfolg beim Übertritt. Eines der Ziele dieser Studie war es herauszufinden inwieweit Erfolg im neuen Lebensabschnitt (Schule oder Beruf) aufgrund der aktuellen Gegebenheiten einerseits und den bereits vorhandenen Erkenntnissen aus der Sekundarstufe I andererseits prognostiziert werden kann. So lassen sich beispielsweise die prognostische Gültigkeit von Noten der Sekundarstufe I und Zusammenhänge mit schulischen Gegebenheiten wie Schulstandort, Schularart oder besonderen Schwerpunkten beurteilen.

Bedenklich scheint der Trend bezüglich des Medikamentenkonsums bei Schulkindern. Wie bereits erwähnt sind psychosomatische Beschwerden keine Seltenheit und Zahlen einer Studie der Fachhochschule Freiburg zufolge, können bereits 17% der Schulanfänger Erfahrungen mit Psychopharmaka vorweisen und rund die Hälfte aller Schulpflichtigen in Deutschland nimmt demnach regelmäßig Schmerztabletten. Als Grund für den Tablettenkonsum wurden an erster Stelle der Leistungsdruck und die hohen Erwartungen genannt. *„Grundsätzlich kann man aber einer Schulpolitik, die den Auslesezeitpunkt bereits auf das 10. Lebensjahr festlegt, den Vorwurf nicht ersparen, dass sie es ist, die die Eltern in eine Art Hysterie hineintreibt. Der Übertritt muss ebenso um ‚jeden Preis‘ geschafft werden wie der gewünschte Schulabschluss.“* (Dannhäuser 2003, S.32) Es wird erneut die permanente Präsenz des Übertritts deutlich und zeigt, welche Bedeutung dieser für alle Beteiligten haben muss.

Einflussfaktoren des Befindens in der Schule

Die *Persönlichkeit der Lehrperson* kann erheblichen Einfluss auf die Bewältigung von problematischen Situationen im schulischen Bereich haben. Dies wiederum kann als maßgeblich für das Klima innerhalb der Klasse und das Befinden der Kinder bezeichnet werden. Der Lehrer oder die Lehrerin kann die Atmosphäre in der Klasse somit wesentlich beeinflussen und die Kinder zu mehr Persistenz und Motivation anregen. Demnach kann eine „gute“ Lehrerin, ein „guter“ Lehrer durch Schaffung einer positiven Lernumgebung auch die Leistung der Schülerinnen und Schüler beflügeln. Im Gegensatz dazu kann eine negative Atmosphäre zu Leistungsabfall und Konfliktsteigerung führen. (vgl. Sima 1975, S. 22) Auch die Erwartungen des Lehrkörpers an die Schülerinnen und Schüler haben hohen Einfluss auf die Lernmotivation der Kinder (vgl. Dannhäuser 2003, S. 186).

Eder (1996) hat in seiner empirischen Untersuchung an weiterführenden höheren Schulen herausgefunden, dass die Disziplinstrategien des Lehrpersonals Einfluss auf das Klima innerhalb der Klasse haben. Er hält fest, dass *„sozialpädagogisches Handeln der Lehrkräfte ... demnach fast durchgehend mit einem deutlich günstigeren Klima in der Klasse verbunden [ist]....“* (Eder 1996, S.205) Unter sozialpädagogischem Handeln versteht Eder, das Eingehen der Lehrerinnen und Lehrer auf die jeweilige Situation der Schülerinnen und Schüler. Im Gegensatz dazu steht das kontrollierend-lenkende Handeln der Lehrkräfte; bei dieser Art des Unterrichtens konnte Eder keine Zusammenhänge bezüglich eines günstigeren Klimas erkennen. (vgl. Eder 1996, S.204ff)

Demnach dürfen Lehrerinnen und Lehrer nicht bloß Expertinnen und Experten ihrer zu unterrichtenden Fächer sein, sie müssen auch über ein hohes Maß an didaktischen Kompetenzen verfügen. Sie fungieren als Vorbilder und können dadurch Einfluss auf Schülerinnen und Schüler nehmen. Besonders hinsichtlich ihres Selbstvertrauens in der Schule können Kinder von Lehrerinnen und Lehrern geprägt werden. (vgl. Dannhäuser 2003, S.164ff) Folglich *„...greift der Lehrberuf als ‚Schlüsselberuf‘ in seiner Wirkung tief ein in die*

Persönlichkeitsentwicklung von Kindern und Jugendlichen....“
(Dannhäuser 2003, S.165)

Neben den Lehrpersonen tragen auch die *Freundschaften und Beziehungen* der Kinder untereinander zum Befinden in der Schule bei. Generell sind Freundschaften innerhalb der Peer-Gruppe¹⁴ nicht nur für die Entwicklung sozialer Kompetenzen fördernd, die Integration in eine Gemeinschaft trägt dazu bei, dass Kinder lernen sich für eigene Anschauungen stark zu machen und ihre Art der Konfliktbewältigung finden können (vgl. Großbichler 2011, S.9). Wagner (1994, S. 14ff) nennt folgende Fertigkeiten, die sich Kinder in Gesellschaft Gleichaltriger und mit Freunden aneignen können: Kooperation und Wetteifer, moralisches Urteilen und Handeln, Vertrauen und Sensibilität.

Kinder, die sich nicht als Teil eines Freundeskreises erleben dürfen, zeigen sich oftmals als unglücklich und einsam. Freundschaften zu führen stärkt das Selbstbewusstsein von Kindern und kann dadurch auch Auswirkungen auf schulische Leistungen mit sich bringen. Kinder lernen in der Interaktion mit Peers Situationen mit Gleichrangigen zu bewältigen. (vgl. Herzberg 1992, S.77ff)

Da die Schulumgebung für Kinder zunehmend vom Lern- zum Lebensort arriviert, stellen Freundschaften und soziale Geflechte einen bedeutsamen Teil des Schullebens dar und tragen deshalb wesentlich zum Befinden der Schülerinnen und Schüler bei. Die Schule ist für Kinder ein Ort „...an dem sie ihre Aktivitäten mit Gleichaltrigen für den Nachmittag planen und wo sie sich mit Freundinnen und Freunden für bestimmte Freizeitaktivitäten verabreden können.“ (Büchner/Koch 2001, Band 1, S.140) Für Kinder rückt vielfach das schulische Lernen in den Hintergrund, der Gemeinschaft mit Freundinnen und Freunden kommt ein hoher Stellenwert zu (vgl. Büchner/Koch 2001, Band 1, S.140). Prinzipiell kann gesagt werden, dass das Kennenlernen von Freundinnen und Freunden zumeist auf institutionelle Kontakte (Kindergarten, Schule) zurückzuführen ist (vgl. Herzberg 1992, S. 108ff, S.124).

¹⁴ Eine Peer-Group ist eine Gruppe Gleichaltriger.

Auch der *Zeitaufwand*, den die Kinder für die Schule aufbringen müssen, scheint für deren Befinden ein wesentlicher Faktor zu sein. Zeit, die die Schülerinnen und Schüler für die Schule aufbringen müssen, besteht nicht bloß aus der Anwesenheit während des Unterrichts. Vor allem die Weg- und Wartezeiten dürfen nicht unberücksichtigt bleiben; diese können mitunter sehr viel Zeit in Anspruch nehmen (besonders bei schlechter Verkehrsanbindung). Des Weiteren verbringen die Kinder Zeit bei der Erledigung der Hausaufgaben und beim Vorbereiten auf Prüfungen und Tests. Letztlich zählt auch das Besorgen und Instandhalten der Schulsachen zum Faktor Zeitaufwand für die Schule. (vgl. Eder 2007, S.85)

Mayr et al. (1992, S.494-500) untersuchen den Faktor ‚Zeitaufwand‘ bezüglich des Übertritts in die Sekundarstufe I unter besonderer Berücksichtigung des gewählten Schultypus und der kognitiven Fähigkeiten des Kindes. Sie kommen zu dem Ergebnis, dass der Wechsel in die andere Schulform für die Schülerinnen und Schüler mit einer wesentlichen Erhöhung der benötigten Zeit für die Schule einhergeht.

Eder (2007, S.88ff) kommt zu einem ähnlichen Ergebnis: Nach dem Wechsel in die Sekundarstufe I beträgt demnach der Mehraufwand bis zu 10 Stunden pro Woche. Er führt dies vor allem auf die Erhöhung des Unterrichtspensums und auf Lernzeiten an den Wochenenden zurück. Anhand dieser Studienergebnisse kann festgestellt werden, dass der Nahtstelle Grundschule – Sekundarstufe I eine besondere Bedeutung zukommt. Auf diese soll im nächsten Kapitel im Speziellen eingegangen werden.

6 Die Nahtstelle Grundstufe – Sekundarstufe - eine besondere Herausforderung?

In den vorangegangenen Kapiteln wurde der Übergangsbegriff allgemein beleuchtet und im Hinblick auf das Bildungssystem herausgearbeitet. Desweiteren ist speziell auf das österreichische Schulsystem und dessen Besonderheiten eingegangen worden. Da sich vorliegende Arbeit mit der subjektiven Sichtweise der Schülerinnen und Schüler befasst, durften Studien und Erläuterungen zum Befindensbegriff und dessen Einflussfaktoren nicht fehlen.

Im Folgenden wird nun – auch im Hinblick auf die der Autorin selbst durchgeführten Erhebung und um die zentrale Forschungsfrage hinlänglich beantworten zu können – der Fokus auf den Übergang von der Grundschule in die Sekundarstufe I gelegt.

Im Gegensatz zu den weiterführenden Schulen legt die Volksschule besonderen Wert auf grundlegende Bildungsarbeit, die sie auf die Gesamtheit der Schülerinnen und Schüler bezieht und nicht nur auf gesonderte Bereiche. Büchner und Koch (2001, Band2, S.17) skizzieren den schlechtesten Fall für den Übergang von der Grundschule in die Sekundarstufe: *„Im Extremfall steht in der Grundschule ein ganzheitlicher und fächerintegrierender Unterricht, der offen, binnendifferenziert und zumeist in flexiblen, rhythmisierten Einheiten erteilt wird, einem auf einzelne Fächer und Lehrerinnen abgestimmten, gleichschrittigen und lehrerinnenzentrierten Unterricht in den Sekundarschulen gegenüber.“*

Möglicherweise fallen Kinder in der Zeit dieser Umstellung durch verändertes Verhalten auf. Lernprobleme, verminderte Leistung oder verminderte Bereitschaft zu lernen, können mit dem Übergang einher gehen. Zeman (2008, S.603) nennt die wesentlichsten Veränderungen, mit welchen Kinder in diesem Lebensabschnitt in Bezug auf schulische Gegebenheiten konfrontiert werden:

- neue Mitschülerinnen und Mitschüler, neue Klassengemeinschaft
- Unterricht in Fächer aufgeteilt, fachzuständige Lehrpersonen
- neue und andere Unterrichtsfächer
- veränderter Lebensrhythmus
- Umstellung auf eine neue Art zu lernen (Zeman 2008, S.603)

Um Bildungsprozesse wie den Übergang von der Grundschule in eine weiterführende Schule anschlussfähig machen zu können, sind zwei Punkte besonders hervorzuheben: Zum einen sollte der Neubeginn mit neuen, interessanten Impulsen locken, zum anderen sollte ‚das Alte‘ Verlässlichkeit und Sicherheit ausstrahlen und mitgeben können. (vgl. Speck-Hamdan 2006, S. 30) Von einem erfolgreich bewältigtem Übergang kann im Allgemeinen dann gesprochen werden, wenn sich das Kind in seiner neuen Umgebung wohlfühlt, sich den Anforderungen gewachsen fühlt und es die Angebote der neuen Schule bestmöglich für sich nutzen kann. (vgl. Griebel 2006, S.38)

Um die zentrale Forschungsfrage dieser Arbeit – ob der Übergang von der Grundschule in die Sekundarstufe I von Kindern und Eltern als problematisch dargestellt wird – besser beantworten zu können, folgt nun eine Metaanalyse bestehender Studien, die sich bereits mit diesem Thema auseinander gesetzt haben.

Eine gegenwartsnahe Untersuchung, die sich der Thematik nicht bloß aus quantitativer Sicht genähert hat, ist jene von Reitbauer und Hascher (2009, S.815ff). Die Forscherinnen positionieren ihre Arbeit innerhalb der Biografieforschung. Die Studie präsentiert sich als Längsschnittuntersuchung mit zwei unterschiedlichen Messzeitpunkten; es wurden Methoden quantitativer und qualitativer Art vereint. Die zu untersuchenden Schülerinnen und Schüler mussten sowohl vor ihrem Übertritt in die Sekundarstufe I, als auch danach, jeweils einen Fragebogen ausfüllen und ihre Sichtweise in einem narrativen Interview darlegen. Reitbauer und Hascher kamen zu folgenden Ergebnissen, die auch für die vorliegende Arbeit von wesentlicher Bedeutung erscheinen:

Vor dem Übertritt in die Sekundarstufe I kann von „Übergangspositivismus“ gesprochen werden, da die meisten der befragten Kinder dem Übergang mit Freude entgegen sehen (46,2% freuen sich sehr, 33,3% freuen sich ein wenig, 20,5% freuen sich gar nicht). Nach dem Übertritt sehen viele Kinder die neuen Freiheiten beziehungsweise die gesteigerte Eigenverantwortung als positiv. Allerdings werden die höheren Leistungsanforderungen als belastend beschrieben – obgleich zum Zeitpunkt der zweiten Befragung noch keine Leistungsüberprüfung, wie beispielsweise eine Schularbeit, stattgefunden hatte. Die Autorinnen räumen ein, dass deshalb der Zeitpunkt der zweiten Befragung möglicherweise zu früh angesetzt war. (vgl. Reitbauer/Hascher 2009, S.815ff)

Im Rahmen einer Dissertation beschäftigt sich Sirsch (1996) mit der subjektiven Bedeutung des bevorstehenden Übertritts. Sie versucht mithilfe einer quantitativen Studie herauszufinden, ob dieses Lebensereignis als Herausforderung oder als Bedrohung für die Schülerinnen und Schüler gesehen wird. Sirsch stellt die These auf, dass generell *„...eine positive emotionale Haltung der Kinder zur weiterführenden Schule...“* (S.181) erkennbar ist. Diese Erkenntnis stimmt mit den Ergebnissen der oben erläuterten Reitbauer/Hascher-Studie überein.

Göppel (2005, S. 185ff) berichtet in seinem Buch über das Jugendalter von einer Untersuchung im Rahmen derer junge Erwachsene rückblickend über ihre persönlichen Erfahrungen während der Schulzeit erzählen. Er stellt fest, dass die Befragten die Grundschulzeit durchwegs in positiver Erinnerung behalten haben. Erst der Übertritt ins Gymnasium wird von vielen als erste negative Erfahrung beschrieben. Dieser wird mit Unsicherheiten und höherem Leistungsdruck in Verbindung gebracht.

Eine Studie, deren Durchführungszeitpunkt zwar schon über 20 Jahre zurückliegt, aber dennoch als sehr wesentlich erscheint, ist jene der Projektgruppe ‚Übergangsprobleme‘ der Universität Dortmund. (vgl.

Mitzlaff/Wiederhold 1989) Die Forschungsgruppe beschäftigte sich ab 1986 mit Fragen, die den Übergang von der Grundschule in die Sekundarstufe I betreffen. Es wurde im Rahmen dieser Längsschnittuntersuchung erforscht, wie Kinder und deren Eltern den Übertritt erleben und wie sowohl die abgebenden, als auch die aufnehmenden Lehrerinnen und Lehrer, die an sie gestellten Anforderungen bewältigen. Diese Studie erstreckte sich über mehrere Jahre und basiert auf Leitfadeninterviews, die mit Betroffenen vor und nach dem Übergang durchgeführt wurden. Die Befragung der Kinder erfolgte im Rahmen von Gruppeninterviews, die der Eltern in einzeln geführten Gesprächen. Die Auswertung der so erlangten Daten liegt in Form von Gesprächsmitschnitten auf und kann zur Beschreibung des Übergangsgeschehens herangezogen werden. Wesentlich erscheint hier, dass die Bilanz der Schülerinnen und Schüler über ihre Grundschulzeit erneut sehr positiv ausfällt. Im Hinblick auf die Sekundarstufe zeigt sich eine gewisse Disharmonie bei den Kindern: einerseits überwiegen positive Gefühle, die sich durch Freude auf neue Mitschülerinnen und Mitschüler oder das Erlernen einer Fremdsprache, äußern. Andererseits dokumentieren die Kinder auch Befürchtungen und Ängste, die auf die diversen Neuerungen und Umstellungen, welche die neue Schule mit sich bringen wird, zurückzuführen sind. Eine essentielle Rolle nimmt für die befragten Kinder nach dem Übergang das Fachlehrersystem ein. Dies scheint ein relevanter Aspekt bei der Umstellung auf die neue Situation zu sein und kann „...mit erheblichen psycho-sozialen Orientierungsproblemen verbunden [sein].“ (Mitzlaff/Wiederhold 1989, S.24) Auch die soziale Beziehung zu den neuen Lehrerinnen und Lehrern beschreiben die Kinder teilweise als konträr zu jener der Grundschullehrerin oder dem Grundschullehrer gegenüber. Vielfach muss das Fehlen einer Vertrauensperson festgestellt werden, da manche Lehrerinnen und Lehrer der Sekundarstufe eine zu nahe Bindung ablehnen. Den drastisch erweiterten Fächerkanon sehen die Kinder durchaus positiv und als Herausforderung; die Vielzahl an Klassenarbeiten und die Mehrzahl an Hausübungen werden hingegen häufig als

belastender Faktor gesehen. Dahingehend wäre anzunehmen, dass die Schülerinnen und Schüler über eine gravierende Restriktion ihrer Freizeit klagen – dies kann die Forschungsgruppe allerdings nur bei einzelnen Kindern feststellen. (vgl. Mitzlaff/Wiederhold 1989)

Etwa ein Jahrzehnt später lieferten Büchner und Koch (2001, Band 1 & 2) einen wesentlichen Beitrag zur Übertrittsproblematik. Sie untersuchten mithilfe von standardisierten Fragebögen Erfahrungen von Kindern und Eltern am Ende der vierten Klasse Volksschule, sowie am Beginn der Sekundarstufe. Es *„...interessierte, welche Erwartungen Schüler und deren Eltern mit Blick auf die kindliche Bildungskarriere und die Qualität des schulischen Lernangebots formulieren und über welche spezifischen Erfahrungen Schüler und Eltern nach dem Übergang in die weiterführende Schule berichten.“* (Büchner/Koch, 2001, Band 1, S.36)

Büchner und Koch fanden zunächst eine Bestätigung über den wesentlichen Einfluss des Sozialstatus der Familie bei der Wahl der weiterführenden Schule. Es zeigte sich bezüglich der Sicherheit beim Wahlverhalten, dass Eltern mit höherem sozialem Status deutlich sicherer agieren. Im Gegensatz dazu, konnten keine Zusammenhänge bezüglich des Geschlechts oder hinsichtlich des Wohngebiets (Stadt-Land) und der Schulwahl festgestellt werden.

Als wichtiges Ergebnis dieser Studie wird hervorgehoben, *„...dass der Übergang von der Grundschule in die Sekundarstufe immer auch ein individuelles Erlebnis ist und es für jedes Kind eine spezifische Übergangssituation gibt.“* (Büchner/Koch 2001, Band 1, S.147) Überraschend für Büchner und Koch ist die Tatsache, dass wenige Kinder von Überforderungen und negativen Lernerlebnissen berichten.

Generell erlebten in der Untersuchung weder die Eltern noch die Kinder den Übergang als ‚Sekundarstufenschock‘, wobei allerdings doch die Freude an der Schule ab und die Lustlosigkeit bei den Kindern zunahm. Die Autoren vermuten, dass im großstädtischen Bereich und bei Kindern

aus bildungsfernem Elternhaus die Übergangsprobleme häufiger auftreten.

Die Eltern wünschen sich laut Büchner und Koch eine stärkere Zusammenarbeit von Grundschule und weiterführender Schule und sehen den plötzlichen Umstieg auf das Fachlehrersystem als problematisch. Besonderes betont wird in dieser Untersuchung von Eltern und Kinder die Relevanz von sozialen Beziehungen. Von den Kindern wird es als erleichternd empfunden, wenn Freundinnen oder Freunde in die gleiche Schule übertreten.

Büchner und Koch unterstreichen die Tatsache, dass sie kaum Unterschiede bezüglich der Schulform ausmachen konnten; vielmehr erscheinen Lernkultur und Profil der einzelnen Schulen ausschlaggebend für einen gelungenen Übertritt zu sein. (vgl. Büchner/Koch 2001, Band 1, S.144ff)

Anhand genannter Untersuchungen kann festgestellt werden, dass Grundschülerinnen und Grundschüler dem Übergang in die Sekundarstufe zwar teils mit gemischten Gefühlen, aber grundsätzlich positiv entgegenblicken. Hauptsächlich konnten erst nach dem bewältigten Übertritt in die jeweilige Schulform, im Rahmen der Studien Unsicherheiten und Belastungen für die Kinder nachgewiesen werden.

Rollett und Hanfstingl (2006, S.313ff) versuchten in einer Studie unterschiedliche Gruppen von Schülern und Schülerinnen in Bezug auf deren Bewältigungsstrategien beim Übergang herauszufiltern. An dieser mittels Fragebogen durchgeführten Längsschnittuntersuchung nahmen bei der ersten Erhebung 174 Familien, bei der letzten Erhebung 144 Familien teil. Die Forscherinnen konnten anhand ihrer Ergebnisse die Schulkinder in folgende Gruppierung einteilen:

- 46,38% - die ‚Unauffälligen‘
- 23,19% - die ‚Herausgeforderten‘
- 18,84% - die ‚Überforderten‘
- 11,59% - die ‚Bedrohten‘

Rollett und Hanfstingl (S.318) betonen, dass aufgrund dieser Ergebnisse *„es theoretisch nicht vertretbar ist, von ‚der‘ Bewältigung des Schulübertritts als einer kontinuierlichen Variablen zu sprechen, sondern qualitativ unterschiedliche Bewältigungsstile ... unterschieden werden“* müssen. Anhand dieser Studie wird deutlich, dass zwar beinahe die Hälfte der Befragten keine Auffälligkeiten bezüglich der Bewältigung des Übertritts zeigten, dennoch etwa 30% zu den ‚gefährdeten‘ Gruppen gezählt werden müssen. Demnach fühlt sich jedes dritte Kind in der Übergangssituation überfordert oder würde fachliche Hilfe benötigen, um den Übertritt erfolgreich bewältigen zu können.

Der Übergang von der Volksschule zur Sekundarstufe stellt sich für Schülerinnen und Schüler als besondere Herausforderung in der Bildungskarriere und beim Erwachsenwerden dar. Diese Transition hat zur Konsequenz, dass nicht nur die Kinder, sondern auch die Eltern in möglicherweise schwierige Umstellungs- und Entscheidungssituationen gebracht werden. *„Über die alltäglichen Belastungen der Schule hinaus sind auch die Eltern durch die von unserem Schulsystem vorgegebenen Nahtstellen besonders belastet.“* (Wischenbart 2006, S.356) Generell können Eltern oft von Ängsten und Fragen die Schulbildung ihrer Kinder betreffend geplagt werden: Befürchtungen, dass die Kinder in der Schule

nicht zurechtkommen oder an Leistungsanforderungen scheitern könnten, zählen hierzu. Desweiteren haben Eltern möglicherweise Angst vor einer Unter- oder Überforderung, sowie vor schädlichen äußeren Einflüssen, die auf die Kinder wirken könnten und davor, dass sie ihren Kinder aufgrund der eigenen Schulbildung nicht ausreichend Hilfe anbieten können. (vgl. Hintz et al. 2001, S.275; Peherstorfer 2006, S.349)

Peherstorfer (2006, S.351ff) führte diesbezüglich eine Untersuchung mit Eltern, deren Kind eine Volksschule besucht, durch. Ziel dieser Fragebogenerhebung war es, die Ängste der Eltern in Bezug auf den bevorstehenden Übertritt ihres Kindes und die beeinflussenden Faktoren aufzuzeigen. Sie konnte Unterschiede der Elternängste bezüglich des ausgewählten Schultyps feststellen; demnach sind Eltern deren Kinder eine AHS besuchen werden, signifikant weniger von Leistungsangst betroffen, als Eltern von Hauptschulkindern. Außerdem zeigen sich jene Eltern weniger ängstlich, die selbst eine gute Schulbildung genossen hatten, als jene mit einfacher Schulbildung.

Anhand dieser Studie kann festgehalten werden, dass sich Eltern, bevor ihre Kinder in eine andere Schulform übertreten, mit ängstlichen Gefühlen und Sorgen konfrontiert sehen.

Neben den Eltern kommt selbstverständlich auch den Volksschullehrerinnen und Volksschullehrern eine bedeutende Rolle in ihrer Funktion bei der Notenverteilung zu. Vor 1982 mussten Schülerinnen und Schüler eine Aufnahmeprüfung ablegen, um ihre AHS-Reife unter Beweis zu stellen. Ab 1982 wurde dieser Test endgültig außer Kraft gesetzt und die Verantwortung der Selektion wurde in die Hände der Lehrerschaft gelegt. Somit wurde den Grundschullehrerinnen und Grundschullehrern *„...eine Aufgabe übertragen, die nicht einlösbar ist, da eine Prognose des weiteren Schulerfolges zum 10. Lebensjahr unmöglich ist.“* (Beranek/Weidinger 2006, S.211) Die Grundschullehrerinnen und Grundschullehrer sind per Gesetz (§19¹⁵ Abs 8 SchUG) verpflichtet in der vierten Klasse gegen Ende des ersten oder zu Beginn des zweiten

¹⁵ gemäß BGBl. I Nr. 117/2008

Semesters die Eltern „...über den nach den Interessen und Leistungen des Schülers empfehlenswerten weiteren Bildungsweg mündlich zu informieren.“ Will ein Kind ein Gymnasium besuchen, so darf es in den Gegenständen Deutsch/Lesen und Mathematik keine schlechtere Note als Gut vorweisen. (vgl. Gehrer 2002, online, S.1) Dass schulischer Leistungsbewertung in Form von Noten beim Übertritt in die Sekundarstufe eine derart tragende Rolle zukommt, führt vielfach zu Kritik: „Leistungsbewertungen in Noten können als nicht differenzierende Superzeichen zu Lernleistungen in letzter Konsequenz weder objektiv noch gerecht sein.“ (Köck/Ott 1997, S.424)

Köck und Ott (1997, S.424ff) stützen diese Aussage auf folgende Argumente:

- Die Qualität der Bewertung von Lehrerinnen und Lehrern stützt sich nicht auf allgemein gültige Kriterien, sondern beruht auf persönlichen Erfahrungen.
- Die Maßstäbe der Bewertung ist nicht bloß von Lehrkraft zu Lehrkraft unterschiedlich, sondern auch von Fach zu Fach.
- Leistungsbewertungen sind subjektive Urteile, die etwa von der beruflichen Grundeinstellung, der Erwartungshaltung oder der Stimmungslage abhängig sind.
- Zensuren können – trotz derselben Leistung - je nach Prüfverfahren variieren (Köck/Ott 1997, S.424ff)

Bereits 1969 hat Tent (S.76) den prognostischen Wert der üblichen Leistungsbeurteilung in Frage gestellt: „Mit wenigen Ausnahmen sind Schulnoten unbefriedigende Prädiktoren ihrer selbst, vor allem bei längerfristiger Vorhersage.“

Als allgemeines, problematisches Phänomen kann in Bezug auf die Leistungsbewertung der sogenannte Halo-Effekt gesehen werden. Hierbei kommt es dazu, dass Lehrerinnen und Lehrer einzelne Schülerinnen und Schüler aufgrund ihres generellen Eindrucks bewerten. Dieser kann sich auf den vorauseilenden Ruf, die Kleidung, Sympathie oder das Auftreten des Kindes beziehen. Somit können Beurteilungen für Kinder, die einen

guten Eindruck hinterlassen, besser ausfallen, als für jene, die aufgrund ihres Erscheinungsbildes und Auftretens einen weniger guten Eindruck machen. (vgl. Jürgens 2008, S.75)

Möglichkeiten der Vorbereitung auf den Übertritt

Den Lehrerinnen und Lehrern aus dem Grundschulbereich bieten sich einige Möglichkeiten um ihre Schülerinnen und Schüler auf den Übertritt in die Sekundarstufe I vorzubereiten. Der Lehrplan der Volksschule (2010, S.17) empfiehlt „Projekte zum gegenseitigen Kennenlernen“, wie etwa Besuche der neuen Schulen, Schnuppertage, Schulveranstaltungen oder Tage der offenen Türe. Außerdem sehen sich Österreichs Volksschülerinnen und Volksschüler in der vierten Klasse zum ersten Mal mit Schularbeiten konfrontiert. Diese werden in den Fächern Mathematik und Deutsch durchgeführt und können ebenfalls als Vorbereitung auf die weiterführenden Schulen gesehen werden.

Desweiteren startete in Österreich im Jahr 2001 die Testphase der Bildungsstandards. Diese sollen dazu dienen, die Qualität im Unterricht zu sichern und den Schülerinnen und Schülern eben diese zu gewährleisten. *„Sie überprüfen inwieweit Schulen ihre Kernaufgabe der Vermittlung von allgemein als notwendig angesehenen Kompetenzen erfüllen.“* (BmUKK, online) Um auch eine rechtliche Grundlage diesbezüglich zu schaffen, wurde §17¹⁶ des Schulunterrichtsgesetzes überarbeitet und es wurden so die Bildungsstandards ins Gesetz aufgenommen. (vgl. Bundesinstitut für Bildungsforschung a, online) Mithilfe der Bildungsstandards soll die Möglichkeit geschaffen worden sein, *„...grundlegende Kompetenzen bei allen Schülerinnen und Schülern sicherzustellen.“* (Bundesinstitut für Bildungsforschung b, online) Weiter soll aufgrund dieser Maßnahmen Normativität im Bildungssystem geschaffen werden und den Lehrerinnen und Lehrern *„...den kontinuierlichen Abgleich zwischen dem Ist-Stand der Kompetenzen ihrer Schüler/innen und dem angestrebten soll (Bildungsstandards) zu ermöglichen.“* (Bundesinstitut für Bildungsforschung b, online) Konkret werden Lernziele im Rahmen der

¹⁶ gemäß BGBl 117/2008

Bildungsstandards für die relevanten Schnittstellen formuliert und dadurch sowohl für die Schülerinnen und Schüler, als auch für die Lehrkräfte begreiflich gemacht. Die von den Lernenden erworbenen Kompetenzen werden sowohl in der vierten, als auch in der achten Schulstufe überprüft. Im Schuljahr 2011/12 werden erstmals die Überprüfungen auf der achten Schulstufe im Fach Mathematik durchgeführt. Für die Volksschülerinnen und Volksschüler finden die ersten Tests im darauffolgenden Schuljahr 2012/13 statt. (vgl. BmUKK, online)

6.1 Der Übertritt in die Sekundarstufe I im internationalen Vergleich

Das gefächerte Schulsystem ab der Sekundarstufe, wie es in Österreich Anwendung findet, stellt international betrachtet eher die Ausnahme dar.

Zentrales Element der Schulsysteme in den meisten OECD-Ländern¹⁷ ist die Gesamtschule. Länder wie Frankreich, Australien, Italien oder die skandinavischen Staaten haben bereits seit Jahrzehnten der frühen Selektion den Rücken gekehrt. Lediglich der deutschsprachige Raum sticht mit Festhalten an der Differenzierung ab der Sekundarstufe hervor. (vgl. Gruber 2009, S.61)

Prinzipiell können drei Typen von Gesamtschulen unterschieden werden; diese differenzieren sich anhand des Altersumfangs der Schülerinnen und Schüler:

- Der skandinavische Typ: Grundschule und Sekundarstufe I sind vollständig zu einer Schulform zusammengelegt worden.
- Der romanische Typ: Diese Schulform findet sich in Italien und Frankreich. Hier schließt eine Mittelstufenschule an die Grundschule an.
- Der anglo-amerikanische Typ: Bei dieser Schulform wird auch die Oberstufe eingegliedert und bildet somit die längste Form der Gesamtschule. (vgl. Gruber 2009, S. 64)

¹⁷ Die OECD (Organisation for Economic Co-operation and Development) besteht weltweit aus 34 Ländern, welche gleiche Ziele, wie Förderung der Wirtschaft, eine höhere Beschäftigungsrate oder Steigerung des Lebensstandards verfolgen. (vgl. OECD, online)

In vielen Ländern Europas ist der Gesamtschulalltag bereits seit mehreren Jahrzehnten üblich. Obwohl etwa Italien und Dänemark mit schlechten PISA-Ergebnissen aufzeigten, wurde in keinem dieser Länder die Wiederumstellung auf frühe Selektion gefordert. Lediglich im deutschen Sprachraum können keine Anzeichen für eine ganzheitliche Strukturreform ausgemacht werden. Gruber (2009, S.67ff) kritisiert neben den politischen Bemühungen vor allem auch den Einsatz der Erziehungswissenschaftler. Vollkommen unverständlich ist für ihn deren Zurückhaltung in Bezug auf Reformen die Struktur des Bildungswesen betreffend.

Die Schulsysteme Österreichs und Deutschlands weisen viele Parallelitäten auf und erweisen sich in ihrer Struktur somit gegensätzlich zu vielen anderen Staaten. Vor allem der Sekundarbereich ist von wesentlichen Unterschieden zu anderen Ländern geprägt. *„Obwohl Reformen im Schulsystem zu einer Aufweichung der einst starr voneinander abgegrenzten Schulformen führten und eine Entkopplung von besuchter Schulform und erworbenem Schulabschluss bewirkten, bleibt die Stratifizierung das zentrale Strukturmerkmal der Schulsysteme im deutschsprachigen Raum....“* (Maaz et al. 2009, S.171) Die Entkopplung von Schulform und Schulabschluss ergibt sich in Österreich hauptsächlich über das Erlangen der Hochschulreife an berufsbildenden höheren Schulen. Somit führt der Weg zur Matura nicht zwingend über das Gymnasium und hat einen gewissen Abbau der mangelnden Flexibilität zur Folge. Eine Auswirkung dieser Strukturierung der Sekundarstufe kann trotz aller Bemühungen neben dem vorgegebenen Bildungsweg, vor allem die Chancenungleichheit sein, da nicht selten neben kognitiven Kriterien, auch leistungsfremde Einflüsse entscheidend für die Schulwahl sind. (vgl. Maaz et al. 2009, S.171) Dem Themenbereich der Chancengleichheit widmet sich Kapitel 7 vorliegender Arbeit gesondert.

6.2 Verteilung der Schulkinder nach der Grundschule in Österreich

Prinzipiell besteht für die Schülerinnen und Schüler die Möglichkeit zwischen den Schularten der Sekundarstufe zu wechseln, was jedoch selten, und wenn doch, dann in absteigender Richtung, praktiziert wird. (vgl. Griebel/Niesel 2004, S.113)

Wie folgende Abbildung der Statistik Austria zeigt, besuchten im Schuljahr 2008/09 60% der Schülerinnen und Schüler in Österreich eine Hauptschule. Auf den ersten Blick erscheint diese Zahl, da sie sich auf mehr als die Hälfte der Schülerinnen und Schüler bezieht, hoch. Werden aber die vergangenen Jahre als Vergleich herangezogen, so muss festgestellt werden, dass die Zahl der Kinder, die einen Hauptschulabschluss anstreben stetig sinkt.

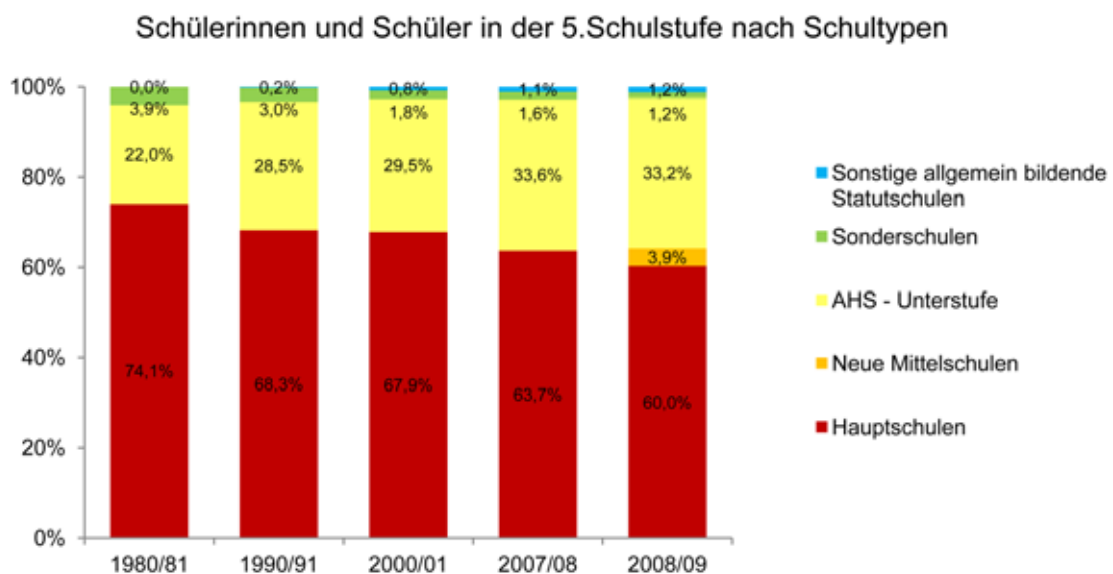


Abb. 2: Prozentuelle Verteilung der Schülerinnen und Schüler

Den Daten der Statistik Austria zufolge waren es im Jahr 1980/81 noch fast drei Viertel der Kinder, die eine Hauptschule besuchten. Die Zahl der AHS-Schülerinnen und Schüler hingegen stieg in den vergangenen 25 Jahren um über 11% an.

Zusätzlich zu den bereits bestehenden Schulformen wird seit dem Jahr 2008/09 an 67 Orten in mehreren Bundesländern Österreichs die Neue Mittelschule angeboten. Da 3,9% der Schülerinnen und Schüler diesen neuen Schultypus wählten, ging die Zahl der Hauptschüler weiter zurück. Im Gegensatz stagnierte die Zahl der AHS-Schülerinnen und Schüler auf dem Niveau des letzten Schuljahres. Der Vollständigkeit wegen dürfen auch die weiteren möglichen Schulformen nicht fehlen: Für Kinder mit besonderem Förderbedarf besteht die Möglichkeit eine Sonderschule zu besuchen. Im Jahr 2008/09 nahm diese ein kleiner Teil der Gesamtschülerschaft von 1,7% wahr. Mit etwa 1000 Kindern (1,2%) ist die Anzahl derer, die eine der in den 1980er Jahren eingeführten Statutschulen besuchen, am geringsten. (vgl. Statistik Austria 2010, S.26)

Die neusten Zahlen aus dem Schuljahr 2009/10 zeigen, dass sich die Schulbesuche weiter zugunsten der Neuen Mittelschule verschoben haben, wie folgende Abbildung zeigt:

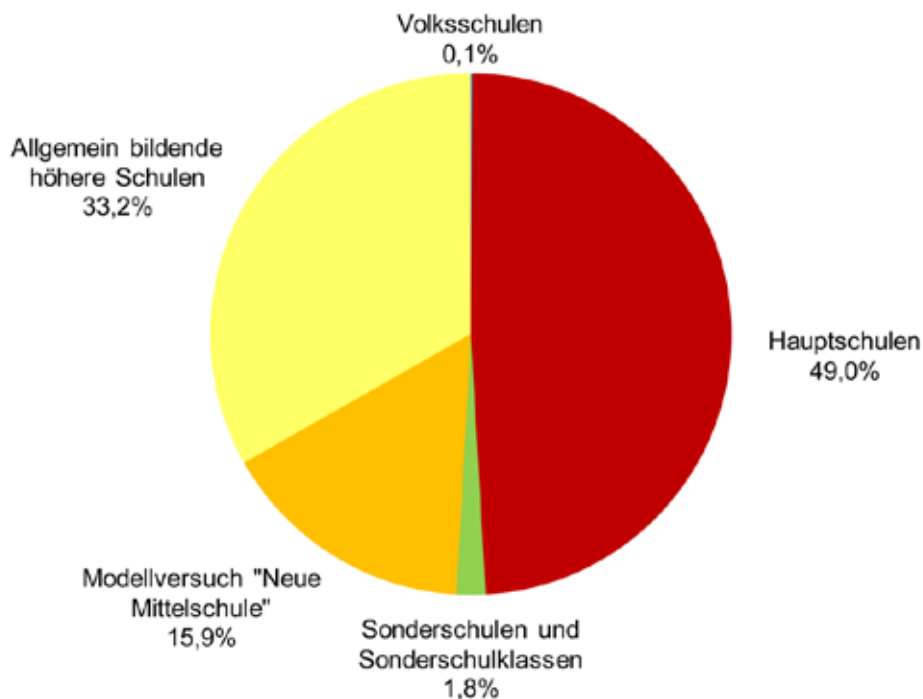


Abb. 3: Schultypproportion in der 5. Schulstufe 2009/10

Die Anteile jener Schülerinnen und Schüler, die eine AHS besuchen stagnieren im Vergleich zum Jahr davor und somit kann gesagt werden, dass sich die Zahl der Hauptschülerinnen und Hauptschüler weiter im Sinken befindet.

Gründe warum Kinder in die eine oder andere Schulform nach der Grundschule wechseln, erforscht Kernbichler (2006, S.264ff) im Rahmen ihrer Studie: Die Forscherin befragte 517 Eltern mithilfe von Fragebögen, die in verschiedenen Volksschulen in Niederösterreich und dem Burgenland verteilt wurden. Es interessierten die Überlegungen und Motive der Eltern in Zusammenhang mit dem Schulwechsel ihrer zehnjährigen Kinder. Sie kam zu dem Ergebnis, dass die Eltern einen signifikanten Zusammenhang zwischen Schulbildung und Erfolg im Leben sehen. Desweiteren stellte sich heraus, dass dem Ruf der Schule für die Eltern ein hoher Stellenwert in Bezug auf die Schulwahl zukommt. Für Kernbichler (S.272) entscheiden die Eltern diesbezüglich: „*In dubio pro AHS!*“ Der Wunsch der Kinder oder die Fähigkeiten scheinen dementsprechend zweitrangig zu sein. Kernbichler (S.273) kommt zu dem Schluss, dass „...*demnach eine verstärkte Einbindung der betroffenen Kinder (die ohnedies rein intuitiv für sich die richtige Entscheidung treffen würden)...zu fordern*“ wäre, um somit die Zufriedenheit der Schülerinnen und Schüler, sowie deren Produktivität zu fördern.

Im folgenden Abschnitt wird nun näher auf die Chancengleichheit innerhalb des Bildungssystems in Österreich eingegangen.

7 Chancen(un)gleichheit im Bildungssystem

„Auf die viel beschworene >>Chancengleichheit und Chancengerechtigkeit im österreichischen Bildungssystem<< können Sie sich so sehr verlassen wie auf Meinungsumfragen vor Kommunalwahlen oder Medaillenprognosen vor Olympischen Winterspielen.“ (Glattauer 2010, S.170ff)

Vollkommen objektiv gesehen, sollte angenommen werden, dass die Wahl der Schulform lediglich auf die Intelligenz und die kognitiven Fähigkeiten des Schulkindes zurückzuführen ist. In der Praxis allerdings zeigt sich, dass äußerst selten aufgrund von Intelligenztests eine Schulwahlentscheidung getroffen wird; vielmehr zählen die Einschätzungen von Lehrern und Lehrerinnen und die der Eltern, die sich wiederum meistens auf schulische Leistungen beziehen. Aus vielen Untersuchungen hervorgehend muss allerdings ein Zusammenhang von Intelligenz und Schulleistungen als problematisch betrachtet werden. (vgl. Olechowski 2005, S.910ff) Maßgeblich für die Schullaufbahnentscheidung der Schülerinnen und Schüler sind demnach nur selten die Begabungen der Kinder, vielmehr zeigt sich, dass andere Einflüsse durchaus ausschlaggebend sind, wie etwa der Sozialstatus der Eltern oder die regionalen Gegebenheiten.

Das öffentliche Schulwesen birgt die Chance auf soziale Integration und somit eine Annäherung an Chancengleichheit, da viele Kinder aus unterschiedlichen Milieus und mit teilweise konträren Vorerfahrungen zusammenkommen. Da aber wie bereits gesagt, die Schulwahl durch die Herkunftsfamilie eines Kindes stark beeinflusst wird, scheint diese Möglichkeit auf Integration durch die bestehende Schulpolitik eingeschränkt. (vgl. Dannhäuser 2003, S.52) Dannhäuser (vgl. 2003, S.179) bezeichnet – durch die PISA-Studie bestätigt – das gegliederte Schulsystem als „soziales Rüttelsieb“.

Besonderes Interesse zu diesem Thema erweckt ein Artikel des Erziehungswissenschaftlers Karl Heinz Gruber (2009, S.60ff). Er versucht aufzuzeigen, dass die bestehenden Schulsysteme wie sie in Österreich und Deutschland aktuell existieren, keine Chancengleichheit zulassen und die Gesamtschulversuche lediglich als Pseudo-Gesamtschulen bezeichnet werden müssen. Seine Begründungen stützt er auf die Tatsache der Unvereinbarkeit einer Gesamtschule neben den traditionellen Schulformen. Gruber erklärt zudem die Unmöglichkeit einer Prognose der Maturafähigkeit von 10-jährigen Kindern indem er aufzeigt, dass selbst mithilfe von aufwendigsten Ausleseverfahren keine ausreichende Vorhersage möglich war. Er betont wieder, dass die frühe Selektion lediglich Kindern aus bildungsnahen Schichten entgegen kommt; Kinder mit eher bildungsfernem familiärem Hintergrund hingegen durch derartige Bildungssysteme eher von Benachteiligungen betroffen sind. Demnach kann die Entscheidung bezüglich der Schulform selten auf die Eignung der Kinder, sondern meistens auf die Wünsche der Eltern zurückgeführt werden und somit auch nach Gruber als „*soziale Selbstauslese*“ (Gruber 2009, S. 63) bezeichnet werden.

In seinem Artikel räumt Gruber ein, dass durchaus auch in Ländern mit gesamtschulischen Systemen, von den Eltern die Schulwahl beeinflusst werden kann und somit die Chancengleichheit wieder zu hinterfragen ist. Den Grund hierfür sieht Gruber im Problem der Allokation: wie eine Schule zu ihren Schülerinnen und Schülern kommt. Die Sprengelregelung beispielsweise sieht vor, dass Kinder aus dem gleichen Einzugsgebiet auch dieselbe Schule besuchen. Als Folge dieser zeigt sich dass, „...*die Schülerschaft die (unter Umständen sehr homogene) soziale Zusammensetzung des Einzugsgebiets widerspiegelt.*“ (Gruber 2009, S.66) Somit entscheiden Eltern aus bildungsnahen Schichten eher in eine Wohngegend zu siedeln, in welcher Schulen mit guten Ruf und hohem Ansehen vorhanden sind. Dies führt zu einem Anstieg der Preise für Immobilien in dieser Gegend und somit zu einer stärkeren Ungleichverteilung. Diese Schwierigkeit findet sich besonders in städtischen Ballungsräumen.

Eine weitere Möglichkeit die Schülerinnen und Schüler aufzuteilen existiert von sich aus in den meisten ländlichen Gebieten: Die Gesamtheit der Kinder einer Schule stellt die soziale Vermischung der Bevölkerung dar. Um diese Tatsache der heterogenen Schülerschaft auch in Städten umsetzen zu können, wird mancherorts – zum Missfallen vieler bildungsbewusster Eltern – die Sprengelregel außer Kraft gesetzt oder die Kinder beispielsweise per Los an die Schulen verteilt. Allgemein kann demnach gesagt werden, dass auch in Gesamtschulsystemen Kinder aus bildungsnäheren Schichten gewisse Vorteile genießen, dass allerdings das Schulsystem die Auslese von Kindern aus bildungsfernen Schichten nicht noch zusätzlich unterstützt. (vgl. Gruber 2009, S.66)

Möglicherweise würde eine Ausdehnung der Grundschule auf sechs Jahre Kindern aus bildungsfernen Familien mehr Chancen bieten, mögliche Defizite ausgleichen zu können und somit die persönlichen Perspektiven zu erweitern. Die Auslesefunktion könnte dadurch vermindert werden. (vgl. Dannhäuser 2003, S. 202ff)

Auch in Anbetracht folgender Studien zeigt sich, dass die Thematik der Chancengleichheit im schulischen Bereich einen wesentlichen Stellenwert einnimmt und besonders in Bezug auf die mehrgliedrige Sekundarstufe im Mittelpunkt der Diskussionen steht.

Eine Studie, die den Übertritt von der Grundschule zur Sekundarstufe unter besonderer Berücksichtigung der Chancengleichheit, beleuchtet, ist jene von Thonhauser und Pointinger (vgl. 2008, S. 518-527). Sie heben unter anderem in ihrem Beitrag hervor, wie stark die Schulwahl – abgesehen von schulischen Leistungen – auch vom Geschlecht und der sozialen, sowie der regionalen Herkunft abhängig ist. Weiter stellen sie, wie schon vermerkt, fest, dass Österreich und Deutschland hervorstechen in Bezug auf die sehr frühe Selektivität des Bildungssystems. (vgl. ebd. 2008, S. 520)

Auch Wößmann (vgl. 2008, S. 509-517) legt in seinem Beitrag eingangs den Fokus darauf, dass in keinem anderen Land die Schülerinnen und Schüler so zeitig eine grundlegende Bildungsentscheidung treffen müssen. Er geht der Frage nach ob diese frühe Mehrgliedrigkeit Einfluss auf die von Schülerinnen und Schülern erbrachten Ergebnisse und auf die so genannte Chancengleichheit hat. Anhand von Analysen einiger Studien kommt Wößmann zu der Erkenntnis, dass „...*der spätere Bildungserfolg vom jeweiligen familiären Hintergrund...*“ (ebd. 2008, S. 516) umso abhängiger ist, je früher eine Selektion und Differenzierung der Schülerinnen und Schüler stattfindet. (vgl. ebd. 2007, S.14ff)

Auernheimer beleuchtet in seinem Werk „Schieflagen im Bildungssystem“ (2009) die Benachteiligung der Migrantenkinder im Zusammenhang mit dem deutschen Schulsystem. Er hält fest, dass „...*wegen der starken Abhängigkeit des Schulerfolgs von Sozialschichten und Sprachvermögen ... Migrationsjugendliche von der Ungleichheit der Bildungschancen besonders stark betroffen*“ sind (Auernheimer. 2009, S. 8).

Einen weiteren Überblick zu Chancengleichheiten und Ungleichheiten bieten Fischer und Elsenbast (vgl. 2007). Im Zusammenhang mit dem Übertritt zur Sekundarstufe I betonen sie, dass „...*das Nebeneinander von bis zu fünf Schulformen in der Sekundarstufe I nicht zu einer Verbesserung der Bildungschancen der sozial benachteiligten...*“ (Fischer/Elsenbast 2007, S.8) Schülerinnen und Schülern führen kann.

Tillmann (vgl. 2007, S.29) differenziert bezüglich der Sortierung nach dem Ende der Grundschule zwei Kriterien: Ein offizielles; nämlich jenes, das die Kinder nach deren Leistung wählt. Und ein zweites, inoffizielles; jenes, bei dem die soziale Herkunft entscheidend einwirkt auf die Schulwahl der Schülerinnen und Schüler.

Anhand des vorangegangenen Aufrisses des aktuellen Forschungsstandes zu der gewählten Thematik muss festgehalten werden, dass gerade sozial benachteiligte Kinder unter der frühen Differenzierung im Schulsystem zu leiden scheinen und somit keine Chancengleichheit gewährleistet werden kann.

8 Conclusio der Theorie

Der Übergang von der Grundschule in die weiterführenden Schulen zeigt sich in Anbetracht des theoretischen Aufrisses dieser Arbeit als aktueller und vieldiskutierter Themenkomplex. Diese Lebensphase eines Schulkindes wird von vielerlei Faktoren beeinflusst und erscheint für alle Beteiligten als wichtiger Abschnitt.

Um die eingangs gewählte Forschungsfrage hinlänglich beantworten zu können, erschien es notwendig zunächst die geschichtlichen Hintergründe zur Mehrgliedrigkeit der Sekundarstufe näher zu beleuchten, um dann auf das heutige Bildungssystem in Österreich näher eingehen zu können. Es wurde in dieser Arbeit versucht Hintergründe für Übertrittsprobleme im bestehenden Schulsystem Österreichs darzulegen. Im Anschluss folgte ein Überblick über bereits existente Untersuchungen, um sich der Probleme von Kindern und Eltern bewusst werden zu können. Da der Themenbereich der Chancengleichheit untrennbar mit der Diskussion über die Aufteilung der Schülerinnen und Schüler nach der Grundschule verbunden ist, wurde diese in einem eigenen Kapitel hinterfragt.

Die erste Forschungsfrage, die dieser Arbeit zugrunde liegt - ob der Übergang von der Grundschule zur Sekundarstufe I sowohl für Schüler und Schülerinnen, als auch deren Eltern in den vorliegenden Studien als mit Problemen behaftet dargestellt wird – kann nach eingehender Auseinandersetzung mit dem theoretischen Hintergrund und einer Vielzahl an Untersuchungen nicht einheitlich beantwortet werden. Einerseits

belegen Studien einen durchaus positiven Blick der Beteiligten (vor allem der Kinder) auf diesen Lebensabschnitt und lassen einen ‚Übergangspositivismus‘ erkennen. (vgl. Reitbauer/Hascher 2009, Sirsch 1996, Büchner/Koch 2001) Andererseits zeigen Untersuchungen, dass ein beträchtlicher Teil durchaus mit Problemen und Unsicherheiten beim Übertritt zu kämpfen hat. (vgl. Rollett/Hanfstingl 2006, Göppel 2005)

Im folgenden Teil dieser Diplomarbeit, wird nun versucht einen weiteren Teil zum Thema der Übertrittsproblematik im Rahmen einer selbst durchgeführten Studie beizutragen. Besonders soll dabei den subjektiven Sichtweisen der Kinder und Eltern Aufmerksamkeit geschenkt werden, um den direkt Beteiligten die Möglichkeit bieten zu können diesbezüglich ihre Erfahrungen zu berichten und um als Forscherin in deren Bewältigungsstrategien Einblick gewinnen zu können.

Empirischer Teil

9 Fragestellung und Methodik der durchgeführten Studie

Mittels Metaanalyse bereits vorliegender Studien konnte festgestellt werden, dass Kinder, vor ihrem Übertritt in die Sekundarstufe I, diesem mit durchaus positiven Gefühlen entgegenblicken (vgl. Reitbauer/Hascher 2009, Sirsch 1996). Retrospektiv hingegen, konnte etwa Göppel (2005) feststellen, wird der Übergang oftmals als erste negativ besetzte Erfahrung beschrieben.

Fragestellung

Daher soll in folgendem Teil der Arbeit der Frage nachgegangen werden, wie die Schülerinnen und Schüler den Übergang am Ende der fünften Schulstufe beschreiben und ob Unterschiede zu Ergebnissen von ähnlichen Untersuchungen (beispielsweise Reitbauer/Hascher 2009) ausgemacht werden können. Desweiteren interessiert auch die Auffassung der Eltern und wie sie den Übertritt ihres Kindes retrospektiv beschreiben. Die Ansichten der Eltern und Kinder sollen verglichen werden. Da Kinder aus unterschiedlichen Schultypen befragt werden, können im Anschluss Vergleiche gezogen werden, ob und inwieweit andere Umstellungsschwierigkeiten beschrieben werden.

Die durchgeführte Studie ist innerhalb der qualitativen Schulforschung zu verankern, da sie sich dem zu untersuchenden Thema mit einer offenen, explorativen Fragestellung annähert (vgl. Asbrand 2009, S.134). Desweiteren hat *„qualitative Forschung ...den Anspruch, Lebenswelten ‚von innen heraus‘ aus der Sicht der handelnden Menschen zu beschreiben. Damit will sie zu einem besseren Verständnis sozialer Wirklichkeit(en) beitragen und auf Abläufe, Deutungsmuster und Strukturmerkmale aufmerksam machen.“* (Flick 2007, S.14)

Diese Untersuchung kann nicht dem Anspruch gerecht werden, allgemein gültige Ergebnisse zu liefern; sie soll vielmehr authentische Wortmeldungen von Kindern und deren Eltern hinsichtlich derer Übertrittserfahrungen hervorbringen.

Auswahl der Stichprobe

Für die vorliegende Studie wurden Kinder nach dem Übertritt von der Grundschule in die jeweilige Schulform, sowie ein Elternteil befragt.

Die interviewten Kinder befanden sich zum Zeitpunkt der Befragung alle am Ende der 5. Schulstufe und waren somit zwischen zehn und elf Jahre alt. Im Gegensatz zu anderen, bereits erwähnten Untersuchungen (vgl. Reitbauer/Hascher 2009) war es durch den hier gewählten Interviewzeitpunkt den Befragten möglich, das gesamte Schuljahr revuepassieren zu lassen.

Um während der Befragung besser auf die Kinder eingehen zu können, erscheint es wichtig im Vorfeld den Status quo hinsichtlich ihrer Entwicklung herauszuarbeiten.

Die Kinder dieser Untersuchung befinden sich etwa nach Piaget in der konkret-operationalen Phase, in welcher sie bereits fähig sind „...symbolische Denkmuster hinreichend[zu]erfassen, schluss[zu]folgern, Hypothesen auf[zu]stellen und abstrakt[zu]denken. Letztlich ist auch ihr Sprachvermögen so weit ausgeprägt, dass ihr Denken zu einem Teil sprachlich adäquat entäußert werden kann.“ (Trautmann 2010, S.49)

Die Kinder sollen nicht als Forschungsobjekte dienen, sondern als Expertinnen und Experten ihrer Erfahrungen auftreten. Interviews mit Kindern sind immer als Spezialfall zu betrachten, da im Gegensatz zu Gesprächen mit Erwachsenen besondere Probleme auftauchen können, die auch von der Interviewerin nur schlecht beeinflusst werden können. Folgende, für Kinder typische Verzerrungen können bei den Interviews auftreten (vgl. Trautmann 2010, S.98):

- Tendenz zum ‚Ja-Sagen‘ und zur ‚schnellen Antwort‘
- beabsichtigt falsche Antworten
- sozial erwünschte Äußerungen
- gänzliche Verschlossenheit aufgrund von Unsicherheit oder Verweigerung

Da nicht genau gesagt werden kann, inwieweit die psychosoziale Entwicklung der Kinder tatsächlich ausgebildet ist, soll im Folgenden ein Bogen von Kindern mit etwa 8 Jahren bis hin zu 12-jährigen Jugendlichen gespannt und näher auf diesen Zeitraum der Entwicklung eingegangen werden:

Kindern zwischen dem achten und zehnten Lebensjahr eröffnet sich laut entwicklungspsychologischer Erkenntnisse, die die Autorin als Folie ihrer Betrachtungen heranzieht, ein vollkommen neuer Blick auf deren Umwelt. Sie entdecken ihre Selbstständigkeit und beginnen sich mit anderen Kindern (etwa in der Schule) zu vergleichen. In dieser Zeit zeigt sich, dass die Kinder empfindlicher auf jegliche Kritik reagieren. Kinder dieses Alters sind fähig, sich von wortwörtlichen Bedeutungen zu entfernen und Zusammenhängen zwischen Dingen zu erkennen, die auf den ersten Blick nichts miteinander zu tun haben. Besonders wichtig wird für die Acht- bis Zehnjährigen die Bedeutung von Freundschaften. Das Interesse am Erwachsenen sinkt stetig; Gleichaltrige erlangen hohen Einfluss. Ein zehnjähriges Kind ist in der Regel bereits in der Lage, unlogischen Aussagen Kritik entgegen zu bringen und sich Urteile über Ereignisse und Probleme zu bilden. (vgl. Delfos 2010, S.58ff)

Die Phase kurz vor der Pubertät, bevor der Wachstumsschub einsetzt (bei Mädchen etwa mit elf, bei Buben etwa mit dreizehn Jahren), ist gekennzeichnet durch die Ausbildung einer sozialen Identität.

In diesem Alter rückt die Bedeutung von Freundschaften zu anderen in den Vordergrund. Diese helfen dem Kind sich ein Bild darüber zu verschaffen, welche soziale Stellung es gegenüber anderen in der Umgebung einnimmt. Das Urteil der Altersgenossen ist von hoher Bedeutung für die Kinder. (vgl. Delfos 2010, S.62ff)

Es erwies sich für die Autorin dieser Studie einfacher, Kinder für die Befragung zu finden, die die Unterstufe einer AHS besuchen, als Kinder einer KMS oder NMS. Aus diesem Grund wurden – nachdem die Genehmigung des Wiener Stadtschulrates eingeholt wurde - in 8 Wiener Kooperativen Mittelschulen über 350 Elternbriefe ausgeteilt, mit der Bitte

an der Befragung teilzunehmen. Leider konnte keine Rückmeldung verzeichnet werden, obwohl von Lehrpersonen und Direktoren Unterstützung zugesagt wurde.

Letztlich wurden die für die Studie befragten Familien rein zufällig ausgewählt und mithilfe von persönlichen Kontakten gefunden.

Erhebung der Daten

Zur Erhebung sozialer Daten steht den Forschenden im Allgemeinen eine Vielzahl an Methoden zur Verfügung; für die vorliegende Studie ist die der Befragung ausgewählt worden. Atteslander (1995, S.132) definiert den Begriff wie folgt: *„Befragung bedeutet Kommunikation zwischen zwei oder mehreren Personen. Durch verbale Stimuli (Fragen) werden verbale Reaktionen (Antworten) hervorgerufen: Dies geschieht in bestimmten Situationen und wird geprägt durch gegenseitige Erwartungen. Die Antworten beziehen sich auf erlebte und erinnerte soziale Ergebnisse, stellen Meinungen und Bewertungen dar.“*

Für diese Untersuchung wurde zur Datenerhebung die ‚Face-to-face Methode‘ gewählt. Diese Form der Befragung erscheint für die vorliegende Fragestellung als besonders geeignet, da während des Gesprächs die Möglichkeit besteht nachzufragen. Außerdem können Missverständnisse sofort geklärt werden und die Interviewerin ist in der Lage die gesamte Situation selbst abzuschätzen. Die Zeit der Befragung kann bei dieser Art gänzlich auf das Gegenüber abgestimmt werden. (vgl. Trautmann 2010, S.66) Andere Formen von Interviews, wie beispielsweise eine Telefonbefragung oder eine schriftliche Befragung sind aufgrund deren Nachteile (fehlender Blickkontakt, momentane Situation der Interviewten ist schlecht einschätzbar, plötzlicher Abbruch des Interviews, u.ä.), speziell bei Befragungen von Kindern nicht zweckmäßig. (vgl. Trautmann 2010, S.67ff)

Das problemzentrierte Interview

Es wurden 16 problemzentrierte Interviews (jeweils acht Kinder und acht Elternteile) nach Witzel (vgl. Witzel 1985, zit.n. Flick 2009, S.210 ff; zit.n. Mayring 2002, S. 67) durchgeführt. Diese Methode erscheint besonders

geeignet, da sie der „Auseinandersetzung mit subjektiven Sichtweisen“ dient (Flick 2009, S.213). Witzel entwickelte und erprobte diese Forschungsmethode in den 1980er Jahren. Er sieht diese als „*Einlösung der Kritik an standardisierten Meßverfahren [sic!] der empirischen Sozialforschung und der Erkenntnis, daß [sic!] der komplexe und prozessuale Kontextcharakter der sozialwissenschaftlichen Forschungsgegenstände kaum durch normierte Datenermittlung zu erfassen ist, vielmehr situationsadäquate, flexible und die Konkretisierung fördernde Methoden notwendig sind.*“ (Witzel 1985, S. 227) Kennzeichnend für die Methode nach Witzel ist einerseits der den Gesprächen zugrunde liegende Leitfaden, andererseits ein Kurzfragebogen zur Erhebung der sozialen Daten und das Anfertigen eines Protokolls im Anschluss an die Interviews. (vgl. Reinders 2005, S.117ff)

„*Ausgangspunkt für die Durchführung von problemzentrierten Interviews ist die ‚Orientierung an einer gesellschaftlich relevanten Problemstellung‘... Der Forschende eignet sich bezüglich des Problems Vorwissen durch Literaturrecherche oder explorative Vorstudien an... Im Mittelpunkt problemzentrierter Interviews stehen nicht weit gefasste, wenig spezifizierte Themen, sondern eingegrenzte Fragestellungen.*“ (Reinders 2005, S.118)

Grundsätzlich soll bei der Witzel'schen Methode ein Zusammenspiel von deduktivem und induktivem Vorgehen vorliegen. Das bedeutet, dass einerseits das Vorwissen der Forscherin zur Vorstrukturierung des Interviewleitfadens herangezogen wird (Deduktion). Andererseits zeigt sich die Forscherin offen für neue Themenbereiche, welche im Vorfeld möglicherweise als nicht relevant erschienen. (vgl. Reinders 2005, S.117ff)

Interviewleitfaden und Ort der Befragung

Zur Strukturierung der Gespräche kam ein Interviewleitfaden zum Einsatz. Dieser übernimmt in der qualitativen Forschung – sofern eine teil-strukturierte Erhebung angestrebt wird - eine zentrale Rolle, ähnlich dem Fragebogen bei quantitativ orientierten Studien. Allerdings soll der

Leitfaden als flexibles Instrument einer Studie gesehen werden und nicht gleich einem Korsett eine starre Vorgabe darstellen. Die im Leitfaden verwendete Sprache lehnt sich an die Alltagsbegriffe der Befragten an und soll nicht von wissenschaftlichen Fachbegriffen geprägt sein, um die Kommunikation zu fördern. (vgl. Reinders 2005, S.151) Als Einstieg in das Gespräch diene sowohl bei den Kindern, als auch bei den Erwachsenen eine offene, Warm-Up-Frage, um die Interviewten zum Erzählen anzuregen:

- Bitte stell dir vor, du müsstest den Übergang von der Volksschule in die neue Schule einer Freundin/einem Freund beschreiben. Wie würdest du ihr/ihm den erklären? (Warm-Up-Frage für die Kinder)
- Bitte erinnern Sie sich an die Zeit bevor ihr Kind in die neue Schule übergetreten ist. Mit welchen Gefühlen haben Sie diesem Übergang entgegengeblickt? (Warm-Up-Frage für die Erwachsenen)

Im Hauptteil der Interviews wurden jene Themenbereiche angesprochen, die wesentlich erschienen in Hinblick auf die Beantwortung der Forschungsfragen. Diese wurden in Rückbindung an den theoretischen Teil vorliegender Arbeit erschlossen und sollten die subjektiven Erfahrungen der Beteiligten hervorbringen. Die Reihenfolge der Fragen, die sowohl offen, als auch geschlossen gestaltet waren, wurde an den jeweiligen Verlauf des Interviews und die Befragte oder den Befragten angepasst und flexibel verändert.

Als Ausklang der Gespräche diene jeweils die Frage, ob die- oder derjenige noch etwas zum besprochenen Thema sagen möchte. Ziel der Befragung war es, das individuelle Erleben und Wahrnehmen durch Förderung der Auseinandersetzung mit der Übertrittsproblematik festzuhalten. Die Forscherin erhofft sich dadurch möglicherweise neue Problemfelder identifizieren zu können.

Zur Erhebung der Sozialdaten wurden den Interviewpartnern vor dem Gespräch Kurzfragebögen ausgehändigt (vgl. Reinders 2005, S.121). Diese dienen dazu die eigentlichen Interviews nicht durch die Abfrage der

sozialstatistischen Daten zu belasten und um Zeit einsparen zu können (vgl. Diekmann 1995, S.451). Im Anschluss wurden von der Forscherin sogenannte Postskripte angefertigt, um eigene Anmerkungen (z.B. bzgl. der Interviewsituation) und Auffälligkeiten skizzieren zu können. (vgl. Witzel 2000, online)

Bei der Auswahl der Orte der Interviews gilt es darauf Wert zu legen, dass die Interviewpartnerinnen und -partner sich wohlfühlen können, um für den Forschungsprozess das ergiebigste Material zu erlangen. Besonderen Wert soll auf eine angenehme Atmosphäre gelegt werden, um den Befragten eine möglichst stressfreie Interviewsituation gewähren zu können. Außerdem sollte der gewählte Ort weitgehende Störungsfreiheit bieten, da Lärm oder andere anwesende Personen das Gespräch unangenehm unterbrechen könnten. (vgl. Przyborski/Wohlrab-Sahr 2010, S. 76ff)

Im vorliegenden Fall ließ die Forscherin die Entscheidung den Ort betreffend, die zu befragenden Familien auswählen. Bis auf eine Ausnahme fanden alle Gespräche im privaten Rahmen bei den Familien zuhause statt. Nachteilig die Interviews im privaten Umfeld durchzuführen, erwies sich die Tatsache, dass es des Öfteren zu Störungen durch Familienmitglieder gekommen ist.

Aufbereitung der Daten

Die durchgeführten Interviews wurden mittels Diktiergerät aufgezeichnet und im Anschluss transkribiert. Da es der Inhalt der getätigten Aussagen ist, der essentiell ist und kein Interesse an Dialekt oder Sprachfeinheiten der Befragten besteht, wurden die entstandenen Texte in weitgehend normales Schriftdeutsch übertragen. (vgl. Mayring 2002, S.89ff) In Anlehnung an die Standardorthographie transkribiert, wurden Eigenheiten, wie Auslassungen (z.B. ‚gehn‘ für ‚gehen‘) nicht berücksichtigt und so die Sprache ‚geglättet‘. Überlappungen, Pausen und parasprachliche Parameter (wie Lachen) sowie prosodische Parameter (Betonungen) wurden, um auch im Nachhinein Einblick in die Gesprächssituation geben zu können, hingegen niedergeschrieben. (vgl. Langer 2010, S.518ff)

Generell wurden die durchgeführten Interviews in Anlehnung an Langers (2010, S.523) Transkriptionsregeln transkribiert. Eine Tabelle im Anhang dient als Übersicht dieser.

Auswertungsmethodik

Es soll der Datenerhebung keine vollkommen freie Interpretation folgen, sondern eine systematische Analyse des Materials.

Aus diesem Grund erfolgt die Auswertung des erhobenen Datenmaterials in Anlehnung an die dokumentarische Methode nach Ralf Bohnsack (vgl. Bohnsack et al., 2007, 2011).

In sozialwissenschaftlichen Forschungsbereichen eröffnet sich häufig die Unvereinbarkeit von Subjektivismus und Objektivismus: Der eine Zugang verfolgt ausschließlich den subjektiv gemeinten Sinn, auf der anderen Seite wird versucht sich dem Forschungsgegenstand über einen privilegierten Zugang zu nähern. Um eben diese Aporie zu bezwingen, versucht die dokumentarische Methode – zurückgehend auf Karl Mannheims Wissenssoziologie – „...*die Unterscheidung zwischen einem reflexiven oder theoretischen Wissen der Akteure einerseits und dem handlungsleitenden oder inkorporierten Wissen andererseits.*“ (Bohnsack 2011, S. 41) Es wird zudem nicht davon ausgegangen, dass die Forschenden mehr wissen als die Beforschten, sondern davon, „...*dass letztere selbst nicht wissen, was sie da eigentlich (implizit) alles wissen.*“ (Bohnsack 2011, S.41) Um Zugang zu diesem impliziten, stillschweigenden oder atheoretischen Wissen zu erhalten, wird ein Wechsel der Perspektive (von was ist die gesellschaftliche Realität zu wie wird diese erschaffen) notwendig. Es wird im Rahmen der dokumentarischen Methode zwischen Wissen und Bezeichnungen, denen öffentliche und gesellschaftliche Bedeutung zugrunde liegen, im Unterschied zu jenen, mit nicht-öffentlicher und milieuspezifischer Konnotation, unterschieden. Auf diesem Wege „...*gewinnt der Beobachter einen Zugang zur Handlungspraxis und zu der dieser Praxis zugrunde liegenden (Prozess-) Struktur, die sich der Perspektive der Akteure selbst entzieht.*“ (Bohnsack 2007; S.12) Diesem Zugang wird mithilfe spezifischer

Textinterpretationsschritte versucht gerecht zu werden. Im ersten Schritt wird das *was* – der kommunikativ-generalisierende, wörtliche, immanente Sinngehalt - in einer formulierenden Interpretation der Leserschaft zugänglich gemacht. Es soll das, „...*was von den Akteuren im Forschungsfeld bereits selbst interpretiert, also begrifflich expliziert wurde...*“ (Bohnsack 2011, S.43) zusammengefasst werden. Dieses Wissen herauszufinden stellt sich als wenig problematisch dar, da es durch Abfragen einfach transparent gemacht werden kann. (vgl. Bohnsack 2007, S. 14)

Der zweite Arbeitsschritt - die Frage nach dem *wie*, kann auch als Suche nach dem ‚*Modus Operandi*‘ oder dem ‚*Habitus*‘ gesehen werden (vgl. Bohnsack 2007, S.13ff) und um den „...*konjunktiven, metaphorischen oder eben dokumentarischen Sinngehalt...*“ (Bohnsack 2007, S.14) der Aussagen herauszufiltern. Dies geschieht mithilfe der reflektierenden Interpretation. Im Unterschied zum Vorangehenden, soll nun im Zuge dessen reflektiert werden wie eine Thematik behandelt wird und in welchem Rahmen diese zu sehen ist. „*Dieser Orientierungsrahmen (den wir auch Habitus nennen) ist der zentrale Gegenstand dokumentarischer Interpretation.*“ (Bohnsack 2007, S.15) Der Zugang zu diesem angestrebten Wissen wird für die Forscherin oder den Forscher nur fassbar, wenn er oder sie auch den dazugehörigen Erfahrungsraum erschließen kann und diesen kennt. (vgl. Bohnsack 2007, S.15ff)

Als weiterer Arbeitsschritt folgt eine komparative Analyse, „...*da sich der Orientierungsrahmen erst vor dem Vergleichshorizont anderer Fälle...herauskristallisiert.*“ (Bohnsack 2007, S.15) In dieser sollen die einzelnen Interviews in Beziehung zueinander gesetzt werden, um mögliche Ähnlichkeiten oder auffällige Differenzen bezüglich wesentlicher Themenbereiche ausmachen zu können. Dieser Arbeitsschritt wurde in vorliegender Arbeit mit der dokumentarischen Interpretation zusammengezogen, um den direkten Vergleich im Rahmen von vorab aus

der formulierenden Auswertung und den Transkripten gefilterten Themen, präsentieren zu können.

Zuletzt wird das untersuchte Material einer Typenbildung zu unterzogen. Es interessiert ob und inwieweit Gruppierungen innerhalb der befragten Personen ausfindig gemacht werden können und somit eine gewisse Generalisierung in Betracht gezogen werden kann.

Aufgrund der geringen Zahl an Interviews ist die Aussicht auf allgemeine Generalisierung der Ergebnisse nicht möglich, eher sollen Schwerpunkte ausgemacht und die Aussagen sollen explorativen Charakters sein.

9.1 Darstellung der Interpretationsschritte

Im Folgenden sollen die Interpretationsschritte anhand von Beispielen dargestellt werden:

Wie bereits beschrieben, gilt es im ersten Schritt der Interpretation den wörtlichen, immanenten Sinngehalt der Aussagen zu erheben und in der formulierenden Auswertung zusammenzufassen. Es wurden alle transkribierten Interviews auf die Frage hin WAS die Aussage der Befragten ist, untersucht, um den allgemein verständlichen Sinngehalt herausfiltern und konzentrieren zu können. Im Zuge dieses Arbeitsschrittes kann sich die Forscherin einen Überblick über die den Gesprächen zugrunde liegenden Themenbereiche verschaffen, um im nächsten Schritt, der reflektierenden Interpretation, die theoretischen Aussagen herausarbeiten zu können. Dieser zielt auf den dokumentarischen Sinngehalt der Aussagen ab, um das WIE und den Orientierungsrahmen ausmachen zu können. Folgende Fragen gilt es mithilfe der reflektierenden Interpretation zur Beantwortung zu bringen:

Was wird hier über den Fall aufgezeigt? Welche Bestrebungen und/oder Abgrenzungen lassen sich aufgrund der Äußerungen ableiten? Welchen Sinngehalt kann die Basis der Aussage haben? (vgl. Przyborski/Wohlrab-Sahr 2010, S.289)

Exemplarisch für die Vorgehensweise bei der formulierenden Interpretation soll folgende Textstelle die Art der Textaufarbeitung darstellen. Es handelt sich um das Interview mit dem Kind der Familie 1, einem Buben, der ein Gymnasium besucht:

„Viel weniger lernen.“ (Z.242)

Das Kind spricht durchwegs positiv von seinem Jahr im Gymnasium (*„Ja, es gibt nicht mehr so leichte Rechnungen.“* Z.30 *„Nette Lehrer, mein Lieblingsfach als Schwerpunkt.“* Z.35). Auf Veränderungen angesprochen nennt es neben der Tatsache, dass es neue Lehrer gibt (vgl. Z.47), auch eine Veränderung bezüglich der Aufstehzeiten, die jetzt nicht mehr so strikt angesetzt werden müssen (*„In der Volksschule musste man immer total pünktlich sein, weil die Lehrer auch schon da sind. Im Gymnasium kann ich so drei Minuten auch zu spät kommen, also nach Schulbeginn, also die Lehrer kommen ja eigentlich immer viel später.“* Z.201ff). Auch in der Phase zu Beginn des Schuljahres hatte der Bub keinerlei Probleme sich einzugewöhnen (*„Nein, war ganz leicht.“* Z. 52) und es besteht bei ihm auch kein Wunsch wieder die Volksschule zu besuchen (vgl. Z. 55). Er hat seinen Aussagen zufolge die Wahl der Schule (vgl. Z.86) selbst getroffen und nachdem er mehrere Schulen besucht hatte, in denen zuviel von den Schülerinnen und Schülern verlangt wurde (*„...die meisten wären eigentlich nur schufteten, schufteten...“* Z.59), sich für diese Schule – besonders auch aufgrund des Schwerpunktes, der seinen Interessen entgegenkommt – entschieden (vgl. Z.60ff). Andere Schulformen kamen für den Schüler aufgrund seiner Noten in der Volksschule keinesfalls in Frage (*„Ich hatte ja nur Einser, was soll da Anderes ((lacht)) in Frage kommen*?“* Z.67ff).

Im Gymnasium haben sich seine Noten etwas verschlechtert, er spricht von Einsern, Zweiern und wenn er Pech hat, einem Dreier (vgl. Z.214ff).

Eine gemeinsame Schule der 10-14jährigen lehnt der Bub mit der Begründung, dass eine solche Schulform für die schlechteren Schülerinnen und Schüler *„total anstrengend“* wäre, ab (Z. 75). Das Kind kannte in seiner neuen Klasse bereits viele Kinder, da aus der Volksschule einige mit ihm übergetreten sind. Diese Tatsache stellte für das Kind *„kein Problem“* (Z.97) dar; es betont auch viele neue Freunde gefunden zu haben und mit allen Buben der Klasse – bis auf zwei – befreundet zu sein (vgl. Z.99ff). Mit seinen Mitschülerinnen und Mitschülern in der Volksschule hat er sich *„eigentlich auch“* (Z.188) gut verstanden, vermisst aber nur einige. Generell fällt es ihm schwer zu sagen, ob Freunde für ihn wichtig sind (vgl. Z.196).

Bezüglich einer Vorbereitung seitens der Volksschullehrerin auf den Übertritt ins Gymnasium, konnte der Bub nicht viel nennen; lediglich, dass sich die Quantität der Hausaufgaben erhöhte (*„Also, nur ein bisschen Hausaufgaben angewöhnen,*

ein bisschen mehr Hausaufgaben, aber mehr nicht.“ Z.109ff). Über den Empfang in der neuen Schule berichtet der Junge, dass er „*nett*“ (Z. 113) aufgenommen wurde und, dass sie die ersten Wochen nur den Zeichenlehrer im Unterricht hatten und in dieser Zeit keine Hausaufgaben oder Ähnliches zu erledigen waren. „...*da haben wir nur Namensschilder gebastelt, keine Hausaufgaben oder so.*“ (Z. 119ff) Das Verhältnis zu seiner Volksschullehrerin kann der Bub nicht in Worte fassen, er meint lediglich, dass sich für ihn sehr viel zum Positiven verändert hat, da er in der Volksschule immer bis zum Ende des Schuljahres „*schuften*“ musste (vgl. Z. 130ff). Er findet es in der neuen Schule definitiv besser (vgl.Z.137ff) als in der Grundschule. Ein Lieblingsfach kann der Schüler nicht nennen: „*Nein, ich mag eigentlich alle.*“ (Z.140) Der Lernaufwand in der Volksschule erscheint ihm sehr hoch gewesen zu sein (vgl. Z.146), außerdem kritisiert er, dass die Schülerinnen und Schüler häufig nach Verhalten benotet wurden. (...*anstatt sich hinzusetzen und schauen was man wirklich kann, haben die einfach nur nach Verhalten benotet.*“ Z. 147ff) Im Gegensatz dazu erweist sich für ihn der Lernaufwand in der AHS als wesentlich geringer: „*Wenn man sich das so anschaut, viel weniger.*“ (Z.161) und er muss dementsprechend nicht mehr Zeit für die Schule einplanen, als das in der Volksschule der Fall gewesen ist (vgl. Z. 168).

Die Lehrerin in der Volksschule war für ihn nicht gerecht, da sie die Mädchen bevorzugte. In der neuen Schule finden nun alle Kinder der Klasse Berücksichtigung (vgl. Z.224ff).

Der Bub bekommt keine Nachhilfe und ist der Meinung, dass die Prüfungen in der AHS nicht schwieriger sind – er betont sogar „...*viel weniger*“ (Z.180) Stress zu haben, als vorher (vgl. Z. 175ff). Im Laufe des Schuljahres hatte er zu den Zeiten, in denen er Schularbeiten schreiben musste am meisten zu tun, hierfür musste er üben (vgl. 183). Die Art des Unterrichts empfindet der Befragte nun in der AHS als schlicht „*besser*“ (Z. 238) im Gegensatz zur Volksschule.

Seine Mutter hat sich in der Zeit des Übertritts in die AHS für ihn nicht anders verhalten und er ist der Meinung, dass sie sich nicht vor diesem Abschnitt gefürchtet hat (vgl. Z.209ff).

Um die methodische Vorgehensweise dieser Diplomarbeit verdeutlichen zu können, sollte dies als Beispiel dienen; die formulierende Interpretation der übrigen Interviews ist im Anhang vorliegender Arbeit zu finden.

9.1.1 Die befragten Familien und die Interviewsituation

Mithilfe der Texte der formulierenden Interpretation können im nächsten Schritt Grundthemen, also Kategorien, von der Forscherin ausgemacht und etabliert werden. Diesen wird die reflektierende Interpretation zugeordnet und somit können die Ergebnisse im Rahmen dieser erläutert und zugleich die einzelnen Aussagen verglichen werden. Zur besseren Verständlichkeit und auch um in das Umfeld der Familien eintauchen zu können, folgt zunächst eine kurze Darstellung jeder befragten Familie. In diese Erläuterungen fließen sowohl die Erkenntnisse der Postskripte und der Kurzfragebögen, als auch die Einschätzungen der Forscherin ein.

9.1.1.1 Familie 1

„...ich glaube wir haben uns sehr gefreut, dass er ins Gymnasium kommt.“ (E1/Z.4)

Das befragte Kind dieser Familie ist ein 11-jähriger Bub, der ein Wiener Gymnasium besucht. Das Gespräch fand in angenehmer, ruhiger Atmosphäre im Zimmer des Befragten statt. Er dürfte das Interview sehr ernst genommen haben, da er die Tür verschloss um ungestört zu bleiben. Der Bub schien etwas nervös, da er sich auf seinem Sessel dauernd hin- und herdrehte.

Das Gespräch mit der etwa 40-jährigen Mutter fand in der Küche in besonders entspannter Atmosphäre statt. Der Bildungsstand der Befragten befindet sich auf Maturaniveau, zurzeit ist die Frau ohne feste Anstellung Hausfrau. Ab und zu wurde das Interview durch hereinkommende Kinder unterbrochen.

9.1.1.2 Familie 2

„Die Lehrer sitzen am längeren Ast.“ (K2/Z.288)

Das Gespräch mit dem 11-jährigen Gymnasialschüler wurde in ruhiger Umgebung im elterlichen Wohnzimmer durchgeführt. Der Bub wirkte sehr selbstbewusst und zeigte sich als durchaus offener Interviewpartner.

Die Mutter, die zwischen 36 und 40 Jahren alt ist, erwies sich als redefreudiges Gegenüber, die sich dieses Thema betreffend viele Sorgen machte. Sie wirkte einerseits verzweifelt, andererseits manchmal sehr zynisch, ihre und die Situation ihres Sohnes betreffend. Der Mutter schien es ein Anliegen zu sein mit diesem Interview etwas bewirken zu können, um Missstände aufzuzeigen. Sie verfügt über einen Pflichtschulabschluss und arbeitet im Familienbetrieb.

9.1.1.3 Familie 3

„Ja, ich war schon gespannt auf die anderen Kinder und größer zu werden.“ (K3/Z.22)

Die Befragung der 11-jährigen Schülerin, die ein öffentliches Wiener Gymnasium besucht, fand in Anwesenheit der Mutter in deren Wohnzimmer statt. Trotz dem Beisein der Mutter sprach das Mädchen flüssig und beachtete sie nicht. Es entstand eine sehr lockere Atmosphäre. In der umgekehrten Situation, während des Gesprächs mit der Mutter mischte sich das Kind zwar kurz ein, was aber den Verlauf des Interviews nicht erheblich beeinflusste. Die Mutter verfügt über einen Handelsschulabschluss und ist als Bankangestellte tätig. Weder Mutter noch Tochter zeigten Anzeichen großer Nervosität, was sich sehr positiv im Interviewverlauf widerspiegelte.

9.1.1.4 Familie 4

„Es war positiv, sag ich jetzt einmal.“ (E4/Z.158)

Dieses Interview wurde im Garten der befragten Familie durchgeführt. Die 10-jährige Gymnasialschülerin wirkte sehr schüchtern; die Interviewsituation war ihr merklich nicht angenehm, was wenig Redefreudigkeit zur Folge hatte.

Der Mutter hingegen schien es ein Anliegen zu sein, vor allem auch über ihre andere, ältere Tochter zu sprechen, mit welcher sie bereits Erfahrungen in einer KMS sammeln konnte und sich sehr unzufrieden über die damalige Wahl zeigte. Sie ist zwischen 36 und 40 Jahren alt, verfügt über einen Pflichtschulabschluss und ist als Bürokauffrau tätig.

Auffallend oft spricht diese Mutter in der „wir“-Form: *„Wir haben dann die zweite Klasse besucht...“* (E4/Z.40)

9.1.1.5 Familie 5

„...ich habe auch jetzt bessere Noten und deswegen macht die Schule auch mehr Spaß.“ (K5/Z.7ff)

Dieses Interview ist das einzige, aller im Rahmen dieser Studie geführten Gespräche, das nicht in familiärer Umgebung stattfand, sondern im Büro des Vaters, der als Beamter tätig ist. Diese Tatsache erwies sich nicht als positiv, da keine angenehme Atmosphäre, vor allem für die Schülerin, die eine private Kooperative Mittelschule in Wien besucht, entstehen konnte. Außerdem sorgten ein unwissender Arbeitskollege und das Handy des Vaters für Unterbrechungen während des Interviews mit ihm. Für den Vater, der als sehr redefreudig erlebt wurde, stand die Krankheit seiner Tochter (Diabetes mellitus) auch in Bezug auf die neue Schule im Vordergrund.

9.1.1.6 Familie 6

„Für mich war es irgendwie schwerer...“ (K6/Z.7)

Die Gespräche mit dieser Familie fanden im elterlichen Wohnzimmer statt. Das Interview mit dem Vater, der zurzeit eine Fachhochschule besucht, war von gemütlicher „Plauder“-Atmosphäre gekennzeichnet. Jene mit dem Mädchen wirkte auf die Interviewerin hingegen etwas verkrampfter. Das Kind schien – vor allem zu Beginn – sehr nervös gewesen zu sein. Besonders an dieser Familie erscheint die Tatsache, dass die Gymnasialschülerin keine Regelvolksschule besucht hat, sondern eine von Eltern verwaltete; diese war durch sehr lockerere Unterrichtsformen, sowie eine geringe Klassenschüleranzahl geprägt.

9.1.1.7 Familie 7

„Du kommst weiter im Leben.“ (K7/Z.20)

Sowohl Mutter, als auch Sohn machten einen nervösen Eindruck, vor allem zu Beginn des jeweiligen Gesprächs. Die Familie stammt

ursprünglich nicht aus Österreich, weshalb für beide Deutsch nicht die Erstsprache ist. Überraschend für die Interviewerin war die Aussage der Mutter, dass sie ihren Sohn wegen seiner nicht perfekten Deutschkenntnisse, aber trotz einem sehr guten Zeugnis der Grundschule, vom Besuch eines Gymnasiums abriet. Deswegen besucht der 11-jährige nun eine Kooperative Mittelschule in Wien. Die Mutter selbst hat die Pflichtschule abgeschlossen und arbeitet als Einzelhandelskauffrau.

9.1.1.8 Familie 8

„Es war da interessant und da interessant.“ (K8/Z.211)

Auch diese Interviews fanden in der Wohnung der Familie statt. Jenes mit dem Vater im Wohnzimmer und im Beisein der Mutter. Im Nachhinein würde die Interviewerin das Gespräch einzeln führen, da so möglicherweise verfälschte Antworten entstanden sind. Der Vater ist etwa 40 Jahre alt und als Beamter tätig.

Das Interview mit dem 11-jährigen Mädchen wurde in ihrem Zimmer durchgeführt, was eine gute Atmosphäre entstehen ließ. Die Schülerin besucht eine Wiener Mittelschule und war sehr schüchtern.

10 Präsentation der Ergebnisse

Auf Grundlage der formulierenden Interpretation wird im folgenden Abschnitt die reflektierende Auswertung präsentiert. Zur besseren Überschaubarkeit und der Gegenüberstellung wegen, wird diese im Folgenden den zugrunde liegenden Themenbereichen, welche sich sowohl aus der Theorie, den Transkripten und der vorangehenden Interpretation der Gespräche herausfiltern lassen, zugeordnet und diskutiert:

10.1 Einleitende Worte zu den Interviewpartnerinnen und –partnern

Die Schülerinnen und Schüler

Die für die Untersuchung befragten Kinder berichten größtenteils Positives während der Interviews und zeichnen ein durchaus vielversprechendes Bild ihres Übergangs in die Sekundarstufe I. Von einem Sekundarstufenschock kann in den meisten Fällen nicht die Rede sein, wobei manchmal durchaus das Gefühl der sozial erwünschten Antworten aufkam und die Kinder ihre Erfahrungen und Meinungen in abgeschwächter Weise zum Ausdruck brachten. Den Kindern, die in der Volksschule von einer – in ihrer Wahrnehmung - sehr strengen Lehrkraft unterrichtet wurden, fiel der Übertritt merklich leichter als jenen, die ein freundschaftliches Naheverhältnis zur Grundschullehrerin aufgebaut hatten.

Die Eltern

Bei den Eltern, die für diese Studie zu Wort kamen, kann bezüglich ihrer Meinung kein einheitliches Bild gezeichnet werden. Auf der einen Seite die Mutter der Familie 2, die äußerst unglücklich über die momentane schulische Situation schien und auf der anderen Seite beispielsweise der Vater der Familie 8 oder die Mutter aus Familie 1, die sich überaus zufrieden mit der gewählten Schule zeigten.

10.2 Themenbildung – Schülerinnen und Schüler

Zunächst soll die reflektierende Interpretation der Interviews mit den Schülerinnen und Schülern vorgestellt und präsentiert werden, bevor in einem nächsten Kapitel auf die jeweiligen Elternteile näher eingegangen wird. In diesen Abschnitten wird versucht zu einer Beantwortung der beiden, dieser empirischen Untersuchung zugrunde liegenden Forschungsfragen zu gelangen.

10.2.1 Veränderungen nach dem Übertritt

Um die subjektive Wahrnehmung der Kinder, die gravierendsten Veränderungen in der neuen Schule betreffend, greifbarer zu machen, folgen prägnante Aussagen aus allen Gesprächen:

- „...die Lehrer“ (K1/Z.47)
- „...dass jetzt die Aufgaben ein bisschen anders sind und mehr Fächer dazu kommen“ (K8/Z.24-25)
- „...jetzt hat man jede Stunde ein anderes Fach“ (K8/Z.203)
- „...die Mädchen machen halt jetzt mehr mit den Buben, wir reden mit ihnen oder spielen irgendwas“ (K5/Z.24-25)
- „...weil in der Volksschule kann man sich eigentlich gar keinen Lieblingslehrer aussuchen, weil da hat man nur einen“ (K5/Z.254-255)
- „Schlimmere Kinder“ (K4/Z.6)
- „...die Lehrer sind ein bisschen strenger“ (K4/Z.10)
- „Wir schauen viele Filme.“ (K4/15)
- „...die Schule war halt riesig...habe mich manchmal verlaufen...“ (K3/Z.10-11)
- „Da ist alles eingeteilt und es kommt jede Stunde ein anderer Lehrer, da muss man sich erst mal daran gewöhnen.“ (K2/Z.58-59)
- „...man verliert die alten Lehrerinnen und Lehrer...“ (K7/Z.14)
- „...die Kinder sind jetzt frecher und hänseln mich immer, weil ich ein bisschen dicker bin als sie“ (K7/Z.39-40)

- „...die Namen der Kinder und der Lehrerinnen“ (K7/Z.53)
- „...die Lehrer unterrichten sehr streng. Du sollst aufpassen.“ (K7/Z.352)
- „...halt strenger und wir hatten viel mehr Hausübung und so.“ (K6/Z.73)
- „...es waren einfach mehr Kinder...“ (K6/Z.34)
- „...jetzt ist es auch eine größere Schule mit Keller, Erdgeschoß, erster Stock und zweiter Stock“ (K6/Z.27-28)
- „...die Lehrer sind netter...und ich tue mir jetzt leichter als in der Volksschule“ (K5/Z.6-7)

Zusammengefasst kann festgehalten werden, dass einerseits der neue Lehrkörper – und die Tatsache, dass es viele Personen sind – und andererseits die neuen Klassenkameraden – die teilweise als ‚schlimmer‘ bezeichnet werden – jene Veränderungen sind, die die Kinder am meisten beschäftigt. Auch die Veränderung der örtlichen Gegebenheiten und die Umstellung auf ein viel größeres Schulgebäude stellen sich für manche als Herausforderung dar.

10.2.2 Allgemeines Befinden

<i>„Ich habe es einfach cool gefunden, dass ich jetzt in einer höheren Schule bin.“ (K2/Z.48-49)</i>

Folgende Beispiele zeigen, dass viele der befragten Kinder den Übertritt und die Zeit danach durchaus positiv empfanden:

Kind 1: „...es ist einfach ein schönes Gefühl...“ (K1/Z.18) „Ja, es gibt nicht mehr so leichte Rechnungen.“ (K1/Z.30)

Kind 3: „...es ist eigentlich sehr gut gelaufen, die Lehrer waren sehr nett und die Schule war halt riesig...habe mich manchmal verlaufen, aber sonst ist es eigentlich sehr gut gegangen.“ (K3/Z.9-12)

Kind 5: „Schöner, es ist nicht so anstrengend...Und ich habe jetzt bessere Noten und deswegen macht die Schule auch mehr Spaß.“ (K5/Z.6-8)

Der Schüler aus Familie 2 scheint zunächst sozial erwünschte Antworten auf die Fragen der Interviewerin zu geben, da er zu Beginn des Gesprächs von einer Wiederholung der Volksschule in der ersten Klasse AHS spricht: „...*nur eine Wiederholung eigentlich von der Volksschule.*“ (K2/Z.6) Erst im Laufe des Gesprächs können Unsicherheiten ausgemacht werden: „...*die ersten paar Wochen, ein Monat oder so, waren noch schwerer, weil es einfach was anderes ist, als die Volksschule.*“ (K2/Z.53-54) Gegen Ende des Interviews kann eine gewisse Resignation gegenüber der Tatsache, dass die Lehrerinnen und Lehrer an seiner Schule äußerst streng sein dürften festgestellt werden: „*Also, ich glaube, das ist für jeden schlimm. Aber man kann es nicht ändern. Das ist von den Lehrern die Entscheidung...Die Lehrer sitzen am längeren Ast.*“ (K2/Z.287-288)

Der Gymnasialschülerin aus Familie 4 scheint der Übergang nicht so leicht gefallen sein: „...*es wird schwerer.*“ (K4/Z.4) „*Schlimmere Kinder.*“ (K4/Z.6) „...*die Lehrer sind ein bisschen strenger.*“ (K4/Z.10) Vor allem auch die Tatsache, dass die Kinder ihrer Klasse sich schlechter benehmen, als dies in der Volksschule der Fall war, beschäftigt sie: „...*meine Klasse in der Volksschule war die bravste Klasse...Jetzt sind wir die schlimmste Klasse, wegen den Buben.*“ (K4/Z.30-31)

Das Mädchen der Familie 6 wäre prinzipiell noch lieber in der Volksschule (vgl. K6/Z.41), da für die Schülerin der Übertritt aufgrund der Sonderform der Volksschule wesentlich einschneidender war: „Für mich war es irgendwie schwerer, weil in meiner Volksschule waren nur zehn Kinder pro Klasse...“ (K6/Z.7-8) Sie ist der Meinung, dass es in der Volksschule „...*nicht so schwer...*“ (K6/Z.45) war. Dieses Kind ist das einzige der gesamten Befragung, das von Tränen und echter Traurigkeit nach dem Übergang erzählt: „*Manchmal habe ich am Abend auch ein bisschen geweint, weil es war halt alles neu und größer.*“ (K6/Z.70-71) Allerdings scheint am Ende des ersten Schuljahres schon eine gewisse Sicherheit die Veränderungen betreffend eingetreten zu sein: „*Jetzt fühle ich mich eh schon sicherer.*“ (K6/Z.123)

Auch bei dem Buben aus Familie 7 können gewisse Unsicherheiten festgestellt werden. Für ihn erweist sich die Tatsache der neuen Lehrerinnen und Lehrer beziehungsweise der neuen Klassengemeinschaft als Schwierigkeit: „Ähm, es war manchmal schwer...Weil ich vermisse meine alten Freunde und so.“ (K7/Z.10-11) „Ja, man verliert die alten Lehrerinnen und Lehrer, die man mochte...und dann kommt man in die Schule und manche Lehrer mögen dich nicht, mögen dich, weiß man nicht.“ (K7/Z.14-16) Aber auch dieser Bub kann der neuen Schule etwas Positives abgewinnen: „Du kommst weiter im Leben.“ (K7/Z.20)

Für die einzige Schülerin einer WMS in dieser Studie ist es „okay“ (K8/Z.18) in der neuen Schule zu sein: „Geht, ich habe die Volksschule auch gern gehabt.“ (K8/Z.15)

Bei einem Vergleich aller Schülerinnen- und Schülerinterviews kann keine Verallgemeinerung in Bezug auf das allgemeine Befinden der Kinder durchgeführt werden und auch kein Schluss auf die gewählte Schulform gezogen werden. Vielmehr wird deutlich, dass sich Kinder einer AHS zum einen sehr wohlfühlen können in der veränderten Situation (Kind 1, Kind 3), bei anderen hingegen Unsicherheiten festgestellt werden können (Kind 6, Kind 4).

Vor allem bei den Schülerinnen und Schülern der KMS kann kein einheitliches Bild gezeichnet werden: Kind 5 berichtet durchwegs positiv über die neue Schule, während Kind 7 Schwierigkeiten bei der Eingewöhnung in die neue Klasse hatte.

Für alle scheint der Besuch der höheren Schule mit höherem Status einher zu gehen und das Gefühl jetzt ‚zu den Großen‘ zu gehören, dürfte maßgeblich für das positive Befinden der Schülerinnen und Schüler sein.

10.2.3 Zeitaufwand

„...am Anfang noch nicht ganz so viel, aber dann schon.“ (K6/Z.341)

Nahezu alle befragten Kinder berichten von einem höheren Zeitaufwand in der neuen Schule: *„I: In der Volksschule, wie war das, wie viel musstest du da Zuhause für die Schule lernen? K3: Mmhh, eigentlich nicht so viel wie jetzt im Gymnasium.“ (K3/Z.124-126)* Die Antwort von Kind 2 erweist sich auf diese Frage als nahezu ident: *„Ich sage gleich, nicht so viel wie im Gymnasium...Jetzt lerne ich ((lacht))* für so eine Ding, die wir auswendig lernen müssen, zwei Stunden.“ (K2/Z.178-182)* Auch das Mädchen aus Familie 4 berichtet, dass es jetzt im Gymnasium *„schon mehr“ (K4/Z.107)* für die Schule daheim lernen muss. Die WMS-Schülerin erklärt sich den erhöhten Zeitaufwand vor allem durch die Steigerung der Ansprüche in der neuen Schule: *„Da muss man noch mehr machen, weil es ja nicht so ein einfacher Test ist, wie in der Volksschule, sondern gleich ein schwerer.“ (K8/Z.111-112)* *„...weil die Aufgaben sind natürlich viel höher und mehr....Da muss ich schon mehr Zeit einplanen.“ (K8/Z.121-123)*

Der KMS-Schüler (Kind 7) erzählt ebenfalls, dass er in der neuen Schule mit höherem Zeitaufwand zurechtkommen muss: *„Jetzt muss ich mehr machen, weil in der Schule jetzt, wenn manche Kinder frech sind in Mathe, kriegen wir jetzt alle mehr Hausaufgabe und das ist dann sehr viel.“ (K7/Z.217-218)* Allerdings besuchen viele der befragten Schülerinnen und Schüler eine Nachmittagsbetreuung, sodass sie die zu erledigenden Haus- und teilweise auch Lernaufgaben bereits in der Schule erledigen können, um zu Hause mehr Freizeit zu haben: *„Ich habe eh Zeit für die Schule, für meine Freunde und so, weil ich mach alles in der Schule...“ (K7/Z.244-245)* *„Und dann () mach ich immer in der Lernzeit, mach immer die Hausübung fast fertig und dann habe ich zu Hause noch mehr Zeit zum Spielen.“ (K8/Z.250-252)* *„Da gibt es einen Nachmittagsunterricht. Da können wir auch unsere Hausübungen machen und die Lehrer lernen dort auch mit uns am Nachmittag.“ (K5/Z.134-135)*

Es kann demnach festgehalten werden, dass von dem Großteil der Kinder ein teilweise sogar erheblich größerer Zeitaufwand vor allem das Lernen betreffend beschrieben wird. Allerdings schildert beispielsweise die AHS-Schülerin aus Familie 3: *„...aber ich hab auch genug Freizeit...“* (K3/Z.134) Somit kann einerseits angenommen werden, dass die befragten Kinder ausreichend und ihren Interessen nach gefördert werden und andererseits mit dem erhöhten Lernaufwand gut zurechtkommen. Ein AHS-Schüler berichtet sogar von geringerem Aufwand in der AHS gegenüber der Volksschule: *„Wenn man sich das so anschaut, viel weniger.“* (K1/Z.161) Auch die KMS-Schülerin (Kind 5) spricht davon, in der neuen Schule nicht mehr Zeit einplanen zu müssen, als dies in der Volksschule der Fall war.

Wenn die Kinder das gesamte Schuljahr retrospektiv betrachten, kann einheitlich festgestellt werden, dass sie in der Mitte des Schuljahres und jeweils vor Schularbeiten den größten Zeitaufwand für die Schule hatten: *„Ja, also, ganz besonders der Mai war für mich anstrengend, weil da haben wir drei Schularbeiten in einem Monat gehabt.“* (K5/Z.162-163) Zu Beginn des Schuljahres *„...war es noch irgendwie leicht.“* (K4/Z.136) Diese Tatsache lässt darauf schließen, dass die Schulen der befragten Kinder den Schülerinnen und Schülern durchaus eine Eingewöhnungsphase zugestehen.

10.2.4 Freundschaften und Beziehungen

<i>„Also es sind verschiedene Kinder...“</i> (K2/Z.19)
--

Generell muss festgehalten werden, dass Freundschaften und soziale Beziehungen für alle befragten Kinder eine wesentliche Rolle einnehmen. Alle Schülerinnen und Schüler beantworten die Frage, ob ihnen Freunde wichtig sind mit ja. Die Gründe dahinter sind jedoch vielfältiger: Auf der einen Seite scheinen Freunde besonders zur Gestaltung der Freizeit und um Persönliches besprechen zu können, wichtig: *„...man redet halt oft mit*

denen über Probleme, geht in den Prater zum Beispiel oder ins Kino...“ (K3/Z.220-222) „Weil wenn ich jetzt in den Ferien nicht weiß was ich tun soll, habe ich jemanden zum Spielen. Dann können wir rausgehen und so weiter.“ (K7/Z.304-305) „...weil wenn es jetzt einem schlecht geht, dann kann man dem helfen.“ (K4/Z.146) Auf der anderen Seite ist für die Schülerinnen aus Familie 5 und 8 es auch besonders innerhalb des Klassenverbands die Beziehung zu anderen sehr wichtig: „...weil wenn man da nur in der Klasse allein herumsitzt und niemanden hat, ist das auch nicht grad schön.“ (K5/Z.199-200) „Weil, wenn man jetzt wirklich mal was nicht versteht...und man merkt das nicht gleich, kann man sie immer noch fragen oder so.“ (K8/Z.169-171)

Die Auswahl der Schule machte der Großteil der Befragten nicht von bereits bestehenden sozialen Beziehungen abhängig. Der Bub aus Familie 2 glaubt aber, dass der Übertritt einfacher gewesen wäre, hätte er in seiner neuen Klasse bereits Kinder gekannt: „...wenn man jetzt zum Beispiel Freunde noch aus der Volksschule in der eigenen Klasse hat, ist es wahrscheinlich noch leichter,...“ (K2/Z.11-12) Die Schülerin der 3. Familie hat bei der Schulwahl nur auf die Schule geachtet und keine anderen Faktoren einfließen lassen: „...habe ich eigentlich nur auf die Schule geachtet.“ (K3/Z.81-82), gleichsam dem Mädchen aus Familie 8 („...nachher sind wir dann draufgekommen, dass eine Freundin von mir auch hingeht,...“ Z.57-58) und der KMS-Schülerin der 5. befragten Familie („...dann also zu Schulanfang habe ich gemerkt, dass dort eine Freundin, eine Kindergartenfreundin hingegangen ist.“ Z.64-65). Demnach haben die Schülerinnen und Schüler – sofern sie andere Kinder kannten, dies erst zum Schulbeginn bemerkt und nicht deren Entscheidung die Schule betreffend im Vorfeld davon abhängig gemacht.

Lediglich zwei der befragten Kinder gaben an, dass ihnen der gemeinsame Übertritt mit Freundinnen und Freunden wichtig war: „Aber ich wollt halt auch mit jemandem dort sein, den ich kenne.“ (K6/Z.193-194)

Ein wesentlicher Punkt beim Übertritt in die neue Schule war für viele Kinder, dass sie ihre alten Freundinnen und Freunde aus der Volksschule aufgeben mussten. Ein Bub berichtet, dass für ihn deshalb diese Zeit

„...manchmal schwer...“ (K7/Z.10) war: *„Weil ich vermisse meine alten Freunde und so.“* (K7/Z.10-11) Er dürfte außerdem die neue Klassengemeinschaft nicht positiv erleben, da er von den neuen Mitschülerinnen und Mitschülern gehänselt wird. Aus diesem Grund wäre er gerne noch in der Volksschule: *„...weil dort habe ich Freunde, die mich nicht hänseln...“* (K7/Z.61) Auch der Bub aus Familie 2 erzählt von Hänseleien innerhalb der Klasse: *„Ja, es gibt ein paar Kinder, die mit diesem Hänseleien und Beleidigen und so, die sekkieren die ganze Zeit.“* (Z.81-82)

Allerdings berichten alle Kinder auch von vielen neuen Freundinnen und Freunden, die sie in der weiterführenden Schule gefunden haben: *„J a, ich habe auch viele neue Freunde gefunden....Ich habe mich schon mit allen Buben aus der Klasse angefreundet, außer mit zwei.“* (K1/Z.99-100)

Kind 2: *„Aber ich habe auch sehr viele Freunde; auch aus den Oberstufenklassen und so.“* (Z.82-83)

Es lässt sich feststellen, dass die Kinder in diesem Alter, vor allem die Buben noch gravierende Unterschiede zwischen den Geschlechtern machen und es wesentlich für sie ist, Freundschaften mit Kindern des eigenen Geschlechts zu knüpfen: *„Und die Mädchen in meiner Klasse sind überhaupt...die kann man überhaupt vergessen.“* (K2/Z.86-87)

10.2.5 Persönlichkeit der Lehrpersonen

<i>„Die Lehrer sind unterschiedlich streng.“</i> (K7/Z.352)

In den meisten Fällen erteilen die Schülerinnen und Schüler dieser Studie den Lehrkräften der Grundschulen ein überaus positives Zeugnis: *„Ich habe gefunden, das war die netteste Lehrerin überhaupt.“* (K2/Z.140) *„Die war sehr gerecht...und hat mit uns Spiele gespielt.“* (K3/Z.196) Die Schülerin aus Familie 3 hat sich wegen des guten Verhältnisses zu ihrer Volksschullehrerin schon oft gewünscht, weiterhin die Grundschule zu besuchen. (vgl. Z. 42) Auch nach Abschluss der Volksschule halten mehrere Kinder noch Kontakt zu ihrer früheren Lehrerin: *„Ja, wir verstehen*

uns halt immer noch.“ (K8/Z.87) „Also wenn ich Zeit habe, schau ich dann hin und wieder mal in der Volksschule vorbei.“ (K6/Z.233-234)

Im Gegensatz zu den positiven Rückmeldungen an die Volksschullehrerinnen und -lehrer, berichten zwei Kinder, dass sie kein gutes Verhältnis zu ihrer Lehrerin hatten und glücklich darüber sind, in der neuen Schule zu sein: *„...nicht mehr so viel schufteten, weil unsere Lehrerin hat uns bis ans Ende der Klasse, also bis ans Ende des Schuljahres einfach angetrieben.“ (K1/Z.131-132) „...weil in der Volksschule hat unsere Lehrerin sich nicht an die Pausen gehalten,...“ (K5/Z.32) „Ja, also ich glaube, sie hat mich nicht wirklich leiden können, aber ich weiß nicht wieso.“ (K5/Z.81-81)* Diesen Kindern fiel der Übertritt merklich leichter, da sie sich nun besser aufgehoben und verstanden fühlen und nicht mehr mit so vielen Ungerechtigkeiten zu kämpfen haben.

Das Verhältnis der Kinder zu den Lehrerinnen und Lehrern der weiterführenden Schulen ist selbstverständlich vollkommen unterschiedlich, sowohl von Kind zu Kind, als auch von Schule zu Schule. Teilweise berichten die Kinder sehr Unerfreuliches: *„In Musik haben wir ein bisschen eine blöde Lehrerin...Ja, sie zuckt immer gleich aus...Naja, sie nimmt einen immer gleich an der Hand und zieht einen raus oder sowas.“ (K6/Z.250-254)* Dieses Mädchen schildert, dass die Beziehung zu den neuen Lehrerinnen und Lehrern *„...nicht so“ (Z.241)* gut ist, wie jenes zu der Lehrerin in der Volksschule. Ähnliches berichtet der Bub aus Familie 7: *„...früher haben mich fast alle Lehrer gemocht und jetzt hassen mich ein paar Lehrer, weil ich jetzt mehr frage.“ (Z.23-24) „Weil manche Lehrer schreien manche Kinder an, wenn sie nicht so aufpassen und so weiter.“ (Z.336-337)* Weiter erzählt er von seinem Lehrer, der ihn in Werkerziehung unterrichtet: *„Der ist nicht immer so nett...Wir bemühen uns alle und er schreit uns fast nur an, das versteh ich nicht.“ (Z.196-197)* Auch der Schüler aus Familie 2 berichtet, dass es Lehrer gäbe, die es ihn spüren lassen, dass sie ihn nicht mögen: *„...die mögen dann mich auch nicht.“ (Z.146)* Diese negativ behafteten Schilderungen lassen sich

keinesfalls auf die Schulform zurückführen, da in diesem Fall ein Kind eine KMS und ein Kind ein Gymnasium besucht.

Von einem anderen Verhältnis zu den neuen Lehrkräften im Gegensatz zu jenem zur Volksschullehrerin erzählt das Mädchen aus Familie 8. Es führt dies auf folgendes zurück: *„Und so viel redet man halt auch wieder nicht mit den neuen Lehrern, weil in der Pause sind sie nie da, wo man richtig reden könnte.“* (Z.94-95) Bezugnehmend auf diese Aussage kann gesagt werden, dass der persönlichere Kontakt zu den Lehrerinnen und Lehrern für die Kinder durchaus wünschenswert wäre.

Manche der befragten Schülerinnen und Schüler assoziieren die Sympathie zu der Lehrperson mit der des Unterrichtsfaches in dem sie unterrichten: *„Weil, wenn die Lehrer nett sind, wird das Fach natürlich auch viel lustiger sein.“* (K8/Z.104-105) Der persönliche und nicht nur der schulische Kontakt zur Lehrperson scheint wesentlich für das Wohlbefinden der Kinder zu sein, wie folgende Schülerin schildert: *„Das ist unser Mathelehrer- also der redet einfach. Der hat einfach mit uns über unsere Zukunft geredet, anstatt mit uns Mathe zu machen.“* (K5/Z.109-110)

Auf die Frage wie sie in der neuen Schule von den Lehrerinnen und Lehrern empfangen wurden, antworten die meisten der Befragten positiv: Kind 4: *„Eigentlich gut.“* (Z.85) Kind 3: *„Ähm, sehr freundlich.“* (Z.96) Kind 5: *„Eigentlich recht gut.“* (Z.106) Kind 1: *„Mmhh, nett.“* (Z.113) Wieder können in dieser Frage keinerlei Rückschlüsse auf die gewählte Schulform geschlossen werden.

10.2.6 Gefühle im Vorfeld

<i>„...ich war schon gespannt...“ (K3/Z.22)</i>

Die Gefühle dieser Kinder, mit denen sie auf die neue Schule geblickt haben, lassen sich zumeist mit Vorfreude und Neugierde zusammenfassen. Auf die Frage hin, ob er sich im Vorfeld auf die AHS gefreut hatte, antwortet beispielsweise der Schüler der Familie 1

folgendermaßen: „Ja, eigentlich schon. Nette Lehrer, mein Lieblingsfach als Schwerpunkt.“ (Z.35) Auch der Bub der 2. Familie spricht positiv über seine Gefühle vorab: „...also ich habe mich schon sehr auf das Gymnasium gefreut...und am meisten habe ich mich auf den Tag der offenen Tür gefreut, wenn die ganzen Kleinen kommen.“ (Z.43-46) Anhand dieser und auch anhand Aussagen anderer Kinder, kann gut erkannt werden, dass für die Schülerinnen und Schüler besonders der Status in einer weiterführenden Schule zu sein, sich als wesentlicher Punkt darstellt. Auch bei den Schülerinnen aus Familie 3, 4 und 8 dürfte diese Tatsache eine zentrale Rolle spielen. („Ja, ich war schon gespannt auf die anderen Kinder und größer zu werden.“ K3/Z.22 „...weil es auch irgendwie ein neues Erlebnis ist.“ K8/Z.21)

Folgende Worte einer Schülerin können die Gefühle zusammenfassend gut beschreiben: „...ich hab mir halt so gedacht, hoffentlich hab ich nette Lehrer, damit es halt nicht gar so schwer wird, weil meine Volksschullehrerin war ur nett. Und hoffentlich finde ich wieder viele neue Freunde.“ (K8/Z.11-13)

Auf das Geschlecht der Kinder bezogen fällt auf, dass zwei Mädchen davon sprechen, im Vorfeld Angst der neuen Situation entgegengebracht zu haben. Bei den beiden kann nicht von freudigen Gefühlen den Übergang in die neue Schule betreffend gesprochen werden: „Nein, da habe ich mehr Angst gehabt, weil alle meine Freundinnen...sind ins Gymnasium gegangen und ich war halt die einzige, die in eine KMS gegangen ist.“ (K5/Z.11-13) Das zweite Mädchen bezieht seine Ängste ebenfalls auf den Umstand in der neuen Klasse keine Freundinnen und Freunde zu haben: „...vorher habe ich eigentlich Angst gehabt, dass ich weniger kenne...“ (K3/Z.7)

Die Schülerin der 6. Familie spricht zwar nicht von ängstlichen Gefühlen, sie dürfte aber in der Volksschulzeit eher mit Verdrängung die Gedanken an die neue Schule betreffend reagiert haben. Die Frage ob sie sich auf die neue Schule gefreut habe, kann sie demnach nicht mit ‚ja‘ beantworten: „Ich habe mir eigentlich keine Gedanken darüber

gemacht...Ja, ich hatte dann schon in der vierten- War ich dann schon aufgeregt.“ (K6/Z.50-52)

10.2.7 Interessen – Zukunftspläne

<i>„Weil ich schon immer Pilot werden wollte...“ (K2/Z.28)</i>
--

Vier der acht befragten Kinder dieser Studie formulieren bereits ohne Nachfragen ihre genauen Interessen einzelne Schulfächer betreffend. Diesen zufolge wurde auch oftmals eine bestimmte Schule ausgewählt. Die Schülerinnen und Schüler sind imstande ihre detaillierten Zukunftswünsche im Zusammenhang mit der Schulbildung zu bringen und sie wissen teilweise eindeutig, dass um ihre Träume zu verwirklichen zu können, gewisse Einbußen in Bezug auf Freizeitgestaltung gemacht werden müssen. Ein prägnantes Beispiel hierfür wäre der Schüler der 2. Familie: *„Weil ich immer schon Pilot werden wollte und ich will auch die Matura machen und so. Also ist mir die AHS eigentlich wichtig, dass ich in die AHS gehe.“ (Z.28-30)* Dieser Bub hat sich auch – entgegen seinen anderen Freunden, die mit ihm ins Gymnasium wechselten – für die DLP-Klasse entschieden, in der zweisprachig unterrichtet wird (vgl. Z.73). Diese spezielle Unterrichtsform war ausschlaggebend für ihn diese Schule auszuwählen. Das Mädchen der 4. Familie hat sich ebenfalls für ein Gymnasium wegen der Schwerpunktsetzung entschieden: *„...weil (2) wir in Biologie coole Sachen machen.“ (Z.70)* Ebenso der Schüler aus Familie 1: *„...mein Lieblingsfach als Schwerpunkt.“ (Z.35)*

Auch das Mädchen der 8. Familie zeigt großes Interesse an den unterschiedlichen Unterrichtsfächern: *„Ich mag halt gern Sprachen überhaupt und darum gefällt mir Englisch sehr gut. Und Turnen, weil halt Sport ist. Dann so Geografie oder so, weil mich Länder auch interessieren.“ (Z.99-101)*

10.2.8 Gemeinsame Schule der 10 bis 14-jährigen

„...in der KMS...die machen den Schulstoff nicht so schnell...“ (K5/Z.58-59)

Einheitlich haben die Kinder eine gemeinsame Schule der 10 bis 14-jährigen abgelehnt. Dies kann aber darauf zurückgeführt werden, dass die befragten Schülerinnen und Schüler nach einem Jahr in der neuen Schule bereits gut integriert sind und somit mit der Entscheidung nach der Volksschule in eine weiterführende Schule zu wechseln zu diesem Zeitpunkt keinerlei Probleme mehr hatten. Die Tatsache beim Übertritt neue Freundschaften knüpfen zu können, steht offenbar über den Bedenken den Übergang betreffend.

Außerdem sind sowohl Gymnasialschülerinnen und -schüler, als auch die KMS/WMS- Kinder der Ansicht, dass eine Teilung aufgrund der besseren jeweiligen Unterstützung angenehmer für die Schülerschaft sei: *„...für die Schlechteren wäre das dann total anstrengend.“* (K1/Z.75) meint etwa ein AHS-Schüler. Die KMS-Schülerin meint hingegen: *„Weil in der KMS...Da sind die Lehrer, die machen den Schulstoff nicht so schnell und...das ist einfach angenehmer.“* (K5/Z.58)

10.2.9 Stress – Druck

„...pff...“ (K2/Z.248)

Den Umgang mit Stress müssen Kinder dieses Alters diesen Interviews zufolge in Kauf nehmen. Besonders der Bub aus Familie 2 lässt spüren, dass er oft unter Stress steht und mit viel schulischem Druck zurechtkommen muss: *„...also ich glaube das fühlen sich alle wegen Druck. Also die Lehrer, die geben pff eine ganze Menge Hausaufgaben.“* (Z.247-248) Auch die Arbeit für Schularbeiten und deren Anzahl findet er *„...schon irgendwie ziemlich heftig...“* (Z.204)

Das Mädchen der WMS kann in Bezug auf Stress keine großen Veränderungen gegenüber der Volksschule feststellen. Allerdings spricht

es von einer sehr stressigen Zeit vor den ersten Schularbeiten, da es sich nach dem Umstieg erst an die neue Art der Prüfungen gewöhnen musste. (vgl. K8/Z.149-152) Auch die KMS-Schülerin erinnert sich an stressige Zeiten, die zumeist vor Schularbeiten zu bewältigen waren (vgl. K5/Z.169-171).

Drei Schülerinnen verschiedener Gymnasien (Kind 3, Kind 4, Kind 6,) sprechen in den Interviews zwar von erhöhtem Stresspotential aufgrund höherer Prüfungsanforderungen, fühlen sich aber durch die veränderte Situation in der neuen Schule nicht unter Druck gesetzt. Daher kann gesagt werden, dass diese Kinder sich recht gut in ihrer veränderten Situation eingefunden haben und beim Erlernen im Umgang mit stressigen Zeiten sich selten unter Druck gesetzt fühlen.

Ein Gymnasialschüler und die KMS-Schülerin sprechen hingegen sogar von weniger Stress in der neuen Schule, als in der Grundschule. Kind 1: *„Sogar viel weniger.“* (Z.180) Dies kann darauf zurückzuführen sein, dass diese beiden Kinder eher negativ über ihre Volksschulzeit sprachen und nun in der weiterführenden Schule deren Wohlbefinden höher ist.

10.2.10 Humor

<i>„Man kann ruhig mit denen Spaß haben...“ (K3/Z.114)</i>
--

Humor ist ein Themenbereich, der sich vollkommen eigenständig aus den Gesprächen mit den Schülerinnen und Schülern ergeben hat. In 6 von 8 Interviews kommt eindeutig die Bedeutung von Spaß am und im Unterricht und im Umgang mit den Lehrerinnen und Lehrern für die Kinder heraus. Auch eine noch eher spielerische Herangehensweise an die zu lehrenden Inhalte, aufgelockert durch Filme oder Projekte wird von den Befragten als positiv herausgekehrt. Besonders wichtig scheint dieser Aspekt nach dem Übertritt: *„Die Deutschlehrerin hat Spiele gemacht und bei manchen haben wir Rätsel gemacht und uns ein bisschen mit dem Fach beschäftigt.“* (K3/Z.96-97) Diese Schülerin spricht auch von einem guten

Verhältnis zu den neuen Lehrerinnen und Lehrern, weil sie offenbar Humor haben: *„Man kann ruhig mit denen Spaß haben...“* (K3/Z.114)

Auch die WMS-Schülerin betont, dass es in der Schule keine schlechten Fragen gibt, da die Lehrerinnen und Lehrer vieles mit Humor nehmen: *„Ja, also wenn jetzt wir da irgendwelche Fragen oder so in der Stunde haben, dann machen die das gleich so ernst halt, sondern nehmen das auch mit Spaß oder so.“* (K8/Z.81-83)

Die KMS-Schülerin sieht vor allem einen Zusammenhang der Noten mit dem Spaß am Unterricht: *„Und ich habe auch jetzt bessere Noten und deswegen macht die Schule auch mehr Spaß.“* (K5/Z.7-8)

Der Schüler der 7. Familie spricht von seiner Grundschullehrerin und betont erneut, dass Spaß in der Schule große Bedeutung für Kinder hat: *„...sie war nett und wir haben alle gelacht und alles.“* (Z.169)

10.2.11 Noten

<i>„Weil es vielleicht schwerer ist.“</i> (K4/Z.165)
--

Die größte Umstellung auf die Zensuren bezogen, zeigt sich bei der Schülerin der 6. Familie, da sie in der Volksschule weder Noten noch Zeugnisse bekommen hat.

Bei den anderen befragten Kindern kann der Trend zu eher schlechterer oder gleichbleibender Benotung festgestellt werden. Eine Ausnahme bildet die KMS-Schülerin; ihre Noten haben sich dem Übergang in die Kooperative Mittelschule verbessert. Sie sieht den Grund hierfür folgendermaßen: *„Ja, da sind die Lehrer- also schauen mehr auf das...Also sie schauen, dass alle Kinder aus unserer Klasse das genau verstehen.“* (K5/Z.223-225) Gegensätzliches dazu weiß erwartungsgemäß ein Schüler einer AHS zu berichten. Seine Noten haben sich drastisch verschlechtert, sodass er sich lediglich über die Tatsache freut, noch keine negative Note erhalten zu haben (*„Das ist mir, mir wichtig.“* K2/Z.210)

Bei den anderen drei AHS-Kindern ist zu beobachten, dass sich der Notendurchschnitt nach dem Übertritt generell etwas verschlechtert hat,

die schlechteste Note aber jeweils nur ein Dreier pro Kind war. Ein Mädchen bezieht diese Tatsache einerseits auf die Schule, andererseits sucht es den Grund dafür bei sich: *„Weil es vielleicht schwerer ist. Oder ich lerne zu wenig oder so.“* (K4/Z.165)

Auf gleichem Niveau blieben die Noten der WMS-Schülerin und des KMS-Schülers. Demnach kann die Noten betreffend ein Unterschied bezüglich der Schulform ausgemacht werden, da jene Kinder, die ein Gymnasium besuchen sich tendenziell eher verschlechterten, während jene der WMS oder KMS gleichbleibende oder gar bessere Noten erhielten.

10.2.12 Die abgebenden Schulen

<i>„...ich habe die Volksschule auch gern gehabt.“</i> (K8/Z.15)
--

Der überwiegende Teil der befragten Schülerinnen und Schüler zeichnet ein äußerst erfreuliches Bild über deren Zeit in der Grundschule. Fünf von acht haben sich – unabhängig von der gewählten Schulform – schon mal gewünscht noch in der Volksschule zu sein: *„Also ich wäre lieber noch in der Volksschule.“* (K6/Z.41) Dieses Mädchen begründet dies mit weniger Hausaufgaben und dass es generell *„...nicht so schwer...“* (Z.45) gewesen sei. Auch der Schüler aus Familie 2 merkt an, dass er sich vor allem wegen der Hausübungen nochmal die Volksschulzeit zurückwünschen würde (vgl. Z.63) Andere beziehen diesen Wunsch auf die ehemaligen Schulkolleginnen und Schulkollegen oder die Lehrkraft. Kind 7: *„Ja, weil dort habe ich Freunde, die mich nicht hänseln...“* (K7/Z.61) Kind 3: *„Weil ich meine Volksschulfreunde vermisst habe, weil ich sie nicht mehr so oft gesehen habe. Ich habe nicht mehr soviel Kontakt mit denen.“* (Z.38-39) Kind 4: *„Weil ich die Lehrerin vermisse.“* (Z.42)

Die Schülerin, die eine WMS besucht, hatte den Wunsch noch immer in der Volksschule zu sein *„nicht wirklich.“* (K8/Z.17) Vehement verneint haben nur zwei Kinder diese Frage (Kind1 und Kind 5).

10.2.13 Vorbereitung durch die Grundschule

„...wir haben ein bisschen mehr Aufgabe bekommen.“ (K4/Z.82)

Die Kinder beurteilen die Vorbereitung auf die weiterführenden Schulen durch ihre Volksschullehrerin sehr unterschiedlich. Ein Mädchen beschreibt, dass die Lehrerin nur den vorgesehenen Unterrichtsstoff den Kindern gelehrt hat: *„...sie hat mit uns halt den Stoff gemacht.“* (K6/Z.210) Auch der AHS-Schüler der 1. Familie meint, dass die Grundschullehrerin *„nichts anderes eigentlich...“* (Z.106) mit den Kindern seiner Klasse zur Vorbereitung gemacht hat. Erst auf Nachfragen der Interviewerin fügt er noch hinzu, dass er mehr Hausaufgaben, die auf die weiterführende Schule vorbereiten sollte, bekommen habe.

Die KMS-Schülerin zeigt sich erfreut über die Vorbereitung im Unterrichtsfach Englisch: *„...weil wir haben noch Englischunterricht gehabt und das war dann schon sehr hilfreich, weil ich dann auf die Schularbeiten Einser bekommen hab.“* (K5/Z.96-97)

Der KMS-Schüler erinnert sich an ein Gespräch, das seine Lehrerin mit ihm und seinen Klassenkolleginnen und -kollegen geführt hat: *„Wir haben geredet, da haben die Ferien fast begonnen...und dann hat sie uns gesagt, wir sollen in der Schule, in der nächsten jetzt, die Lehrer kennenlernen und die Kinder und alles. Man soll so bleiben wie man ist und einfach weiterlernen.“* (K7/Z.145-148) Daran kann erkannt werden, dass Gespräche, vor allem durch die Volksschullehrpersonen wichtig für die Vorbereitung sind und den Kindern Sicherheit gegeben werden kann.

Auch der Schüler aus Familie 2 erzählt von Gesprächen mit seiner Volksschullehrerin und von Tipps, die sie den Kindern gegeben hat:

„Ja, also sie hat uns immer wieder erklärt, Zweier sind keine schlechten Noten...Dreier auch nicht...Vierer und Fünfer wird es ein bisschen kritisch, aber...Eins, Zwei, Drei nicht schlimm, zumindest nicht im Gymnasium.“ (K2/Z.125-128)

Die WMS-Schülerin erklärt, dass sie ihrer Meinung nach mithilfe der Schularbeiten auf die neue Schule vorbereitet wurde. Zudem habe sie Tipps von der Lehrerin erhalten: „*Gleich immer zuhören...Gleich alles mitmachen und so.*“ (K8/Z.72)

Eine andere Art der Vorbereitung berichtet die Schülerin der Familie 4: „*Sie hat gesagt, dass wir sie jetzt auf Sie ansprechen sollen.*“ (Z.78)

Interessant bei diesem Themengebiet ist die Tatsache, dass die Kinder sehr unterschiedliche Vorbereitungsmöglichkeiten erlebt und wiedergegeben haben.

10.2.14 Entscheidungshilfen bei der Schulwahl

„...ja, da will ich hin.“ (K2/Z.104)

Warum welche Schule gewählt wurde hing bei den Befragten dieser Studie zumeist von zwei Faktoren ab: Einerseits war die Nähe zum Schulort ausschlaggebend („...*was am nächsten ist*“, K3/Z.54 „...*also sie ist für uns am nächsten*“, K8/Z.38), andererseits entschieden viele Kinder aufgrund der Schwerpunkte, die in den Schulen angeboten werden („...*sogar mit meinem Lieblingsfach als Schwerpunkt.*“, K1/Z.60 „...*und dann habe ich erst erfahren von der DLP-Klasse und dann habe ich gesagt, ja da will ich hin.*“ K2/Z.103-104)

Bei den Kindern, die ein Gymnasium besuchen, wurde die Schulform von vornherein durch die Eltern vorgegeben. Hier fällt auf, dass möglicherweise der Grundsatz „in dubio pro AHS“ zu tragen kam. Gegenteilig dazu berichtet der KMS-Schüler, dass er zwar gute Noten für einen Besuch eines Gymnasiums mitgebracht hätte, seine Mutter ihm aber davon abgeraten hatte („...*meine Mutter wollte nicht, dass ich ins Gymnasium gehe, weil ein Freund von mir, der ist älter als ich und geht jetzt ins Gymnasium und kommt nach Hause und weint....er ist voll (traurig) und meine Mutter hat mich dann in die KMS gebracht.*“ K7/Z.88-91).

In den vorangegangenen Kapiteln wurde versucht mithilfe der dokumentarischen Interpretation das Erleben der befragten Schülerinnen und Schüler darzustellen und somit eine der zentralen Forschungsfragen dieser Arbeit zu beantworten. Im Folgenden werden die Ergebnisse der Interpretation der Elterngespräche vorgestellt.

10.3 Themenbildung – Eltern

Um Vergleiche ziehen zu können, folgt in diesem Abschnitt die reflektierende Interpretation der Elterngespräche. Wieder wurden Themenbereiche aus der formulierenden Interpretation und den Transkripten herausgefiltert, denen die Auswertung nun zugeordnet wird.

10.3.1 Das Befinden der Kinder in der Zeit des Übergangs

<i>„Es war positiv, sag ich jetzt einmal.“ (E4/Z.158)</i>

Die befragten Eltern schätzen das Befinden nach dem Übertritt in die Sekundarstufe I zumeist positiv ein. Die Mutter der Familie 1 glaubt sogar, dass ihrem Sohn – nach den eher negativ besetzten Erfahrungen mit der Volksschullehrerin – der Übergang *„...sehr viel Spaß...“* (E1/Z.55) gemacht hat. Diese Einschätzung deckt sich auch mit den Erzählungen des Kindes. Ebenso, wie ihr Sohn, begründet sie diese Tatsache mit der fachlichen Schwerpunktsetzung der neuen Schule: *„...ich finde auch dass, zehnjährige Kinder einfach schon mehr brauchen..., die wollen mehr in die Tiefe gehen.“* (E1/Z.55-57)

Gänzlich konträr zu dieser Einschätzung, ist jene der 2. Mutter, die dem Übertritt nichts Positives abgewinnen kann und das Wohlbefinden ihres Sohnes in dieser Lebensphase in Frage stellt: *„...in den ersten Monaten des Gymnasiums war ich froh, wenn er gewusst hat, wie er heißt und auch wie man einen Pyjama richtig anzieht.“* (E2/Z.18-19) Weiter berichtet sie von vollkommener Überforderung durch die schulische und soziale

Veränderung: „*Er war überfordert...Wirklich überfordert und grad bei meinem Kind habe ich mir das nie gedacht...Er hat es nicht gecheckt.*“ (E2/Z.21-22)

Vor allem die neue Organisation des Schulalltags gestaltete sich ihrer Meinung nach für ihren Sohn als Herausforderung:

„*Dass die Lehrerin ein Mal erklärt was Hausübung ist und dann wär es zum Mitschreiben...Die Volksschullehrerin, die hat es erklärt und aufgeschrieben und dann noch einmal erklärt und so. Und das war ein großer Sprung und auch jede Stunde eben was Anderes und sich Umstellen und die Sachen dabei haben und er hat alles vergessen...also der Kopf war komplett zu, er konnte nichts mehr aufnehmen.*“ (E2/Z.24-29)

Diese Situation hätte sich für ihren Sohn durch einen Umstieg gemeinsam mit Volksschulkolleginnen oder –kollegen vereinfacht: „*Er hätte sich sehr einen Freund gewünscht.*“ (E2/Z.314)

Auch die Integration in die neue Klassengemeinschaft hat ihrer Meinung zufolge nicht zufriedenstellend funktioniert Diese Tatsache spricht die Mutter – im Gegensatz zu ihrem Sohn - viel offener aus: „*Und er hat es auch nicht geschafft in die Klassengemeinschaft sich zu integrieren...Also da werden ganz viele Leute irgendwie, ich weiß nicht, gemobbt, wenn man das so sagen möchte.*“ (E2/Z.111-113) Sie spricht sogar davon, dass ihr Kind nicht gerne die Schule besucht. („*Er fühlt sich nicht wohl.*“ E2/Z.97 „*...und geht nicht gern hin.*“ Z.115) Möglicherweise lassen sich die Einschätzungen auf den strengen Ruf der Schule und den dortigen Umgang miteinander zurückführen. Auch die Umstellung den Lernaufwand betreffend beschreibt sie als sehr einschneidend für ihr Kind, da er in der Grundschule ein sehr guter Schüler gewesen ist und keine Notwendigkeit für häufiges Lernen bestand.

Diese beiden Mütter zeichnen einmal ein überaus positives Bild vom Befinden des Kindes und einmal, vollkommen konträr dazu, ein sehr negatives. Die übrigen Elternteile der Befragung lassen sich im Mittelfeld einordnen und berichten von Nervosität ihrer Kinder und vor allem von deren Bedenken keinen Anschluss in der neuen Klasse zu finden. („*...also sie war am Anfang, glaube ich, relativ nervös so von wegen ich kenne*

niemanden, wo setze ich mich hin?“, E3/Z.77-79 *„Naja, am Anfang habe ich gemerkt, hat sie schon Angst gehabt, dass sie keine Freundinnen findet.“*, E5/Z.115-116) Demnach kann davon ausgegangen werden, dass in dieser Lebensphase Freundinnen oder Freunde, die mit einem Kind gemeinsam den Übertritt in die neue Schule bewältigen, vor allem den ängstlichen Schülerinnen und Schülern etwas Beruhigung bieten könnten und die Sorge vor dem Alleinsein wegfallen würde. Dies bekräftigt auch folgende Aussage der Mutter des KMS-Schülers auf die Frage hin, warum für ihren Sohn ihrer Meinung nach der Übertritt kein schwieriger Abschnitt war: *„Weil er auch Freunde von der Klasse gehabt hat, die mitgegangen sind und Bekannte aus dem Haus hier...Da sind Freunde auf jeden Fall wichtig.“* (E7/Z.57-60)

Aus einem anderen Blickwinkel betrachtet der Vater der 6. Familie das Befinden seines Kindes beim Übertritt. Seiner Meinung nach stellte sich nicht die neue Schule als belastend für seine Tochter dar, sondern der Umgang der Kinder untereinander, den er als problematisch und teamfern sieht. (vgl. E6/Z.67-69) Demzufolge betont er, dass zwischen dem Wohlfühlen innerhalb der Schule und der Schulform keineswegs Zusammenhänge auszumachen sind. Außerdem bemerkt dieser Vater eine gewisse Antipathie seiner Tochter dem Lernen gegenüber: *„Sie geht mit einem Widerwillen einfach an die Sache heran.“* (E6/Z.285) Diese Problematik, die sich auch nach einem Jahr in der AHS nicht sonderlich gebessert hat, dürfte sich aus der enormen Umstellung hinsichtlich des Lernaufwands ergeben, mit welcher das Mädchen nicht optimal zurechtkommt.

10.3.2 Das Befinden der Eltern in der Zeit des Übergangs

„Ich war eigentlich erstaunt...“ (E3/Z.14)

Einer der befragten Elternteile, die Mutter des AHS-Schülers der 2. Familie beschreibt die Zeit des Übergangs als „*katastrophal*“ (Z.14) und „*die Hölle*“ (Z.31). Bei dieser Frau kann von einem ‚Sekundarstufenschock‘ gesprochen werden, da sie – wie sie beschreibt – niemals mit einer derartigen Belastung durch den Schulwechsel ihres Sohnes gerechnet hätte: „*Das war ganz, ganz schrecklich.*“ (E2/Z.33) „*...in Wahrheit bin ich verzweifelt und hoffe, dass das nächste Jahr besser wird, habe aber das Gefühl, dass es ohne Nachhilfe und ohne volles Engagement nicht geht.*“ (E2/Z.353-355) Diese Mutter dürfte sich sehr mit der Schulbildung ihres Sohnes identifizieren, da sie des Öfteren in der Wir-Form spricht: „*...und dann mussten wir zu lernen beginnen.*“ (E2/Z.35)

Auch für die Mutter des Mädchens der 4. Familie bedeutet die Umstellung „*...irrsinnig viel Stress.*“ (E4/Z.142), da sie sehr involviert in die Schulvorbereitung scheint.

Im Gegensatz zu diesen beiden Müttern, scheinen die anderen Elternteile wesentlich weniger Belastung ausgesetzt gewesen zu sein: „*Ich war eigentlich erstaunt, wie gut es geklappt hat.*“, berichtet etwa die Mutter der 3. Familie. Für sie persönlich ergaben sich im Zuge der Umstellung keinerlei belastende Konstellationen, da ihre Tochter sich sehr schnell in der veränderten Situation zurechtgefunden hat. Ähnlich dieser Mutter beschreiben auch die Mütter der 1. („*Einfach.*“ Z.18) und der 7. Familie („*Nein, war nicht belastend.*“ Z.12), sowie die Väter, die in dieser Studie zu Wort kamen die Umstellungsphase.

Auffallend bezüglich der Schulform kann hier zusammengefasst werden, dass nur Eltern deren Kinder ein Gymnasium besuchen, von belastenden Umständen sprechen. Gesamt gesehen ist jedoch der Belastungsfaktor bei den Eltern, vor allem im Gegensatz zu ihren Gefühlen im Vorfeld, eher niedrig einzustufen.

10.3.3 Entscheidungshilfen bei der Schulwahl

„...was am nächsten ist.“ (E3/Z.54)

Die Erzählungen der Eltern bezüglich der Schulwahlentscheidung decken sich größtenteils mit jenen der Schülerinnen und Schülern. Die Schulart wurde bei jeder Familie von den Eltern vorgegeben oder aufgrund der Noten schon im Vorfeld entschieden. Aus dem Rahmen fällt die Entscheidung der Familie 5, die im Gegensatz zu allen anderen Familien nicht ‚in dubio pro AHS‘ entschieden, sondern trotz guter Noten in der Volksschule dem Kind zum Besuch einer KMS rieten. Diese Unsicherheit der Eltern bei der Schulwahl kann möglicherweise auf ihre Schulbildung, sowie den Migrationshintergrund dieser Familie zurückgeführt werden.

Entscheidende Parameter bei der Wahl der Schule waren für die Eltern einerseits die Nähe zum Schulort und andererseits die angebotenen Schwerpunkte. Hier wurde den Kindern größtenteils ein Mitspracherecht zugebilligt, um ihren Interessen nachkommen zu können. (*„Also, er wollte ein naturwissenschaftliches Gymnasium...“ E1/Z.69*)

Bei Familie 5 wird zwar ein weiterer Schulweg in Kauf genommen, aber dem Vater erschien die Atmosphäre der Schule wichtiger, als der Schulweg. Außerdem betont er, dass nicht das Gebäude, sondern das Lehrpersonal das Herzstück einer Schule ausmachen und somit für gutes Klima verantwortlich sind.

10.3.4 Die Grundschule

„Weil die Lehrerin ausgezeichnet war.“ (E7/Z.27)

Auch in dem Punkt die Volksschulen betreffend stimmen die Erfahrungen der Eltern mit jenen der Schülerinnen und Schüler überein. Wieder wird größtenteils ein positives Bild über die Grundschulzeit und vor allem über die Lehrerinnen gezeichnet. Auch die Vorbereitung seitens der Volksschullehrerinnen wird zumeist sehr positiv beurteilt: *„Weil die*

Lehrerin ausgezeichnet war. So eine Lehrerin würde ich jedem Kind wünschen! Die war auch streng, sie hat auch ihre Grenzen gehabt, aber die war lieb, die war nett, sie hat ein Wissen meinem Sohn gebracht, das sehe ich erst jetzt.“ (E7/Z.27-29) Ähnlich wie bei dieser Familie macht auch der Vater der 8. Familie das Wohlfühlen seiner Tochter in der Volksschule an der Lehrerin fest: *„Ich glaub einfach, dass der Draht zu der Lehrerin...relativ gut war...die Klassengemeinschaft hat auch gepasst.“* (Z.25-27) Dabei wird deutlich wie wichtig die Bezugsperson in Form der Lehrerin oder des Lehrers für Kinder in der Grundschule ist.

Die Mutter der Familie 1 weiß im Vergleich dazu eher weniger Positives über die Volksschullehrerin und die Art den Unterricht zu gestalten, zu berichten: *„Ja, die Lehrerin war ziemlich streng, hat geschrien, hat viel geschrien, hat viel Hausaufgabe aufgegeben, er hat mehr Hausaufgabe gehabt wie im Gymnasium und es war ja nicht so gut, ja.“* (Z.46-48) Demnach kann angenommen werden, dass sich dieser Schüler und seine Eltern besonders über das Ende seiner Grundschulzeit und den Beginn eines neuen Abschnitts gefreut haben.

10.3.5 Die weiterführende Schule

<i>„Außer mit dem Sportlehrer, da hat er Probleme...“</i> (E7/Z.123)
--

Jene Eltern, deren Kinder eine KMS oder WMS besuchen zeigen sich sehr zufrieden mit den gewählten Schulen. Eine Mutter erzählt von besonderer Unterstützung seitens der KMS zu einer Zeit in der die Familie mit privaten Problemen zu kämpfen hatte: *„...die melden sich auch, wenn was ist. Auch wenn das zu belastend ist für ihn persönlich. Wenn sie sehen, dass er Probleme hat...melden sie sich gleich...und die haben mir persönlich sogar super geholfen.“* (E7/Z.140-143)

Wie an diesem Beispiel schon festgestellt werden kann, sind den Eltern der persönliche Kontakt zur Schule und die Kommunikation mit den Lehrerinnen und Lehrern, sowie ein gutes Klima innerhalb der Klasse für ihre Kinder ein großes Anliegen. Besonders hervorzuheben sind

Besonderheiten wie Teamteaching in der WMS (...weil wenn ich mit dem einen nicht kann, kann man vielleicht mit dem anderen...“ E8/Z.72-73) und ein eigenes Unterrichtsfach in einer AHS, welches Kokoko (Kommunikation, Kooperation, Konfliktlösung) genannt wird. („Und da geht's einfach darum Probleme anzusprechen...manchmal spielen sie einfach nur Spiele; so einfach um die Klassengemeinschaft ein bisschen zu stärken.“ E3/Z.121-126)

Auch dass die Kinder keiner Überforderung in der neuen Schule ausgesetzt sind, scheint wesentlich für die Eltern. In dieser Studie berichten aber nur zwei AHS-Eltern von keiner Überforderung und wenig Druck in der Schule: „Weil sie irrsinnig nett sind und die Kinder sicher jetzt auch nicht großartig überfordern.“ (E3/Z.44-45) „Aber diese Schule die er jetzt eben hat, die geht es langsam an.“ (E1/Z.12-13)

Der Vater der 6. Familie kritisiert ganz allgemein das Schulsystem in Österreich, das seiner Meinung zufolge äußerst reformbedürftig ist und sieht demnach für die Lehrerinnen und Lehrer seiner Tochter aufgrund der hohen Klassenschüleranzahl keinerlei Möglichkeit adäquat auf die einzelnen Individuen eingehen zu können: „Einfacher wäre es, wenn die Bezugspersonen und da gehören die Lehrer auf jeden Fall dazu, mehr Zeit hätten...Ja, aber das ist mit einer gegen 30 vergebene Liebesmüh.“ (E6/Z.97-99)

Als großen Sprung und demnach auch sehr viel Druck ausübend sehen zwei Mütter von AHS-Kindern die weiterführende Schule. Vor allem auch die individuelle Betreuung und das Interesse an den Kindern als eigene Subjekte werden vermisst: „...es ist eine Umstellung, dass du halt eher eine Nummer bist.“ (E2/Z.225) „...der Druck ist enorm. Es ist so viel zu lernen. Es ist ein Wahnsinn...Es gibt halt nicht viele Möglichkeiten. In der einen Schule machen sie gar nichts und in der anderen machen sie...so viel.“ (E4/Z.239-244)

Prinzipiell kann aber festgestellt werden, dass nicht die Schule allgemein zu bewerten ist, sondern vielmehr immer die einzelne Lehrerin, der einzelne Lehrer für die Atmosphäre verantwortlich sind.

10.3.6 Gefühle im Vorfeld

<i>„...schon eher gemischte Gefühle...“ (E3/Z.3)</i>
--

Der Großteil der befragten Eltern berichtet von gemischten Gefühlen, mit denen sie dem Übertritt ihrer Kinder in die weiterführende Schule entgegengeblickt haben. Diese sind bei einem Vater mit der Sonderform der Volksschule, die seine Tochter besucht hat, zu erklären: *„Es war eher kindgerecht und kinderbestimmt. Und nicht so sehr auf Leistung orientiert, sondern eher kindgerecht gemacht. Das war ein totaler Gegensatz zu den öffentlichen Schulen...“* (E6/Z.8-10) Daher war dieser Vater im Vorfeld mit Sorgen den Übertritt ins Gymnasium betreffend konfrontiert.

Der Vater der KMS-Schülerin berichtet von Unsicherheiten, ob sich seine Tochter gut in der neuen Schule integrieren wird und ob sie sich dort wohlfühlen wird. Zudem kommt der Umstand, dass seine Tochter Diabetikerin ist und spezielle Betreuung diesbezüglich benötigt. *„Dadurch, dass sie Diabetikerin ist, war es für mich schon schwieriger.“* E5/Z.11-12)

Auch die Mutter der 3. Familie weiß von gemischten Gefühlen zu berichten: *„...es war halt am Anfang schon so: schauen wir mal.“* (Z.11) Diese Befangenheit kann in dieser Familie auf den Übertritt vom Kindergarten in die Grundschule zurückgeführt werden, da das Kind diese Transition nicht leicht bewältigen konnte und sich über einen längeren Zeitraum in der Volksschule nicht wohlfühlt hatte.

Die Mutter des AHS-Schülers der 2. Familie betont ihre Anerkennung und Begeisterung bezüglich der Grundschule und war aus diesem Grund skeptisch ob ihr Sohn den Übergang problemlos bewältigen können wird. Besonders die organisatorischen Herausforderungen hielt sie für schwierig; von der schulischen Leistung her, sah sie keine Problematik.

Somit kann auch bei dieser Mutter von gemischten Gefühlen gesprochen werden.

Da ihr Sohn in der Volksschule von einer sehr strengen Lehrkraft unterrichtet wurde, überwog bei der Mutter der 1. Familie die Vorfreude aufs Gymnasium: „...*ja, ich glaube wir haben uns sehr gefreut, dass er ins Gymnasium kommt.*“ (Z.4)

Auch die Mutter des KMS-Schülers berichtet von „...*einem super Gefühl...*“ (E7/Z.3) Der Grund hierfür liegt in der AHS-Reife ihres Sohnes: „...*weil er ein AHS-Kind war und ich habe mich nicht getraut, ihn in eine AHS einzuschreiben...*“ (E7/Z.3-4) Diese Tatsache kann auf die Erstsprache des Kindes, die nicht Deutsch ist, zurückgeführt werden. Die Mutter hatte offensichtlich Angst ihr Sohn würde in einem Gymnasium überfordert werden.

Einen komplett anderen Zugang zum Übergang in die neue Schule hatte die Mutter einer AHS-Schülerin. Da ihre ältere Tochter eine KMS besucht hat und sie sich mit dieser Schulform gänzlich unzufrieden zeigte, war es für sie von besonderer Wichtigkeit, dass ihre jüngere Tochter ein Gymnasium besucht: „*Und jetzt habe ich mir eben gedacht, das tue ich mir nicht mehr an. Ich probiere auf jeden Fall das Gymnasium...*“ (E4/Z.131-132) Aufgrund ihrer Vorerfahrung blickte sie dem Übertritt ihrer jüngeren Tochter in die AHS „*eigentlich positiv*“ (E4/Z.155) entgegen: „*Ich habe mir gedacht, schlimmer kann es nicht werden...*“ (E4/Z.155-156)

Die neutralste Aussage aller Interviews kam vom Vater der WMS-Schülerin: Er habe dem Übergang mit keinen besonderen Gefühlen entgegengeblickt, da seine Tochter „...*sich in der Volksschule relativ gut geschlagen...*“ (E8/Z.9) hat. Er räumt ein, dass er diesbezüglich möglicherweise „*blauäugig*“ (E8/Z.13) gewesen ist. Er dürfte dem Schulversuch der Wiener Mittelschule großes Vertrauen entgegengebracht haben.

10.3.7 Aufwand

„Es ist immer irgendetwas zu tun...“ (E5/Z.436)

Generell kann gesagt werden, dass der Aufwand ab der 5. Schulstufe nicht nur für die Schülerinnen und Schüler steigt, auch die Eltern werden zunehmend in schulische Vorbereitungen und die Organisation eingebunden: *„Es bedeutet 200% mehr Aufwand.“ (E2/Z.275)*

Bei Familie 7 war der gesteigerte Aufwand vor allem auch durch die privaten, innerfamiliären Probleme gegeben. Die anderen berichten davon die Kinder beim Lernen mehr unterstützen zu müssen, als dies in der Volksschule der Fall war. Diesbezüglich spricht die Mutter der Familie 2 ein Problem an: *„...aber ich bin mit meinem Wissen auch schon an den Grenzen...Das ist über mein Niveau, das kann ich nicht.“ (Z.288/Z.293)* Diese Tatsache wird in nächster Zukunft eine Unterstützung durch Nachhilfe unbedingt notwendig machen.

Allerdings bilden in Bezug auf diesen Punkt jene Familien eine Ausnahme, deren Kind eine Nachmittagsbetreuung besucht. In diesen Fällen sprechen die Eltern teilweise sogar von weniger Aufwand: *„Weil da wird wirklich geschaut, dass sie da am Nachmittag ihre Hausaufgaben machen, dass sie eben auch üben...“ (E5/Z.431-432)* Bei dieser Art der Nachmittagsgestaltung wird den Schülerinnen und Schülern die Möglichkeit geboten im Anschluss an den Schultag ihre Freizeit weitgehend frei gestalten zu können und auch die Eltern werden dadurch entlastet.

10.3.8 Gemeinsame Schule der 10 – 14 jährigen

*„Andererseits hat es sich in vielen Ländern Europas bewiesen...“
(E8/Z.155)*

Die Eltern sprechen sich – ganz im Gegensatz zu ihren Kindern – eher für eine gemeinsame Mittelstufe aus. Sie beziehen ihre Meinung zumeist auf

andere Ländern, in denen eine derartige Form funktioniert: „...*ich meine, es funktioniert ja überall auf der ganzen Welt. Warum soll es bei uns nicht funktionieren?*“ (E1/Z.190-191) Allerdings merkt diese Mutter, dass sie an die Mittelschule, wie sie zurzeit in Österreich eingeführt wird nicht glaubt, da dies ihrer Meinung zufolge „...*nur eine Umbenennung ist.*“ (E1/Z.188)

Der Vater der KMS-Schülerin merkt an, dass er für eine gemeinsame Schule wäre, allerdings nur unter der Voraussetzung, dass die Kinder auch im Klassenverband und von zwei Lehrkräften unterrichtet werden (vgl. E5/582-584). Auch der Vater der Schülerin der WMS spricht sich eindeutig für eine gemeinsame Schule auf der Mittelstufe aus, da er meint, dass mit 10 Jahren noch keine Differenzierung vorgenommen werden kann und sollte (vgl. E8/Z.150-154) Die Mutter des KMS-Schülers spricht aus eigener Erfahrung und zeigt sich deshalb sehr aufgeschlossen. Ihrer Meinung nach sind die Schülerinnen und Schüler mit 14 schlichtweg reifer um derart grundlegende Entscheidungen zu treffen. Die Mutter des AHS-Schülers, der ziemlich unter Druck zu stehen scheint, spricht sich eher für eine gemeinsame Schule aus, da dadurch der Konkurrenzkampf, dem ihr Sohn in diesem Gymnasium ausgesetzt ist, wegfallen würde (vgl. E2/Z.343).

Eine Mutter zeigt bei diesem eher Unsicherheit und keine aussagekräftige Meinung. Sie zweifelt an der Tatsache alle Kinder über einen Kamm zu scheren und plädiert eher für individuelle Betreuung, wenn nötig auch in getrennten Schulen. (vgl. E3/Z.290)

Wie bereits in einem vorhergehenden Kapitel gesagt, kritisiert der Vater der Familie 6 generell das Schulsystem Österreichs. Die Essenz seiner Aussage besteht darin, nicht bloß eine gemeinsame Schule zu erschaffen, sondern besonders auf die Zielrichtungen der Schulen wert zu legen um Perspektiven für die Schülerinnen und Schüler zu schaffen: „*Man sollte die Kinder...dort fördern wo sie ihre Schwächen haben und dort fordern wo sie ihre Stärken haben. Und nicht alle in einen Topf hauen.*“ (E6/Z.340.342)

10.4 Typenbildung

Bezugnehmend auf die im Theorieteil angeführten von Rollett und Hanfstingl entwickelten Gruppierungen (S.47 vorliegender Arbeit) können auch die im Rahmen dieser Studie befragten Schülerinnen und Schüler in Gruppierungen unterteilt werden. Diese Einteilung beruht auf Auswertung der geführten Gespräche und es fließen sowohl die Aussagen der Eltern, als auch die der Kinder mit ein:

„Die Unauffälligen“

Zu der Gruppe der Unauffälligen lässt sich das Kind der 3. Familie zuordnen: Die Gymnasialschülerin scheint sich sehr gut und rasch in die neue Schulsituation eingefunden, sowie den Übergang gut bewältigt haben. Sie fand schnell Anschluss in der neuen Klasse und schafft schulisch gesehen gute Leistungen. Ebenfalls zu dieser Gruppierung kann das Mädchen der 5. Familie gezählt werden, da ihr der Unterricht in der KMS laut eigenen Angaben mehr Spaß bringt und sie sich gut in die Klassengemeinschaft eingliedern konnte. Auch das Mädchen der 8. Familie, die Schülerin der WMS zählt zu den „Unauffälligen“. Das schüchterne Mädchen geht gern in die neue Schule und betrachtet den neuen Abschnitt als positives Erlebnis.

„Die Herausgeforderten“

Zu dieser Gruppierung kann der Gymnasialschüler der 1. Familie gezählt werden, da er aufgrund der Schwerpunktsetzung der neuen Schule seinen Interessen gerecht gefördert, aber keineswegs überfordert wird. Auch das Mädchen der 4. Familie scheint herausgefordert durch die Anforderungen der neuen Schule. Sie scheint sehr viel Zeit aufwenden zu müssen, um das Lernpensum bewältigen zu können, wirkt aber nicht überanstrengt. Der Schüler der 7. Familie wird auch dieser Gruppierung zugeordnet, nicht aber wegen der schulischen Herausforderungen, sondern aufgrund der sozialen, die für ihn wegen Hänseleien der anderen Kinder nicht immer leicht zu bewältigen sind.

„Die Überforderten“

Zu den überforderten Kindern wird einerseits der Schüler der 2. Familie zugeordnet, der viel Druck und Konkurrenzkampf in seinem schulischen Alltag ausgesetzt ist. Diese Annahme bezieht sich eher auf die Aussagen der Mutter, da beim Sohn teilweise das Gefühl von sozial erwünschten Antworten aufkam. Da er auch nicht optimal in der Klassengemeinschaft integriert zu sein scheint, dürfte für ihn die Situation in der AHS, vor allem im Gegensatz zur Volksschule etwas überfordernd sein.

Auch zu dieser Gruppe wird das Mädchen der 6. Familie gezählt, da es laut ihren Aussagen für sie besonders schwer war sich in der neuen Umgebung zurechtzufinden. Vor allem die neuen örtlichen Gegebenheiten und der Druck im Gymnasium ließen dieses Mädchen nach dem Übertritt unsicher und überfordert sein.

In dieser Untersuchung muss glücklicherweise keine Schülerin und kein Schüler der Gruppe der Bedrohten zugeordnet werden.

11 Zusammenführung von Theorie und Empirie

Abschließend kann nun, nach eingehender Vertiefung in die themenbezogene Literatur und nach Durchführung, sowie Auswertung der eigenen Untersuchung, der Versuch unternommen werden, den empirischen Teil auf den theoretischen rückzubinden, um Parallelen und Divergenzen ausfindig machen zu können.

Zunächst muss festgehalten werden, dass der Großteil der Befragten den Volksschulen ein großes Lob ausspricht, was mit den bereits vorhandenen Untersuchungen übereinstimmt (vgl. Mitzlaff/Wiederhold 1989, S.20; Kernbichler 2006, S.271; et al.). Weiter zeigt sich in durchgeführter Studie, dass die emotionale Beziehung zu den Lehrerinnen und Lehrern der weiterführenden Schulen teils drastisch absackt und nicht vergleichbar ist zu jener zur Lehrerin in der Grundschule. Viele Kinder hätten sich gewünscht noch in der Volksschule zu sein. Dem muss allerdings

entgegengehalten werden, dass auch mehrere Positivbeispiele zu finden waren, wo Kinder ein humorvolles und angenehmes Verhältnis zu den neuen Lehrkräften beschrieben. Eine Parallele zu älteren Studien ist aber durchaus erkennbar: Laut Singer (1981, S.105) sinkt nämlich die emotionale Beziehung zwischen Lehrpersonen und Schülerinnen und Schülern mit steigender Schulstufe ab der Sekundarstufe I.

Gegensätzliche Ergebnisse konnten in Bezug auf die Erkenntnis (in dubio pro AHS) von Kernbichler (2006, S.272) erhoben werden: Obwohl zwei der untersuchten Kinder (Familie 8, Familie 7) entsprechend gute Noten für den Besuch einer AHS vorweisen konnten, besuchen sie – auf Anraten der Eltern – eine KMS und eine WMS. Eine Mutter allerdings, die schon Erfahrungen mit einem älteren Kind, das eine KMS in Wien besuchte, hatte, wollte in jedem Fall, dass ihre jüngere Tochter eine AHS besucht.

Mitzlaff/Wiederhold (1989, S.24) kamen zu dem Ergebnis, dass das Fachlehrersystem zu „*psycho-sozialen Orientierungsproblemen*“ führen kann. Dies kann bei dieser Untersuchung nur bei einem Kind bestätigt werden. Als Gegenargument brachte eine Schülerin, dass bei mehreren Lehrerinnen und Lehrern zumindest die Möglichkeit auf einen Lieblingslehrer bestehe.

Freundschaften und soziale Beziehungen müssen als besonders essentiell für Kinder dieses Alters gesehen werden. Schülerinnen und Schüler, die ohne jemanden zu kennen übergetreten sind, hatten im Vorfeld mit besonders unsicheren Gefühlen zu kämpfen. Dies wird auch in der Studie von Mitzlaff/Wiederhold (1989, S.21) bestätigt.

Abschließend – und das ist eine der zentralen Aussagen dieser Arbeit – kann ein gelungener Übertritt nur über positive, soziale Beziehungen gelingen. Es ist nicht möglich anhand der Schulform die Erfahrungen und Erlebnisse der Beteiligten vorherzusehen; erst durch die Gespräche konnten teilweise überraschende Ergebnisse ans Licht gebracht werden. Ausschlaggebend für eine ‚gute und gern besuchte Schule‘ ist dieser

Untersuchung zufolge also nicht die Schulform, vielmehr zählen die Lernkultur und der Umgang untereinander.

12 Verzeichnisse

12.1 Literatur

- ABELE, A. (1994): Auswirkungen von Wohlbefinden oder: Kann gute Laune schaden? In: ABELE, A.; BECKER, P. (Hrsg), (1994): Wohlbefinden. Theorie – Empirie – Diagnostik. Juventa: Weinheim und München. S.197-325
- ASBRAND, B. (2009): Qualitative Schulforschung. In: BLÖMEKE, S. et al., (Hrsg.), (2009): Handbuch Schule. Theorie – Organisation – Entwicklung. Klinkhardt: Bad Heilbrunn. S.134-140
- ATTESLANDER, P. (1995): Methoden der empirischen Sozialforschung. Walter de Gruyter: Berlin, New York
- AUERNHEIMER, G. (Hrsg.), (2009): Schieflagen im Bildungssystem. Die Benachteiligung der Migrantenkinder. Verlag für Sozialwissenschaften: Wiesbaden
- BACHMANN, H. (2009): Anmerkungen zur Komplexität der NMS-Entwicklungsarbeit. In: Erziehung und Unterricht (2009) 159.Jg., 7/8, S.659-668
- BERANEK, W.; WEIDINGER, W. (2006): Editorial. Themenschwerpunkt: Die schulische Nahtstelle Grundstufe – Sekundarstufe I. In: Erziehung und Unterricht (2006) 156.Jg., 3/4, S.210-216
- BOHNSACK, R., et. al. (Hrsg), (2007): Die dokumentarische Methode und ihre Forschungspraxis. Grundlagen qualitativer Sozialforschung. Verlag für Sozialwissenschaften: Wiesbaden
- BOHNSACK, R., et. al. (Hrsg), (2011): Hauptbegriffe Qualitativer Sozialforschung. Budrich: Opladen und Farmington Hills. S. 40-44
- BRANDAUER, H. (1970): Die Konzeption der österreichischen Hauptschule. Geschichtliche Entwicklung und Lehrplananalyse. Ketterl: Wien
- BÜCHNER, P.; KOCH, K. (2001): Von der Grundschule in die Sekundarstufe. Band 1: Der Übergang aus Kinder- und Elternsicht. Leske + Budrich: Opladen

- BÜCHNER, P.; KOCH, K. (2001): Von der Grundschule in die Sekundarstufe. Band 2: Der Übergang aus der Sicht der Lehrerinnen und Lehrer. Leske + Budrich: Opladen
- CORAZZA, R. (2009): Die WienerMittelSchule – im Kontext zwischen Perspektiven und Historie. In: Erziehung und Unterricht (2009) 159.Jg., 7/8, S.774-786
- DANNHÄUSER, A. (2003): Schule besser machen. Pädagogische Positionen. Politische Postulate. Klinkhardt: Rieden
- DELFOS, M. (2010): „Sag mir mal...“ Gesprächsführung mit Kindern (4 bis 12 Jahre). Beltz: Weinheim und Basel
- DIEKMANN, A. (1995): Empirische Sozialforschung. Grundlagen, Methoden, Anwendungen. Rowohlt: Hamburg
- DISKOWSKI, D. (Hrsg.), (2006): Übergänge gestalten. Wie Bildungsprozesse anschlussfähig werden. Verlag das netz: Weimar
- EDER, F. (1996): Schul- und Klassenklima. Ausprägung, Determinanten und Wirkungen des Klimas an höheren Schulen. StudienVerlag: Innsbruck
- EDER, F. (2001): Befindlichkeit und Schulerfolg am Übergang von Sekundarstufe I zu II. In: HAIDER, G. (Hrsg.), (2001): PISA 2000. Technischer Report. Ziele, Methoden und Stichproben des österreichischen PISA-Projekts. StudienVerlag: Innsbruck. S.116 – 125
- EDER, F. (2007): Das Befinden von Kindern und Jugendlichen in der österreichischen Schule. Befragung 2005. StudienVerlag: Innsbruck
- EDER, F.; THONHAUSER, J. (2010): Österreich. In: DÖBERT, H. (et al.), (Hrsg.), (2010): Die Bildungssysteme Europas. Schneider Verlag Hohengehren GmbH: Baltmannsweiler
- ENGELBRECHT, H. (1984): Geschichte des österreichischen Bildungswesens. Erziehung und Unterricht auf dem Boden Österreichs. Band 3: Von der frühen Aufklärung bis zum Vormärz. ÖBV: Wien
- ENGELBRECHT, H. (1986): Geschichte des österreichischen Bildungswesens. Erziehung und Unterricht auf dem Boden Österreichs. Band 4: Von 1848 bis zum Ende der Monarchie. ÖBV: Wien

- ENGELBRECHT, H. (1988): Geschichte des österreichischen Bildungswesens. Erziehung und Unterricht auf dem Boden Österreichs. Band 5: Von 1918 bis zur Gegenwart. ÖBV: Wien
- FISCHER, D.; ELSENBAST, V. (Hrsg.), (2007): Zur Gerechtigkeit im Bildungssystem. Waxmann: Münster
- FLICK, U., et al. (Hrsg.), (2007): Qualitative Forschung. Ein Handbuch. Rowohlt: Hamburg
- FLICK, U. (2009): Qualitative Sozialforschung. Eine Einführung. Rowohlt: Reinbek bei Hamburg
- FÖLLING-ALBERS, M.; SCHWARZMEIER, K. (2005): Schulische Lernerfahrungen aus der Perspektive von Kindern. Empirische Grundschulforschung mit Methoden der Kindheitsforschung. S. 95-114 In: BREIDENSTEIN, G.; PRENGEL, A. (2005): Schulforschung und Kindheitsforschung – ein Gegensatz? Verlag für Sozialwissenschaften: Wiesbaden
- GLATTAUER, N. (2010): Der engagierte Lehrer und seine Feinde. Zur Lage an Österreichs Schulen. Ueberreuter: Wien
- GÖPPEL, R. (2005): Das Jugendalter. Entwicklungsaufgaben – Entwicklungskrisen – Bewältigungsformen. Kohlhammer: Stuttgart
- GRIEBEL, W.; NIESEL, R. (2004): Transitionen. Fähigkeit von Kindern in Tageseinrichtungen fördern, Veränderungen erfolgreich zu bewältigen. Beltz: Weinheim und Basel
- GRIEBEL, W. (2006): Übergänge fordern das gesamte System. S.32-47 In: DISKOWSKI, D. (Hrsg.), (2006): Übergänge gestalten. Wie Bildungsprozesse anschlussfähig werden. Verlag das netz: Weimar
- GRUBER, K.H. (2009): „Echte“ und Pseudo-Gesamtschulen. In: DDS – Die Deutsche Schule (2009) 101. Jg., 1, S. 60-72. Waxmann: Münster
- HARTEL, B. (2011): Transition. Einem Begriff auf der Spur. In: Unsere Kinder. Das Fachjournal für Bildung und Betreuung in der frühen Kindheit. 01/2011
- HEILAND, H. (2006): Fröbels Pädagogik aktuell – eine Brücke zwischen den Institutionen. S.54-65 In: Diskowski, D. (Hrsg.), (2006): Übergänge

gestalten. Wie Bildungsprozesse anschlussfähig werden. Verlag das netz: Weimar

- HERZBERG, I. (1992): Kinderfreundschaften und Spielkontakte. In: Deutsches Jugendinstitut (Hrsg.): Was tun Kinder am Nachmittag? Ergebnisse einer Studie zur mittleren Kindheit. DJI Verlag: München. S.75-126
- HINTZ, D. et al. (2001): Neues schulpädagogisches Wörterbuch. Juventa: Weinheim und München
- HOPMANN, S. (2012): Bildungsreform. „Das ist Betrug und Irreführung.“ In: Kurier vom 10.Jänner 2012, S.12
- JÜRGENS, E.; SACHER, W. (2008): Leistungserziehung und Pädagogische Diagnostik in der Schule. Grundlagen und Anregungen für die Praxis. Kohlhammer: Stuttgart
- KERNBICHLER, M. (2006): „Wohin nach der Volksschule?“ Eine empirische Untersuchung zur Nahtstellenproblematik. In: Erziehung und Unterricht (2006) 156. Jg., 3/4, S. 264-274
- LANGER, A. (2010): Transkribieren – Grundlagen und Regeln. In: FRIEBERTSHÄUSER, B.; et al. (Hrsg.), (2010): Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft. Juventa: Weinheim und München. S.515-526
- MAAZ, K. (u.a), (2006): Stichwort: Übergänge im Bildungssystem. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft. 9.Jg, Heft 3, S. 299-327
- MAAZ, K. et al. (2009): Schulsysteme im deutschsprachigen Raum. In: BLÖMEKE, S. et al. (Hrsg.), (2009): Handbuch Schule. Theorie – Organisation – Entwicklung. Klinkhardt: Bad Heilbrunn. S.171-189
- MAYR, J. et al. (1992): Schul-Zeit am Übergang von der Grundschule zur Sekundarstufe. In: Erziehung und Unterricht (1992) 142.Jg., 9, S. 494-500
- MAYR, J. (2001): Innere Differenzierung auf der Sekundarstufe I: Eine Bestandsaufnahme. In: EDER, F. et al.. (Hrsg.), (2001): Sekundarstufe I. Probleme – Praxis – Perspektiven. Studienverlag: Innsbruck
- MAYRING, Ph. (1997): Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken. Beltz: Weinheim und Basel

- MAYRING, Ph. (2002): Einführung in die qualitative Sozialforschung. Beltz: Weinheim
- MEYER, H. (1997): Schulpädagogik. Band II: Für Fortgeschrittene. Cornelsen: Berlin
- MITZLAFF, H.; WIEDERHOLD, K. (1989): Gibt es überhaupt „Übergangsprobleme“? Erste Ergebnisse aus einem Forschungsprojekt. In: PORTMANN, R. et al. (1989): Übergänge nach der Grundschule. Arbeitskreis Grundschule e.V.: Frankfurt am Main S.12-41
- OLECHOWSKI, R. (2003): Neoliberalismus und Bildung – zwei kontroverse Konzepte. In: Erziehung und Unterricht (2003) 153.Jg., 3/4, S.410-423
- OLECHOWSKI, R. (2005): Vermeidung einer frühen Selektion – Gemeinsame Sekundarstufe I. In: Erziehung und Unterricht (2005) 155.Jg., 9/10, S.906-919
- OLECHOWSKI, R. (2006): Zielsetzungen der Grundschule. In: Erziehung und Unterricht (2006) 156.Jg., 3/4, S.220-235
- PEHERSTORFER, P. (2006): Elternängste vor der weiterführenden Schule. In: Erziehung und Unterricht (2006) 156.Jg., 3/4, S.347-354
- PRZYBORSKI, A.; WOHLRAB-SAHR, M. (2010): Qualitative Sozialforschung. Ein Arbeitsbuch. Oldenbourg: München
- REINDERS, H. (2005): Qualitative Interviews mit Jugendlichen führen. Ein Leitfaden. R. Oldenbourg: München
- REITBAUER, E.; HASCHER T. (2009): „Die neue Schule ist schon gut“ – Rekonstruktion des Übergangs von der Volksschule in die Sekundarstufe I aus Sicht von SchülerInnen. In: Erziehung und Unterricht (2009) 159.Jg., 7/8, S.815-826
- ROLLETT, B.; HANFSTINGL, B. (2006): Die Bewältigung des Schulübertritts von der Grundschule zur Sekundarstufe 1 – Ergebnisse eines Längsschnittprojektes. In: Erziehung und Unterricht (2006) 156.Jg., 3/4, S.313-320
- SCHMIED, C. (o.A.): Die Modellversuche Neue Mittelschule. Informationsbroschüre des Bundesministeriums für Unterricht, Kunst und Kultur. Wien

- SCHUCHART, C. (2006): Die Bedeutung der Entkopplung von Schulart und Schulabschluss für die Schullaufbahnplanung aus Elternsicht. In: Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation (2006) 26.Jg., 4
- SCHUMACHER, E. (Hrsg.), (2004): Übergänge in Bildung und Ausbildung. Gesellschaftliche, subjektive und pädagogische Relevanzen. Klinkhardt: Bad Heilbronn
- SIMA, K. (1975): Berufsschulerfolg und Betriebsmilieu. Ketterl: Wien
- SINGER, K. (1981): Maßstäbe für eine Humane Schule. Mitmenschliche Beziehung und angstfreies Lernen durch partnerschaftlichen Unterricht. Fischer: Frankfurt am Main
- SINGER, K. (2009): Die Schulkatastrophe. Schüler brauchen Lernfreude statt Furcht, Zwang und Auslese. Beltz: Weinheim und Basel
- SIRSCH, U. (1996): Der Schulübertritt – Herausforderung oder Bedrohung? Die subjektive Bedeutung des bevorstehenden Schulübertritts von der Volksschule in weiterführende Schulen. Dissertation der Universität Wien
- SPECK-HAMDAN, A. (2006): Neuanfang und Anschluss: zur Doppelfunktion von Übergängen. S.20-31 In: DISKOWSKI, D. (Hrsg.), (2006): Übergänge gestalten. Wie Bildungsprozesse anschlussfähig werden. Verlag das netz: Weimar
- STANZEL-TISCHLER, E.; GROGGER, G. (2002): Der Übertritt von der Grundschule in die Sekundarstufe I. Eine empirische Untersuchung bei SchülerInnen, Eltern und Lehrpersonen auf der 5. Schulstufe im Schuljahr 2001/2002. ZFS: Graz
- STATISTIK AUSTRIA (Hrsg), (2010): Bildung in Zahlen 2008/09. Schlüsselindikatoren und Analysen. Wien
- THONHAUSER, J.; POINTINGER M. (2008): Der Übergang in die Sekundarstufe I unter dem Aspekt der Chancengleichheit im Bildungswesen. In: Erziehung und Unterricht (2008) 158.Jg., 7/8, S. 518-527
- THUN-HOHENSTEIN, L. (Hrsg.), (2005): Übergänge. Wendepunkte und Zäsuren in der kindlichen Entwicklung. Vandenhock und Ruprecht: Göttingen

- TILLMANN, K.-J. (2007): Viel Selektion – wenig Leistung. Ein empirischer Blick auf Erfolg und Scheitern in deutschen Schulen. In: FISCHER, D.; ELSENBAST, V. (Hrsg.), (2007): Zur Gerechtigkeit im Bildungssystem. Waxmann: Münster. S.25-37
- TRAUTMANN, T. (2010): Interviews mit Kindern. Grundlagen, Techniken, Besonderheiten, Beispiele. Verlag für Sozialwissenschaften: Wiesbaden
- WAGNER, J. (1994): Kinderfreundschaften. Wie sie entstehen – was sie bedeuten. Springer: Berlin
- WEIDINGER, W. (2000): Wieso „Haupt“-Schule? In: Wieso „Haupt“-Schule? Zur Situation der Sekundarstufe I in Ballungszentren. ÖBV: Wien
- WISCHENBART, A. (2006): Zur Schulangst der Eltern nach dem Übertritt ihrer Kinder in die Sekundarstufe I. In: Erziehung und Unterricht (2006) 156.Jg., 3/4, S.355-362)
- WITZEL, A. (1985): Das problemzentrierte Interview. In: JÜTTEMANN, G. (Hrsg), (1985): Qualitative Forschung in der Psychologie. Grundfragen, Verfahrensweisen, Anwendungsfelder. Beltz: Weinheim und Basel
- VAN GENNEP, A. (1999): Übergangsriten (Les rites de passage) Campus Verlag: Frankfurt/Main
- ZEMAN, M. (2008): Nahtstellenproblematik aus schulpsychologischer Sicht. In Erziehung und Unterricht (2008) 158.Jg., 7/8, S.602-606

12.2 Quellen aus dem Internet:

- Bundesinstitut für Bildungsforschung, a
<https://www.bifie.at/node/48>
[Letzter Zugriff am 5.1.12]
- Bundesinstitut für Bildungsforschung, b
<https://www.bifie.at/bildungsstandards> [Letzter Zugriff am 5.1.12]
- Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur (BmUKK)
<http://www.bmukk.gv.at/schulen/unterricht/ba/bildungsstandards.xml>
[Letzter Zugriff am 5.1.12]
- GEHRER; E: (2002): Prognoseverfahren als Hilfe zur richtigen Schulwahl.
http://www.bmukk.gv.at/schulen/bw/abs/Prognoseverfahren_als_Hi2055.xml
[Letzter Zugriff am 12.7.2011]
- GRIEBEL, W.; NIESEL, R. (2005): Die Bewältigung von Übergängen zwischen Familie und Bildungseinrichtungen als Co-Konstruktion aller Beteiligten.
<http://www.kindergartenpaedagogik.de/1220.html>
[Letzter Zugriff am 28.2.2011]
- IBW (Institut für Bildungsforschung der Wirtschaft); (2008): Das österreichische Bildungssystem.
www.bic.at/downloads/at/brftipps/0_1_bildungssystem_de.pdf
[Letzter Zugriff am 7.9.2011]
- IFES (Institut für empirische Sozialforschung): Zufriedenheit mit der Neuen Mittelschule. Elternbefragung 2011. Studienbericht.
<http://www.bmukk.gv.at/medienpool/21047/nmselternbefragung2011.pdf>
[Letzter Zugriff am 8.5.2012]
- LEHRPLAN DER AHS-UNTERSTUFE (2000), Erster Teil, Allgemeines Bildungsziel.
<http://www.bmukk.gv.at/medienpool/11668/11668.pdf>
[Letzter Zugriff am 4.7.2011]

- LEHRPLAN DER HAUPTSCHULE a, Erster Teil. Allgemeines Bildungsziel.

<http://www.bmukk.gv.at/medienpool/865/hs1.pdf>

[Letzter Zugriff am 5.6.2011]

- LEHRPLAN DER HAUPTSCHULE b, Zweiter Teil. Allgemeine didaktische Grundsätze.

<http://www.bmukk.gv.at/medienpool/866/hs2.pdf>

[Letzter Zugriff am 5.6.2011]

- LEHRPLAN DER HAUPTSCHULE c, Dritter Teil. Schul- und Unterrichtsplanung.

<http://www.bmukk.gv.at/medienpool/867/hs3.pdf>

[Letzter Zugriff am 5.6.2011]

- LEHRPLAN DER VOLKSSCHULE (2005), Erster Teil, Allgemeines Bildungsziel, Stand: BGB1. II Nr. 368/2005

http://www.bmukk.gv.at/medienpool/14043/lp_vs_erster_teil.pdf

[Letzter Zugriff am 24.9.2010]

- LEHRPLAN DER VOLKSSCHULE (2010), gesamt

http://www.bmukk.gv.at/medienpool/14055/lp_vs_gesamt.pdf

[Letzter Zugriff am 4.1.2012]

- NMS: Homepage der Neuen Mittelschulen

http://www.neuemittelschule.at/themen/kurzinformation_zur_nms.html

[Letzter Zugriff am 8.5.2012]

- OECD: Ziele und Partner

http://www.oecd.org/pages/0,3417,de_34968570_35009030_1_1_1_1_1,00.html

[Letzter Zugriff am 26.3.2011]

- SPECHT, W. (2009): Zwischenbilanz des Modellversuchs „Neue Mittelschule“. Erste Ergebnisse einer Befragung der Schulleiter/innen nach einem Jahr NMS. Graz.

http://www.bifie.at/sites/default/files/publikationen/2009-10-05_NMS-Zwischenbilanz.pdf

[Letzter Zugriff am 22.8.2011]

- STADTSCHULRAT FÜR WIEN a: Schulpflicht in Österreich

<http://www.wien.gv.at/bildung/stadtschulrat/schulsystem/pflichtschulen/schulpflicht.html>

[Letzter Zugriff am 22.9.2010]

- STADTSCHULRAT FÜR WIEN b: Volksschule (Grundschule)

<http://www.wien.gv.at/bildung/stadtschulrat/schulsystem/pflichtschulen/volksschule.html>

[Letzter Zugriff am 22.9.2010]

- STADTSCHULRAT FÜR WIEN c: Hauptschule/Kooperative Mittelschule

<http://www.wien.gv.at/bildung/stadtschulrat/schulsystem/pflichtschulen/hauptschule.html>

[Letzter Zugriff am 5.6.2011]

- STADTSCHULRAT FÜR WIEN d: Die Kooperative Mittelschule. Übersicht.

<http://www.schulen.wien.at/schulen/999999/KMS/Uebersicht.htm>

[Letzter Zugriff am 22.8.2011]

- WIENER SCHULFÜHRER 2010/11: Die Pflichtschulen.

<http://www.schulfuehrer.at/application/sf/main.asp?ilD=ui&frmid=4&MnuLev1=29&Cnt=81#87>

[Letzter Zugriff am 22.8.2011]

- WITZEL, A. (2000): Das problemzentrierte Interview. Im: FQS – Forum für qualitative Sozialforschung

<http://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/view/1132/2519>

[letzter Zugriff am 24.11.2010]

12.3 Abbildungen

- Abbildung 1: Struktur des österreichischen Bildungswesens

Vgl.:

http://www.statistik.at/web_de/statistiken/bildung_und_kultur/formales_bildungswesen/index.html

[Letzter Zugriff am 9.5.2012, eigene Erstellung]

- Abbildung 2: Prozentuelle Verteilung der Schülerinnen und Schüler

Vgl.:

STATISTIK AUSTRIA (Hrsg), (2010): Bildung in Zahlen 2008/09.

Schlüsselindikatoren und Analysen. Wien, S.27 [Eigene Erstellung]

- Abbildung 3: Schultypproportion in der 5. Schulstufe 2009/10

Vgl.:

www.bmukk.gv.at/medienpool/20210/zahlenspiegel_2010.pdf

[Letzter Zugriff am 9.5.2012, eigene Erstellung]

12.4 Abkürzungen

SchOG = Schulorganisationsgesetz

SchUG = Schulunterrichtsgesetz

et al. = et alii, et aliae = und andere

13 Anhang

13.1 Übersicht der Transkriptionsregeln

()	Unverständliche Passage; die Länge der Klammer entspricht in etwa der Dauer
(schwer zu verstehen)	Unsichere Transkription; vermutete Äußerung befindet sich in der Klammer
(.)	Sehr kurze Pause
(3)	Pause in Sekunden
LAUT	Laut gesprochen
‘leise`	Leise gesprochen
<u>Betont</u>	Betont gesprochen
g e d e h n t	Gedehnt gesprochen
((lacht))*	Para- oder nonverbaler Akt, steht vor der entsprechenden Stelle, *markiert das Ende
Er sagt:“Komm her.“	Zitat innerhalb der Rede
gegan-	Wort- oder Satzabbruch
[	Überlappung
[Interviewpartner scheint aufgewühlt]	Anmerkung der Transkribierenden

13.2 Formulierende Interpretationen

Familie 1

„Ich glaub, es hat ihm sehr viel Spaß gemacht...“ (Z.55)

Die Mutter berichtet, dass sie dem Übergang ihres Sohnes ins Gymnasium mit sehr positiven Gefühlen entgegengeblickt hat (vgl. Z.6ff), da ihr Sohn in der Volksschule von einer sehr strengen Lehrerin unterrichtet wurde. Sie betont mehrmals, dass in diesem Gymnasium den Kindern sehr viel Zeit gegeben wurde, um sich auf die neue Situation einzustellen: „Und die haben wirklich eine Chance sich umzustellen, ja aufs Gymnasium.“ (Z.15) „Sie haben den Kindern Zeit gelassen.“ (Z.28) „...die Lehrerinnen, die Lehrer also

in der Schule waren wirklich sehr entspannt....“ „Und sie haben die ersten Tests jetzt nicht so hart benotet ja und nicht zur Note gezählt,....“ (Z.36ff)

Für die Mutter persönlich gestaltete sich die Zeit des Übertritts als nicht belastend (vgl. Z.18). Auch ihren Sohn betreffend denkt sie, dass für ihn der Übergang auf die AHS ein „Spaß“ (Z. 55) war und er sich nun sehr wohl fühlt. Das führt sie auch darauf zurück, dass Zehnjährige mehr brauchen als nur Deutsch und Mathe (vgl. Z.56ff). Ihrer Meinung nach hatte der Übertritt eine große Bedeutung für ihr Kind: „...das ist ein Stück des Erwachsenwerdens,...“ (Z.63)

Von der Volksschule weiß sie nicht so Positives zu berichten, da die Lehrerin sehr viel geschimpft und den Kindern viel abverlangt hat (vgl. Z.46ff). Auch über Vorbereitungen auf den bevorstehenden Übertritt kann die Mutter nichts erzählen.

Den Kontakt zwischen der abgebenden und der aufnehmenden Schule kann die Mutter nicht beurteilen, sie spricht nur davon, dass die weiterführenden Schulen die vierten Klassen zu Besuchen einluden.

Die Auswahl der Schule hat der Sohn getroffen, nachdem die Familie mehrere Schulen besucht hatte. Er hatte den Wunsch nach einem naturwissenschaftlichen Gymnasium und hat dann diese Schule gewählt, weil sie ihm am sympathischsten war. „Also uns war das ziemlich egal.“ (Z.71) „...ich glaube er hat sich auch die Richtige ausgesucht.“ (Z.77)

Eine andere Schulform kam hingegen nicht infrage, da diese von den Eltern bestimmt wurde (vgl. Z.79). Die Wahl der Schule wurde seitens der Mutter eindeutig nicht bereut. Den Empfang in der neuen Schule kann diese Mutter schlecht beurteilen, sie meint aber, da ihr Sohn immer mit einem Lächeln nach Hause gekommen ist, dass ihn dort niemand „...böse empfangen hat.“ (Z.122)

Die Kommunikation mit den Lehrerinnen und Lehrern streicht die Mutter als besonders positiven Aspekt bezüglich der neuen Schule hervor (vgl. Z.92). Sie erzählt, dass bei Vorkommnissen sofort E-Mails geschickt würden und dass, sie jederzeit anrufen oder in die Sprechstunden gehen könne (vgl. Z.128ff). Desweiteren wird nicht zu viel von den Kindern verlangt und die Lehrerinnen und Lehrer gehen gut mit den Kindern um (vgl. Z.104ff).

Für die Mutter bedeutet es „...schon mehr“ (Z.143) Aufwand, seit ihr Kind das Gymnasium besucht. Sie führt das auf die Mehrzahl an Unterrichtsfächern und das Einteilen des Lernstoffes zurück. Das erschien ihr besonders am Anfang der Klasse als Schwierigkeit für ihr Kind. („...mit was er zuerst anfangen soll zu lernen.“ Z.147ff) Da sie ihrem Sohn unter die Arme greift, braucht er keine Nachhilfe: „Nein, weil ich da bin.“ (Z.166)

Das Konzept der gemeinsamen Schule für die 10 bis 14jährigen befürwortet diese Mutter prinzipiell, da es ja auch in anderen Ländern funktioniert. An die Mittelschule, wie sie zurzeit in Österreich eingeführt wurde, glaubt sie nicht, da sie darin nur eine „Umbenennung“ (Z.188) sieht.

„Viel weniger lernen.“ (Z.285)

Das Kind spricht durchwegs positiv von seinem Jahr im Gymnasium („Ja, es gibt nicht mehr so leichte Rechnungen.“ Z.30 „Nette Lehrer, mein Lieblingsfach als Schwerpunkt.“ Z.35). Auf Veränderungen angesprochen nennt er neben der Tatsache, dass es neue Lehrer gibt (vgl. Z.47) auch eine Veränderung bezüglich der Aufstehzeiten, die jetzt nicht mehr so strikt angesetzt werden müssen („In der Volksschule musste man immer total pünktlich sein, weil die Lehrer auch schon da sind. Im Gymnasium kann ich so drei Minuten auch zu spät kommen, also nach Schulbeginn, also die Lehrer kommen ja eigentlich immer viel später.“ Z.201ff). Auch in der Phase zu Beginn des Schuljahres hatte der Bub keinerlei Probleme sich einzugewöhnen („Nein, war ganz leicht.“ Z. 52) und es besteht bei ihm auch kein Wunsch wieder die Volksschule zu besuchen (vgl. Z. 55). Er hat seinen Aussagen zufolge die Wahl der Schule (vgl. Z.86) selbst getroffen und nachdem er mehrere Schulen besucht hatte, in denen zuviel von den Schülerinnen und Schülern verlangt wurde („...die meisten wären eigentlich nur schufteten, schufteten...“ Z.59), sich für diese Schule – besonders auch aufgrund des Schwerpunktes, der seinen Interessen entgegenkommt – entschieden (vgl. Z.60ff). Andere Schulformen kamen für den Schüler aufgrund seiner Noten in der Volksschule keinesfalls in Frage („Ich hatte ja nur Einser, was soll da Anderes ((lacht)) in Frage kommen*?“ Z.67ff).

Im Gymnasium haben sich seine Noten etwas verschlechtert, er spricht von Einsern, Zweiern und wenn er Pech hat, einem Dreier (vgl. Z.214ff).

Eine gemeinsame Schule der 10-14jährigen lehnt der Bub mit der Begründung, dass eine solche Schulform für die schlechteren Schülerinnen und Schüler „total anstrengend“ wäre, ab (Z. 75). Das Kind kannte in seiner neuen Klasse bereits viele Kinder, da aus der Volksschule einige mit ihm übergetreten sind. Diese Tatsache stellte für das Kind „kein Problem“ (Z.97) dar; es betont auch viele neue Freunde gefunden zu haben und mit allen Buben der Klasse – bis auf zwei – befreundet zu sein (vgl. Z.99ff). Mit seinen Mitschülerinnen und Mitschülern in der Volksschule hat er sich „eigentlich auch“ (Z.188) gut verstanden, vermisst aber nur einige. Generell fällt es ihm schwer zu sagen, ob Freunde für ihn wichtig sind (vgl. Z.196).

Bezüglich einer Vorbereitung seitens der Volksschullehrerin auf den Übertritt ins Gymnasium, konnte der Bub nicht viel nennen; lediglich, dass sich die Quantität der Hausaufgaben erhöhte („Also, nur ein bisschen Hausaufgaben angewöhnen, ein bisschen mehr Hausaufgaben, aber mehr nicht.“ Z.109ff). Über den Empfang in der neuen Schule berichtet der Junge, dass er „nett“ (Z. 113) aufgenommen wurde und, dass sie die ersten Wochen nur den Zeichenlehrer im Unterricht hatten und in dieser Zeit keine Hausaufgaben oder Ähnliches zu erledigen war. „...da haben wir nur Namensschilder gebastelt, keine Hausaufgaben oder so.“ (Z. 119ff) Das Verhältnis zu seiner Volksschullehrerin kann der Bub nicht in Worte fassen, er meint lediglich, dass sich für ihn sehr viel zum Positiven verändert hat, da er in der Volksschule immer bis zum Ende des Schuljahres schufteten musste (vgl. Z. 130ff). Er findet es in der neuen Schule definitiv besser (vgl.Z.137ff) als in der Grundschule. Ein Lieblingsfach kann der Schüler nicht nennen: „Nein, ich mag eigentlich alle.“ (Z.140) Der Lernaufwand in der Volksschule

erscheint ihm sehr hoch gewesen zu sein (vgl. Z.146), außerdem kritisiert er, dass die Schülerinnen und Schüler häufig nach Verhalten benotet wurden. (...*anstatt sich hinzusetzen und schauen was man wirklich kann, haben die einfach nur nach Verhalten benotet.*“ Z. 147ff) Im Gegensatz dazu erweist sich für ihn der Lernaufwand in der AHS als wesentlich geringer: *„Wenn man sich das so anschaut, viel weniger.“* (Z.161) und er muss dementsprechend nicht mehr Zeit für die Schule einplanen, als das in der Volksschule der Fall gewesen ist (vgl. Z. 168).

Die Lehrerin in der Volksschule war für ihn nicht gerecht, da sie die Mädchen bevorzugte. In der neuen Schule finden nun alle Kinder der Klasse Berücksichtigung (vgl. Z.224ff). Der Bub bekommt keine Nachhilfe und ist der Meinung, dass die Prüfungen in der AHS nicht schwieriger sind – er betont sogar *„...viel weniger“* (Z.180) Stress zu haben, als vorher (vgl. Z. 175ff). Im Laufe des Schuljahres hatte er zu den Zeiten, in denen er Schularbeiten schreiben musste am meisten zu tun, hierfür musste er üben (vgl. 183). Die Art des Unterrichts empfindet der Befragte nun in der AHS als schlicht *„besser“* (Z. 238) im Gegensatz zur Volksschule.

Seine Mutter hat sich in der Zeit des Übertritts in die AHS für ihn nicht anders verhalten und er ist der Meinung, dass sie sich nicht vor diesem Abschnitt gefürchtet hat (vgl. Z.209ff).

Familie 2

„Das war ganz, ganz schrecklich.“ (Z.33)

Dem Übergang ihres Sohnes ins Gymnasium blickte diese Mutter mit Skepsis entgegen. Sie war zu dem Zeitpunkt unsicher, ob er die organisatorischen Angelegenheiten, wie eine Bankomatkarte fürs Essen oder die vielen neuen Lehrerinnen und Lehrer, positiv bewältigen können wird. Hinsichtlich seiner schulischen Leistungen war sie vor dem Übertritt zuversichtlich. (vgl. Z.4ff) Rückblickend betrachtet erwies sich die Zeit des Übertritts für sie als *„katastrophal“* (Z.14). Sie begründet diese Ansicht damit, dass ihr Sohn in den ersten Monaten des Gymnasiums überfordert schien: *„...also ich halte meinen Sohn für relativ schlau,..., er ist ein selbstständiger Bursche und in den ersten Monaten des Gymnasiums war ich froh, wenn er gewusst hat, wie er heißt und auch wie man einen Pyjama richtig anzieht.“* (Z.16) Sie nennt Probleme ihres Kindes, die sich auf das Mitschreiben im Unterricht und das Zusammenpacken der Schulsachen beziehen. (*„...er hat alles vergessen.“* Z.28) Sie berichtet, dass ihr Sohn in dieser Zeit nichts aufnehmen konnte und bezeichnet diese Zeit als *„...Hölle.“* (Z.31)

Sie war von dieser Tatsache überrascht, da sie sich das von ihrem Kind nicht gedacht hätte. (*„Er hat es nicht gecheckt.“* Z.22) Auch als Umstellung für ihren Sohn sieht sie, dass er im Gymnasium anfangen musste wirklich zu lernen, da dies in der Volksschule nicht notwendig gewesen sei. Vor allem auch der wesentlich erweiterte Lernumfang war für ihr Kind sehr schwer zu begreifen. (vgl.Z.33ff) Besonders betont sie den Sprung im Unterrichtsfach Englisch: *„...wenn man sich den Sprung vorstellt, zwischen ‚my name is‘ und ‚I am from‘zu einem Aufsatz, zu einer Personenbeschreibung mit 180 Wörtern, dann ist das einfach ein irre Sprung.“* (Z.202ff)

Rückblickend betrachtet ist diese Mutter der Ansicht, dass der Sprung von der Grundschule in die AHS generell zu groß ist und dass es eventuell besser wäre in der Volksschule mehr Lernstoff durchzunehmen, um die Kinder auf die neue Schule vorzubereiten (vgl. Z.43ff) Sie meint allerdings schon, dass die Volksschullehrerin ihren Sohn gut auf die AHS vorbereitet hat, etwa dadurch, dass sie die Kinder an das Mitschreiben der Aufgaben im Unterricht, mehr Hausübung oder mehr Englisch gewöhnt hat (vgl. Z.187ff). Sie betont nochmals, dass die Lernanforderungen nach dem Übertritt in dieser Schule sehr rasch gesteigert wurden: „*Es ist irre, es ist absolut irre.*“ (Z.320)

In der Volksschule hat sich ihr Sohn sehr gut angenommen und aufgehoben gefühlt, was vor allem auch auf die Lehrerin zurückzuführen ist, die auf individuelle Probleme der Kinder eingegangen ist (vgl. Z.56ff). Im Gegensatz dazu ist sie der Meinung, dass er sich in der neuen Schule keinesfalls wohlfühlt: „*Er fühlt sich nicht wohl. Er checkt es zwar schon ein bisschen besser, aber er braucht trotzdem massive Unterstützung bei der Orientierung.*“ (Z.97ff) „...und geht nicht gern hin.“ (Z.115) Vor allem an der Organisation scheint ihr Sohn für sie zu scheitern (vgl. Z.111) Auch die Integration in die Klassengemeinschaft scheint problematisch, da in dieser Klasse viele Kinder gemobbt werden (vgl. Z.111ff). Hinzu kommt, dass ihr Sohn keinen Freund in der Klasse hatte, da seine Kolleginnen und Kollegen aus der Volksschule eine Nebenklasse besuchen. „*Er hätte sehr einen Freund gewünscht.*“ (Z.314ff)

Die Mutter denkt, dass der Übertritt ins Gymnasium für ihren Sohn eine große Bedeutung hatte, da er „...*jetzt ein Großer, ein Wichtiger*“ (Z.122) ist. Er blickte dem mit viel Vorfreude entgegen (vgl. Z.122).

Ihr Sohn wird in der neuen Schule eher als Nummer gesehen und ihrem Eindruck nach interessiert es die Gymnasiallehrerinnen und –lehrer wenig wie es den Kindern geht und welche Geschichten sie zu erzählen haben (vgl. Z.225ff). Die Mutter empfindet nicht, dass die Lehrerinnen und Lehrer offen für Gespräche sind. Sie ist der Meinung, dass die Eltern erst dann kontaktiert würden, wenn keine andere Möglichkeit mehr bestünde.

Bezüglich der Schulwahl berichtet die Mutter, dass sie ihren Sohn zwischen drei Gymnasien selbst entscheiden ließ, welches er besuchen möchte. Wegen der speziellen Englischklasse fiel die Wahl dann auf diese Schule. (vgl. Z.126ff) Die Entscheidung ihres Sohnes wurde seitens der Mutter nicht bereut, auch wenn sie einräumt, dass es gewiss weniger strenge Schulen gegeben hätte. Sollte ihr Sohn dem Druck und den Ansprüchen der Schule nicht gewachsen sein, würde sie ihn in eine leichtere Schule wechseln lassen: „*Also nachlassen kann man immer.*“ (Z.182) Etwaigen Kontakt zwischen Grundschule und Gymnasium kann die Mutter nicht bestätigen. Die Volksschulklasse ihres Sohnes hat nur eine KMS besucht. Der Besuch zum Tag der offenen Tür beim gewählten Gymnasium war auf die Initiative der Eltern zurückzuführen. (vgl. Z.266ff)

Für die Mutter bedeutet es „...*200% mehr Aufwand*“ (Z.275) seit ihr Sohn das Gymnasium besucht. Sie muss sich beispielsweise um die Wiederbeschaffung gestohlener Habseligkeiten ihres Kindes kümmern und ihn auch beim Lernen stark

unterstützen. Deswegen bekommt das Kind auch keine Nachhilfe. Allerdings gibt die Mutter zu bedenken, dass sie mit ihrem Fachwissen bald an ihre Grenzen stößt. (vgl. Z.275ff)

Eine gemeinsame Schule für die 10 bis 14-jährigen würde die Mutter begrüßen, da sie feststellt, dass in der Klasse ihres Sohnes ein sehr großer Konkurrenzkampf herrscht und eine gemeinsame Schule diesen Druck von den Kindern nehmen könnte. (vgl. Z.341)

Generell zeigt sich diese Mutter verzweifelt und ist der Meinung, dass die folgenden Schuljahre ihres Sohnes ohne Nachhilfe und ohne volles Engagement ihrerseits nicht zu bewältigen sind (vgl. Z.354).

„Also ich glaube, das ist für jeden schlimm.“(Z.287)

Der befragte Bub erzählt zunächst, dass er die erste Klasse Gymnasium wie eine Wiederholung der Volksschule wahrgenommen hat (vgl. Z.6). Er nimmt an, dass ihm der Übergang noch leichter gefallen wäre, wenn Freunde aus der Volksschule mit ihm in die neue Klasse gegangen wären (vgl. Z.12). Die Frage ob er froh darüber sei, jetzt im Gymnasium zu sein, beantwortet er unsicher mit „Ja“ (Z.25). Es war ihm wichtig eine AHS zu besuchen, da er später Pilot werden möchte und daher die Matura wichtig ist für ihn (vgl. 28ff). Als er noch die Volksschule besuchte hat er sich schon aufs Gymnasium gefreut, weil es sich um eine höhere Schule handelt. Besonders hat er sich auf den Tag der offenen Tür gefreut, wenn die jüngeren Kinder zu Besuch kommen. (vgl. Z.43ff) Um sich am Anfang des Schuljahres an die neue Schule zu gewöhnen hat das Kind ein paar Wochen gebraucht, „...weil es ist einfach was anderes, als die Volksschule.“ (Z.54) Vor allem die vielen neuen Namen von Lehrkräften und Kindern bedeuteten eine große Umstellung für den Buben (vgl. Z.58).

Vor allem wegen der simplen Hausaufgaben hat sich der Schüler schon desöfteren gewünscht noch in der Volksschule zu sein: *„Wo ich die Hausaufgaben gemacht habe, habe ich mir das sehr gewünscht...“* (Z.63)

Auf die Frage hin wie er sich nun in der neuen Schule fühlt, berichtet er von Kindern, die andere hänseln und beleidigen auf der einen Seite, betont aber auf der anderen Seite, dass er auch viele Freunde hat, vor allem auch in höheren Klassen (vgl. Z.81ff).

Die Eltern haben diesem Buben drei Gymnasien vorgeschlagen, aus denen er eines auswählen konnte. Die Entscheidung ist letztlich auf diese Schule gefallen wegen des zweisprachig geführten Unterrichts. (vgl. Z.94ff) Der Befragte ist gegen eine gemeinsame Schule der 10 bis 14-jährigen, da er so neue Freunde kennenlernen kann und er der Meinung ist, dass dann alle „Guten“ durchkommen würde und die „Anderen“ durchfallen würden. Darum findet er die Teilung in AHS und KMS besser. (vgl.109ff)

Bezüglich der Vorbereitung aufs Gymnasium seitens der Volksschullehrerin, erwähnt das Kind, dass sie immer gesagt hat, dass im Gymnasium die Noten 2 und 3 auch noch gute

Note wären (vgl. Z.125). Der Bub ist sehr begeistert von seiner Lehrerin in der Grundschule: *„Ich habe gefunden, das war die netteste Lehrerin überhaupt.“* (Z. 140)

Der Bub beschreibt, dass er manche Lehrerinnen und Lehrer in der neuen Schule sehr mag, andere hingegen nicht so gern. Er findet manche streng, da er oft wegen einer Kleinigkeit Mitteilungen bekommt. Er hat das Gefühl, dass diese ihn nicht mögen. (vgl. Z.145ff) Den Gegenstand Bildnerische Erziehung hat er sehr gerne, obwohl er findet, dass die Lehrerin nicht die netteste ist. Auch seinem Klassenvorstand steht er sehr positiv gegenüber, da diese Lehrerin „cool“ (Z. 171) und „lustig“ (Z.173) ist.

Der Befragte berichtet, dass er nun im Gymnasium viel mehr lernen muss, als das in der Volksschule der Fall war: *„Also in der Volksschule habe ich mir eine Sache einmal durchgelesen und das war im Kopf.... Jetzt lerne ich...für so eine Ding, die wir auswendig schreiben müssen, zwei Stunden.“* (Z. 178ff) Der Schulweg in die AHS ist für ihn nicht viel anstrengender als der zur Volksschule war. Er muss nur etwa 20 Minuten mehr Zeit einplanen. (vgl. Z. 187)

Das Kind bekommt keine Nachhilfe: *„Nein, brauche ich nicht.“* (Z.200)

Er ist der Meinung, dass er nun in der neuen Schule mit viel mehr Prüfungen konfrontiert ist: *„...und das ist schon irgendwie ziemlich heftig, aber ich finde- also ich hatte in diesem ganzen Jahr nur zwei Vierer.“* (Z.204ff) Besonders betont er noch keinen einzigen Fünfer bekommen zu haben: *„Das ist mir, mir wichtig.“* (Z.210) Durch die Prüfungen hat er *„auf jeden Fall“* (Z.212) mehr Stress als in der Volksschule. Auch fühlt er sich stark unter Druck gesetzt im Gymnasium. (... *„ich glaube, das fühlen sich alle, wegen Druck.“* Z.247) vor allem wegen der Fülle an Hausaufgaben. Er kann aber nicht sagen wann im Schuljahr er am meisten und wann weniger zu tun hatte; das wechselt sich ab.

In der neuen Klasse fühlt sich der Bub nur *„manchmal“* (Z.257) gerecht behandelt. Vor allem im Vergleich zur Volksschule werden die Kinder in seiner Klasse eher ungerecht behandelt.

Auf die Frage welche Unterschiede er in Bezug auf die Art des Unterrichts von Volksschule und AHS sieht, meint der Bub, dass die Lehrerinnen und Lehrer in der AHS *„...schon ein bisschen gemein...“* (Z.271) sind. Er berichtet von einigen Schikanen seitens der Lehrer (vgl. Z.271ff) und betont, dass das in der Volksschule *„...ganz, ganz anders“* (Z.284) war. Der Schüler denkt, dass diese Umstellung für jeden *„...schlimm...“* (Z.287) ist, resigniert aber, da er es nicht ändern kann und die Lehrerinnen und Lehrer seiner Meinung zufolge *„...am längeren Ast“* (Z.288) sitzen.

Da er sich in der Volksschule mit allen Mitschülerinnen und Mitschülern gut verstanden hat, vermisst er sie auch manchmal (vgl. Z.224ff).

Seine Eltern haben ihm sehr geholfen in Bezug auf positives Denken, wenn eine Schularbeit oder ein Test nicht so gut benotet wurde. Er ist der Meinung, dass sie sich in

der Zeit des Übertritts sehr gut verhalten haben und weiß nicht ob sie sich vor diesem Ereignis gefürchtet haben. (vgl. 235ff)

Familie 3

„...es geht leichter als man es sich vorstellt.“ (Z.297)

Diese Mutter berichtet von gemischten Gefühlen, die sie vor dem Übertritt ihres Kindes ins Gymnasium geplagt haben; diese Befürchtungen führt sie vor allem auf die legasthenischen Tendenzen ihrer Tochter zurück. Da die Noten ihrer Tochter in der Grundschule aber immer sehr gut waren, hat sich die Familie allen negativen Gefühlen zum Trotz für ein Gymnasium entschieden. (vgl. Z.3ff) Überrascht war die Mutter nun im Nachhinein aufgrund der Tatsache, dass der Übertritt reibungslos geklappt hat (vgl.Z.14) Sie berichtet auch vom Übergang vom Kindergarten in die Volksschule; dieser war für ihre Tochter nicht leicht gewesen (vgl. Z.34ff).

Sie denkt, dass sich ihre Tochter im Gymnasium sehr wohlfühlt, da die Lehrerinnen und Lehrer nett sind und die Kinder nicht überfordert werden. Desweiteren gibt es an dieser Schule Freigegegenstände, die den Zusammenhalt unter den Schülerinnen und Schülern fördern sollen. (vgl. Z.44ff)

Schon vor den Sommerferien der ersten Klasse AHS hat an dieser Schule ein Elternabend mit den Kindern zusammen stattgefunden. Dadurch konnten sich die zukünftigen Klassenkameraden erstmals beschnuppern und auch das Schulgebäude kennenlernen. Die Mutter ist der Meinung, dass dadurch der Übergang für die Kinder vereinfacht wurde. Sie erzählt, dass ihre Tochter am ersten Schultag durchaus nervös gewesen ist, da sie niemanden kannte und nicht wusste neben welchem Kind sie sitzen wird. („...von wegen ich kenne niemanden, wo setze ich mich hin?“ Z.78ff) Aber nach diesen Startschwierigkeiten, verlief alles reibungslos. (vgl.Z.53ff)

Der Übergang von der Volksschule ins Gymnasium hatte für ihre Tochter, denkt diese Mutter, eine große Bedeutung (vgl.Z.53).

Die Schulwahl wurde bei dieser Familie zwischen dem gewählten Gymnasium und einer in der Umgebung liegenden KMS getroffen (vgl. Z.91ff). Beim Tag der offenen Tür war die Mutter von der Aufmachung der Schule sehr begeistert (vgl. Z102ff). Diese Entscheidung dieser Schule gewählt zu haben, wurde von der Mutter bis zu diesem Zeitpunkt nicht bereut (vgl.Z.115). Besonders zufrieden zeigt sich die Mutter mit dem Angebot der Schule einer Extrastunde, die Kommunikation, Kooperation und Konfliktlösung heißt. In dieser Stunde haben die Schülerinnen und Schüler die Möglichkeit Probleme anzusprechen und aus der Welt zu schaffen (vgl.Z.117). Auch die vielen Freigegegenstände, die im Angebot dieser Schule enthalten sind, hält die Mutter für besonders positiv (vgl.Z.136ff).

Die Lehrerin in der Volksschule hat nach der Meinung der Mutter die Kinder sehr gut auf den Übergang vorbereitet, indem sie „...immer geschaut hat, dass die Kinder auch ein

bisschen flotter sind.“ (Z.163) Auch hat die Lehrerin darauf geachtet, dass die Kinder die Angaben genau lesen und auch zu verstehen versuchen (vgl.Z.170). Eine weitere Hilfe meint die Mutter war, dass ihre Tochter eine Integrationsklasse besucht hat, in welche zumeist eine zweite Lehrkraft anwesend gewesen ist (vgl.Z.174ff).

In der Volksschule haben die Kinder mit der Klasse zwei Hauptschulen besucht. Ansonsten weiß die Mutter von keinem Kontakt zwischen der Grundschule und einer weiterführenden Schule.

Die Mutter berichtet, dass ihre Tochter gut in der neuen Schule von den Lehrerinnen und Lehrern empfangen wurde, besonders der Klassenvorstand bringe viel Humor mit in den Unterricht: *„Macht mit den Kindern auch Späße....“* (Z.191)

Mit der Zusammenarbeit zwischen den Lehrerinnen und Lehrern und den Eltern ist diese Mutter sehr zufrieden. Sie erzählt, dass sowohl Elternabende, als auch Eltern-Lehrer-Kinderabende, die in außerschulischer Atmosphäre stattfinden, angeboten werden. (vgl. Z.208ff) *„...die Kommuniaktion funktioniert eigentlich ganz gut so.“* (Z.225)

Für die Mutter bedeutet es ein wenig mehr Aufwand, seit ihre Tochter das Gymnasium besucht, da sie ihr ab und zu bei schulischen Fragen helfen muss (vgl.Z229ff). Ihre Tochter bekommt keine Nachhilfe (vgl.Z.233).

Die Lernanforderungen wurden an dieser Schule nicht allzu rasch gesteigert. Die Mutter erzählt, dass beispielsweise in Mathematik viel wiederholt wurde. Nur in Englisch empfand sie den Sprung von der Volksschule zur AHS größer. (vgl. Z.237ff)

An der Umsetzung einer gemeinsamen Schule für die Sekundastufe I zweifelt diese Mutter, da sie zu bedenken gibt, dass manche Kinder besondere Bedürfnisse haben, auf die möglicherweise nicht eingegangen werden könnte. Sie ist dagegen alle Schülerinnen und Schüler über einen Kamm zu scheren. (vgl. Z.259ff)

Zusammenfassend meint diese Mutter, dass der Übergang von der Volksschule zum Gymnasium einfacher war, als sie es sich im Vorhinein gedacht hatte (vgl. Z.297ff).

„... es ist eigentlich sehr gut gelaufen, die Lehrer waren sehr nett...“ (Z.10)

Dieses Mädchen erzählt, dass sie vor dem Übergang Angst hatte, da sie in ihrer neuen Klasse nicht viele Kinder gekannt hat. Aber es ist für sie alles gut gegangen, da die Lehrerinnen und Lehrer sehr nett waren und sie sich mit ihrer Sitznachbarin auf Anhieb gut verstanden hat. Lediglich die Größe der Schule machte ihr zu Beginn etwas zu schaffen, da sie sich manchmal verirrt hat. (vgl. Z.7ff) Sie ist durchaus froh jetzt in der neuen Schule zu sein, da sie im Vorfeld schon *„...gespannt auf die anderen Kinder...“*(Z.22) gewesen ist und sich darauf gefreut hat *„...größer zu werden.“* (Z.22)

Um sich an den neuen Unterricht zu gewöhnen hat sich dieses Mädchen ein Notizbuch zugelegt, in welchem sie beispielsweise die Namen der Professoren und andere wichtige Neuheiten notiert hat (vgl. Z.31ff).

Sie hatte durchaus im Laufe des Schuljahres den Wunsch noch in der Volksschule zu sein, da sie ihre ehemaligen Klassenkameraden vermisst hat (vgl. Z.38).

Im Gymnasium fühlt sich die Befragte gut und sie freut sich schon auf das kommende Schuljahr (vgl.Z.47).

Bei der Schulwahl hat die Nähe zum Schulort eine tragende Rolle gespielt. Vorab hat sich diese Familie im Internet über mögliche Schulen informiert (vgl. Z.51ff). Alternative Schulformen sind für dieses Mädchen nicht in Frage gekommen, auch weil sie dort niemanden gekannt hätte (vgl. Z.63). In erster Linie war aber die Schule ausschlaggebend, da ‚nur‘ Buben mit ihr in die AHS gewechselt haben (vgl. Z.81).

Das Mädchen spricht sich gegen eine gemeinsame Schule der 10 bis 14-jährigen aus, da sie meint, dass manche Kinder dann möglicherweise dem Unterricht nicht folgen können: *„Vielleicht kommt einer nicht mit, weil er in die Hauptschule gehört oder in die Mittelschule....“* (Z.73ff)

Von der Volksschullehrerin wurde sie aufs Gymnasium vorbereitet, indem diese über die neuen Schulformen erzählt hat und auch Kinder aus höheren Schulen waren zu Besuch in ihrer Volksschulklasse, um über deren Erfahrungen zu berichten (vgl. Z.86). Das Verhältnis zu ihrer Lehrerin in der Volksschule beschreibt sie als *„sehr gut“* (Z.104). Sie empfand es als angenehm in fast jedem Fach von der gleichen Lehrperson unterrichtet zu werden. Das Mädchen ist der Meinung, dass seine Lehrerin in der Volksschule sehr gerecht war: *„Die war sehr gerecht und sie ist auch oft mit uns rausgegangen und hat mit uns Spiele gespielt und halt viele drangenommen, jeden!“* (Z.196ff)

Mit ihren Mitschülerinnen und Mitschüler in der Grundschule hat sie sich sehr gut verstanden, daher vermisst sie diese auch manchmal (vgl. Z.162ff).

In der neuen Schule haben sie mit den Lehrerinnen und Lehrern zu Beginn Spiele und Rätsel gemacht und das Mädchen berichtet, dass es kein Problem war auch öfters nach den Namen der Lehrerinnen und Lehrer zu fragen. Die vielen neuen Namen empfand sie anfangs als schwierig. (vgl. Z.96ff) In ihrer neuen Klasse konnte dieses Mädchen neue Freunde finden (vgl. Z.173).

Auch das Verhältnis zu den neuen Lehrerinnen und Lehrern empfindet das Mädchen als *„sehr gut“* (Z.114): *„Man kann ruhig mit denen Spaß haben und man redet oft am Gang mit ihnen, falls man sie trifft und wenn man sich nicht auskennt, kann man sie nochmal fragen....die Lehrer sind da sehr nett.“* (Z.114) Wenn sich die Befragte mit dem Lehrer oder der Lehrerin eines Faches gut versteht, mag sie auch den Gegenstand mehr (vgl. Z.123). Bezüglich der Gerechtigkeit der Lehrer macht sie Unterschiede, da dies bei jedem und jeder anders zu sein scheint (vgl. Z.201ff).

Der Aufwand fürs Gymnasium hat sich für dieses Mädchen im Gegensatz zur Volksschule gesteigert, dennoch gibt sie an, noch genügend Freizeit zur Verfügung zu haben (vgl. Z.126, Z.134).

Der Schulweg ist, da sie immer von immer Vater mit dem Auto in die Schule gebracht wird und wurde, nicht relevant für sie (vgl. Z.130).

Das Mädchen bekam sowohl in der Volksschule, als auch im Gymnasium keine Nachhilfe (vgl. Z.136ff). Die Schülerin ist der Meinung, dass sie mehr Stress als in der Volksschule zu verkraften hat, aber es geht ihr „...*eh ganz gut*“ (Z.146) damit. Trotz des erhöhten Stresses fühlt sie sich nicht unter Druck gesetzt (vgl. Z.150). Die stressigste Zeit des Schuljahres war für sie das zweite Halbjahr, „...*weil da die Schularbeiten nebeneinander waren.*“ (Z.158ff)

Aufgrund schlechter Erfahrungen beim Übergang vom Kindergarten in die Volksschule, denkt die Befragte, dass ihre Eltern sich vor dem Übertritt ins Gymnasium gefürchtet hatten (vgl. Z.179ff).

Die Noten dieser Schülerin sind nach dem Übertritt ins Gymnasium ähnlich jenen in der Volksschule geblieben (vgl. Z. 188ff).

Als prägnanten Unterschied zwischen Grundschule und Gymnasium sieht dieses Mädchen die Fülle an Hausübungen, da die Lehrerin in der Volksschule immer darauf geachtet hat, dass die Klasse nicht zu viel Aufgabe zu erledigen hat (vgl. Z.205ff).

Familie 4

„Ich würde es bereuen, wenn sie in eine Mittelschule gehen würde.“ (Z.237)

Diese Mutter berichtet, dass sie zwei Töchter hat und die Ältere auf Anraten der zuständigen Bezirksschulinspektorin nach der Volksschule in eine Kooperative Mittelschule geschickt hat. Ihr wurde diese Schulform präsentiert als eine, die dem Gymnasium ähnlich ist, in welcher die Kinder aber „...*nicht permanent jeden Tag nach der Schule noch zehn Stunden lernen...*[müssen]“ (Z.11) Sie hätte geplant, dass ihre ältere Tochter nach der Mittelschule weiter ein Gymnasium besuchen kann (vgl. Z.16ff). Leider musste diese Mutter feststellen, dass „...*das überhaupt nicht funktioniert hat...*“ (Z.20), da nicht annähernd der Lernstoff gelehrt wurde, den der Lehrplan vorschreibt. Da auch ein Wechsel der Schule innerhalb des Bezirkes von behördlicher Seite nicht erlaubt wurde, musste ihre Tochter eine Mittelschule in Niederösterreich besuchen. Da die Klasse an dieser Schule mit dem Lernstoff bereits weiter fortgeschritten war, hat das Kind noch immer Probleme das Versäumte aufzuholen. (vgl.Z.96ff)

Mit diesem Vorwissen wollte die Mutter ihrer jüngeren Tochter diesen Leidensweg ersparen und machte sich dafür stark, dass ihre Tochter ein Gymnasium besuchen kann (vgl. Z.131ff). Diese Entscheidung hat sie auch im Nachhinein keineswegs bereut: *„Ich würde es bereuen, wenn sie in eine Mittelschule gehen würde.“ (Z.237)*

Da ihre Tochter eine strenge Lehrerin in der Grundschule hatte („...*die hat die Kinder richtig angespeist....und zum Lernen gezwungen.*“ Z.145ff) war auch die Grundlage fürs Gymnasium vorhanden. Die Kinder wurden nach Meinung der Mutter gut auf die neue Schule vorbereitet indem ihnen viele Aufgaben gestellt und ihnen viel zu lernen gegeben wurde (vgl. Z.249ff).

Aus diesem Grund hat sie dem Übertritt eher positiv entgegengesehen (vgl.Z.155). Auch rückblickend betrachtet, ist sie der Meinung, dass der Übergang erfolgreich bewältigt wurde. Für die Mutter persönlich war diese Phase mit viel Stress verbunden, da ihre Tochter noch nicht vollkommen selbstständig handelte und auch bei den Hausaufgaben Hilfe benötigte.

Diese Mutter schildert, dass ihre Tochter sich in der Volksschule sehr wohlfühlt hat. Sie führt dies auf die freundliche Lehrerin, die nette Klassengemeinschaft sowie die gute Zusammenarbeit mit den anderen Eltern zurück. (vgl. Z.195ff)

Etwas zögernd meint sie auch, dass ihr Kind sich in der neuen Schule gut eingefunden hat, da es daheim nie Negatives über seinen Alltag in der Schule erzählt. Prinzipiell gibt sie an, dass ihre Tochter eher weniger erschüttern kann und sie nicht viel über schulische Probleme spricht. Sie denkt auch, dass der Übertritt sich für ihr Kind nicht als belastend darstellte, da es aufgrund der Volksschulvorbildung schon an das vermehrte Lernen gewohnt gewesen ist. Andererseits hatte der Übertritt schon eine große Bedeutung für ihre Tochter, „...*weil sie jetzt groß wird.*“ (Z.228) Auch für die Mutter direkt gestaltete der Übertritt sich als bedeutsamer Einschnitt, da ihre kleine Tochter nun erwachsen wird („*Das kleine Baby wird erwachsen...*“ Z.228).

Mit dem Gymnasium zeigt sich diese Mutter prinzipiell zufrieden, obwohl der Druck für ihr Kind enorm zu sein scheint. Sie ist sich auch nicht sicher, ob ihre Tochter die gesamte Schulzeit in diesem Gymnasium schaffen wird, denkt aber dass dies ein guter Einstieg sei und sieht auch aufgrund der Vorgeschichte mit ihrer anderen Tochter keine andere Möglichkeiten („*Es gibt halt nicht viele Möglichkeiten. In der einen Schule machen sie gar nichts und in der anderen machen sie...so viel.*“ Z.242ff)

Die Befragte nimmt an, dass ihre Tochter in der neuen Schule gut empfangen wurde. Es fällt ihr allerdings schwer dies einzuschätzen, da ihr Kind darüber wenig erzählt und meistens sehr zufrieden ist. (vgl.Z.256ff)

Über Kontakte zwischen der Grundschule und der weiterführenden Schule kann die Mutter keine Auskunft geben. Auch den Kontakt zwischen ihr als Erziehungsberechtigter und den Lehrerinnen und Lehrern im Gymnasium schildert die Mutter als sehr gering: „*Nichts. Gar nichts. Im Gegenteil...Die sind halt heute schon so, dass sie sagen, die Kinder sind groß genug, da brauchen die Eltern nicht mehr so viel wissen.*“ (Z.272)

Der zeitliche Aufwand – vor allem in Bezug auf das Lernen – hat sich im Gegensatz zur Volksschule enorm erhöht. Die Mutter klebt ihrer Tochter beispielsweise kleine Notizen mit Volkabeln in der Wohnung an Türen und Wände und fragt sie auch zwischendurch

den Unterrichtsstoff ab. (vgl.Z.288ff) Nachhilfe bekommt das Mädchen keine, auch in der Volksschule war das nicht notwendig (vgl.Z.298). Die Lernanforderungen wurden an dieser Schule nach dem Übertritt sehr rasch gesteigert: „Also, das war wirklich ein Wahnsinn.“ (Z.307) „Also es geht ziemlich rasch voran.“ (Z.311ff) Auch der Unterrichtsstoff der Volksschule wurde nicht spürbar wiederholt (vgl. Z.314).

Diese Mutter, die Erfahrungen mit Gymnasium und Mittelschule sammeln konnte, spricht sich eindeutig gegen die gemeinsame Schule für die 10- bis 14-jährigen aus. Sie begründet dies mit ihren schlechten Erfahrungen, welche sie mit der Mittelschule gemacht hat. (vgl.Z.228)

„...es wird schwerer.“(Z.4)

Das Kind nennt zu Beginn des Gesprächs Folgendes um den Übergang zu beschreiben: „...es wird schwerer.“(Z.4), „Schlimmere Kinder.“(Z.6), „...die Lehrer sind ein bisschen strenger.“(Z.10) „...man hat viel Schularbeiten.“(Z.13) Als positiven Aspekt nennt die Schülerin, dass vermehrt Filme gezeigt werden (vgl.Z.15)

Im Vorfeld hat sich das Mädchen schon aufs Gymnasium gefreut, da es sich dort mehr und neue Freunde erhoffte und da es dann zu den ‚Großen‘ zählt (vgl. Z.18ff)

Um die Kinder auf die weiterführenden Schule vorzubereiten, ersuchte die Lehrerin in der Volksschule ihre Schülerinnen und Schüler sie zukünftig mit ‚Sie‘ anzusprechen (vgl. Z.78). Desweiteren, erzählt die Schülerin, bekamen sie mehr an Hausübung, um den Übergang ins Gymnasium einfacher zu gestalten (vgl. Z.82). Sie berichtet, dass sie zu ihrer Grundschullehrerin ein gutes Verhältnis hatte (vgl.Z.89).

Der Entscheidung, dass die Befragte genau diese Schule besuchen wird, sind einige Besuche von anderen Schulen vorangegangen. Der Hinweis einer Freundin, dass dieses Gymnasium gut sei, hat dann schließlich den Ausschlag gegeben. (vgl.Z.53) Eine andere Schulform als die gewählte wäre für das Mädchen nicht in Frage gekommen. Bestimmend bei der Entscheidungsfindung war primär die Mutter des Mädchens (vgl.Z.66ff) und die Tatsache, dass an dieser Schule das Schwerpunktfach Biologie angeboten wird. („...weil...wir in Biologie coole Sachen machen.“ Z.70) Freunde waren für das Kind kein Grund diese Schule zu besuchen (vgl. 70), aber eben die Situation niemanden in der neuen Schule zu kennen war für die Befragte „komisch“ (Z.75).

Von den neuen Lehrerinnen und Lehrern wurde das Mädchen gut empfangen, auch das Verhältnis zu ihnen dürfte gut sein (vgl. Z.85ff).

Das Kind spricht sich gegen eine gemeinsame Schule in der Sekundarstufe I aus, da es auf diesem Wege neue Freunde kennenlernen konnte (vgl.Z.63).

Die größte Veränderung für die Schülerin stellte die Tatsache dar, dass sie nun in einer ‚schlimmen‘ Klasse war und nicht mehr – wie in der Volksschule – in der ‚bravsten‘ Klasse (vgl. Z.30ff).

Zu Beginn des Schuljahres fiel es ihr „...*schon schwer*...“ (Z.36) sich an die neue Schule zu gewöhnen. Dies führt sie einerseits auf ihre Schüchternheit und andererseits darauf zurück, dass sie die Kinder noch nicht kannte. (vgl. Z.36ff)

Die Schülerin hat sich schon öfters gewünscht noch in der Volksschule zu sein, da sie ihre ehemalige Lehrerin vermisst (vgl.Z.40ff). Aber sie fühlt sich im Gymnasium „*eh gut*“ (Z.47), weil sie sowohl von den Mitschülerinnen und Mitschülern, als auch ihren Lehrerinnen und Lehrern gut behandelt wird.

Zu Hause muss das Kind im Gymnasium mehr lernen, als dies in der Volksschule der Fall war (vgl.Z.107). Aufgrund dessen, dass die Prüfungen in der neuen Schule schwerer sind, hat sich für das Mädchen der Stressfaktor erhöht, allerdings fühlt sie sich nicht unter Druck gesetzt (vgl.Z.126ff).

Die Schülerin erzählt, dass sie in der Mitte des Schuljahres am meisten zu tun hatte und dass es zu Beginn „...*noch irgendwie leicht*“ (Z.136) war. Sie bekommt keine Nachhilfe (vgl.Z.119). Generell bemerkt sie, dass der Unterricht in der Volksschule „...*noch wesentlich leichter*“ (Z.174ff) war.

Freundschaften sind für das Mädchen von großer Bedeutung, „...*weil wenn es jetzt einem schlecht geht, dann kann man dem helfen*.“ (Z.146)

Während des Übertritts hat das Kind keine Veränderungen innerhalb der Familie feststellen können, auch die Eltern haben sich ihr gegenüber nicht anders verhalten. Weiter denkt sie nicht, dass sich ihre Eltern vor dem Übergang gefürchtet haben. (vgl. Z.150ff)

Die Noten der Schülerin haben sich im Gymnasium – im Gegensatz zur Volksschule – etwas verschlechtert. Das Mädchen denkt dass diese Tatsache entweder darauf zurückzuführen ist, dass es in der AHS schwerer ist oder dass sie zu wenig lernt. (vgl.Z.160ff)

In Bezug auf Gerechtigkeit bemerkt diese Schülerin, dass sie sowohl in der Volksschule gerecht behandelt wurde als auch im Gymnasium auf Gerechtigkeit geachtet wird (vgl. Z.167).

Familie 5

„*Die Schule hat die Erwartungen, die ich gehabt habe eigentlich voll erfüllt*.“ (Z.29ff)

Der Vater berichtet, dass er sich von der schulischen Seite her eher weniger Sorgen bezüglich des Übertritts seiner Tochter gemacht hatte. Allerdings befindet sich sein Kind in einer besonderen Situation, da sie an Diabetes erkrankt ist, was für ihn die Umstellung etwas erschwert hat. Generell war er ein „*bisschen unsicher...ob es ihr gefällt*.“ (Z.11) Er

ist sehr positiv überrascht von der guten Betreuung, die sein Kind auch bezüglich ihrer Krankheit erhält (vgl.Z21ff).

In der Grundschule hat sich seine Tochter, seiner Meinung zufolge nicht wohlfühlt, was er auf die Lehrerin zurückführt. Diese hat zu viel Druck auf seine Tochter ausgeübt und konnte bei dem Kind damit nicht viel erreichen. Allerdings wurden die Kinder von der Lehrerin gut auf die neue Schule vorbereitet, indem die Benotung strenger und viel Unterrichtsstoff gelehrt wurde (vgl. Z.304).

Kontakt zu weiterführenden Schulen hatte seine Tochter in der Volksschule im Rahmen von Schulbesuchen bei zwei Kooperativen Mittelschulen. Dieser Vater findet, dass diese Schulbesuche nicht sinnvoll sind, da seiner Meinung nach die Kinder eine Schule nur nach ihrem Äußeren, beispielsweise wie viele Sportplätze vorhanden sind – beurteilen (vgl. Z.384ff). „...*wichtig sind eigentlich die Lehrer.*“ (Z.401)

Rückblickend betrachtet erwies sich der Übergang als „*relativ problemlos*“ (Z.27), da seine Tochter sehr schnell Anschluss in der Klasse gefunden hat und auch die Lehrerinnen und Lehrer sehr nett findet (vgl.Z.27).

Diese KMS, die eine Privatschule mit Öffentlichkeitsrecht ist, hat die Erwartungen des Vaters voll erfüllt (vgl. Z.29). Er empfand den Übergang als nicht belastend, da der gesamte Tagesablauf schon von der Schule vorgegeben war (vgl.Z.36ff).

Der Vater denkt, dass seine Tochter vor ihrem Übertritt Sorge hatte keine Freundinnen in der neuen Klasse zu finden. Diese Befürchtung seines Kindes war allerdings unbegründet, da sie schnell Anschluss gefunden hat. (vgl. Z.115ff) Generell hatte der Übertritt eine große Bedeutung für sie, „...*weil es halt doch ein anderer Abschnitt ist.*“ (Z.167)

In der neuen Schule ist dieser Druck geringer, obwohl die Anforderungen gestiegen sind. („...*und trotzdem geht es relativ leicht.*“ Z.58ff „...*ich habe nicht den Eindruck, dass sie sich schwer tut.*“ Z.61) Da sich seine Tochter nicht beklagt hat, nimmt der Vater an, dass sie in der KMS gut von den neuen Lehrerinnen und Lehrern aufgenommen wurde, besonders zur Betreuerin am Nachmittag hat das Kind einen guten Draht gefunden (vgl. Z.349).

Aufgrund von zwei Dreiern im Halbjahreszeugnis der vierten Klasse Volksschule stellte es sich als Problem dar für das Kind einen Platz in einer AHS zu bekommen. Auch die Volksschullehrerin war eher der Meinung, dass das Mädchen eine KMS besuchen sollte. Für den Vater war es weniger entscheidend, ob das Mädchen eine AHS oder eine KMS besucht; ausschlaggebend war, dass sich sein Kind dort wohl fühlt: „...*für mich war einfach wichtiger, dass sie sich wohlfühlt.*“ (Z.198) Der Vater ist demnach der Ansicht, dass weniger der Schultyp von Bedeutung ist, als die Unterstützung durch die Lehrerinnen und Lehrer (vgl. Z.233). Eine Aufnahmeprüfung für die Unterstufe des Gymnasiums kam nicht in Frage.

Die gewählte KMS liegt etwas weiter vom Wohngebiet der Familie entfernt, da die Schulen in der Umgebung keinen guten Eindruck auf die Familie machten: „...*ich habe das Gefühl gehabt, die machen halt das was notwendig ist.*“ (Z.251) Die Schule, die ausgesucht wurde, zählt zwar zu den konservativeren, aber der Vater hatte bei dieser den Eindruck, dass das Personal dort daran interessiert ist, wie es den Kindern geht (vgl. Z.263ff). Zuletzt zeigte sich dann das Gespräch mit dem Direktor als ausschlaggebend für die Wahl der Schule (vgl. Z.271). Diese Entscheidung wurde eindeutig nicht bereut (vgl. Z.300).

Der Ansicht dieses Vaters zufolge sind in der KMS –obwohl der Lehrplan ident zu jenem in einem Gymnasium ist – die Anforderungen geringer (vgl. Z.291).

Der Kontakt zu den Lehrerinnen und Lehrern der KMS findet im Rahmen von Elternsprechtagen oder Sprechstunden statt und ist bei Bedarf jederzeit möglich (vgl. Z.411ff). „*Ja, die nehmen sich einfach Zeit und dann spricht man.*“ (Z.425)

Bezüglich des Aufwandes unterscheidet dieser Vater zwei Faktoren: Einerseits bedeutet es für ihn hinsichtlich der Hausaufgaben und bezüglich des Übens mit dem Kind weniger Aufwand, da diese Aufgaben nach Möglichkeit in der Nachmittagsbetreuung erledigen. Dadurch hat das Kind keinerlei schulische Verpflichtungen, wenn es abends nach Hause kommt. Auch private Nachhilfe benötigt seine Tochter deswegen nicht „*und sollte sie auch nicht brauchen.*“ (Z.484) Andererseits erweist sich der häufige Kontakt mit dem Lehrpersonal für ihn als aufwändiger: „*Es ist immer irgendwas zu tun, zu besprechen,...*“ (Z.436) Generell hält der Vater fest: „*Ja, es ist etwas mehr Aufwand als in der Volksschule, ja.*“ (Z.441)

Der Vater berichtet von einer Übergangsfrist die Lernanforderungen betreffend zu Beginn des Schuljahres, welche er an den Hausübungen und Schulübungen festmacht. Seine Tochter habe auch viel „...*wiederholt, was in der Volksschule schon gemacht wurde...*“ (Z.538) Nach zwei Monaten wurde die Schülerinnen und Schüler – wie in einer KMS üblich – in eine Erweiterungsgruppe und in eine Basisgruppe aufgeteilt, dennoch aber im Klassenverband mit zwei Lehrkräften unterrichtet. Die Kinder der Erweiterungsgruppe werden nach Maßstäben eines Gymnasiallehrplanes benotet. (vgl. Z.505ff) Dieser Vater betont aber erneut, dass er denkt, dass das Niveau nicht vergleichbar mit dem einer AHS ist (vgl. Z.524). Trotzdem wäre es ihm nicht lieber, wenn die Anforderungen höher wären, da er es vorteilhafter findet, wenn auf die gesamte Klasse Rücksicht genommen wird (vgl. Z.541ff).

Für eine gemeinsame Schule der 10 bis 14 jährigen spricht sich dieser Vater nur dann aus, wenn die Kinder nicht in Leistungsgruppen getrennt, sondern im Klassenverband unterrichtet werden: „*Ich glaube einfach, dass eine Klassengemeinschaft wichtiger ist, als wie nur die schulischen Leistungen.*“ (Z.554ff) Dazu fände er es positiv, wenn mehrere Lehrerinnen oder Lehrer eine Klassezusammen betreuen würden (vgl. Z.583ff).

„...ich tue mir jetzt leichter in der Schule als in der Volksschule.“ (Z.7)

Die befragte Schülerin erzählt, dass sie vor dem Übertritt in die KMS Angst hatte, weil ihre Freundinnen ein Gymnasium besuchten und sie als einzige eine Kooperative Mittelschule. Sie kannte in der neuen Schule niemanden, außer einem Mädchen. (vgl. Z.11ff) Rückblickend betrachtet ist sie froh in der KMS zu sein, da sie es als weniger anstrengend und schöner empfindet. Sie erzählt, dass die Lehrerinnen und Lehrer netter sind, ihre Noten besser sind als in der Volksschule und sie deswegen mehr Freude an der Schule hat. (vgl. Z.6ff) Das Mädchen schätzt an ihren Lieblingslehrerinnen und Lieblingslehrern, dass in deren Unterricht manchmal einfach nur gesprochen wird: *„Der hat einfach mit uns über unsere Zukunft geredet, anstatt mit uns Mathe zu machen.“* (Z.109ff) Sie erzählt, dass der Übertritt für die leicht war (vgl. Z.259).

Sie hat bemerkt, dass seit sie in der neuen Schule ist, die Mädchen mehr mit den Buben reden und spielen. Ansonsten kann sie keine Veränderungen feststellen. (vgl.Z.24)

Die Befragte berichtet, dass sie sich sehr leicht an die neue Art des Unterrichts gewöhnen konnte, da sich die Lehrerinnen und Lehrer in der KMS an die Unterrichtseinheiten halten müssen. Gegensätzlich dazu hat die Volksschullehrerin oftmals zwei Stunden durchgehend unterrichtet. Sie hat sich noch nie gewünscht noch in der Grundschule zu sein. (vgl. Z.32ff)

Die Wahl fiel auf diese Schule, weil eine ihrer Freundinnen, die dort in der Volksschule gewesen, auch das Gymnasium besucht. Da aufgrund der Noten der Gymnasiumsbesuch für die Befragte nicht möglich war, besucht sie die angeschlossene KMS. Außer dieser Schule hat sie sich für keine anderen Schulen näher interessiert.

Das Mädchen ist froh, dass es keine eine gemeinsame Schule in der Sekundarstufe I gibt, da in der von ihr gewählten Schulform der Unterrichtsstoff langsamer gelehrt wird *„...und das ist einfach angenehmer.“*(Z.59ff)

Das Verhältnis zu ihrer Volksschullehrerin beschreibt die Schülerin als *„nicht gut“* (Z.71), da sie sich des Öfteren ungerecht behandelt fühlte und sie gemerkt hat, dass die Lehrerin sie nicht mochte. (*„...mit denen hat sie immer alles gemacht und zu mir hat sie immer gesagt: ‚Nein.‘ oder ‚Geh weg!‘ oder so.“* Z.83ff) In der neuen Schule kommen keine Ungerechtigkeiten vor, die sie betreffen (vgl. Z.90). Trotz der schlechten Verbindung zu ihrer Lehrerin in der Grundschule, ist die Befragte der Ansicht, dass sie gut auf die neue Schule –besonders in den Fächern Englisch und Mathematik - vorbereitet wurde (vgl. Z.96ff). Besonders vor Schularbeiten musste sie während ihrer Volksschulzeit viel zu Hause lernen. Dies fällt in der neuen Schule gänzlich weg, da sie dort im Nachmittagsunterricht ihre Aufgaben und ihr tägliches Lernpensum erledigen kann. (vgl.Z.131ff)

Die Schülerin stellt fest, dass es für sie keinerlei Zusammenhang zwischen der Sympathie gegenüber der jeweiligen Fachlehrerin oder dem jeweiligen Fachlehrer und der Sympathie dem Fach gegenüber gibt (vgl.Z.126).

Den Schulweg in die Volksschule hat dieses Kind als angenehmer empfunden, obwohl es mit dem Auto in zur Schule gebracht wird (vgl. Z.143). Das Mädchen berichtet, dass sie keine Nachhilfe erhält (vgl.Z.151) und nun für die KMS nicht mehr Zeit einplanen muss, als dies für die Volksschule notwendig war (vgl. Z.153). In der Volksschule besuchte sie einen Förderkurs (vgl. Z.155).

Im Gegensatz zur Grundschule hat die Schülerin in der KMS mehr Schularbeiten, und besonders den Monat, in dem drei Schularbeiten zu schreiben waren, empfand sie als sehr stressig. Insgesamt ist sie aber der Meinung, dass sie nicht mehr Stress hat, als dies in der Volksschule der Fall war. (vgl. Z.160ff)

Das Mädchen erzählt, dass es zu Beginn des Schuljahres – etwa die ersten zwei Monate – und gegen Ende am wenigsten zu tun hatte. Ein paar Monate vor Schulschluss hatte sie am meisten zu tun. (vgl. Z.176)

Da sich die Schülerin mit ihren Kolleginnen und Kollegen in der Volksschule gut verstanden hat, vermisst sie sie manchmal. Sie ist einerseits zwar froh in der neuen Schule schon ein Kind gekannt zu haben, andererseits hätte sie nicht mehr kennen wollen, weil sie dann nur an die ihr bekannten gebunden worden wäre: *„...weil dann wäre ich nur an die gebunden und hätte mich nicht mit den anderen befreundet.“* (Z.196ff) Prinzipiell sind Freunde für das Mädchen sehr wichtig, *„...weil wenn man da nur in der Klasse allein herumsitzt und niemanden hat ist das auch nicht grad schön.“* (Z.199) Das Mädchen erzählt viele Freunde in der neuen Schule gefunden zu haben (vgl. Z.261).

Die Befragte denkt nicht, dass sich ihre Eltern vor dem Übertritt gefürchtet haben, eher haben sie sich für sie gefreut, in der der Annahme, dass es ihrem Kind dann besser gehe (vgl. Z.207).

Da das Mädchen im Halbjahreszeugnis der vierten Klasse Volksschule zwei Dreier hatte, konnte es kein Gymnasium besuchen. In der KMS hat das Kind bessere Noten. Diese Tatsache würd es darauf zurück, dass die Lehrerinnen und Lehrer darauf achten, *„...dass alle Kinder ...genau das verstehen.“* (Z.225) Auch die Einteilung der einzelnen Schülerinnen und Schüler in eine Basis- und eine Erweiterungsgruppe empfindet das Mädchen als sehr positiv: *„Die Lehrer schauen eben mehr, dass wir es verstehen und es hilft uns eben auch mehr, wenn wir in diese Gruppen eingeteilt werden.“* (Z.233)

Prinzipiell ist die Befragte der Meinung, dass der Unterricht in der KMS *„mit mehr Freude“* (Z.252) stattfindet. Für sie stellen die vielen Lehrerinnen und Lehrer kein Problem dar, weil sie sich nun – im Gegensatz zur Volksschule – eine Lieblingslehrerin oder einen Lieblingslehrer aussuchen kann (*„...weil in der Volksschule kann man sich eigentlich gar keinen Lieblingslehrer aussuchen, weil da hat man ja nur einen.“* Z.254ff)

Familie 6

„Einfacher wäre es, wenn die Bezugspersonen und da gehören die Lehrer auf jeden Fall dazu, mehr Zeit hätten.“ (Z.96ff)

Dem Übertritt seines Kindes in die AHS hat dieser Vater „mit gemischten“ (Z.4) Gefühlen entgegengeblickt, da seine Tochter keine konventionelle Volksschule besuchte hat. Er beschreibt diese Grundschule als mehr auf Kinder, als auf Leistung orientiert. (vgl. Z.6ff)

Rückblickend betrachtet kritisiert er das österreichische Schulsystem, da dieses seiner Meinung nach „...sehr leistungsorientiert ohne Rücksicht auf Verluste...“ (Z.45) ist und es „...den Lehrern keine Chance [bietet] sich auf die Kinder einzustellen...“ (Z.46)

Er meint, dass die Schule an sich nicht das Belastende für seine Tochter nach dem Übergang war, sondern vielmehr der Umgang der Kinder untereinander und die fehlende Klassengemeinschaft waren problematisch für sie. Auch nach einem Jahr sieht er keine funktionierende Gruppe in der Klasse seines Kindes. (vgl. Z.67ff) Um den Abschnitt für die Schülerinnen und Schüler einfacher zu gestalten, wären mehr Lehrerinnen und Lehrer notwendig, die so besser individuell auf die Kinder eingehen könnten: „...aber das ist mit einer gegen 30 vergebene Liebesmüh‘.“ (Z.99) Für den Vater persönlich war der Übertritt nicht belastend: „...vielleicht bin ich da zu unempfindlich. ((lacht))*“ (Z.92)

Der Vater denkt, dass sich seine Tochter wohlfühlt im Gymnasium, er führt dies aber nicht auf die Schulform, sondern generell auf das Umfeld zurück (vgl. Z. 106ff).

Der Übergang hatte für seine Tochter seiner Meinung nach eine große Bedeutung da damit für sie ein neuer Lebensabschnitt begann: „...neue Freundinnen, neue Lehrer, ein bisschen Leistungsdruck, den es vorher nicht gab.“ (Z.115) Er berichtet, dass seine Tochter in der Form auf die neue Situation reagierte, dass sie nicht lernen wollte und Zeit brauchte bis sie „...ihre Nische und ihre Gruppe...“ (Z.122) gefunden hat.

Die Entscheidung, dass sein Kind ein Gymnasium besucht, wurde von ihm und der Mutter vorgegeben. Daher wurde die Wahl nur mehr von der Tatsache beeinflusst, dass von der Schule eine Nachmittagsbetreuung geboten wurde und dass sie sich in der Nähe befindet. Er hat die Entscheidung sein Kind in dieses Gymnasium zu geben nicht bereut. Dieser Vater betont, dass nicht die Schulform oder die Schule für die Zufriedenheit ausschlaggebend sind, sondern die individuellen Lehrerinnen und Lehrer. (vgl. Z.126ff)

Seiner Ansicht nach hätte die Vorbereitung für sein Kind seitens der Volksschule etwas besser sein können, „...aber es war schon okay so.“ (Z.147)

Besonders vom Klassenvorstand sei seine Tochter sehr herzlich in der neuen Schule empfangen worden, erzählt der Vater: „Die hat es doch geschafft ein bisschen Ambiente zu kreieren.“ (Z. 175) Von den anderen Lehrerinnen und Lehrern berichtet er, dass er es äußerst schade findet, dass seitens der Lehrerschaft nicht jegliche multimediale Möglichkeiten genutzt werden, um bei den Kindern das Interesse zu wecken: „Nein, das wird trocken vorgetragen und das verstehe ich nicht.“ (Z. 197)

Den Kontakt während der Grundschulzeit zu den weiterführenden Schulen habe er als Elternteil aufgenommen (vgl. Z.202).

Im Gegensatz zur Volksschule, in der monatliche Elternabende stattfanden, sieht der Vater keinerlei Zusammenarbeit zwischen Eltern und Lehrkörper: *„Es lädt auch gar nicht ein, dass man sich einbringt.“* (Z. 239) Er erwähnt lediglich die Möglichkeit eine Sprechstunde zu besuchen oder bei Fragen ein Mail an die Schule zu schicken. (vgl. Z. 242ff)

Für den Vater bedeutet es viel weniger Aufwand, seit seine Tochter die AHS besucht, da beispielsweise das tägliche Abholen von der Schule wegfällt (vgl. Z. 251ff).

Bereits seit der Volksschule nimmt dieses Mädchen Nachhilfe. Der Vater ist der Meinung, dass sie diese in der Grundschule nicht gebraucht hätte, jetzt im Gymnasium sieht er es hingegen als notwendig an. Er berichtet auch, dass er zu Hause relativ viel üben muss, was sowohl ihm, als auch seiner Tochter nicht gefällt. (vgl. Z.261ff)

Ob die Lernanforderungen nach dem Übergang nur langsam gesteigert werden, kann dieser Vater schlecht beurteilen, da seine Tochter eine Nachmittagsbetreuung besucht. Aber er berichtet von Lernzielüberprüfungen, die den Eltern als Information dienten und von Testschularbeiten, die nicht bewertet wurden. (vgl. Z. 298ff)

Dieser Vater sieht keine Lösung in der gemeinsamen Schule der 10 bis 14-jährigen, da er der Meinung ist, *„...dass dort das Kuddelmuddel nur größer wird.“* (Z.339) Er ist vielmehr für ein Schulsystem, das die Kinder dort fördert, wo ihre Schwächen sind und dort fordert wo sie ihre Stärken haben (vgl. Z.341) und für Schulen, deren Zielrichtung erkennbar ist. Vor allem Zweige, die Musikalität fördern, vermisst er. Dieser Vater bemerkt, dass besonders das Basiswissen und sinnerfassendes Lesen wesentlich sind, da er im Fehlen dieser Dinge eine Gefahr sieht: *„...wir ziehen eigentlich eine Generation von leichtgläubigen Idioten groß.“* (Z. 351) Er betont ein weiteres Mal, dass er das Konzept der gewählten Volksschule für besonders gut gelungen bewertet und dass nicht das angeeignete Wissen das Wesentliche an dieser Schule war. Dadurch wurden seiner Tochter vier Jahre geschenkt, die er und auch seine Tochter nicht missen möchte. (vgl. Z362ff)

„Also ich wäre noch lieber in der Volksschule.“ (Z.41)

Die Schülerin berichtet, dass ihr der Übergang etwas schwerer gefallen ist, da sie eine alternative Form einer Volksschule besucht hatte: *„Für mich war es irgendwie schwerer,...“* (Z.7) Ihre Klasse in der Volksschule besuchten lediglich 10 Kinder. Der Unterricht in der Volksschule dauerte täglich bis 17 Uhr, allerdings hatten sie damals keinen richtigen Stundenplan. (vgl. Z.8ff) Sie berichtet, dass besonders die *„...größere Schule mit Keller, Erdgeschoß, erster Stock und zweiter Stock“* (Z.27ff) für sie ein Problem darstellten. Auch die Einteilung der Pausen änderte sich für das Mädchen in auffälliger Weise: *„Und früher hatten wir auch immer, wie jetzt zwei Unterrichtsstunden, aber dafür eine halbe Stunde Pause.“* (Z.28ff) Aber sie berichtet, dass sie sich an diese Umstände schon gewöhnt hat (vgl. Z.30). Auch die Tatsache, dass mehr Kinder die neue

Schule besuchen und dass sie sich erst wieder zurechtfinden musste, beschreibt die Schülerin als Umstellungsschwierigkeiten. Hinzu kam für das Mädchen noch die Anrede der neuen Lehrerinnen und Lehrer, zumal sie in der Volksschule nicht einmal den Nachnamen der Lehrerin kannte und sich nun auf „*Frau Professor*“ (Z.38) oder Herr Professor umstellen musste. Eine zusätzliche Neuerung stellten die Noten in der AHS dar, weil sie in der Grundschule nur ein Zeugnis – nämlich jenes der vierten Klasse – bekommen hat (vgl. Z.77ff). Dieser ‚notenfreie‘ Umstand war für das Mädchen angenehmer: „...*weil da musste man nicht so: Oh Gott, was habe ich jetzt im Zeugnis oder so.*“ (Z.82) Prinzipiell wäre das Mädchen noch lieber in der Volksschule, weil es „...*nicht so schwer...*“ (Z.45) war und sie weniger Hausübung zu erledigen hatte. Der Unterricht in der Volksschule gefiel der Schülerin besser als der im Gymnasium (vgl. Z.391).

Vor dem Übertritt hat sich die Befragte nicht auf das Gymnasium gefreut, sie berichtet, dass sie sich darüber wenig Gedanken gemacht hat. In der vierten Klasse der Volksschule war sie dann aufgeregt ob des bevorstehenden Übertritts, allerdings hat sie sich nicht davor gefürchtet. (vgl. Z.50ff)

Die Schüler erzählt, dass sie lieber noch in der Volksschule sein würde, weil sie dort einerseits weniger Hausaufgaben hatten und weil es andererseits nicht so streng war (vgl. Z.61, Z.73). Zu Beginn des Schuljahres habe sie öfters geweint, als sie von der Schule nach Hause kam, „...*weil es war halt alles neu und größer.*“ (Z.70ff)

Im Gegensatz zu den ersten Wochen im Schuljahr fühlte sich das Mädchen zum Zeitpunkt des Interviews in der neuen Schule „...*eh schon sicherer.*“ (Z.123)

Der kurze Schulweg war besonders ausschlaggebend für die Wahl dieses Gymnasiums. Trotzdem muss das Mädchen, seit es die neue Schule besucht in der Früh eher aus dem Bett, da der Unterricht in der Volksschule erst um 9:30 begann. (vgl. Z.139). Die Schülerin ist der Annahme, dass keine andere Schulform anstelle der AHS für sie infrage gekommen ist: „*Nein, ich glaube nicht.*“ (Z.163) Sie hat die Entscheidung welche Schulform sie nach der Volksschule besuchen wird nicht beeinflusst: „*Also ich habe da nicht so mit entschieden. Es war halt so, ich gehe halt einfach ins Gymnasium.*“ (Z.180) ... „*Eigentlich alle aus der Familie wollten halt dass ich ins Gymnasium gehe.*“ (Z.187) Besonders wichtig war für das Mädchen neben der Nähe der Schule, auch die Tatsache, dass sich in der neuen Schule jemanden kennt: „*Aber ich wollte halt auch mit jemandem dort sein, den ich kenne.*“ (Z.193ff) Sie hat in der neuen Klasse neue Freunde gefunden (vgl. Z.205ff). Freunde sind generell wichtig für die Schülerin. Sie vermisst ihre Kolleginnen und Kollegen aus der Volksschule und hält auch noch Kontakt zu manchen (vgl. Z.343ff).

Die Schülerin kann keine besondere Vorbereitung seitens ihrer Volksschullehrerin nennen, außer dass sie „...*halt den Stoff gemacht*“ (Z.210) hat. Das Verhältnis zu ihrer Grundschullehrerin beschreibt sie als gut. Sie erzählt, dass sie sie auch noch des Öfteren besucht. (vgl. Z.233ff) Die Verbindung zu den Professorinnen und Professoren in der AHS

bezeichnet sie als „nicht so“ (Z.244). Das Mädchen erzählt von einer Lehrerin, die schnell die Nerven verliert: „Ja, sie zuckt immer gleich aus.“ (Z.251)... „Sie nimmt einen immer gleich an der Hand und zieht einen raus oder sowas.“ (Z.253ff)

In der Grundschule musste dieses Mädchen keine Zeit am Nachmittag für schulische Dinge einplanen. Im Gegensatz dazu muss es im Gymnasium seine Schulsachen mit nach Hause nehmen und mehr Zeit investieren für die Schule. (vgl. Z.284ff) Die Schülerin ist der Meinung, dass sie in der neuen Schule mehr Stress ausgesetzt ist, dies ist allerdings „...nicht so schlimm“ (Z.319) für sie.

Auf Anraten ihrer Großmutter erhielt diese Schülerin beginnend mit der zweiten Klasse Grundschule wöchentliche Nachhilfe (vgl. Z.163ff). Zurzeit geht sie nur vor Schularbeiten zur Nachhilfe (vgl. Z.298).

Das Kind erzählt, dass es am Anfang des Schuljahres nicht „...ganz so viel...“ (Z.314) zu tun hatte. Aber im Laufe des Schuljahres wurde es schon viel mehr.

Bezüglich des Verhaltens ihrer Eltern konnte die Schülerin keine Veränderung in der Zeit des Übertritts bemerken; sie denkt auch nicht, dass sie sich davor gefürchtet haben (vgl. Z.357ff).

Die Noten der Schülerin im Gymnasium sind nicht vergleichbar, da sie in der Grundschule nicht benotet wurde. Sie hatte im Zeugnis der ersten Klasse als schlechteste Noten zwei Befriedigend. (vgl. Z.373)

Familie 7

„Beim P. war es schön, war es normal.“ (Z. 165)

Die befragte Mutter hat vor dem Übertritt ihres Sohnes in die KMS diesem mit sehr guten Gefühlen entgegengeblickt, da er eigentlich auch eine AHS hätte besuchen können. Sie berichtet, dass sie sich nicht getraut hatte ihn in ein Gymnasium zu schicken, da Lesen seine Schwäche ist und er es nicht gewohnt war selbstständig zu lernen. (vgl. Z.2ff)

Rückblickend betrachtet beschreibt die Mutter die Zeit als „...schön,...war angenehm...keine Probleme.“ (Z.8) Auch für die Mutter persönlich war diese Zeit leicht und nicht belastend (vgl. Z.12).

Die Volksschullehrerin wird von der Mutter als „ausgezeichnet“ (Z.27) bezeichnet; sie würde jedem anderen Kind diese Lehrerin wünschen. Aufgrund der Lehrerin ist diese Mutter der Ansicht, dass sich ihr Sohn in der Grundschule wohlfühlt hat. (vgl. Z.25) Auch mit dem gelehrten Wissen ist die Mutter zufrieden: „...jetzt in der KMS sehe ich, was sie ihm wirklich beigebracht hat.“ (Z.30ff)

Da ihr Sohn in der neuen Schule öfter als „Streber“ (Z. 39) gehänselt, erklärt sie, dass er Probleme in der KMS hat. Vor allem in der Mitte des Schuljahres nahmen die Hänseleien zu, da ihr Sohn zu dieser Zeit viel seitens der Lehrerinnen und Lehrer gelobt wurde (vgl. Z.42).

Diese Mutter denkt nicht, dass die Zeit des Übergangs für ihr Kind belastend war, da er dies nie gesagt hatte (vgl. Z. 48). Außerdem ist sie der Meinung, dass die Tatsache, dass ihr Sohn schon Bekannte in der neuen Klasse hatte, ihm die Zeit erleichtert hat (vgl. Z. 57).

Die Entscheidung eine KMS zu besuchen hing sehr von der Mutter ab, da sie ihrem Sohn geraten hatte nicht ins Gymnasium zu gehen wegen seines Lernschwachpunkts Deutsch (vgl. Z.57). Ausschlaggebend genau diese KMS zu wählen, war die Nähe zum Wohnort und die Aussagen von Bekannten, die gut über diese Schule gesprochen hatten (vgl. Z. 69ff). Dass P. eben diese Schule besucht, beruht ihrer Meinung nach aber zu 80% auf seinem Willen, da er meinte: *„Wenn kein Gymnasium, dann die.“* (Z.79ff) Auf die Frage ob sie die Schulwahlentscheidung bereut habe, antwortete die Mutter mit: *„Jein“* (Z. 82). Dies begründet sie mit der Einsicht, dass ihr Sohn doch ein AHS-Kind gewesen wäre und nun in der KMS in jedem Fach in der ersten Leitungsgruppe ist (vgl. Z.84ff).

Die Mutter ist davon überzeugt, dass dieser Übergang eine große Bedeutung für ihr Kind hatte, da in der neuen Schule viele Freizeitaktivitäten angeboten werden und er dort eine Sportklasse besucht (vgl. Z. 63).

Von der Volksschullehrerin wurde ihr Sohn nach Ansicht dieser Mutter *„super“* (Z. 109) auf die neue Schule vorbereitet, da sie mit den Kindern sehr viele weiterführende Schulen besucht hat und auch viel – vor allem in Deutsch – mit den Schülerinnen und Schülern gearbeitet (vgl. Z. 111ff).

Von der Lehrerinnen und Lehrern in der KMS ist ihr Sohn sehr gut empfangen worden – die Mutter berichtet lediglich, dass er sich mit dem Sportlehrer nicht so gut versteht (vgl. 122ff).

Ob die Volksschule und die weiterführende Schule Kontakt zueinander haben oder hatten, kann die Mutter nicht beurteilen. Allerdings ist sie mit dem Kontakt zwischen ihr und dem Lehrkörper in der KMS sehr zufrieden: *„...die melden sich auch, wenn was ist.“* (Z. 140) Und besonders in schwierigen Zeiten wurde ihrem Sohn seitens der Schule besonders unter die Arme gegriffen (vgl. Z.145ff).

Der Aufwand ist für die Mutter etwas angestiegen, vor allem aufgrund ihrer privaten Situation, aber sie meint, dass sie das gut geschafft hätten. (*„Das geht schon.“* Z.155)

Das Kind nimmt Nachhilfe im Unterrichtsfach Deutsch in Anspruch (vgl. Z. 159).

Die Lernanforderungen nach dem Übergang wurden nach Ansicht der Mutter nicht zu schnell gesteigert, sie meint: *„Beim P. war es schön, war es normal.“* (Z.165)

Zur gemeinsamen Schule der 10 bis 14-jährigen ist diese Mutter sehr positiv eingestellt, da sie selbst eine Schule besucht hat, die so geregelt war. Sie ist sehr zufrieden damit und begründet dies damit, dass die weitere schulische Karriere besser erst mit 14 Jahren entschieden wird (vgl. Z. 202ff).

Generell bemerkt diese Mutter, dass Zufriedenheit in der Schule nur den jeweiligen Lehrerinnen und Lehrern zusammenhängt und nicht gesagt werden kann: „...*die Schule ist gut!*“ (Z. 177)

„...*es war manchmal schwer...*“ (Z.10)

Der befragte Bub berichtet, dass der Übergang „...*manchmal schwer...*“ (Z. 10) war, da er seine alten Freunde vermisst und da er auch die Volksschullehrer, die er mochte, verloren hat. Generell findet er es in der KMS „...*nicht so leicht...*“ (Z. 18) Positiv findet das Kind, dass er dadurch im Leben weiter kommt (vgl. Z. 20).

Die größte Veränderung für den Buben ist die Tatsache, dass er in der Grundschulen von allen Lehrerinnen und Lehrern gemocht wurde und ihn jetzt in der KMS seiner Ansicht zufolge ein paar Lehrer „...*hassen...*“ (Z.23), weil er oft nachfragt, wenn für ihn etwas unverständlich ist. Außerdem haben sich die Kinder verändert, die in der KMS frecher sind und ihn hänseln, da er etwas molliger ist (vgl. Z. 39ff).

Zu Beginn hatte er besonders Schwierigkeiten sich an die vielen neuen Namen der Kinder und der Lehrerinnen und Lehrer zu gewöhnen: „*Das ist sehr schwer gewesen, weil ich musste mir (besonders viele) Namen merken.*“ (Z. 53ff)

Der Bub erzählt, dass er sich schon oft gewünscht hat wieder in der Volksschule zu sein, da er dort seine Freundinnen und Freunde hatte, die ihn nicht hänselten (vgl. 59ff). In der KMS werde er öfters als „*Streber*“ (Z.297) bezeichnet, weil er der Beste der Klasse ist und als „*Dicker*“ (Z.298) und „*fett*“ (Z.298), weil er in Sport nicht gut ist.

Mittlerweile fühlt er sich in der neuen Schule aber gut, da er neue Freunde gefunden hat und auch Kinder aus der Volksschule seine neue Klasse besuchen: „*Ja und jetzt habe ich bessere Freunde und alles.*“ (Z. 83) Freund sind generell für den Buben sehr wichtig, da er dadurch jemanden zum Spielen hat (Z. 304).

Die Entscheidung, dass er in eine KMS geht, hat gänzlich seine Mutter getroffen obwohl der Bub im Zeugnis der Volksschule nur Einser hatte. Er meint, dass es seine Mutter gut gemeint hat, da eine AHS zu schwer für ihn gewesen wäre. Er selbst wollte eine Privatschule besuchen, die aber zu teuer war für die Familie. „*Und ja dann habe ich meiner Mutter die Wahl überlassen, weil mir ist nicht mehr eingefallen.*“ (Z.98) Ein Grund in genau diese KMS zu gehen war die Tatsache, dass auch Freunde diese Schule besuchen (vgl. Z.121).

Der Bub spricht sich gegen eine gemeinsame Schule der 10 bis 14-jährigen aus, da er der Meinung ist, dass er durch das Wechseln der Schule mehr Freunde kennenlernen kann (vgl. Z. 116).

Mit seiner Volksschullehrerin habe er sich gut verstanden, erzählt der Junge: „...*sie war nett und wir haben alle gelacht und alles.*“ (Z.169)

An die Vorbereitung durch die Lehrerin in der Volksschule kann sich der Schüler schlecht erinnern. Er meint, dass am Ende der vierten Klasse die Lehrerin mit ihm und seinen Mitschülerinnen und Mitschülern ein Gespräch über die weiterführende Schule geführt habe. In diesem betonte sie, dass die Kinder so bleiben sollen wie sie sind und einfach weiter lernen sollen. (vgl. Z.145ff)

Der Schüler berichtet von einer Kennenlernphase am Anfang des Schuljahres, die etwa 3 Tage gedauert hat. In dieser haben die Kinder mit den neuen Lehrerinnen und Lehrern geredet und Spiele gespielt. (vgl. Z. 159ff)

Das Verhältnis zu den Lehrerinnen und Lehrern der KMS ist anders als jenes zu der Volksschullehrerin. Der Bub berichtet, dass einerseits sein Klassenvorstand sehr nett sei, andererseits gibt es auch eine Lehrerin, die er hasst und einen Lehrer, der die Kinder dauernd anschreit. (vgl. Z.173ff)

Der Aufwand die Arbeit zu Hause betreffend ist für den Bub in der KMS gestiegen, da er mehr Hausaufgabe zu erledigen hat (vgl. Z.217ff). Auch hat er in der KMS mehr Prüfungen: *„Und das ist sehr schwer, weil manchmal kannst du dich nicht vorbereiten, weil du soviel Hausübung kriegst oder so.“* (Z.169ff) Allerdings denkt der Bub, dass er nicht mehr Stress hat, als in der Grundschule (vgl. Z. 273).

Das Kind erzählt, dass es in der Grundschule Nachhilfe im Unterrichtsfach Deutsch bekommen hat. Nun in der KMS schreibt er aber sehr gute Noten. (vgl. Z.254ff)

Im Laufe des Schuljahres hatte der Schüler am meisten in der Mitte des Jahres für die Schule zu tun, da viele Schularbeiten und Tests zu schreiben waren. Am Anfang und gegen Ende des Jahres hatte er am wenigsten zu tun. (vgl. Z. 281ff)

In der Phase des Übertritts haben sich seine Eltern nicht anders verhalten und er ist auch der Ansicht, dass sie sich davor nicht gefürchtet haben (vgl. Z.310ff).

Der Bub hatte immer gute Noten in der Volksschule und auch in der KMS hat er nur Einser im Zeugnis (vgl. Z. 315).

In der Grundschule hat sich der Schüler nie unter Druck gesetzt gefühlt, weil es leichter war. Im Gegensatz dazu fühlt er sich vor allem in Sport in der KMS unter Druck gesetzt. (vgl. Z. 323ff)

Auch der Weg in die Volksschule war für den Schüler angenehmer (vgl. 236ff).

In Bezug auf die Gerechtigkeit des Lehrpersonals den Kindern gegenüber sieht der Befragte große Unterschiede, da er die Volksschullehrerin als gerecht empfand und die Kinder in der KMS manchmal ungerecht behandelt und angeschrien werden (vgl. Z331).

Auch die Art des Unterrichts gefiel dem Jungen in der Grundschule besser, weil er die Lehrerinnen und Lehrer in der KMS viel strenger findet (vgl. Z. 352). Prinzipiell gefällt ihm die Volksschule besser als die KMS, da die Lehrerinnen und Lehrer netter waren und er nicht soviel machen musste (vgl. Z. 361ff).

Familie 8

„...irgendwie easy rübergerutscht...“ (Z. 104)

Dieser Vater berichtet, dass er dem Übertritt seiner Tochter ohne besondere Gefühle entgegengeblickt hat, da sie sich *„...in der Volksschule relativ gut geschlagen...“* (Z.9) hat und auch die Wahl der weiterführenden Schule bereits getroffen war. Er räumt ein, möglicherweise *„blauäugig“* (Z. 13) gewesen zu sein. Für ihn persönlich stellte sich dieser Übergang nicht als Belastung dar (vgl. Z.19). Auch für sein Kind erschien ihm diese Zeit nicht als belastend (vgl. Z.36). Der Vater ist der Meinung, dass der Übertritt zwar generell eine große Bedeutung für seine Tochter hatte, aber *„...nicht als Ding, sondern ganz einfach als nächster Schritt.“* (Z.41) Für ihn ist auch wichtig zu erwähnen, dass diese Schule neu eröffnete, sodass nicht nur sein Kind neu war, sondern Teil einer Schuleröffnung, auf welche es sich vorab freute(vgl. Z. 46ff).

Im Nachhinein betrachtet ist es für ihn die richtige Entscheidung gewesen, seine Tochter in eine WMS zu schicken (vgl. Z. 15). Er hat diese Wahl *„...in keinster Weise...“* (Z.17) bereut.

Er ist der Ansicht, dass sich seine Tochter in der Grundschule sehr wohlfühlt hat, da sowohl der Draht zu den Lehrerinnen als auch die Klassengemeinschaft gut waren (vgl. Z. 25ff).

Auch in der neuen Schule fühlt sich sein Kind wohl. Dies merkt er daran wie es von der Schule und den Lehrerinnen und Lehrern erzählt und auch an Rückmeldungen durch das Lehrpersonal (vgl. Z.31ff).

Die Entscheidung diese Schule zu wählen, führt er auf Informationen der Grundschule und in Medien und auf die Nähe zum Wohnort zurück (vgl. Z.52ff). Eine andere Schulform kam für diesen Vater nicht infrage (vgl. Z. 65). Die Wahl der Schule bereut er nicht, da er das Gefühl hat, dass sich die Lehrerinnen und Lehrer viel Mühe geben und besondere Unterrichtsformen wie Teamteaching angeboten werden (vgl. Z. 72ff).

Dieser Vater ist der Meinung, dass die Volksschullehrerin seine Tochter gut auf den Übertritt vorbereitet hatte, da sie keinerlei Probleme nach dem Übergang hatte (vgl. Z.87). Auch mit dem Lehrpersonal in der neuen Schule zeigt sich der Vater sehr zufrieden und betont erneut das Teamteaching (vgl. Z. 100). Ebenfalls führt er an, dass für ihn kein großer Druck den Kindern gegenüber zu spüren war, *„...sondern, dass das ganz einfach irgendwie easy rübergerutscht ist und angefangen hat.“* (Z. 104ff)

Dieser Vater sieht den Unterschied der WMS zur Grundschule aufgrund verschiedener Komponenten: einerseits wegen der Mehrzahl an Lehrerinnen und Lehrern, andererseits müssen die Kinder anders lernen und auch der Umfang des Stoffes erhöht sich (vgl. Z. 109ff). Er hält fest, dass das Lehrpersonal seiner Tochter es schaffte, *„...dass sie immer mitgelernt hat und somit auch keine massiven Probleme hat...“* (Z.114ff) Dies *„...zeugt davon, dass die Lehrer gut gearbeitet haben.“* (Z. 115)

Um die Kinder auf weiterführende Schulen vorzubereiten, besuchten sie in der Grundschule mehrere dieser und bekamen sie vorgestellt (vgl. Z.123).

In der WMS äußert sich die Zusammenarbeit zwischen Eltern und Lehrpersonal in Form von Sprechstunden und Elternsprechtagen. Die Lehrerinnen und Lehrer seien sehr offen und erfreut Rückmeldungen der Eltern zu erhalten. (vgl. Z.126ff)

Für den Vater bedeutet es „*einen anderen Aufwand*“ (Z.133) seit sein Kind die WMS besucht. Er führt diesen auf die Vielzahl an Lehrerinnen und Lehrern zurück (vgl. Z. 135ff).

Nachhilfe nahm und nimmt seine Tochter nicht in Anspruch (vgl. Z.144ff).

Von der gemeinsamen Schule der 10 bis 14-jährigen hält dieser Vater sehr viel, da er meint, dass bei Kindern im Alter von 10 Jahren noch nicht gesagt werden kann, welche Schulform sie besuchen sollen. Er beruft sich auf andere Länder, in denen die Systeme mit längeren Grundschulzeiten sich als positiv herausgestellt hatten und im Allgemeinen ist er der Ansicht, dass das gesamte Schulsystem in Österreich zu überdenken wäre. Der Vater beteuert, es wäre wichtig den Schultag eines Kindes wie den Arbeitstag eines Erwachsenen zu sehen, sodass die Kinder zwar länger Schule hätten, aber daheim keine schulischen Aufgaben mehr erledigen müssten. (vgl. Z.150ff)

„...*weil es auch irgendwie ein neues Erlebnis ist.*“ (Z.21)

Das befragte Mädchen berichtet, dass es in der neuen Schule lustige Lehrerinnen und Lehrer hat und deswegen der Übergang nicht so schwer wie zuvor von ihm erwartet war (vgl. Z.6ff). Das Kind hatte sich im Vorfeld Gedanken bezüglich der neuen Lehrerschaft und den anderen Kindern gemacht: „...*hoffentlich hab ich nette Lehrer, damit es halt nicht gar so schwer wird...Und hoffentlich finde ich wieder viele neue Freunde.*“ (Z.11ff) Für das Mädchen war der Übertritt in die WMS „...*ein neues Erlebnis...*“ (Z.21), deswegen freute es sich auch darauf.

Die Volksschullehrerin dieser Schülerin war „...*ur nett*“ (Z.12), was auch ein Grund dafür zu sein scheint, dass das Mädchen sehr gern die Grundschule besucht hat. Die Schülerin berichtet, dass sie von ihr durch die Schularbeiten und mit Tipps wie „*gleich immer zuhören*“ (Z.72) oder „*gleich alles mitmachen*“ (Z.72) auf die weiterführende Schule vorbereitet wurde. Mit ihren Kolleginnen und Kollegen in der Grundschule hat sie sich „*sehr gut*“ (Z.160) verstanden. Sie bemerkt, dass es zu der Zeit „...*halt immer anders gewesen*“ (Z. 162ff) Auch in der neuen Schule hat sie gute, neue Freunde gefunden, die für sie sehr wichtig sind, da sie oftmals Hausübungen oder Unverständliches mit ihnen besprechen kann (vgl. Z. 167ff).

Die größten Veränderungen, die die WMS für das Mädchen brachte, sind einerseits die höhere Zahl an Unterrichtsfächern und andererseits die veränderte Aufgabenstellungen (vgl. Z.24ff). Das Kind beschreibt das Problem, dass es sich bei Fragen beispielsweise

sich nicht an die jeweiligen Fachlehrerin oder den Fachlehrer wenden kann, wenn die Stunde bereits vorbei ist, sondern Freundinnen und Freunde fragen muss: „...*das ist halt schon ein bisschen anders...*“ (Z.34ff)

Die Wahl fiel auf diese Schule, da sie sich in der Nähe befindet und sie der Schülerin am besten gefallen hat. Die Entscheidung beeinflusst haben außer dem Mädchen selbst, auch dessen Eltern. (vgl. Z. 38ff) Bestehende Freundschaften hatten darauf keinen Einfluss (vgl. Z. 57ff).

Die Schülerin berichtet in der WMS sehr gut empfangen worden zu sein, da sie es zu Beginn des Schuljahres und auch während des Jahres als „...*sehr lustig...*“ (Z. 77) empfunden hat. Sie erzählt, dass die Lehrerinnen und Lehrer den Unterricht nicht zu ernst gestalten und auch viel Spaß verstehen (vgl. Z. 81ff). Allerdings ist das Verhältnis zum neuen Lehrpersonal ein anderes, als es jenes zur Lehrerin in der Grundschule war. Sie betont, dass vor allem richtige Gespräche weniger stattfinden, da die Lehrerinnen und Lehrer in den Pausen dafür nicht anwesend sind. Für das Mädchen bedeutete auch die Anrede mit „Sie“ eine Umstellung. (vgl. Z.92ff) Diese Schülerin mag jene Fächer besonders gerne, in denen sie auch die Lehrerinnen und Lehrer gerne hat, „...*weil wenn die Lehrer nett sind, wird das Fach natürlich auch viel lustiger sein.*“ (Z. 104ff) Sie fühlt sich in der neuen Schule nicht unter Druck gesetzt und auch immer gerecht behandelt (vgl. 188ff).

Der Lern- und Zeitaufwand in der WMS ist im Gegensatz zur Grundschule „...*noch mehr...*“ (Z.111), weil die Tests schwieriger und die Anforderungen höher sind. Trotzdem ist das Kind der Ansicht, dass der Stress gleichgeblieben ist (vgl. Z.136). Die stressigste Zeit während war für die Schülerin in der Mitte des Schuljahres, da viele Schularbeiten zu schreiben waren. Auch etwa ein Monat nach dem Übertritt war es für das Mädchen „...*sehr stressig...weil die Volksschule hat doch ein bisschen eine andere Schularbeit gehabt...*“ (Z.150ff) Allerdings bekam sie zu Beginn des Schuljahres weniger Aufgaben, um die neue Situation kennenlernen zu können (vgl. Z. 154ff).

Nachhilfe erhält die WMS – Schülerin keine (vgl. Z.125), da sie sowohl in der Grundschule, als auch in der neuen Schule sehr gute Noten schreibt (vgl. Z. 180).

Der Schulweg in die neue Schule ist für das Kind angenehmer als es jener in die Volksschule war (vgl. Z. 119).

Dem Mädchen wäre eine gemeinsame Schule nicht lieber, da es auf diesem Wege keine neuen Freundinnen und Freunde gefunden hätte (vgl. Z. 51).

Die Eltern des Mädchens haben sich in der Zeit des Übertritts seinem Empfinden nach in keinsten Weise anders verhalten; es denkt auch nicht, dass sie sich davor fürchteten (vgl. Z. 174ff).

13.3 Beispiel eines Transkriptes

Interview 3 mit Kind

- Geschlecht: weiblich
- Alter: 11
- Schulform: AHS-Unterstufe
- SchülerInnenanzahl: 26

1 I: Hast du jüngere Geschwister?
2 K3: Nein, eigentlich nicht.
3 I: Nicht? Oder wenn du dir vorstellst, du hast eine Freundin,
4 die jünger ist, ja?
5 K3: Ja.
6 I: Wie würdest du ihr das erzählen, den Übergang von der
7 Volksschule ins Gymnasium. Wie würdest du ihr das
8 beschreiben?
9 K3: Ähm, vorher habe ich eigentlich Angst gehabt, dass ich
10 weniger kenne und ich kannte auch nicht sehr viele, also war
11 es ein bisschen anders. Und ich habe gleich den ersten Platz
12 genommen, der da war und habe mich halt dazu gesetzt und
13 es ist eigentlich sehr gut gelaufen, die Lehrer waren sehr nett
14 und die Schule war halt riesig aber, musste mich erst
15 auskennen, habe mich manchmal verlaufen, aber sonst ist
16 es eigentlich gut gegangen. Und (4) und jetzt habe ich halt
17 eine Spielpartnerin genommen und (2) ja, das war eigentlich
18 meine erste Freundin und jetzt habe ich eigentlich sehr viele
19 und es ist eigentlich besser gegangen als von Kindergarten
20 in die Volksschule. Und (2) es ist eigentlich manchmal witzig

21 und mein Klassenvorstand ist zwar manchmal ein Chaos,
22 aber sonst sind eigentlich alle Lehrer nett.
23 I: Das heißt, kannst du sagen, dass du froh darüber bist,
24 dass du jetzt in der neuen Schule bist?
25 K3: Eigentlich schon, ja.
26 I: Ja? Sehr gut. Und, wie du noch in der Volksschule warst,
27 hast du dich schon gefreut aufs Gymnasium?
28 K3: Ja, ich war schon gespannt auf die anderen Kinder und
29 größer zu werden.
30 I: Mmhh. Und was hat sich genau geändert für dich seitdem
31 du im Gymnasium bist?
32 K3: Ähm, ich traue mich eigentlich mehr mit anderen zu
33 sprechen. Am Anfang war ich eher so schüchtern und jetzt
34 bin ich eher offener.
35 I: Du meinst am Anfang vom Schuljahr warst du eher
36 schüchtern und jetzt am Ende-
37 K3: Mmhh.[zustimmend]
38 I: Verstehe. Und wenn du dich eben an den Anfang
39 zurückerinnerst vom Schuljahr, wie war das für dich, dich an
40 die andere Art des Unterrichts, mit den neuen Lehrern- Wie
41 war das für dich?
42 K3: Ich habe mir als erster ein Notizbuch genommen und
43 habe alle Notizen aufgeschrieben, wie die Lehrer heißen,
44 welches das ist. [I: Ah, super. Ja.] Habe mich damit
45 beschäftigt.
46 I: Mmhh.[zustimmend] Sehr gut. Und im Laufe des Jahres,
47 hast du dir schon mal gewünscht, dass du noch in der
48 Volksschule wärst?
49 K3: Manchmal ja, also.
50 I: Warum?

13.4 Kurzfassung

Der Lebensweg eines jeden Individuums ist von diversen biographischen Übergängen und teils weitreichenden Entscheidungen geprägt. Im schulischen Bereich verlangt besonders der österreichische Bildungsweg frühe und oft grundlegende Transitionen von seinen Schülerinnen und Schülern.

In vorliegender Arbeit wird der Fokus auf den Übertritt von der Grundschule in die Sekundarstufe I gelegt und der Versuch unternommen, die Lebensphase der jungen Menschen, in welcher der erste Grundstein für künftige Bildungskarrieren gelegt wird, nachzuzeichnen. Außer Frage stehen in diesem Zusammenhang auch die Eltern, denen durch ihren Einfluss und ihre Empfindungen bezüglich dieses Lebensabschnittes ihres Kindes, ein wichtiger Aspekt zugeschrieben werden kann.

Es soll mit dieser Diplomarbeit ein Beitrag zur Forschungsarbeit in diesem bereits gut ergründeten Themengebiet geleistet werden, wobei insbesondere die subjektiven Sichtweisen und Erfahrungen der am Übergang beteiligten Personen herausgefiltert werden sollen. Der theoretische Abschnitt bildet den Rahmen für den empirischen Teil, erläutert grundlegende Begrifflichkeiten und widmet sich zudem bereits vorliegenden Untersuchungen den Übertritt in die Sekundarstufe I betreffend. Darauf basierend folgt die Darstellung der im Rahmen dieser Diplomarbeit durchgeführten Untersuchung. Mithilfe von problemzentrierten Interviews wurden acht Familien aus Wien hinsichtlich ihrer Erlebnisse, ihrer Erfahrungswerte und ihrer subjektiven Sichtweisen befragt. Die gewonnenen Daten wurden in Anlehnung an die dokumentarische Methode nach Ralf Bohnsack ausgewertet und werden im abschließenden Kapitel präsentiert und erläutert.

13.5 Abstract

The life of every individual is shaped by different sometimes dramatic transitions and partly far-reaching decisions. In the educational sector the Austrian education particularly demands a fundamental flexibility of the pupils very early on.

In this paper the focus is placed on the transition from primary school to secondary school and it is an attempt to retrace the life stages of young people, in which the first steps are taken to a future educational career. It is out of the question that the parents play a vital role in this aspect, as they influence their children's perception in what they see for their future.

This thesis shall be a contribution to the already well explored field of research of the transition from one educational level to another, whereat the subjective views and experiences of all the involved parties are going to be analyzed closely. The theoretical section provides the framework for the empirical part, it explains the basic concepts and also describes existing studies on the transition from primary school to secondary school. Based on that the research of this thesis is presented. With the help of problem oriented interviews, eight families from Vienna have been surveyed in their experiences and their subjective views. The outcome data has been evaluated based on the documentary method according to Ralf Bohnsack and will be presented and discussed in the concluding chapter.

13.6 Curriculum Vitae

Zur Person

Name		Martina Elisabeth Lettl
Geboren am		31. Jänner 1984
Geburtsort		Wien
Kontakt		martina_lettl@gmx.at

Schulische und universitäre Bildung

2002 - 2012		Diplomstudium Pädagogik an der Universität Wien mit den Schwerpunkten: Schulpädagogik sowie Sozialpädagogik
1999 – 2002		Bundesgymnasium Amerlingstraße 1060 Wien
1994 – 1999		Bundesgymnasium Wasagasse 1090 Wien
1990 – 1994		Evangelische Volksschule am Karlsplatz 1040 Wien

Berufliche Erfahrungen und Praktika

2008 – bis dato		Funk International Austria GmbH 1010 Wien
2007 – 2009		Austria Puma Dassler GmbH 7111 Parndorf
Juli 2005		Wissenschaftliches Praktikum im Rahmen der Kinderuni Wien
2003 – 2009		Kindergarten und Hort Regenbogen 1010 Wien