



MASTERARBEIT | MASTER'S THESIS

Titel | Title

Schulische Gerechtigkeit und Chancengleichheit im
Bildungssystem
Eine Partizipative Forschung mit Schülerinnen und Schülern der
8.Schulstufe einer Wiener Mittelschule

verfasst von | submitted by

Marie-Louise Seidel BEd MEd

angestrebter akademischer Grad | in partial fulfilment of the requirements for the degree of
Master of Arts (MA)

Wien | Vienna, 2025

Studienkennzahl lt. Studienblatt | Degree
programme code as it appears on the
student record sheet:

UA 066 848

Studienrichtung lt. Studienblatt | Degree
programme as it appears on the student
record sheet:

Masterstudium Bildungswissenschaft

Betreut von | Supervisor:

Univ.-Prof. Mag. Dr. Veronika Wöhrer

Danksagung

Allen voran möchte ich mich bei meiner Betreuerin Univ.-Prof. Mag. Dr. Veronika Wöhrer bedanken. Sie brachte mich auf die Idee der Partizipativen Forschung und eröffnete mir dadurch einen ganz neuen Raum – nicht nur des sozialwissenschaftlichen Arbeitens, sondern auch der empirischen Schulforschung.

Darüber hinaus möchte ich mich bei meiner Familie für ihre immer anhaltende Unterstützung – und ein scharfes Auge beim Korrekturlesen – bedanken.

Ein großes Dankeschön an meine Kolleginnen und Kollegen, die unser Projekt durch ihre Kooperation und ihr Interesse möglich gemacht haben – besonders an meine Integrations-Kollegin, die diese immens stressige Woche mit mir gemeinsam durchgehalten hat!

Ein ganz besonderer Dank gilt den befragten Schülerinnen und Schülern, sowie den jungen Forscherinnen und Forschern meiner damaligen Klasse, die sich auf das Abenteuer einer Partizipativen Forschung mit mir eingelassen haben. Die Antwort auf die Frage danach, weshalb ich mich dafür entschieden habe mit der eigenen Klasse zu forschen, umfasst eine Entwicklung von vier Jahren und wird auf den kommenden Seiten dieser Arbeit im Detail dargelegt, doch an dieser Stelle in aller Kürze: Weil ich wusste, dass die Jugendlichen meiner Klasse etwas zu sagen hatten, weil ich ihnen zutraute, mit Hilfe des Erlernten der letzten Jahre eine eigene Forschung auf die Beine zu stellen und weil ich mich darauf freute, mit diesen jungen Menschen, die ich vier Jahre lang auf ihrem Weg begleiten durfte, intensiv an einem Projekt zu arbeiten, das nicht nur ihren Abschluss der Schule, sondern bei Gelingen auch den Abschluss meines Studiums bedeuten würde.

Inhalt

Zusammenfassung	6
Abstract	6
1 Einleitung	7
1.1 Motivation und Projektidee	7
1.2 Zielsetzung und Forschungsfrage	8
1.3 Begrifflichkeiten und Konkretisierung	9
1.4 Zum Aufbau der Arbeit	10
TEIL 1 – FORSCHUNGSSTAND UND THEORETISCHER RAHMEN	13
2 Aktueller Forschungsstand	13
2.1 Was unter Partizipativer Forschung bzw. Aktionsforschung verstanden wird	13
2.2 Meinungsfreiheit und Partizipation: Forschung mit Kindern	18
2.3 Partizipative Forschung mit Kindern und Jugendlichen im schulischen Kontext	21
2.4 Verortung der Partizipativen Forschung im vorgestellten Projekt	28
2.5 Ergebnisse aus dem Nationalen Bildungsbericht Österreich 2024: Einflussfaktoren auf Bildungserfolg und die Bedeutung von Schulwegentscheidungen	29
3 Theoretischer Rahmen	33
3.1 Zur (Re-)Produktion sozialer (Un-)Gleichheit durch das Bildungssystem	33
3.2 Soziale Gerechtigkeit durch Fairness und Anerkennung	38
3.3 Ein Konzept von Chancengleichheit	43
TEIL 2 – DIE EMPIRISCHE FORSCHUNG	45
4 Rahmenbedingungen	45
4.1 Institutioneller Rahmen: Das österreichische Schulsystem und die Aufgaben der Mittelschule	45
4.2 Das Forschungssetting: Die Schule an der geforscht wurde, räumliche und zeitliche Ressourcen	48
4.3 Personeller und methodischer Rahmen: Die forschende Klasse, das Lehrerinnenteam, Vorwissen und Vorerfahrung beim wissenschaftlichen Arbeiten	50
4.4 Forschungsethik und Datenschutz: Die Bereitschaft der Jugendlichen zum partizipativen Forschen und die Einverständniserklärungen aller Beteiligten	54
4.5 Organisatorische Herausforderungen und meine Rolle im Projekt	56
5 Das Projekt „Schule: Lebenspraxis – Zukunftswünsche – Bildungserfolge“	58
5.1 Projektplanung und Projektvorbereitung	58
5.2 Vorstellung der Forscher*innengruppen	62
5.2.1 Zukunftswünsche und Bildungserfolge	62
5.2.2 Bildungsgerechtigkeit	63
5.2.3 Moderne Schule	64
5.2.4 Benotung in der Schule	64

5.3	Der Ablauf im Detail: Beschreibung der einzelnen Projekttage	65
5.3.1	Erster Projekttag – Montag, 17.Juni 2024	65
5.3.2	Zweiter Projekttag – Dienstag, 18.Juni	73
5.3.3	Dritter Projekttag – Mittwoch, 19.Juni	78
5.3.4	Vierter Projekttag – Donnerstag, 20.Juni	84
5.3.5	Fünfter Projekttag Teil 1 – Freitag, 21.Juni	86
5.3.6	Fünfter Projekttag Teil 2 – Montag, 24.Juni	86
5.4	Forschungsergebnisse: Die Endberichte der Co-Forscher*innen	88
5.5	Diskussion der Ergebnisse der Partizipativen Forschung	96
TEIL 3 – DIE QUALITATIVE INHALTSANALYSE		99
6	Methodisches Vorgehen	99
6.1	Forschungsdesign, Zielgruppe, Zielsetzung und Forschungsfragen	99
6.2	Datenaufbereitung und Datenanalyse	100
6.2.1	Die Transkription der Interviews	101
6.2.2	Methodisches Vorgehen bei der Auswertung der Interviews	102
6.2.3	Das verwendete Kategoriensystem	106
6.2.4	Drei Anmerkungen zur Populationszahl und Sample-Auswahl	109
6.3	Zum Einsatz von KI	110
7	Ergebnisse	114
7.1	Gleichheit und Gerechtigkeit	114
7.1.1	Lehrpersonenabhängige (Un-)Gerechtigkeit und (Un-)Gleichbehandlung	114
7.1.2	Chancengleichheit und Chancengerechtigkeit	116
7.2	Zum Stellenwert von schulischer Bildung und Schulabschlüssen	118
7.2.1	Kritikpunkte und Verbesserungswünsche der Jugendlichen	118
7.2.2	Die Bedeutung der Eltern für schulischen Erfolg	121
7.2.3	Zum Zusammenhang von individueller Leistung, Benotung und schulischer Bildung im Hinblick auf die eigenen Zukunftswünsche und Zukunftsperspektiven	123
8	Interpretation der Ergebnisse	125
8.1	Zwischen dem Wunsch nach Gerechtigkeit und der Akzeptanz von Ungleichheit	125
8.2	Schule als Mittel zum Zweck – wenn Zertifikate mehr zählen als Inhalte	127
9	Zusammenführung der Forschungsergebnisse	131
9.1	Die Partizipative Forschung im Kontext des Forschungsstands und die Reflexion des Forschungsprozesses	131
9.2	Beantwortung der zentralen Forschungsfragen	134
10	Resümee und Ausblick	135
Literaturverzeichnis		136
Abbildungsverzeichnis		142

Anhangsverzeichnis	143
I. Einverständniserklärungen	144
Einverständniserklärung – forschende Klasse	144
Einverständniserklärung – beforschte Klassen	146
Einverständniserklärung – qualitative Güteprüfung des Kategoriensystems mit Microsoft 365 Copilot	148
II. Projektunterlagen: Die Arbeitsblätter	149
Einführungsphase – Inhaltlicher Rahmen: PAR und Thema	149
AB Recherche und richtiges Zitieren	153
AB Methoden zur Datenerhebung: Der Fragebogen	154
AB Methoden zur Datenerhebung: Das Interview	155
AB Ethische Aspekte	156
AB Datenanalyse und Datenauswertung: Interviews	157
AB Datenanalyse und Datenauswertung: Fragebogen	158
AB Methoden zur Präsentation	159
AB „In sechs Jahren...“	160
III. Die ausgearbeiteten Erhebungsmethoden der Co-Forscher*innen	161
Fragebogen: Benotung in der Schule – Screenshots der Handyansicht	161
Fragebogen: Moderne Schule – Screenshots der Handyansicht	161
Interview: Bildungserfolge	162
Interview: Bildungsgerechtigkeit	163
Interview: Zukunftswünsche	164
IV. Zum Einsatz von KI: Prompts und Ergebnisse (vgl. Kapitel 6.3)	165
Prompt 1: Verwendung von <i>OpenAI ChatGPT-4</i> zur Ermittlung von Worthäufungen für die Kategorienbildung	165
Prompt 2: Verwendung von <i>OpenAI ChatGPT-4 & 5</i> zur Kontrolle und Eingrenzung der Theorie ..	167
Prompt 3: Verwendung von <i>Microsoft 365 Copilot mit Enterprise Data Protection</i> zur Überprüfung der Güte der Codes aus Eigeninteresse	169

Zusammenfassung

In der vorliegenden Masterarbeit werden die Ergebnisse eines empirischen Forschungsprojekts im Sinne der Partizipativen Forschung mit Jugendlichen aus dem Schuljahr 2023/24 auf zweierlei Weise dargestellt: Einerseits wird das partizipative Schulprojekt beschrieben und begründet, andererseits werden die im Zuge dessen erhobenen Daten in Form von Peer-Interviews und Fragebögen einer qualitativen Inhaltsanalyse unterzogen. Hierbei haben 17 Jugendliche einer Mittelschul-Abschlussklasse zum Thema „Schule: Lebenspraxis – Zukunftswünsche – Bildungserfolge“ geforscht. Ihre Ergebnisse verdeutlichen, wie wichtig es ist, jungen Menschen Raum für ihre Ideen zu geben.

Abstract

This master's thesis presents the results of an empirical research project from the 2023/24 school year involving participatory research with young people: on the one hand, it describes and justifies the participatory school project; on the other hand, it analyses the data collected through peer interviews and questionnaires using qualitative content analysis. Seventeen pupils in a middle school graduating class conducted research on the topic as follows: „School: Life Experience – Future Aspirations – Educational Success“. Their findings demonstrate the importance of providing young people with the opportunity to express their ideas.

1 Einleitung

Die folgende Einleitung umfasst zunächst eine persönliche Begründung meiner Motivation und eine Beschreibung dessen, wann und wie die Idee des vorgestellten partizipativen Schulprojekts entstanden ist. Gefolgt von der Darstellung des Forschungsziels und den Forschungsfragen, die dieser Arbeit zugrunde liegen, wird auf gewählte Begrifflichkeiten und deren Konkretisierung eingegangen. Im letzten Abschnitt der Einleitung wird der genaue Aufbau der Arbeit kapitelweise dargelegt.

1.1 Motivation und Projektidee

„Ein Vorzug von Forschung, die von Kindern eigenständig durchgeführt wird, ist, dass Kinder ihre Welt auf eine Art erforschen, die Erwachsene nicht leisten könnten. Ihre Perspektive ist eine andere und ihr Zugang zu anderen Kindern ist ein anderer.“ (Wöhrer et al. 2017: 40)

Schon mit 14 Jahren war mir klar, dass ich Lehrerin werden möchte. Was mich in meinem Beruf am meisten erfüllt ist die Zusammenarbeit mit jungen Menschen; sie dabei zu unterstützen ihre Fähigkeiten und Begabungen zu finden, ihre Interessen zu erkunden und ihre Stärken zu entwickeln. Unser traditionelles Schulsystem bietet hierfür nur sehr wenig Platz. Die primäre Aufgabe des Lehrens besteht augenscheinlich in der reinen Wissensvermittlung, doch ist sie mehr als das. Sie ist Beziehungsarbeit, benötigt ein Arbeitsbündnis und einen wechselseitigen Dialog, der Freude am Wissen schafft. Auch wenn Partizipative Forschung keine Unterrichtsmethode ist, so kann sie in der Schule umgesetzt und angewendet werden. Der Ansatz eines gleichwertigen und gemeinschaftlichen Forschungsprozesses aller Beteiligten, ermöglicht es traditionelle Rollenverständnisse und Hierarchien im Schulalltag aufzubrechen, wodurch Partizipative Forschung im schulischen Kontext das unglaubliche Potenzial birgt, Schulentwicklung gemeinsam mit jenen zu betreiben und voranzutreiben, die am meisten betroffen sind: Sie kann Schüler*innen eine Stimme geben und ihre Perspektive ernst nehmen.

Meine Klasse, sowie einige Parallelklassen, waren bereits daran gewöhnt, an unterschiedlichen Universitätsprojekten im Zuge meines Studiums mitzuwirken und miteinbezogen zu werden. Noch Wochen ehe die Idee der Partizipativen Forschung geboren war, in einer unserer Kunstunterrichtsstunden, neben dem Malen mit Acrylfarben, kamen wir ins Gespräch. Die Schüler*innen hatten im Deutschunterricht eine Stunde zuvor über die PISA-Studie gesprochen und ich fragte meine Klasse daher, was ihrer Ansicht nach zu Bildungserfolg und Schulwegentscheidungen beitrug und wie fair Schule generell war, ob Leistung nur von ihrem

Bemühen oder auch anderen Faktoren abhing. Ihre Antworten waren unglaublich spannend und reflektiert. Sie benannten Faktoren wie den Einfluss der Erstsprache, die Selektion durch Volksschullehrer*innen, das Einkommen und den Bildungsgrad der Eltern, sowie die persönliche Motivation und eigene Zukunftspläne und Zukunftswünsche. Spontan fragte ich sie, ob sie Lust hätten am Ende des Jahres ein abschließendes Projekt dazu zu gestalten und warf in den Raum, dass es vielleicht Grundlage meiner Masterarbeit werden würde. Die Jugendlichen grinsten, sie wirkten motiviert und interessiert. Mit dieser ersten Etablierung eines Arbeitsbündnisses begannen meine Überlegen, die sich in den folgenden Wochen und mit dem wesentlichen Input meiner zukünftigen Masterarbeitsbetreuerin Veronika Wöhrer zunehmend ausdifferenzierten und zu einem Partizipativen Forschungsprojekt entwickelten.

1.2 Zielsetzung und Forschungsfrage

Die vorliegende Arbeit verfolgt zwei wesentliche Ziele: Zum einen war es ein Ansinnen der Forschung den Schüler*innen meiner Klasse Raum und Zeit zu Verfügung zu stellen um ihren Meinungen und Ansichten über unser Schulsystem Platz zu verschaffen; zum anderen sollte die Partizipative Forschung ihr Interesse am sozialwissenschaftlichen Forschen wecken und den jugendlichen Co-Forscher*innen Freude am wissenschaftlichen Arbeiten näher bringen.

Wie es bei Partizipativen Forschungen oftmals der Fall ist, steht am Anfang einer Forschung ein Interesse, dessen genaues Forschungsziel sich erst in der gemeinsamen Arbeit entwickelt. Zu Beginn dieses Projektes war mein Interesse in folgender Leitfrage begründet: Inwiefern nehmen Jugendliche Einflussfaktoren auf Bildungserfolg wahr? Da ich den Jugendlichen jedoch so viel Offenheit wie möglich in ihrem eigenen Forschungsprozess ermöglichen wollte, blieb diese Frage zwar für mich im Hintergrund der Projektentwicklung vorhanden, es war jedoch noch kein explizites Ziel sie mit unserem Projekt beantworten zu wollen.

Mit der Intention einerseits einen gewissen Rahmen zu gestalten, um die Jugendlichen nicht mit vollkommener Offenheit zu überfordern, ihnen jedoch andererseits ausreichend Raum für individuelle Interessen zu ermöglichen, entschied ich mich für folgendes Projektthema: „Schule: Lebenspraxis – Zukunftswünsche – Bildungserfolg“. Im Zuge dessen entwickelten die jugendlichen Co-Forscher*innen fünf Forschungsfragen, die sie in der folgenden Projektwoche mit Unterstützung durch die Integrationslehrerin der Klasse und mich als Klassenlehrerin bearbeiteten:

- Forschungsgruppe *Zukunftswünsche*: Hilft dir die jetzige Bildung deine eigenen Zukunftswünsche zu erfüllen?
- Forschungsgruppe *Bildungserfolge*: Was ist deiner Meinung nach gerechter: Wenn alle Kinder gleich viel Unterstützung in der Schule bekommen, oder ist es besser, wenn ärmere Kinder etwas mehr bekommen, damit alle dieselben Chancen haben?
- Forschungsgruppe *Bildungsgerechtigkeit*: Was würden Schüler*innen am Schulsystem ändern, dass es gerechter wird?
- Forschungsgruppe *Moderne Schule*: Was denken Jugendliche wie man Schule modernisieren kann, sodass es mehr Platz für individuelle Interessen gibt?
- Forschungsgruppe *Benotung in der Schule*: Was ist die Meinung von Jugendlichen zur Benotung in der Schule?

Die von den Jugendlichen erhobenen Daten in Form von Peer-Interviews und Fragebögen unterzog ich einer inhaltlich strukturierenden qualitativen Inhaltsanalyse. Hierfür orientierte ich mich an meiner eingangs erwähnten Leitfrage und stellte bei der ersten Exploration des Datenmaterials fest, dass mein ursprüngliches Forschungsinteresse von der Forschung der Jugendlichen zwar tangiert wurde, die Frage nach Einflussfaktoren auf Bildungserfolg jedoch in den Hintergrund gerückt war. Die der Analyse und Auswertung zugrunde liegenden Forschungsfragen, welche den zweiten Teil dieser Arbeit begründen, lauten daher wie folgt:

- Wie erleben und bewerten Jugendliche der 8.Schulstufe schulische Gerechtigkeit und Chancengleichheit im Bildungssystem?
- Wie reflektieren sie über schulische Bildung und Bildungszertifikate im Kontext von Bildungserfolg und ihren Zukunftswünschen?

1.3 Begrifflichkeiten und Konkretisierung

Die Begrifflichkeiten zur Partizipativen Forschung oder Aktionsforschung sind in der Literatur sehr verschieden, was in Kapitel 2 dargelegt wird. Hier sollen die in der vorliegenden Arbeit verwendeten Begriffe konkretisiert werden.

Im Zuge der Partizipativen Forschung traten einige der Schüler*innen als aktive Forscher*innen auf. Sie werden im Folgenden als „forschende Schüler*innen“ oder „Co-Forscher*innen“ bezeichnet. Insbesondere zweiterer Begriff entstammt der Literatur zur Partizipativen Forschung und ist die gängigste Anwendung. Da es sich zum Zeitpunkt der Forschung um 14- bis 16-Jährige handelte, werden die Schüler*innen zudem als „Jugendliche“

bezeichnet – auch hier häufig durch das Beiwort „forschende“ konkretisiert, wenn es um die Differenzierung zwischen den aktiv forschenden und ihren beforschten, gleichaltrigen Schulkamerad*innen geht. Jene Schüler*innen, die an der Forschung teilgenommen, jedoch nicht aktiv geforscht haben, werden mit dem Beiwort „beforscht“ bezeichnet.

Kapitel 4 und 5 werden aus der subjektiven Sicht dargestellt und reflektiert. Hierfür habe ich mich aufgrund meiner Doppelrolle als Lehrer*in und Forscher*in entschieden, was in Kapitel 4.5 genauer erläutert wird. Neben der Ich-Perspektive bezieht sich das „Wir“ auf meine Integrations-Kollegin (zugleich Co-Klassenlehrerin) und mich.

Ein weiteres Anliegen dieser Arbeit ist es eine geschlechtergerechte Sprache zu fördern und zu verwenden, weshalb das Gendersternchen (*) verwendet wird, um keine rein binäre Sicht zu vertreten. Wird im Folgenden explizit von „Mädchen“ oder „Jungen/Buben“ gesprochen, so werden die Schüler*innen bzw. alle beteiligten Personen mit jenem Geschlecht benannt, mit dem sie sich jeweils identifizieren.

1.4 Zum Aufbau der Arbeit

Die vorliegende Masterarbeit umfasst im Wesentlichen drei Abschnitte: nach dieser vorangestellten Einleitung werden im ersten Teil der aktuelle Forschungsstand und das der Arbeit zugrundeliegende Theoriegerüst vorgestellt. Der zweite Abschnitt befasst sich mit dem empirischen Teil der Arbeit und legt die Rahmenbedingungen, sowie den Gesamtverlauf der Partizipativen Forschung dar. Im dritten Abschnitt wird auf die qualitative Inhaltsanalyse der Peer-Interviews und Fragebögen, sowie deren Ergebnisse eingegangen. Das hintangestellte Schlusskapitel wird alle Teilabschnitte zusammenführen, die vorliegenden Ergebnisse diskutieren und einen Ausblick für künftige Projekte aufzeigen.

Kapitel 2 legt den aktuellen Forschungsstand dar. Hierbei geht es zuerst um die Methode der Partizipativen Forschung und ihre Entwicklungsgeschichte; anschließend soll der Fokus auf das partizipative Forschen mit Kindern und Jugendlichen gelegt und auf ausgewählte Studien verwiesen werden; es folgt eine Verortung des vorgestellten Forschungsprojektes. Abschließend werden anhand ausgewählter Aspekte des Nationalen Bildungsberichts Österreich 2024, sowie einiger vergleichender Anmerkungen zu Studien aus Amerika, Deutschland und der Schweiz, sozioökonomische Einflussfaktoren auf Bildungschancen und Bildungserfolg beleuchtet.

Kapitel 3 umfasst den theoretischen Rahmen der Arbeit, der sich dreiteilt: Theorien bzw. Konzepte zu sozialer Gleichheit, Gerechtigkeit und Chancengleichheit. Auf die (Re-)Produktion sozialer (Un-)Gleichheit durch das Bildungssystem wird in Form der Kapitaltheorie und des Habituskonzepts nach Pierre Bourdieu (1983; 2014¹) eingegangen, sowie die *Illusion von Chancengleichheit* nach Bourdieu und Jean-Claude Passeron (1971) dargelegt. Es werden drei Theorien zu sozialer Gerechtigkeit vorgestellt: das Freiheits- und Differenzprinzip nach John Rawls (1999) bildet hierbei den Anfang, gefolgt von der Theorie sozialer Gerechtigkeit durch Anerkennung von Axel Honneth (1992) und durch Anerkennung und Umverteilung von Nancy Fraser (2002; 2003). Abgerundet wird das Kapitel durch das Chancengleichheitskonzept nach James Coleman (1966; 1969).

Kapitel 4 und 5 befassen sich mit der empirischen Forschung dieser Arbeit. In **Kapitel 4** werden die Rahmenbedingungen der Forschung dargelegt. Hierbei wird zunächst auf das österreichische Schulsystem und die expliziten Aufgaben der Mittelschule eingegangen; es wird das Forschungssetting beschrieben, sowie der personelle und methodische Rahmen vorgestellt. Anschließend wird auf Aspekte der Forschungsethik und die Bedeutung des Datenschutzes eingegangen um mit einer Bemerkung zu organisatorischen Herausforderungen und meiner eigenen Doppelrolle als Forscherin und Klassenlehrerin zu schließen. **Kapitel 5** ist der Partizipativen Forschung mit den Jugendlichen meiner damaligen Klasse gewidmet. Hierbei geht es um die Projektplanung und -vorbereitung, es werden die jugendlichen Co-Forscher*innengruppen und ihre Forschungsthemen vorgestellt, sowie der gesamte Ablauf des Forschungsprojektes im Detail dargelegt. Die Ergebnisse der jugendlichen Co-Forscher*innen in Form ihrer selbst verfassten Abschlussberichte und eine erste Diskussion der Ergebnisse schließen das Kapitel zum empirischen Teil ab.

In den Kapiteln 6 bis 8 geht es um die qualitative Inhaltsanalyse der von den Jugendlichen geführten Interviews und Fragebögen, sowie die Ergebnisdarstellung. **Kapitel 6** legt das methodische Vorgehen von Forschungsdesign bis Datenanalyse detailliert dar. Hierbei wurde nach der inhaltlich strukturierenden qualitativen Inhaltsanalyse, wie sie Kuckartz und Rädiker (2024) beschreiben, vorgegangen. **Kapitel 7** befasst sich mit den Ergebnissen der Analyse und stellt diese in Form von zwei Aspekten dar: Zunächst wird darauf eingegangen, wie die befragten Schüler*innen Gleichheit und Gerechtigkeit sowohl im schulischen Alltag als auch

¹ Es handelt sich um die 24. Auflage des Werkes. Die Erstauflage erschien 1987.

im Schulsystem wahrnehmen. Anschließend geht es darum, welchen Stellenwert die Jugendlichen schulischer Bildung und Schulabschlüssen hinsichtlich ihres eigenen Bildungserfolgs, sowie ihrer Zukunftswünsche beimesen. In **Kapitel 8** werden die Ergebnisse im Kontext der vorgestellten Theorien interpretiert.

Die Schlusskapitel 9 und 10 sollen die Arbeit abrunden. In **Kapitel 9** werden die Ergebnisse hinsichtlich des Forschungsstandes und des Forschungsprozesses zusammengeführt, diskutiert und reflektiert. **Kapitel 10** schließt mit einem persönlichen Resümee, der Beantwortung der Forschungsfragen und einem Ausblick.

TEIL 1 – FORSCHUNGSSTAND UND THEORETISCHER RAHMEN

2 Aktueller Forschungsstand

Im folgenden Kapitel wird in einem ersten Schritt dargestellt was unter Partizipativer Forschung bzw. Aktionsforschung zu verstehen ist und wie sie sich entwickelt hat. Anschließend werden Aspekte der Meinungsfreiheit und Partizipation beim Forschen mit Kindern beleuchtet um darauf aufbauend auf den schulischen Kontext einzugehen. Anhand ausgewählter Studien wird argumentiert, dass Partizipative Forschung in der Schule durchaus Zugang findet, jedoch das Forschen mit Kindern und Jugendlichen – vor allem zu Themen ihrer Wahl – insbesondere im deutschsprachigen bzw. europäischen Raum, vergleichsweise selten umgesetzt wird. Daran anschließend folgt eine Verortung der eigenen Forschung, die dieser Arbeit zugrunde liegt. Abschließend werden ausgewählte Aspekte des Nationalen Bildungsberichts Österreich 2024, sowie einiger vergleichender Anmerkungen zu Studien aus Amerika, Deutschland und der Schweiz, hinsichtlich sozioökonomischer Einflussfaktoren auf Bildungschancen und Bildungserfolg erörtert.

2.1 Was unter Partizipativer Forschung bzw. Aktionsforschung verstanden wird

„Nicht Forschung *über* Menschen und auch nicht *für* Menschen, sondern Forschung *mit* Menschen – dies ist der Anspruch und die grundlegende erkenntnistheoretische Position von partizipativer Forschung.“ (Bergold & Thomas 2020: 114)

Partizipative Forschung bzw. Aktionsforschung ist eine Herangehensweise der empirischen Sozialforschung, die sich dadurch kennzeichnet, dass Personen im Forschungsfeld nicht nur *beforscht* werden, also dass Daten *über* sie erhoben werden, sondern, dass sie als Co-Forscher*innen am Forschungsprozess *beteiligt* sind und *selbst forschen*. Partizipative Aktionsforschung zielt auf eine Veränderung der Lebensumstände ab, indem sozial benachteiligte Bevölkerungsgruppen bzw. unterschiedliche Akteur*innen als Co-Forscher*innen aktiv in Forschungsprozesse eingebunden werden und derart ein engeres Zusammenspiel von Wissenschaft und Praxis ermöglicht wird (vgl. Wöhrer et al. 2017: 28)².

² Es gibt eine Vielzahl an Begriffen, die eine partizipative und/oder aktionsorientierte Herangehensweise beschreibt (Partizipative Forschung, Partizipative Sozialforschung, Aktionsforschung, partizipative Aktionsforschung). Eine einheitliche und exakte Begriffsklärung ist bis dato nicht vorhanden. Im deutschsprachigen Raum bezieht sich der Begriff der Partizipativen Forschung zumeist auf eine Forschung mit der Absicht zur Veränderung (vgl. ebd.: 32).

Partizipative Forschung wurde wesentlich von Kurt Lewin geprägt, auf den die Methodik des *Action Research*, also der Aktionsforschung (oder auch Handlungsforschung) zurück geht, die er in den 1940er Jahren in unterschiedlichen Forschungsprojekten anwandte und ausdifferenzierte. In Deutschland trug die Aktionsforschung insbesondere in den 1970er Jahren zur Verbreitung partizipativer Forschungsmethoden bei (vgl. Altrichter et al. 2018: 326; Bergold & Thomas 2020: 114 f.). Lewin (1946) erörtert in „Action Research and Minority Problems“ seinen Zugang der Aktionsforschung und legt dar, dass Sozialforschung, insbesondere wenn es um unterschiedliche soziale Gruppen geht, nicht einseitig denken darf, sondern immer beide Perspektiven betrachten muss: jene derer, die von sozialer Ungleichheit betroffen sind und jene derer, die nicht betroffen sind (vgl. Lewin 1946: 36; 44).

„From the experiences thus far I would judge that raising the selfesteem of the minority groups is one of the most strategic means for the improvement of intergroup relations.“ (ebd.: 45)

Lewins Forschungsintention war darin begründet Minderheitengruppen mehr Unabhängigkeit, Gleichberechtigung und Mitsprache zu ermöglichen um soziales Zusammenleben mit unterschiedlichen Gesellschaftsgruppen zu verbessern. Um das zu veranschaulichen, zeichnet er das Bild eines Schiffskapitäns. Hat er den Eindruck zu weit nach rechts abzudriften und schlägt das Ruder vollständig nach links ein, so wird er sich ohne äußere Anhaltspunkte nur im Kreis drehen. Lewin kritisiert mit diesem Bild besonders das Vorgehen der Stadtverwaltung, die Projekte zwar initiiert, sich jedoch nach deren Beendigung nicht mit den Ergebnissen auseinandersetzt, nicht erkennt was diese gebracht haben oder ob und was verändert werden sollte. Es braucht eigentlich Forschung „[...] to install factfinding procedures, social eyes and ears, right into social action bodies“ (ebd.: 38). Er schlussfolgert, dass die für die soziale Praxis erforderliche Forschung eine Art *Aktionsforschung* sein muss: Forschung, die Bedingungen und Auswirkungen verschiedener Formen sozialen Handelns untersucht und Forschung, die zu sozialem Handeln befähigen soll – denn Forschung, die nur Bücher hervorbringt, reicht nach seinem Verständnis für Sozialforschung nicht aus (vgl. ebd.: 35; 38).

Neben Kurt Lewin gelten als weitere Standardwerke der Partizipativen Aktionsforschung jene von William Foote Whyte et al. (1991), sowie Orlando Fals-Borda und Muhammad Anisur Rahman (1991). Während Whyte et al. auf die Theorie und Methoden von Aktionsforschung eingehen, deren Vor- und Nachteile diskutieren, sowie einige ihrer internationalen Forschungsprojekte vorstellen, legen Fals-Borda und Rahman ihren Fokus auf „ungehörte Stimmen“.

„Thus to participate means to break up voluntarily and through experience the asymmetrical relationship of submission and dependence implicit in the subject/object binomial. This is the essence of participation.“ (Fals-Borda & Rahman 1991: 5)

In ihren vorgestellten Fallstudien, in denen sie Partizipative Aktionsforschung betrieben haben, verfolgen sie das Ziel, jenen eine Stimme zu geben, die in Entscheidungsprozesse, die sie betreffen, nicht miteinbezogen werden, und ihnen Handlungsspielräume zu ermöglichen. Mit ihrer Forschung hoffen sie zu einem sozialen und wirtschaftlichen Wandel beitragen zu können indem sich sowohl Aktivist*innen, Intellektuelle, als auch Regierungsbeamt*innen angesprochen fühlen (vgl. ebd.: vii f.; 3 f.).

„Aktionsforschung verstand sich unter dem Anspruch der Demokratisierung und Emanzipation von ungerechten, menschenunwürdigen, repressiven Verhältnissen daher als ‚Methode sozialer Veränderung‘.“ (Bergold & Thomas 2020: 115)

„Soziale Veränderung“ ist sehr weit gefasst und daher ist es kaum verwunderlich, dass Partizipative Forschung bzw. Aktionsforschung in vielen Bereichen der Sozialforschung angewendet wird, beispielsweise der Gesundheits-, Bildungs- und Erziehungswissenschaft, der Psychologie, Sozialen Arbeit, Frauen- und Geschlechterforschung oder auch der Gemeindeforschung (vgl. ebd.: 114 ff.; von Unger 2014: v; Wöhrer et al. 2017: 27; Kindon 2007). Bergold und Thomas (2020) veranschaulichen die Bandbreite der Möglichkeiten zu Partizipativer Forschung (vgl. Abb. 1).

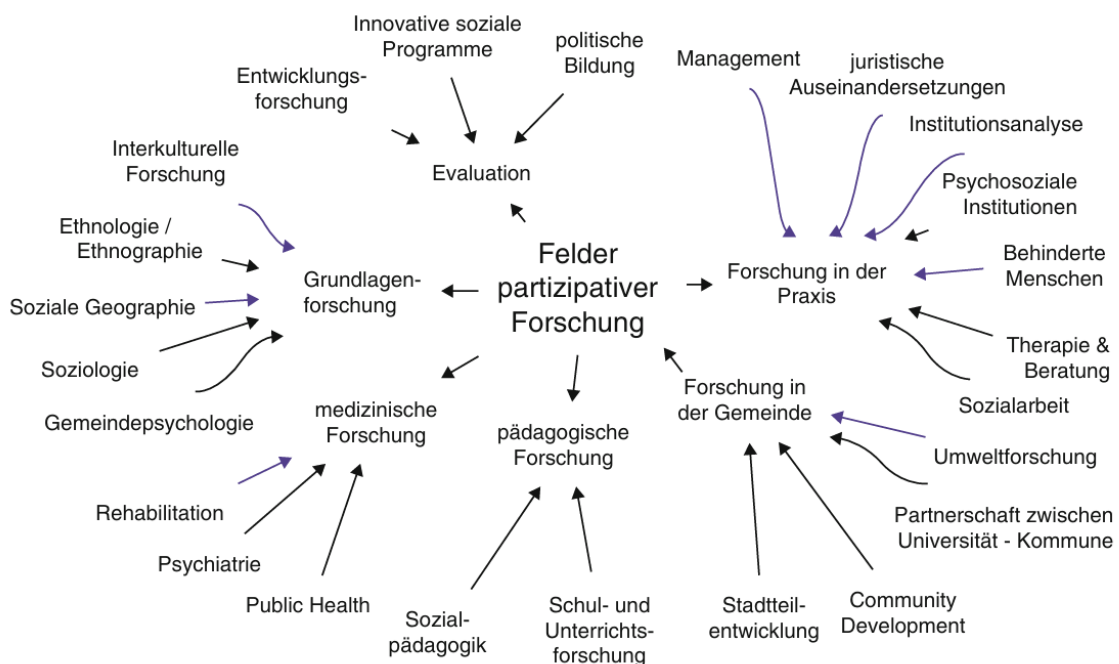


Abb. 1: „Anwendungsbereich partizipativer Forschung“ (Bergold & Thomas 2020: 117)

Die Art und Weise einer Partizipativen Forschung, d.h. wie intensiv die Beteiligung der Co-Forscher*innen ist und wie aktiv sie die Forschung mitbestimmen, variiert in Abhängigkeit von Projekt und Forschungsansatz. Die Co-Forscher*innen können etwa eine Art beratende Rolle einnehmen, indem sie zu unterschiedlichen Schritten der Forschung Feedback geben und mit den Forscher*innen gemeinsam diskutieren (vgl. ebd.: 120 f.). Partizipative Forschung kann aber auch bedeuten, dass die Co-Forscher*innen ihre eigenen Forschungsinteressen umsetzen, Forschungsfragen entwickeln, Methoden bestimmen, Daten erheben, analysieren und präsentieren und während des Forschungsprozesses von professionellen Forscher*innen unterstützt und begleitet werden (Whyte et al. 1991: 7; 20). Um die unterschiedlichen Grade der Partizipation besser überblicken und beschreiben zu können, entwickelte Sherry Arnstein 1969 eine achtstufige „Leiter der Partizipation“ („ladder of participation“) zur Bürger*innenbeteiligung. Mit zunehmender Höhe der Leiter steigt auch der Grad der Beteiligung der Bürger*innen. Beginnend mit der untersten Stufe der Manipulation (auch „Scheinbeteiligung“) führt die Leiter bis zur „Citizen Control“, der höchsten Stufe, welche die gemeinschaftliche Kontrolle und Entscheidungsverantwortung durch die Bürger*innen selbst bezeichnet (vgl. Arnstein 2019: 26-32).

Hella von Unger (2014) geht auf die doppelte Zielsetzung des partizipativen Forschens ein „soziale Wirklichkeit zu verstehen und zu verändern“ (ebd.: 1). Es geht gleichermaßen um die Beteiligung unterschiedlicher Personengruppen als Co-Forscher*innen, sowie „Maßnahmen zur individuellen und kollektiven Selbstbefähigung und Ermächtigung“ (ebd.: 1) dieser durch die gemeinsame Forschung. Hinsichtlich des Erkenntnisgewinns ist hierin einer der größten Vorteile zu verorten, denn die Co-Forscher*innen sind die Expert*innen ihrer Lebenswelt, Wissenschaftler*innen lediglich zu Besuch – der inhaltliche Austausch und die Zusammenarbeit zwischen den Akteur*innen ist für beide Seiten ein Gewinn. Während die Wissenschaftler*innen ihr Wissen, ihre Perspektiven und möglicherweise auch Vorannahmen in der Zusammenarbeit mit den betroffenen Co-Forscher*innen erweitern und reflektieren können, ermöglicht die Partizipative Forschung auf Seiten der Co-Forscher*innen im besten Fall mehr Gestaltungs- und Handlungsspielraum für Veränderungen durch ein tiefgreifenderes theoretisches Wissen, das im Zuge der Forschung erarbeitet worden ist. Häufig wird Wissen, das partizipativ zustande gekommen ist, als valider angesehen, als Wissen, das ausschließlich von Wissenschaftler*innen produziert wurde, da davon ausgegangen werden kann, dass die beteiligten Co-Forscher*innen, als Expert*innen des beforschten Feldes, zu einer deutlich

größeren Bandbreite der Wissensproduktion beitragen, als es ohne ihr Mitwirken der Fall gewesen wäre (vgl. Wöhrer et al. 2017: 30 f.; Falls-Borda & Rahman 1991: 17; Whyte 1991: 41), denn „PAR forces researchers to go through a rigorous process of checking the facts with those with firsthand knowledge before any reports are written.“ (Whyte 1991: 41)

Partizipative Aktionsforschung sieht sowohl den Erwerb neuen Wissens, als auch den Forschungsprozess an sich als zentral an. Dem partizipativen Charakter ist es zu verdanken, dass sich Forschungsvorhaben in zweierlei Hinsicht etablieren und währenddessen stetig weiterverändern: Zum einen kann ein Forschungsinteresse von Wissenschaftler*innen an unterschiedliche Akteur*innen und Bevölkerungsgruppen herangetragen werden und mit ihnen gemeinsam erarbeitet werden; zum anderen kann sich dieses auch aus Problemen und dem Wunsch nach Veränderung der Co-Forscher*innen selbst entwickeln. Das Ziel der Forschung bzw. der Veränderung ist zu Beginn einer Partizipativen Forschung daher häufig noch nicht klar und entwickelt sich erst im kooperativen Forschungsprozess mit immer wiederkehrenden Aushandlungs-, Datenerhebungs- und Datenauswertungsprozessen, die im Idealfall zu einem Lösungs- und Veränderungsansatz führen (vgl. Wöhrer et al. 2017: 29 f.; Falls-Borda & Rahman 1991: 17; Whyte et al. 1991: 37).

„At this point, the cooperative members also began setting the research agenda for themselves. [...] the topics they decided upon were different from any that we had suggested. They appeared to welcome our suggestions and general guidance but were determined to do things in their own way – which indeed proved to be highly productive.“ (Whyte et al. 1991: 37)“

Obwohl Partizipative Aktionsforschung seit Jahrzehnten in unterschiedlichen Disziplinen und Forschungsvorhaben umgesetzt wird, findet sie in der Sozialforschung des deutschsprachigen Raums kaum Anerkennung (Wöhrer et al. 2017: 32) – u.a. das CARN D.A.CH.-Netzwerk³ (vgl. ebd. o.J.) versucht dem entgegen zu wirken, indem es Aktionsforschung im deutschsprachigen Raum fördert.

Eine transparente Darstellung nicht nur der einzelnen Schritte und Ergebnisse der Forschung, sondern auch der Involviertheit der Forscher*innen in den Forschungsprozess, kann als Grundsatz Partizipativer Aktionsforschung angesehen werden, um Nachvollziehbarkeit zu

³ Collaborative Action Research Network (CARN): Die Aktionsforscher*innen aus Deutschland (D.), Österreich (A.), der Schweiz (CH.) und Südtirol engagieren sich in unterschiedlichen Arbeitsfeldern wie Bildung, Soziale Arbeit und Gesundheit. Der Austausch zu Forschungskonzepten, -prozessen und -ergebnissen findet u.a. auf jährlichen Konferenzen und Tagungen statt. Die Homepage listet eine Vielzahl an Publikationen auf, im Zuge derer auf Partizipative Forschung und Aktionsforschung eingegangen wird (vgl. CARN D.A.CH.-Netzwerk o.J.).

gewährleisten und die Objektivität der Forschung zu verdeutlichen. In dem Anliegen Wissenschaft und Praxis enger zu verbinden und dem, was PAR als größte Stärke der eigenen Herangehensweise sieht, nämlich einem partizipativen, aktionsorientierten Vorgehen, liegt auch der größte Kritikpunkt der qualitativen Sozialforschung: dass die Grenzen zwischen Wissenschaft und Praxis zu sehr verschwimmen (vgl. Wöhrer et al. 2017: 31 f.). Bergold und Thomas verweisen daher darauf, dass es sinnvoll ist die Gütekriterien qualitativer Forschung – u.a. Reliabilität, Validität und Objektivität (vgl. Flick 2019: 489 f.; 492 f.; 499 f.) – durch spezielle Gütekennzeichen eines Partizipativen Forschungsprozesses zu erweitern. Hierbei benennen sie als besonders wichtig, dass nicht nur alle Betroffenen zum Forschungsprozess und den getroffenen Entscheidungen Zugang haben, sondern darüber hinaus angehört werden und mitentscheiden können. Ebenso bedeutend ist, dass das Forschungsziel darin begründet ist, dass sowohl das Wissen als auch die Handlungsfähigkeit aller Beteiligten erweitert wird. Die Ergebnisse müssen nachvollziehbar und allen zugänglich, sowie nützlich und anschlussfähig für Praxis und Theorie sein (vgl. Bergold & Thomas 2020: 128).

2.2 Meinungsfreiheit und Partizipation: Forschung mit Kindern

Die 1990 erlassene Kinderrechtskonvention der UN (vgl. Unicef 1989) „formuliert Grundwerte im Umgang mit Kindern [...] über alle sozialen, kulturellen, ethnischen oder religiösen Unterschiede hinweg. Sie fordert eine neue Sicht auf Kinder als eigenständige Persönlichkeiten“ (Unicef o.J.). Artikel 12 nimmt im Kontext partizipativer Forschungsprojekte einen zentralen Stellenwert ein, denn er sichert das Recht des Kindes auf die eigene Meinung (Meinungsbildung und Meinungsäußerung), sowie das Recht des Kindes auf Teilhabe an Entscheidungsprozessen – Alter und Reife entsprechend (vgl. Unicef 1989: 17).

„Kinder als soziale Akteur_innen zu verstehen, bedeutet also, ihnen eine aktive Rolle in der Gestaltung ihrer eigenen Leben zuzusprechen sowie in den Leben derer, die sie umgeben, und der Gesellschaft, in der sie leben. Ihr Leben und ihre Sicht darauf sind aus sich heraus wert, untersucht zu werden [...]“ (Wöhrer et al. 2017: 37)

Im Bereich der Forschung mit Kindern können drei Herangehensweisen ausgemacht werden: *childhood studies* (Kindheitsforschung), *research with children* (Forschung mit Kindern) und *child-led research* (Forschung von Kindern). Während die *childhood studies* primär Kinder beforschen und die kindliche Perspektive nur partiell miteinbeziehen, ermöglicht *research with children* eine stärkere Einbindung der kindlichen Perspektive – auch indem methodische Ansätze gewählt und entworfen werden, mit denen Kinder umgehen und sich derart an einem

Forschungsprozess beteiligen können. Zentrale Forschungsaspekte wie die Entwicklung der Forschungsfrage, der Methodenwahl und der Datenanalyse werden jedoch meist von den Forscher*innen vordefiniert (vgl. ebd.: 37 f.).

„One way to minimise adult filters and maximise child voice is to hand over the research reins to children them selves, empower them as active researchers in their own right so that they lead the research from design to dissemination with adult *support* rather than adult *management*.“
(Kellett 2009: 399)

Die höchste Stufe partizipativer Forschung mit Kindern kann im Ansatz des *child-led research* gesehen werden: Kinder treten als Forscher*innen ihrer eigenen Forschung auf. Dies umfasst den gesamten Forschungsprozess, der von Kindern definiert und durchgeführt wird. Erwachsene Wissenschaftler*innen begleiten und unterstützen die Forschung der Kinder (vgl. ebd.: 399; Wöhrer et al. 2017: 40).

Roger Hart (1992) entwickelte Sherry Arnsteins *ladder of participation* (vgl. Kapitel 2.1) in Bezug auf partizipative Forschung mit Kindern und Jugendlichen weiter (vgl. Abb. 2). Hart benennt ebenso acht Stufen, die mit zunehmender Höhe zunehmende Teilnahme der Kinder und Jugendlichen am Forschungsprozess beschreiben⁴. Die ersten drei Stufen beschreiben scheinbare Partizipation: Die unterste Leiter ist jene der „manipulation“ (z.B. Vorschulkinder zeigen politische Plakate zu Kinderrechten, ohne zu verstehen worum es geht), gefolgt von der „decoration“ (z.B. Kinder „schmücken“ ein Event, indem sie ein Lied singen oder einen Tanz aufführen, wissen aber nicht wofür) bis hin zu „tokenism“ (Alibi-Teilhabe, z.B. Kinder dürfen auf Konferenzen scheinbar mitreden, haben defacto aber keine Möglichkeit zur tatsächlichen Mitsprache). Ab der vierten Stufe beginnt die tatsächliche Teilnahme von Kindern und Jugendlichen: Auf Stufe vier „assigned but informed“ sind Projekte anzusiedeln, die von Erwachsenen initiiert werden und an denen sich Kinder aktiv und freiwillig beteiligen. Sie verstehen die Absichten des Projektes und wer die Entscheidungen über ihre Teilhabe trifft. Die fünfte Stufe „consulted and informed“ beschreibt Projekte, die von Erwachsenen entwickelt und ausgeführt werden, wobei die Meinungen von Kindern essenziell sind (z.B. neue Ideen für Kinder-Fernsehsendungen). Die sechste Stufe „adult-initiated, shared decisions with children“ stellt einen deutlich höheren Grad der Partizipation dar. Erwachsene initiieren

⁴ Die Stufen sollen jedoch nicht hierarchisch wertend aufgefasst werden, es ist also nicht die achte Stufe die „beste“ Form von Partizipation. Wie intensiv und aktiv Kinder und Jugendliche in den gesamten Forschungsprozess oder eben nur Teile davon, eingebunden werden, ist immer im Kontext der Forschungsfrage und des Forschungsziels zu betrachten (vgl. Hart 2007, zit. n. Wöhrer et al. 2017: 38).

ein Projekt an dessen weiterem Verlauf Kinder tatkräftig mitentscheiden. Stufe sieben „child-initiated and directed“ beschreibt Projekte, die von Kindern gestartet und selbst durchgeführt werden, wobei Erwachsene nur helfen, wenn es nötig wird. Auf der letzten Stufe „child-initiated, shared decisions with adults“ sind jene Projekte zu verorten bei denen Kinder ein Projekt ins Leben rufen, an dem Erwachsene gleichberechtigt teilhaben (vgl. Hart 1992: 9-14).

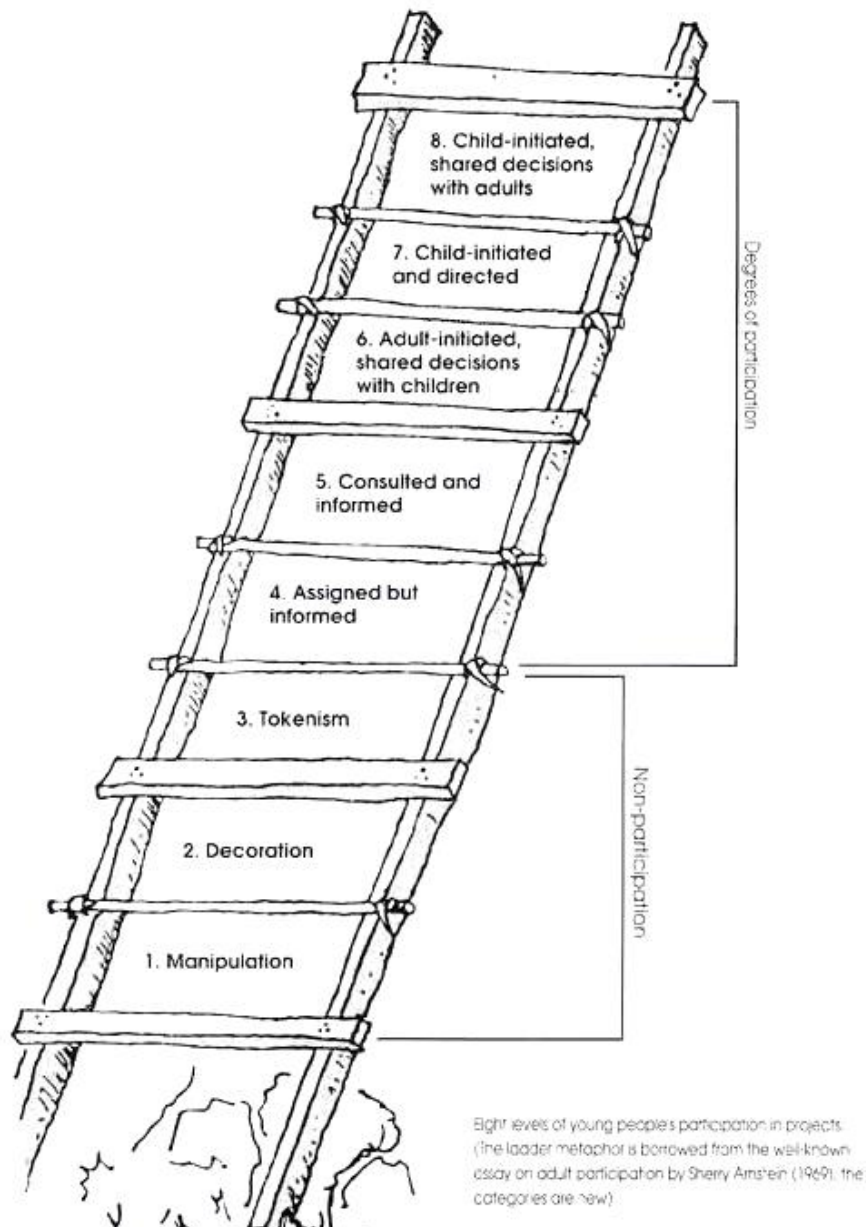


Abb. 2: „The Ladder of Participation“ (Hart 1992: 8)

2.3 Partizipative Forschung mit Kindern und Jugendlichen im schulischen Kontext⁵

Paolo Freire (2014) beschrieb 1970 die Bedeutung von *problemorientierter Bildung*, die Menschen dazu befähigen soll, kritisch über sich, ihre Lebensbedingungen, ihre Umwelt und die Wechselwirkung dieser zu reflektieren – mit dem Ziel die Welt als prozesshaft zu begreifen, als etwas, das sich verändern kann und verändert werden kann (vgl. Freire 2014: 83). Seine Grundsätze der problemorientierten Bildung zielen darauf ab, dass Lehrende und Lernende gegenseitig voneinander lernen. Bildung stellt für ihn einen Dialog dar, der in beide Richtungen verläuft: „The teacher is no longer merely the-one-who-teaches, but one who is himself taught in dialogue with the students, who in turn while being taught also teach. They become jointly responsible for a process in which all grow“ (ebd.: 80). Guter Unterricht ist dadurch gekennzeichnet, dass sich Theorie und Praxis abwechseln und im Gleichgewicht befinden. Problemorientierte Pädagog*innen bereiten schulische Inhalte derart auf, dass den Schüler*innen eine kritische, gleichberechtigte Auseinandersetzung mit diesen ermöglicht wird und sie sich zunehmend als handlungsfähige, engagierte Wesen in der Welt begreifen. Schulstrukturen müssen dahingehend geändert werden, dass die Schüler*innen nicht nur theoretisches Wissen erhalten und Inhalte vermittelt bekommen, sondern in einem gemeinsamen Prozess lernen zu handeln und sich zu engagieren (vgl. ebd.: 80 f.).

„Es gehört zu den Merkwürdigkeiten der empirischen Schulforschung, dass die größte Personengruppe, die sich im Schulbetrieb aufhält und derentwegen Schule angeblich stattfindet, zwar eifrig beforscht wird, aber nur sehr selten ernsthaft gefragt wird, was sie denn selber von all dem hält, was da in der Schule vor sich geht.“ (Feichter 2015a: 9)

Aktionsforschung in der Schule ist insbesondere im Bereich der Lehrer*innenforschung weit verbreitet. Schülerinnen und Schüler werden vergleichsweise selten in den Forschungsprozess eingebunden und noch seltener wird einem, von ihnen ausgehenden, Forschungsprojekt Raum und Zeit in der Schule ermöglicht. Helene Feichter (2015b) spricht dahingehend von

⁵ Partizipative (Aktions-)Forschung mit Kindern und Jugendlichen wird in unterschiedlichen Forschungsprojekten umgesetzt und bezieht sich keineswegs nur auf den schulischen Kontext. Exemplarisch seien folgende vier Studien genannt: Bozlak und Kelley (2015) betonen die Wichtigkeit Jugendliche und deren Probleme und Herausforderungen ernst zu nehmen und sie nicht als Subjekte zu begreifen, sondern als Teilnehmende zu verstehen. Sie forschten gemeinsam mit Jugendlichen und Erwachsenen in Illinois zum Thema Gesundheitsrisiken durch Tabakware; Otto et al. (2017) gingen der Frage nach, ob und wie intensiv junge Menschen in politischen Entscheidungsprozessen und deren Umsetzung in Europa gehört werden und inwiefern sie sich beteiligen können; Sauer et al. (2019) forschten partizipativ mit unbegleiteten, minderjährigen Geflüchteten um sich ihrer Lebenswelt besser annähern zu können; Wintersteller et al. (2020) forschten im Zuge des Projektes CoAct gemeinsam mit Jugendlichen der Zielgruppe *Ausbildung bis 18* zu Ursachen, Bedingungen und Strategien ihrer Ausbildungswege um das Bildungs- und Ausbildungsangebot durch ihre Perspektive zu erweitern.

einem blinden Fleck und konstatiert: „Es zeigt sich, dass SchülerInnenpartizipation nahezu einen ‚blinden Fleck‘ in der Schulforschung darstellt, und dass wahrlich nicht alles, was als aktive Beteiligung oder Partizipation von SchülerInnen behauptet wird, diesen Namen auch tatsächlich verdient“ (ebd.: 411).

Schulische Aktionsforschung orientiert sich primär an der Zusammenarbeit mit Lehrpersonen, die Schulstrukturen, Unterrichts- und Lehrmethoden, sowie das Verhalten der Schüler*innen unter die Lupe nehmen und untersuchen (vgl. Wöhrer et al. 2017: 34). Studien hierzu stellen beispielsweise Altrichter et al. (2018)⁶ und Feldman et al. (2018)⁷ vor. Partizipative Forschung mit Schüler*innen wird erst dann möglich, wenn sich alle Beteiligten auf den Prozess einlassen, insbesondere Lehrpersonen und Schulleitungen, da die Grenzen der herkömmlichen Rollenverteilung verschwimmen oder sogar auflösen. Hierbei ist es essenziell, Schüler*innen die Ermächtigung zuzusprechen einen gleichberechtigten Forschungsprozess eigenständig durchzuführen. Das bedeutet auch, dass Partizipative Aktionsforschung in der Schule nicht instrumentalisiert werden darf im Sinne einer Optimierung und Bewertung von Schulen aus Schüler*innensicht (vgl. Wöhrer et al. 2017: 36).

Im Folgenden werden ausgewählte Studien vorgestellt in denen Schülerinnen und Schüler eine zentrale Rolle im Sinne Partizipativer Forschung bzw. Aktionsforschung eingenommen haben und aktiv in die Schulentwicklung und Schulforschung miteinbezogen worden sind. Im deutschsprachigen Raum finden sich derartige Studien beispielsweise bei Helene Feichter (2015a), Veronika Wöhrer et al. (2017), Peter Posch und dem ENSI-Lehrer*innen-Team (2006).

Helene Feichter (2015a) stellt in ihrem Buch zwei empirische Forschungsprojekte vor in denen sie beschreibt, wie Schulentwicklung unter Beteiligung von Lernenden aussehen kann. Sie geht sowohl auf die Perspektiven und Auffassungen der Schüler*innen, als auch der Lehrpersonen und Schulleitung ein. Beim ersten Projekt (2008-2010) handelt es sich um ein

⁶ Altrichter et al. (2018) beschreiben eine von der Schulleitung initiierte und von Lehrpersonen ausgeführte Aktionsforschung in der Schulentwicklung um die Ursache (gewalttätiger) Konflikte zwischen Schüler*innen unterschiedlicher ethnischer Herkunft zu erörtern und Maßnahmen dagegen auszuarbeiten. Im Zuge dieser Forschung führten Lehrpersonen Beobachtungen, Interviews mit Schüler*innen und teilweise mit Eltern durch und untersuchten deren Erfahrungen und Sichtweisen. Die Maßnahmen, die sich aus der Forschung ergaben, wurden im Zuge einer Schulversammlung diskutiert, zu der auch Schüler*innen und Eltern eingeladen waren. Dieses Vorgehen führte in weiterer Folge zu einer gewissen Tradition aktionsorientiert zu arbeiten, indem das Kollegium bei Problemen oder im Zuge der Schulentwicklung forschend aktiv wurde (vgl. ebd.: 267 f.).

⁷ Feldman et al. (2018) stellen unterschiedliche Studien im schulischen Kontext vor, u.a. die Aktionsforschung der Englischlehrerin Sally Maxwell die ihre pädagogische Arbeit durch die Auseinandersetzung mit Schüler*innen E-Mail Korrespondenzen an einer Amerikanischen High-School erforschen und verbessern wollte (vgl. ebd.: 289 ff.).

Schulforschungsprojekt in Kooperation mit der Universität Wien im Zuge des Sparkling Science Programms des Bundesministeriums für Wissenschaft und Forschung. Schüler*innen zweier Schulen des zweiten Wiener Gemeindebezirks erforschten aus ihrer Perspektive die Geschichte und Gegenwart ihrer Schule. Das zweite Projekt (2011) befasste sich umfassend mit der Evaluation der Niederösterreichischen Mittelschule im Zuge des Projektes NOESIS. Es wurden Peer Evaluationen durch Schüler*innen und Lehrer*innen an zwei teilnehmenden Mittelschulen durchgeführt. Die Ergebnisse der Peer Evaluationen stellten die Grundlage zur weiteren Schulentwicklung und -verbesserung für die beteiligten Schulen dar. Darüber hinaus dienten die Ergebnisse dem Gesamtforschungsprojekt mit dem Ziel zu evaluieren, wie die einzelnen Schulstandorte mit dem Konzept der Mittelschule umgingen (vgl. Feichter 2015a: Kap. 3, insb. 77 f., 91 ff.). Wöhrer et al. (2017) stellen in ihrem Buch die beiden Forschungsprojekte *Tricks of the Trade* und *Grenzgänge* vor. Hier forschten Jugendliche partizipativ mit Wissenschaftler*innen der Universität Wien zu verschiedenen, von den jeweiligen Co-Forscher*innen entwickelten, Themen. Insgesamt werden in dem Band sechs unterschiedliche Forschungsprojekte zur Partizipativen Aktionsforschung mit Jugendlichen dargelegt. Das zentrale Forschungsziel des Projektes *Tricks of the Trade* (2008-2010) bestand im Anliegen mit elf- bis 14-jährigen Schüler*innen partizipativ-sozialwissenschaftlich zu Forschen. Es ging sowohl um die Frage der Möglichkeiten und methodischen Umsetzung der partizipativen Forschung in dieser Altersgruppe, als auch um die inhaltlichen Ergebnisse aus Perspektive der Jugendlichen zur „intersektionelle[n] Verschneidungen von Geschlecht, mehrsprachigem Hintergrund und sozialer Klasse im Bildungssystem“ (ebd. 2017: 55). Exemplarisch sei die Forschung einer Gruppe von Schülerinnen genannt, die wissen wollten, weshalb gehattet wird und eine Forschung mit Hilfe von eigens erstellten Chatprotokollen durchführte (vgl. ebd.: 61). Das Projekt *Grenzgänge* (2013-2015) setzte sich mit der Frage danach auseinander welche Grenzen (u.a. Geschlechter-, Alters-, nationale, sprachliche Differenzen) im Schulalltag von Schüler*innen wahrgenommen und als für sie relevant erachtet werden und welche Handlungsspielräume und Praxen des Grenzüberschreitens sie benennen und entwickeln (vgl. ebd.: 66 f.). Hier befasste sich eine der Forschungsgruppen mit der Frage danach, welche Sprachen Schüler*innen an ihrer Schule – abseits der Unterrichtssprachen und Deutsch – sprachen, indem sie Daten mit Hilfe des von ihnen so benannten „Spracheninterviews“ erhoben und analysierten (vgl. ebd.: 207 ff.). Auch im Handbuch „Sozialwissenschaftlich Forschen mit Kindern und Jugendlichen“ (Wöhrer et al.

2016) findet sich ein Anwendungsbeispiel zum Forschen mit Jugendlichen (vgl. ebd.: 31 ff.), wobei die Besonderheit dieses Werks darin begründet ist, dass umfassend dargelegt wird, wie Lehrer*innen mit Schüler*innen partizipativ Forschen können. Im Vergleich zu den beiden vorangegangenen Werken, die partizipative Projekte detailliert darstellen und argumentieren, steht im Werk von Peter Posch und dem ENSI-Lehrer*innenteam (2006) die vergleichende Analyse Partizipativer Forschungsprojekte im Vordergrund. Ziel dieser Analyse ist es sowohl Potenziale als auch Herausforderungen durch partizipatives Lernen herauszuarbeiten. Sie stellen acht Fallstudien vor, die von Lehrer*innen an Schulen durchgeführt wurden um Lernenden mehr Beteiligung an Entscheidungen im Unterricht, sowie der Schulentwicklung zu ermöglichen. Vier der Projekte behandeln Partizipation im regulären Unterricht, drei im Rahmen von Projektunterricht und eine Studie befasst sich mit dem Schulparlament des Akademischen Gymnasiums Innsbruck als Beispiel von Partizipation. Die von Posch benannten unterschiedlichen Formen der Partizipation – Schüler*innen als Informand*innen, Schüler*innen arbeiten mit Lehrer*innen zusammen, Schüler*innen sind primär verantwortlich (vgl. ebd.: 15) – werden in den verschiedenen Projekten sichtbar.

Im englischen Sprachraum findet sich Partizipative Forschung mit Kindern und Jugendlichen deutlich häufiger. Hierbei sind Michael Fielding (2001), Mary Kellett (2009), Jane Higgins et al. (2007), Bill Atweh und Leone Burton (1995), sowie Carol Robinson und Carol Taylor (2012) zu benennen. Sie alle thematisieren Projekte, in denen Schüler*innen geforscht und in der Schulentwicklung mitgewirkt haben.

Fielding (2001) äußert sich kritisch zur herkömmlichen Schulforschung, die Schüler*innen insbesondere als Informand*innen ansieht. Er argumentiert, dass die Perspektive der Forscher*innen durch ihr eigenes Forschungsinteresse und bestehende Vorannahmen diese (manipulativ) beeinflusst – etwa Befragungen von Lernenden. Demgegenüber sieht er im schüler*innenorientierten Forschen eine Möglichkeit das zu vermeiden. Er stellt die mehrjährige Zusammenarbeit (1996-1999) mit einer britischen High School vor, die später als das „Students as Researchers“-Projekt bekannt geworden ist. Ausgangspunkt des Projektes war die Frage danach, wie Schüler*innen und ihre Perspektiven mehr in den schulischen Alltag integriert werden können. Es bildete sich eine Forschungsgruppe mit Schüler*innen unterschiedlichen Alters, Geschlechts und Leistungsgrades, die von drei Forscher*innen unterstützt wurde, eigene Forschungsinteressen zu Themen die ihnen im Schulalltag als wichtig und relevant erschienen, zu entwerfen und zu verfolgen. Die Ergebnisse dieser

Forschung dienten Empfehlungen zu Veränderungen an der Schule, die Mitschüler*innen, Lehrpersonen und der Schulleitung vorgestellt wurden. Kellett (2009) beschreibt eine Studie an zwei britischen Grundschulen (eine aus einem sozioökonomisch begünstigten Gebiet, eine aus einem benachteiligten) im Zuge derer jeweils sechs Kinder im Alter von elf Jahren an einem Forschungsausbildungsprogramm teilnahmen, das sie dabei unterstützte eigene Forschungsstudien zum Thema Lese- und Schreibkompetenzen durchzuführen. Die Kinder der beiden Schulen entwickelten eigenständig sechs Forschungsvorhaben, die zu besonders authentischen Ergebnissen führten: Dadurch, dass die Fragen von den Kindern formuliert und die Daten von diesen erhoben worden waren, war nicht nur die Sprache authentischer und einfacher, sondern es fehlten zudem die sonst vorhandenen Machtverhältnisse zwischen Kindern und Erwachsenen. Die Antworten der Kinder auf die Fragen ihrer Altersgenossen waren auffallend offen und ehrlich. Dies stellte den Ausgangspunkt für weitere Analysen durch die Forscher*innen dar, die dem Einfluss von sozioökonomischen Faktoren auf die Lese- und Schreibfähigkeiten von Kindern nachgingen. Higgins et al. (2007) stellen eine Studie im Bereich der Peer-Forschung Jugendlicher einer Highschool in Aotearoa/New Zealand vor. Hierbei forschten die Jugendlichen zum Thema „Schüler*innen-Rechte“. Besonders daran ist, dass die Forschung von zwei Schüler*innen initiiert wurde. Sie überzeugten eine ihrer Lehrerinnen sie dabei zu unterstützen eine Schul-Sondersitzung einzuberufen um mehr Teilnehmer*innen für ihr Rechteprojekt motivieren zu können – was ihnen auch gelang. Atweh und Burton (1995) beschreiben in ihrem Projekt „Students as Researchers“ die Partizipative Forschung der Universität Birmingham in Zusammenarbeit mit zwei Lehrer*innen und insgesamt 21 Schüler*innen zwischen 16 und 18 Jahren einer britischen Schule. Es ging um die Frage nach Entscheidungsfaktoren dafür, ob die Schule fortgesetzt oder abgebrochen werden sollte. Die Jugendlichen nahmen bei der Formulierung der Forschungsfrage, Durchführung der Studie und Analyse der Daten, sowie Endberichtgestaltung die zentrale Rolle ein und wurden von den Erwachsenen in ihrem Forschungsvorhaben unterstützt. Das Ziel bestand einerseits darin neues Wissen zu generieren, indem die Meinungen der Jugendlichen erforscht wurden, sowie andererseits eine Grundlage zu etablieren von der aus, agiert und gehandelt werden kann. Robinson und Taylor (2012) beschreiben zwei Studien zweier britischer Schulen in denen partizipativ geforscht wurde. Das erste Projekt befasste sich mit dem Thema „Wie Kinder am besten lernen“, das von sechs Schüler*innen im Alter von zehn bis elf Jahren entwickelt wurde. Die Kinder erhoben die Daten mit Hilfe eines Fragebogens, der von Schüler*innen in

unterschiedlichen Jahrgangsstufen ausgefüllt wurde. Diese Daten dienten den Schüler*innen als Grundlage für weitere Gespräche mit den jeweiligen Klassen und der Ausarbeitung einer Liste darüber, was sich Schüler*innen ihrer Schule wünschen und was sie benötigen um gut lernen zu können. Das zweite Projekt wurde mit sechs Schüler*innen im Alter von 14 bis 15 Jahren durchgeführt. Die Schüler*innen wurden gebeten zu erforschen, welche Veränderungen vorgenommen werden könnten, um Schulerfahrungen zu verbessern. Die Gruppe Jugendlicher fokussierte sich auf den Aspekt scheinbar geringer Ambitionen und was unternommen werden könnte, um diese zu steigern. Hierfür entwickelten sie einen Fragebogen, der von Schüler*innen und Lehrer*innen der Schule ausgefüllt wurde. Die Analyse der Daten durch die jugendlichen Forscher*innen ergab potenzielle Ursachen und Schwachstellen, die zu geringen Ambitionen führten, so etwa zu niedrige Erwartungen an die Lernenden oder fehlende Aufmerksamkeit im Unterricht. Nach der offiziellen Beendigung des Projektes setzten die Schüler*innen ihre Forschung eigenständig fort. Sie führten Interviews an ihrer Schule, um herauszufinden, was verändert werden könnte.

Eine sehr aktuelle, norwegische Studie wird von Ingrid Holsen et al. (2025) vorgestellt. Holsen et al. führten im Herbst 2020 in fünf Klassen zweier norwegischer Sekundarschulen eine Partizipative Aktionsforschung mit Jugendlichen durch. Die Jugendlichen forschten zu für sie relevanten Themen, wie „Hausaufgabenfreie Schule“ oder auch „Verbesserung des Schulgebäudes“. Hierbei stand eine demokratische Zusammenarbeit im Zentrum der Arbeit. Unterstützt wurden sie während des gesamten Forschungsprozesses, den sie selbst gestalteten, von Lehrpersonen ihrer Schule und Forscher*innen. Ziel der Forschungsgruppen war die Formulierung ihrer Forschungsergebnisse als Grundlage für Veränderungen an der eigenen Schule. In ihrem Artikel präsentieren Holsen et al. die Erfahrungen und Herausforderungen ihrer Forschung aus Perspektive der Lernenden und Lehrenden. Hierbei wurde von einem Großteil der Lernenden besonders positiv gesehen, dass sie sich gehört und ernstgenommen fühlten. Auch hatten sie den Eindruck, dass ihre Motivation deutlich höher war als im Regelunterricht, da sie Themen behandelten, die ihnen am Herzen lagen. Darüber hinaus benannten viele von ihnen, dass die Erfahrung einer wissenschaftlichen Forschung und das Erlernen der einzelnen Schritte in einem derartigen Prozess für sie interessant waren. Die Lehrpersonen gingen insbesondere darauf ein, dass sich die Argumentations-, Planungs- und Networking-Fähigkeiten ihrer Schüler*innen deutlich gesteigert und verbessert haben. Kritisch betrachtet werden kann, dass der hohe Grad an Eigeninitiative und Selbsttätigkeit die

Schüler*innen phasenweise überforderte; auch wurde die Sorge von einigen Lehrkräften formuliert, dass ein derart offener Forschungsprozess eher für jene Schüler*innen profitabel sei, die ohnehin schon aktiv mitarbeiteten und engagiert waren. Für die Autor*innen geht deutlich hervor, dass sich zu wenig partizipative Prozesse im Unterricht finden, der nach wie vor überwiegend traditionell abgehalten wird. Sie sehen eine dringende Notwendigkeit Lehrer*innen und Schüler*innen in partizipativen Methoden zu schulen und sind der Ansicht, dass Partizipative Aktionsforschung mit Jugendlichen eine Möglichkeit darstellt Schulen dabei zu unterstützen partizipative Ansätze und Aufgaben in den Schulalltag zu integrieren.

Dieses Kapitel abschließen sollen die bereits älteren jedoch um nichts weniger interessanten Reflexionen von Suzanne Wilson (1995), David E. Wong (1995) und James F. Baumann (1996), die über ihre Doppelrolle als Forscher*innen und Lehrer*innen reflektieren und zu unterschiedlichen Ansichten gelangen. Während Wong zwischen den Rollen als Forscher und Lehrer einen Konflikt wahrnimmt – insbesondere hinsichtlich Absicht und Verhalten, denn ein Forscher sollte traditionell eine beobachtende und zurückhaltende Rolle einnehmen, wohingegen er die Rolle als Lehrer darin verortet seine Schüler*innen aktiv zu unterstützen, auch wenn das hieße in den Forschungsprozess einzugreifen –, argumentiert Wilson, dass sich Forschung und Lehre ihrer Meinung nach ergänzen und keineswegs in Konflikt zueinander treten, auch wenn die Integration oft mit methodischen Herausforderungen einhergehen kann. Sie sieht in der Verbindung von Lehre und Forschung die Intention und das Potenzial zur reflektierten Verbesserung der eigenen Lehrtätigkeit. Baumanns Position lässt sich dazwischen verorten: Zwar stellt die Doppelrolle als Lehrer und Forscher für ihn keinen Konflikt dar, jedoch empfindet er durchaus eine gewisse Spannung, die er ähnlich sieht wie Wong, etwa in dem Dilemma zwischen Unterstützung seiner Schüler*innen und daraus resultierender „verfälschter“ Datensammlung. Baumann merkt hierbei an, dass, wenn es hart auf hart kommt, seine moralische Auffassung darin besteht, seiner Rolle als Lehrer immer den Vorrang vor der Forschung zu geben. Auch benennt er schulische Rahmenbedingungen als herausfordernd für Forschungsprozesse, so etwa zeitliche Ressourcen. Hinsichtlich der positiven Aspekte argumentiert Baumann ähnlich zu Wilson und hebt hervor, dass Forschung Lehre reflektierter verbessern und effektiver gestalten kann – insbesondere durch den praxisorientierten Zugang. Womit sich der Kreis unter Bezug auf Kurt Lewin schließt, der die von ihm entwickelte Aktionsforschung durch die Notwendigkeit der engeren Zusammenarbeit von Wissenschaft und Praxis argumentierte (vgl. Kapitel 2.1).

2.4 Verortung der Partizipativen Forschung im vorgestellten Projekt

Die eigene Herangehensweise im folgenden Projekt wird als *Partizipative Forschung* bezeichnet und orientiert sich weitgehend an der Definition von Whyte (1991: 7-9). Hierbei ist die Abgrenzung zur Partizipativen *Aktionsforschung* derart zu begründen, dass die Forschung zwar eine zentrale Einbindung der Co-Forscher*innen im gesamten Forschungsprozess anstrebte, jedoch keine explizite Veränderung der Verhältnisse zum Ziel hatte, sondern das jeweilige Erkenntnisinteresse der Forschungsgruppen, sowie das Wecken von Interesse am sozialwissenschaftlichen Forschen an sich, als Hauptziele bezeichnet werden können.⁸ Hinsichtlich der Selbständigkeit der Jugendlichen entsprach die Forschung weitgehend dem Ansatz des *child-led research* nach Kellett bzw. der siebten und achten Stufe der Partizipation im Sinne Harts *ladder of participation* (vgl. Kapitel 2.2). Ein Klassengespräch über Einflussfaktoren auf Bildungserfolg begründete die Idee ein gemeinsames Projekt zu gestalten, was der fünften Stufe „consulted and informed“ zugeordnet werden kann. Die Planung des Projektes mit einem übergeordneten Forschungsthema „Schule: Lebenspraxis – Zukunftswünsche – Bildungserfolge“, die zentralen Informationseinheiten zur Vermittlung von Grundbegriffen und Forschungsmethoden, sowie die methodische Eingrenzung der Forschungs- und Analysemethoden wird am besten durch Stufe vier „assigned but informed“ und Stufe sechs „adult-initiated shared decisions with children“ beschrieben: zwar wurden ausgewählte Methoden vorgegeben, jedoch konnten die Jugendlichen zwischen diesen wählen und sich entscheiden welche am besten zu ihrer Forschung passen würde. Die weiteren Schritte des Forschungsprozess entsprachen der siebten „child-initiated and directed“ (Gruppenbildung, Entwicklung der Forschungsfrage und Datenerhebung) und achten Stufe „child-initiated shared decisions with adults“ (Ausarbeitung der Datenerhebungsmethode und Gestaltung der Ergebnisse), da die Jugendlichen in weiten Phasen des Projektes vollkommen selbsttätig forschten, es aber auch Phasen gab in denen die Erwachsenen als gleichberechtigte Partnerinnen unterstützten und einzelne Forschungsschritte begleiteten. Aufgrund mangelnder zeitlicher und technologischer Ressourcen wurde die visuelle Aufbereitung der Daten und die Verschriftlichung der Ergebnisse (am Computer) von der Autorin durchgeführt.

⁸ Da dies zu Beginn des Projektes noch nicht eindeutig war, wurde auf den Einverständniserklärungen und den Arbeitsblättern (vgl. Anhang I & II) noch der Begriff „Partizipative Aktionsforschung“ gewählt.

2.5 Ergebnisse aus dem Nationalen Bildungsbericht Österreich 2024: Einflussfaktoren auf Bildungserfolg und die Bedeutung von Schulwegentscheidungen

Im folgenden Abschnitt werden in gestraffter Form ausgewählte Aspekte des aktuellen Nationalen Bildungsberichts Österreichs (BMBWF 2024) vorgestellt. Es wird auf den Bildungsgrad des Elternhauses, den Faktor Sprache, sowie Bildungswegentscheidungen eingegangen.

Der aktuelle Nationale Bildungsbericht, vom Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung herausgegeben, verweist an mehreren Stellen darauf, dass nichtdeutsche Alltagssprache, niedriger Berufsstatus und niedrige formale Bildung der Eltern mit Risiken für den Bildungserfolg für Kinder und Jugendliche verbunden sind (vgl. ebd.: 198; 292; 365 f.). Es wird darauf eingegangen, dass Kinder mit deutscher Alltagssprache nach der Volksschule häufiger auf ein Gymnasium wechseln (41%), als Kinder mit nichtdeutscher Alltagssprache (32%) (vgl. ebd.: 289). Betrachtet man die Ergebnisse, die der Bildungsbericht zum Zusammenhang des höchsten Bildungsgrades der Eltern und dem Schulwechsel nach der Volksschule in die Sekundarstufe I vorlegt, wird deutlich, dass der Bildungsgrad der Eltern als wichtiger Faktor für Bildungserfolg angesehen werden kann. Dies zeigt sich insbesondere bei der Lesekompetenz: „Kinder, deren Eltern maximal die Pflichtschule abgeschlossen haben, weisen tendenziell schwächere Lesekompetenzen auf und treten daher seltener in eine AHS über“ (ebd.: 291). Zwischen der Lesekompetenz der Volksschüler*innen und dem Wechsel auf eine AHS-Unterstufe wird ein klarer Zusammenhang aufgezeigt. Besonders interessant ist an dieser Stelle jedoch die leistungsunabhängige AHS-Übertrittsquote: Es zeigt sich, dass Kinder von Akademiker*innen nach der Volksschule mehr als doppelt so häufig in eine AHS übertreten (56%), als Kinder deren Eltern maximal eine Pflichtschule oder Berufsausbildung absolviert (je 21%) – und das bei gleicher Leistung (es wurden jene Kinder herangezogen, deren Leistung etwa dem Österreichschnitt von 530 Punkten entsprach) (vgl. ebd.). Während der Wechsel an eine Mittelschule oder ein Gymnasium abhängig vom Bildungsgrad der Eltern im Falle eines Pflichtschulabschlusses als höchsten Bildungsgrad, sowie der Erlangung einer Matura nicht vehement groß ist, so verweisen ein tertiärer Bildungsabschluss (Universität/FH/Akad.) bzw. eine Berufsausbildung (Lehre, BMS, etc.) als höchster Abschluss auf markante Unterschiede (vgl. Abb. 3): die AHS-Unterstufe setzt sich zu 56% aus Kindern zusammen, von denen zumindest ein Elternteil einen tertiären Bildungsabschluss hat, wohingegen dies in der Mittelschule gerade einmal 18% sind. Andersherum setzt sich die

Mittelschule zu 47% aus Kindern zusammen, deren Eltern maximal eine Berufsausbildung abgeschlossen haben, wohingegen dies gerade einmal 18% der Kinder an der AHS-Unterstufe sind. Knapp 80% der angehenden AHS-Schüler*innen stammen aus Familien in denen mindestens ein Elternteil die Matura oder ein Studium abgeschlossen hat (vgl. ebd.: 294).

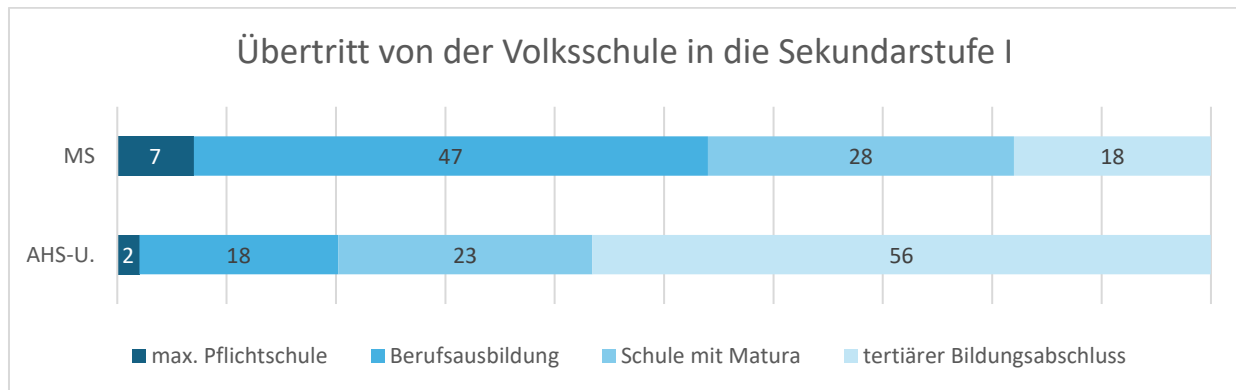


Abb. 3: Übertritt von der Volksschule in die Sek I nach Bildung der Eltern (vgl. BMBWF 2024: 294)

Wird die nächste Schulwegentscheidung mit dem Übertritt von der Sekundarstufe I in die Sekundarstufe II betrachtet, so zeigt sich, dass die schulische Herkunft, also der in der Sek I besuchte Schultyp, starke Auswirkungen auf die Wahl der weiteren Ausbildung hat. Aus dem Bildungsbericht geht hervor, dass die schulische Herkunft zu diesem Zeitpunkt einen wesentlich höheren Einfluss auf den weiteren Bildungsweg aufweist, als etwa die Frage nach deutscher oder nichtdeutscher Alltagssprache (in beiden Fällen wechseln rund 60% der Schüler*innen einer AHS-Unterstufe auf die AHS-Oberstufe). Beim Wechsel einer Mittelschule auf eine weiterführende Schule – besonders Berufsbildende Höhere Schulen – verhält sich dies anders: Jugendliche mit deutscher Alltagssprache wechseln häufiger an eine BHS (36%; 9% AHS-O), als Jugendliche mit nichtdeutscher Alltagssprache (25%; 7% AHS-O) (vgl. ebd.: 289).

Die Daten zu den Bildungsströmen bis zum Ende der Schulpflicht zeigen, dass die erste Schulwegentscheidung, nämlich der Übergang von der Volksschule in die Sekundarstufe I, womöglich auch eine der wichtigsten ist (vgl. Abb. 4): 61% der Schüler*innen besuchen nach der Volksschule die Mittelschule, von diesen wiederum wechseln lediglich 8% nach Abschluss der Mittelschule in eine AHS-Oberstufe. Im Gegensatz dazu bleiben 61% der Schüler*innen, die nach der Volksschule in die AHS-Unterstufe aufgenommen worden sind an der AHS und absolvieren auch die Oberstufe. Während nach der 8.Schulstufe sowohl von der Mittelschule als auch der AHS-Unterstufe je ein Drittel der Schüler*innen an Berufsbildende Höhere Schulen wechselt, zeigt sich ein stark differenziertes Bild bei den Berufsbildenden mittleren

Schulen (19% aus der Mittelschule, 2% aus der AHS), sowie den einjährigen Polytechnischen Schulen (23% aus der Mittelschule, 1% aus der AHS) (vgl. BMBWF 2024: 284).

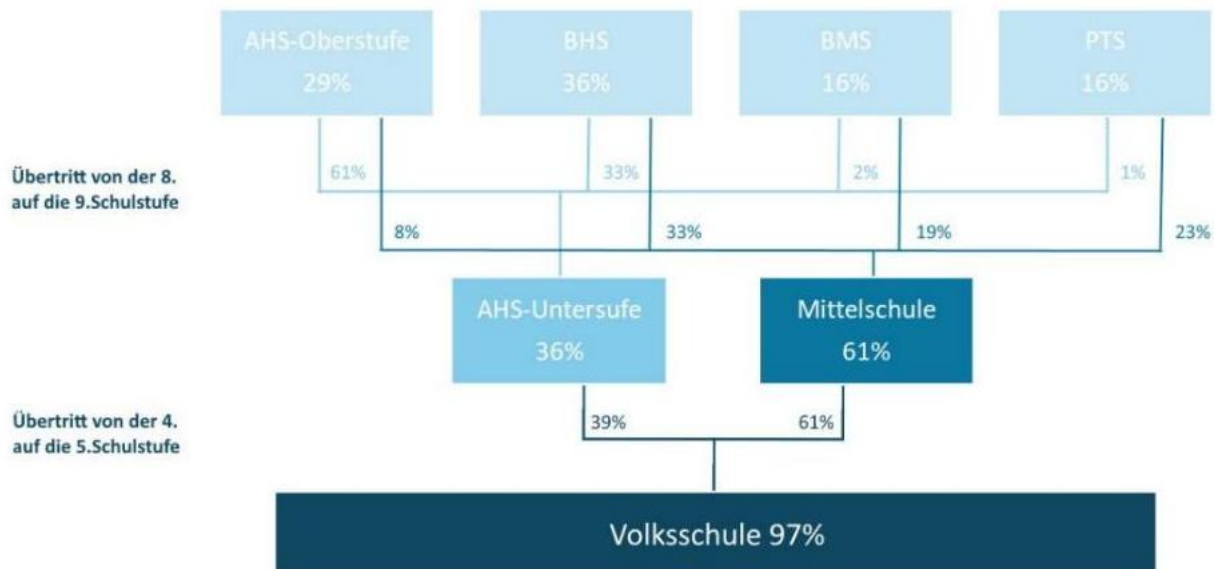


Abb. 4: Vereinfachte und selektierte Darstellung der Bildungsströme bis Ende der Schulpflicht (vgl. BMBWF 2024: 284)

Dieses zweigliedrige System weist erhebliche Faktoren der Bildungsbenachteiligung für Kinder und Jugendliche auf, die eine Mittelschule besuchen. Der Bildungserfolg wird maßgeblich durch den Bildungsgrad der Eltern, Schulwegentscheidungen oder auch die Erstsprache beeinflusst. Die Schulkarriere, so geht aus dem Bildungsbericht klar hervor, hängt hochgradig vom Elternhaus ab.

Derartige Ergebnisse und Erkenntnisse sind nicht neu. Bereits 1966 zeigte der amerikanische Soziologe John Coleman im sogenannten „Coleman-Report“ (vgl. Coleman 1966), einer ausführlichen Studie des amerikanischen Schulwesens, dass dieses einen erheblichen Zusammenhang zwischen schulischer Bildung und sozialer Ungleichheit aufweist. Das soziale Umfeld, besonders die Familie, hat einen wesentlichen Einfluss auf die realen Bildungschancen und den Bildungserfolg von Kindern und Jugendlichen.

Schule, die eigentlich, so möchte man meinen, auf soziale Ungleichheit kompensatorisch wirken sollte, verstärkt diese Differenzen im Laufe der Bildungskarriere und trägt wesentlich dazu bei, dass Kinder aus weniger privilegierten Verhältnissen ihre Bildungslaufbahn frühzeitig abbrechen als Kinder deren Familien etwa einen höheren Bildungsgrad oder ein höheres Einkommen aufweisen – was Pierre Bourdieu und Jean-Claude Passeron (1971) als „Selbsteliminierung“ bezeichnen.

Ein aktueller Blick in zwei unserer deutschsprachigen Nachbarländer zeigt, dass es sich im deutschen und schweizer Bildungssystem ähnlich verhält wie in Österreich. Das ifo Institut legte 2023 den neuen Chancenmonitor vor, der aufzeigt, dass die Bildungschancen für Kinder und Jugendliche in Deutschland hochgradig von ihrer sozialen Herkunft und dem Elternhaus abhängen. Als entscheidende Faktoren wurden auch hier u.a. der Bildungsgrad und das Einkommen der Eltern ausgemacht (vgl. Ifo Institut 2023).

„Das deutsche Bildungssystem selbst fördert dabei keineswegs Chancengleichheit, sondern institutionalisiert Selektionsmechanismen. Es produziert durch die frühe und die im Alltag nur schwer reversible Trennung zwischen Gymnasiasten, Realschülern und Hauptschülern selbst soziale Ausgrenzung. Schließlich legitimiert es die auf diese Weise reproduzierte Ungleichheit durch die verliehenen Bildungstitel und übersetzt so eine gesellschaftlich konstruierte soziale Hierarchisierung in ein individuelles Leistungsmerkmal mit nachhaltigen Folgen für den späteren Berufsweg. Bildungsabschlüsse und die damit verbundenen Berufschancen gelten als meritokratisch erworben. Hauptschüler erscheinen nach diesem Verständnis als faul und defizitär.“ (Wellgraf 2012: 96 f.)

Ebenso verhält es sich in der Schweiz. Aus dem Artikel von Balmer et al. (2024) des Tages-Anzeigers und der darauffolgenden kritischen Stellungnahme von Walter Herzog (2024), ehem. Leiter der Abteilung Pädagogischer Psychologie der Universität Bern, geht hervor, dass Kinder aus privilegierten Haushalten besonders vom Schulsystem profitieren. Die Chance von Akademiker-Kindern sei demnach doppelt so hoch auf einen universitären Abschluss als jene von Nicht-Akademikerkindern. Die Vorteile der sozialen Herkunft beginnen bereits im Kindergarten und werden im Laufe der Schulbahn tendenziell verstärkt. Der Übertritt auf ein Gymnasium wird als entscheidend für den späteren Berufserfolg angesehen (vgl. Balmer et al. 2024: 5). Auch in der Schweiz haben ökonomische Ressourcen und der Bildungsgrad der Eltern einen unverhältnismäßig großen Einfluss auf den Bildungserfolg von Kindern und Jugendlichen (vgl. Herzog 2024: 1).

3 Theoretischer Rahmen

Das folgende Kapitel umfasst drei Aspekte, die der vorliegenden Arbeit als theoretischer Rahmen dienen: Den Schwerpunkt bildet hierbei die Theorie zur (Re-)Produktion sozialer (Un-)Gleichheit durch das Bildungssystem, die anhand von Pierre Bourdieus Kapitaltheorie (1983) und Habituskonzept (2014⁹), sowie Bourdieus und Jean-Claude Passerons (1971) *Illusion von Chancengleichheit* dargestellt wird; anschließend wird John Rawls (1999) Theorie von Gerechtigkeit durch Fairness dargelegt, sowie in straffer Form auf Axel Honneths (1992) Theorie der Gerechtigkeit durch Anerkennung und Nancy Frasers (2002; 2003) Theorie der Gerechtigkeit durch Anerkennung und Umverteilung eingegangen. Abgerundet wird das Kapitel durch das Chancengleichheitskonzept von James S. Coleman (1966; 1969).

3.1 Zur (Re-)Produktion sozialer (Un-)Gleichheit durch das Bildungssystem

Ein differenziertes Verständnis von sozialer Bildungsungleichheit ermöglicht Pierre Bourdieus Kapitaltheorie (1983). Die Kapitaltheorie besagt, dass soziale Ungleichheit nicht ausschließlich im reinen Warentausch und dem *ökonomischen Kapital* begründet liegt, über das eine Person verfügt, sondern dass es zudem Ressourcen wie Bildung, Wissen, kulturelle Kompetenzen gibt, die von Individuen genutzt werden können, um die eigene soziale Position zu festigen oder zu verbessern. Bourdieu legt in anschaulicher Weise dar, dass die Struktur und das Funktionieren von Gesellschaften nur erfasst werden können, „wenn man den Begriff des Kapitals in allen seinen Erscheinungsformen einführt“ (Bourdieu 1983: 184). Für ihn gibt es derlei drei: ökonomisches, kulturelles und soziales Kapital (vgl. ebd.: 184). Ausmaß und Möglichkeit über diese Kapitalformen zu verfügen, beeinflussen maßgeblich die eigenen Erfolgschancen. Sie können zwar ineinandergreifen, aber nicht direkt aufeinander übertragen werden.

Das *ökonomische Kapital* entspricht dem wirtschaftstheoretischen Kapitalbegriff: es geht um den reinen Warenaustausch zwischen Einzelpersonen oder Gruppen, der auf Profitmaximierung ausgerichtet und vom Eigennutzen geleitet ist (vgl. ebd.: 184). Vereinfacht kann gesagt werden, dass es sich beim ökonomischen Kapital um Eigentum handelt: Sowohl reine Geldressourcen (z.B. Einkommen), als auch materielle Ressourcen, die unmittelbar in Geld umgewandelt werden können (z.B. Aktien, Immobilien).

⁹ Es handelt sich um die 24. Auflage der 1987 erschienenen Erstauflage.

„Je mehr die offizielle Übertragung von ökonomischem Kapital verhindert oder gebremst wird, desto stärker bestimmt deshalb die geheime Zirkulation von Kapital in Gestalt der verschiedenen Formen des Kulturkapitals die Reproduktion der gesellschaftlichen Struktur.“ (Bourdieu 1983: 198)

Kulturelles Kapital kann in drei Formen auftreten:

- *inkorporiert* (verinnerlichte, dauerhafte Anlagen, deren Erwerb Zeit kostet und die nicht direkt übertragbar, sondern personengebunden sind; z.B. Bildung)
- *objektiviert* (kulturelle Güter wie Gemälde, Bücher, Instrumente *und* der Genuss beim Betrachten bzw. das Wissen über den Gebrauch dieser)
- *institutionalisiert* (Objektivierung von verinnerlichtem Wissen in Form von Titeln und Zeugnissen, z.B. akademische Grade, Maturazeugnis).

Unter bestimmten Voraussetzungen kann kulturelles Kapital in ökonomisches umgewandelt werden, z.B. durch den Verkauf eines wertvollen Gemäldes (vgl. ebd.: 185-189). Auch zwischen inkorporiertem Kulturkapital und ökonomischem Kapital zeigt sich ein Zusammenhang: Wissen zu verinnerlichen benötigt Zeit. Das Ausmaß, wie lange sich eine Person bilden und ihr inkorporiertes kulturelles Kapital ausdehnen kann, hängt hochgradig davon ab, „wie ihm seine Familie freie, von ökonomischen Zwängen befreite Zeit garantieren kann“ (ebd.: 188).

Der Begriff des kulturellen Kapitals geht auf Bourdieus Forschungsarbeit im Schulsystem zurück. Er betrachtete die ungleichen Schulleistungen von Kindern verschiedener sozialer Klassen genauer. Entgegen der bis dato geltenden Meinung, dass Schulerfolg lediglich auf den natürlichen Anlagen und Fähigkeiten des Kindes, sowie auf dem investierten ökonomischen Kapital des Elternhauses beruht, beschreibt Bourdieu, dass „die Tatsache übersehen [wird], daß ‚Fähigkeit‘ oder ‚Begabung‘ auch das Produkt einer Investition von Zeit und kulturellem Kapital ist“ (ebd.: 186). Schulerfolg hängt demnach nicht nur von den *natürlichen Anlagen* des Kindes und dem Geld seiner Eltern ab, sondern wird hochgradig dadurch beeinflusst, inwieweit eine Familie über kulturelles Kapital verfügt und bereits in dieses investiert hat (vgl. ebd.: 185 f.). So haben Kinder, die von klein auf mit Büchern in Kontakt kommen, denen vorgelesen wird und die später selbst Freude am Lesen haben, bereits frühzeitig eine bestimmte Einstellung gegenüber Büchern und dem Genuss des Lesens vermittelt bekommen, die sie als *natürlich* verinnerlichen und die ihnen mit Schuleintritt bereits einen Vorsprung verschafft – denn die „richtige“ Sprache ist ein ganz zentrales Merkmal des schulisch als gut sanktionierten

*Habitus*¹⁰. Das Bildungssystem reproduziert bestehende Sozialstrukturen, indem es kulturelles Kapital sanktioniert.

Das *soziale Kapital* schließlich beschreibt inwieweit eine Person über soziale Beziehungen und Verpflichtungen verfügt. Auch soziales Kapital kann unter bestimmten Voraussetzungen in ökonomisches transformiert werden (vgl. Bourdieu 1983: 185). Es bilden sich Beziehungsnetzwerke, zu dessen Gesamtkapital die einzelnen Gruppenmitglieder beitragen und von dem sie, aufgrund ihrer Gruppenzugehörigkeit, profitieren. Derartige Gruppen können gesellschaftlich institutionalisiert sein (z.B. Parteizugehörigkeit, Mitgliedschaft in einem Sportverein).

„Der Umfang des Sozialkapitals, das der einzelne besitzt, hängt demnach sowohl von der Ausdehnung des Netzes von Beziehungen ab, die er tatsächlich mobilisieren kann, als auch von dem Umfang des (ökonomischen, kulturellen oder symbolischen) Kapitals, das diejenigen besitzen, mit denen er in Beziehung steht.“ (ebd.: 191)¹¹

Die Anhäufung von Sozialkapital benötigt Zeit und Geld. Ziel ist es dauerhaft nützliche Beziehungen zu schaffen und in diese zu investieren, um den eigenen sozialen Stellenwert zu erhalten oder zu verbessern. „[E]s handelt sich dabei um Ressourcen, die auf Zugehörigkeit zu einer Gruppe beruhen“ (ebd.: 190). Dies geht mit Verpflichtungen einher, die sowohl subjektiver (z.B. Freundschaft, Anerkennung), als auch institutioneller Natur (z.B. rechtliche Garantien) sein können. Dem gegenseitigen Kennen und Anerkennen kommt eine doppelte Rolle zu: es ist Voraussetzung und Ergebnis des sozialen Austausches. (Gegenseitige) Anerkennung ist die Grundlage der Zugehörigkeit, Reproduktion und äußeren Abgrenzung einer Gruppe. Bourdieu benennt *Manieren* (wie etwa Benehmen, Sprechweise) als Beispiel des ganz bestimmten Ausdrucks von Inkorporierung und Aneignung. Durch sie können Rückschlüsse auf die ursprüngliche Zugehörigkeit einer Person zu einer mehr oder weniger angesehenen Gruppe gezogen werden (vgl. ebd.: 191 f.). Kurz gesagt: Es geht um die anerkannte Zugehörigkeit zu einer Gruppe, zu dessen Gesamtkapital jedes Mitglied in Form von Beziehungsarbeit beitragen muss, um davon profitieren zu können.

¹⁰ Sprache drückt auf besondere Weise eine Abhängigkeit zwischen sozialer Herkunft und Bildungserfolg aus. Schule setzt eine gewisse Sprache voraus, ein sprachliches Kapital, über das nicht alle gleichermaßen verfügen, das zudem mit einer gewissen Einstellung zur Sprache miteinhergeht (vgl. Bourdieu & Passeron 1971: 110 ff.).

¹¹ Symbolisches Kapital kann als Prestige und Geltung verstanden werden (z.B. Titel oder Schulabschlüsse). Es handelt sich um gesellschaftlich anerkannte Macht mit Wirksamkeit, also „anerkanntes“ ökonomisches, kulturelles oder soziales Kapital.

„Die wissenschaftliche Einteilung in Klassen führt zur gemeinsamen Wurzel der von den Akteuren geschaffenen klassifizierbaren Praxisformen und ihren klassifizierenden Urteilen über die eigene Praxis so gut wie die der anderen: der Habitus ist *Erzeugungsprinzip* objektiv klassifizierbarer Formen von Praxis und *Klassifikationssystem* (principium divisionis) dieser Formen. In der Beziehung dieser beiden den Habitus definierenden Leistungen: der Hervorbringung klassifizierbarer Praxisformen und Werke zum einen, der Unterscheidung und Bewertung der Formen und Produkte (Geschmack) zum anderen, konstituiert sich die *repräsentierte soziale Welt*, mit anderen Worten *der Raum der Lebensstile*.“ (Bourdieu 2014: 277f.)

Der *Habitus*, kann vereinfacht gesagt, als *Umgangsform* verstanden werden, der einen bestimmten, sozial geprägten, Lebensstil mit sich bringt und unsere Wahrnehmungs-, Denk- und Handlungsmuster strukturiert. Er nimmt bei Bourdieu einen zentralen Stellenwert ein. Als ein Beispiel benennt er Geschmack: „Der Geschmack bewirkt, daß man hat, was man mag, weil man mag, was man hat, nämlich die Eigenschaften und Merkmale, die einem de facto zugeteilt und durch Klassifikation de jure zugewiesen werden“ (ebd.: 285f.). Der Habitus wird von klein auf implizit an Kinder vermittelt und somit durch die frühkindliche Sozialisation von Generation zu Generation vererbt. Er ist sowohl Ausdruck von Gemeinsamkeit als auch von Differenz; er strukturiert das soziale Gefüge einer Gesellschaft und wirkt strukturierend auf dieses, denn jede soziale Position ist durch zwei Faktoren bestimmt: die inneren Eigenschaften und Merkmale, sowie jene, die der spezifischen Stellung im System entsprechen und von außen wahrgenommen und zugeschrieben werden (vgl. ebd.: 277ff.).

„Eine jede soziale Lage ist mithin bestimmt durch die Gesamtheit dessen, was sie nicht ist, insbesondere jedoch durch das ihr Gegensätzliche: soziale Identität gewinnt Kontur und bestätigt sich in der Differenz.“ (Bourdieu 2014: 279)

Im herkömmlichen Sinne könnte man davon sprechen, dass der Habitus dafür verantwortlich ist, ob die Umgangsformen und das Verhalten einer Person in einer sozialen Situation als *passend* empfunden werden. So wird sich das Auftreten (u.a. Kleidung) und Verhalten einer Person, die ein klassisches Konzert besucht, von dem beim Besuch eines Heavy Metal Konzerts unterscheiden. Dieses intuitive, selbstverständliche, verinnerlichte Verhalten wie *passend* man sich in unterschiedlichen Kontexten bewegt, liegt im Habitus jeder Person begründet.

Welche Rolle spielen die Kapitalformen und der Habitus nun für das Bildungssystem?

„Das traditionelle Bildungssystem verbreitet erfolgreich die Illusion, der gebildete *Habitus* sei ausschließlich das Ergebnis seiner Lehrtätigkeit und sei damit von allen sozialen Determinanten unabhängig, während es im Extremfall nur einen *Klassenhabitus*, der außerhalb des

Bildungswesens entstanden ist und die Grundlage alles schulischen Lernens bildet, benutzt und sanktioniert.“ (Bourdieu & Passeron 1971: 222)

Bourdieu beschreibt das Unterrichtssystem als „ein Reproduktionsinstrument mit besonderer Fähigkeit zur Verschleierung der eigenen Funktion“ (Bourdieu 1983: 198). In der Schule wird ein bestimmter Habitus als wünschenswert angesehen, ein abweichender unter Umständen sogar sanktioniert. Leistungsbeurteilung ist ein Beispiel hierfür: Noten belohnen die *richtige* Leistungsbereitschaft, die *richtige* Anpassungsfähigkeit, das *richtige* Verhalten.

„Da das System nicht explizit liefert, was es verlangt, verlangt es implizit, daß seine Schüler bereits besitzen, was es nicht liefert: eine Sprache und Kultur, die außerhalb der Schule durch unmerkliche Familiarisierung gleichzeitig mit der entscheidenden Einstellung zu Sprache und Kultur ausschließlich auf diese Weise erworben werden kann.“ (Bourdieu & Passeron 1971: 126)

Schaffen es Kinder aus unteren sozialen Schichten nicht, sich an den Habitus oberer sozialer Schichten anzupassen und diesen zu erlernen, so ist ein frühzeitiges Ausscheiden aus dem Bildungssystem deutlich wahrscheinlicher als für ihre Mitschüler*innen, die den *erwünschten* Habitus bereits im Kleinkindalter durch eine andere Sozialisation verinnerlicht haben (vgl. ebd.: 31 f.). Somit trägt Schule, insbesondere in ihrem Bemühen alle Kinder gleich zu behandeln, maßgeblich zur Reproduktion bestehender sozialer Ungleichheiten bei und nicht nur das, es legitimiert die Fortschreibung derartiger Ungleichverhältnisse, denn das Bildungssystem hat letztlich alle gleich behandelt – formal gesehen. Also obliegt es vermeintlich den Schüler*innen diese Chance auch durch entsprechende Anstrengung und Leistung zu nutzen. Tun sie es nicht, so ist es legitim, dass sie im Bildungssystem weniger erfolgreich sind – ohne jedoch zu berücksichtigen, dass ihre Ausgangsbedingungen in Abhängigkeit ihrer sozialen Herkunft andere waren. Dies bezeichnen Bourdieu und Passeron als *Illusion der Chancengleichheit* (vgl. Steiner 2019: 25 f.).

„Die privilegiertesten Studenten verdanken ihrem Herkunftsmilieu nicht nur Gewohnheiten, Fähigkeiten und Einstellungen, die für das Studium unmittelbar nützlich sind; sie haben auch andere Kenntnisse, Verhaltensweisen, Interessen und einen ‚guten Geschmack‘ ererbt, die dem Studium indirekt zugute kommen.“ (Bourdieu & Passeron 1971: 35)

Bourdieu und Passeron (1971) zeigen in ihren Untersuchungen, dass die Wahrscheinlichkeit eine höhere Schule oder Universität zu besuchen für Kinder und Jugendliche aus privilegierteren Verhältnissen wesentlich höher ist als für jene aus unterprivilegierten Klassen – und zwar bei gleichem schulischem Erfolg. Sie bezeichnen dies als „Selbsteliminierung“, die in signifikanter Weise auf die unterschiedlichen sozialen Klassen verteilt und stark durch die

Einstellung zum Bildungssystem geprägt ist (vgl. Bourdieu & Passeron 1971: 175-178). Schulische Bildung stellt für Angehörige von unterprivilegierten Klassen die einzige Möglichkeit dar, kulturelles Kapital zu erlangen. Das Bildungssystem könnte demnach den „Königsweg zur Demokratisierung“ (ebd.: 39) darstellen, wenn es Bildungsvererbung nicht ignorieren und somit soziale Ungleichheiten tradieren und reproduzieren würde (vgl. ebd.). Es wäre eine Illusion zu meinen, dass das Bildungssystem von den Interessen der herrschenden Klasse unabhängig sei (vgl. ebd.: 213 f.). Selbst wenn ein ökonomischer Angleich hierbei Abhilfe leisten sollte, so gehen Bourdieu und Passeron davon aus, dass das Bildungssystem immer wieder Wege fände, soziale Privilegien so umzudeuten, dass sie als Fähigkeiten oder individuelle Anstrengung interpretiert und die Ungleichheit somit erneut legitimiert werden würde (vgl. ebd.: 45).

„Jeder Unterricht, besonders in den Bildungsfächern (aber auch in den Naturwissenschaften), setzt implizit gewisse Grundkenntnisse, Techniken und vor allem Ausdrucksmöglichkeiten voraus, die das Privileg der gebildeten Klassen sind. [...] Muß daraus nicht eine fundamentale Chancenungleichheit entstehen, da alle ein Spiel mitspielen müssen, das unter dem Vorwand der Allgemeinbildung eigentlich nur für Privilegierte bestimmt ist?“ (Bourdieu & Passeron 1971: 39)

3.2 Soziale Gerechtigkeit durch Fairness und Anerkennung

John Rawls (1999)¹² beschreibt 1971 in „A Theory of Justice“ wie eine gerechte Gesellschaftsordnung begründet werden könnte. Seine Theorie basiert auf zwei hierarchischen Prinzipien: Dem Freiheitsprinzip (erstes Prinzip) und dem Differenzenprinzip (zweites Prinzip). Zentral bei Rawls *Theorie der Gerechtigkeit* ist, dass es nicht um Gerechtigkeitsaspekte Einzelner geht, sondern um gesamtgesellschaftliche. Es müssen institutionelle Grundbedingungen geschaffen werden, die für *alle* Mitglieder einer Gesellschaft vernünftig und fair sind. Das erfolgt in zwei Schritten: erstens über die Definition und Sicherung grundlegender Freiheiten, sowie die Zuweisung von Rechten und Pflichten (Freiheitsprinzip); zweitens über die Verteilung von sozialen und wirtschaftlichen Vorteilen, also Regeln darüber, wie Ungleichheiten gerechtfertigt werden dürfen (Differenzprinzip) (vgl. Rawls 1999: 53 f.).

„FIRST PRINCIPLE Each person is to have an equal right to the most extensive total system of equal basic liberties compatible with a similar system of liberty for all.“ (ebd.: 266)

¹² Als Grundlage wird die neu veröffentlichte Publikation in überarbeiteter Form herangezogen.

Das erste Prinzip besagt, dass alle Menschen über das größtmögliche Ausmaß an gleichen Grundfreiheiten¹³ verfügen sollen, die nur dadurch eingeschränkt werden, dass sie die Freiheiten anderer nicht einschränken. Rawls entwirft eine Liste derart grundlegender Freiheiten, die nach dem Freiheitsprinzip gleich verteilt sein müssen: Politische Freiheit (Wahlrecht und das Recht auf öffentliche Ämter), Meinungs- und Versammlungsfreiheit, Gewissens- und Gedankenfreiheit, persönliche Freiheit (psychische und physische Unversehrtheit), Schutz vor willkürlicher Verhaftung und Durchsuchung. Rawls betont, dass diese Freiheiten nicht absolut seien. Sie sollen die Vorstellung von Gerechtigkeit stützen und dürfen nur dann eingeschränkt oder gegeneinander abgewogen werden, wenn sie miteinander in Konflikt geraten (vgl. ebd.: 53 f.).

„SECOND PRINCIPLE Social and economic inequalities are to be arranged so that they are both:
(a) to the greatest benefit of the least advantaged, consistent with the just savings principle, and
(b) attached to offices and positions open to all under conditions of fair equality of opportunity.“
(ebd.: 266)

Das zweite Prinzip geht darauf ein, dass soziale und wirtschaftliche Ungleichheiten als legitim und gerecht angesehen werden können, sofern sie dem Wohl *aller* zugutekommen. Einerseits umfasst dies die Verteilung von Einkommen und Vermögen (wobei es nicht um Gleichverteilung materieller Ressourcen geht, sondern darum, dass wenn Vermögen und Einkommen ungleich verteilt sind, es zum Vorteil aller sein muss), andererseits die Verteilung von Macht- und Verantwortungspositionen, wie politische Ämter, die allen gleichermaßen offenstehen müssen. Das erste Prinzip steht immer über dem zweiten: Freiheiten dürfen nie eingeschränkt werden, auch nicht, wenn dies größere soziale oder wirtschaftliche Vorteile mit sich brächte (vgl. ebd.: 53 f.). Ungerechtigkeit entsteht demnach dann, wenn Ungleichheit nicht zum Nutzen aller ist. Rawls verdeutlicht dies anhand eines hypothetischen Zustandes von kompletter Gleichverteilung sozialer Primärgüter: Angenommen alle Mitglieder einer Gesellschaft verfügen über die gleichen Rechte und Pflichten, das gleiche Vermögen und Einkommen. Werden nun Änderungen vorgenommen und diese gehen mit Ungleichheiten in Einkommen oder Macht einher, sodass es jedoch allen besser geht¹⁴, als es in diesem

¹³ Rawls verweist darauf, dass Freiheit von Rechten und Pflichten abhängt, die durch zentrale öffentliche, gesellschaftliche Institutionen (z.B. die Regierung) festgelegt werden. Freiheit ist also eine Art Schablone für gesellschaftliche Strukturen (vgl. Rawls 1999: 55 f.)

¹⁴ Dies konkretisiert Rawls durch den Begriff der „representative persons“ (Rawls 1999: 56): Es geht nicht um einzelne Personen, sondern um für Institutionen repräsentative Personen, die verschiedene Positionen innerhalb der gesellschaftlichen Ordnung tragen (z.B. Schüler*innen, Arbeiter*innen, Pflegekräfte, ...).

hypothetischen Ausgangszustand von kompletter Gleichverteilung der Fall war, dann entspräche das nach Rawls einer allgemeinen Vorstellung von Gerechtigkeit (vgl. Rawls 1999: 54 f.). Gerechtigkeit bedeutet also nicht vollkommene Gleichverteilung, sondern, dass niemand zu Gunsten einiger oder einer Gruppe in Freiheit oder Chancen eingeschränkt werden darf.

„One is not allowed to justify differences in income or in positions of authority and responsibility on the ground that the disadvantages of those in one position are outweighed by the greater advantages of those in another. Much less can infringements of liberty be counterbalanced in this way.“ (ebd.: 56)

An Rawls Ausführungen anschließend soll mit Axel Honneths Anerkennungstheorie (1992) in einem kurzen Abriss eine zweite Perspektive auf soziale Gerechtigkeit dargestellt werden. Soziale Gerechtigkeit fußt demnach auf drei Ebenen der Anerkennung: *Individuelle Anerkennung* drückt sich durch Liebe und Freundschaft aus, *rechtliche Anerkennung* versteht den Menschen als autonomes Subjekt und *soziale Anerkennung* schätzt die Teilhabe des Einzelnen am gesellschaftlichen Leben wert. Diese drei Formen der Anerkennung befähigen Menschen zu sozialer Teilhabe und müssen allen zuteilwerden, wenn eine Gesellschaft als gerecht erachtet werden soll (vgl. Steiner 2019: 38 f.).

„Das kulturelle Selbstverständnis einer Gesellschaft gibt die Kriterien vor, an denen sich die soziale Wertschätzung von Personen orientiert, weil deren Fähigkeiten und Leistungen intersubjektiv danach beurteilt werden, in welchem Maße sie an der Umsetzung der kulturell definierten Werte mitwirken können; insofern ist diese Form der wechselseitigen Anerkennung auch an die Voraussetzung eines sozialen Lebenszusammenhanges gebunden, dessen Mitglieder durch die Orientierung an gemeinsamen Zielvorstellungen eine Wertgemeinschaft bilden.“ (Honneth 1992: 198)

Anerkennung unterliegt einem zeitlichen und gesellschaftlichen Wandel und ist nicht statisch. Sie beruht auf gewissen Werten und Normen, die immer wieder neu ausverhandelt werden müssen. Anerkennung geht demnach auch mit Erwartungen an die einzelnen Mitglieder einer Gesellschaft einher, sich diesen gesellschaftlich vereinbarten Werten und Normen entsprechend zu verhalten – insofern dadurch andere weder abgewertet noch ausgeschlossen werden. Einen zentralen Stellenwert in Honneths Theorie nimmt die Verteilung materieller Ressourcen ein. Er beschreibt sie als Folge sozialer Anerkennung und daher als Grundlage einer Gerechtigkeitstheorie. Jegliche Form von Armut ist ungerecht, da sie die individuelle Teilhabe in unterschiedlichem Ausmaß einschränkt. Honneth sieht in Anerkennung die Realisierung von

sozialer Teilhabe, die Mitbestimmung im sozialen Ausverhandlungsprozess ermöglicht und somit als Grundelement von Gerechtigkeit gezählt werden muss (vgl. Steiner 2019: 38 f.).

Wird Anerkennung verweigert, kommt es zu Erfahrungen der Missachtung, die Honneth entsprechend der drei positiven Ebenen kategorisiert: Fehlende individuelle Anerkennung drückt sich in persönlicher Erniedrigung aus, als deren elementarste Form Honneth die Misshandlung bezeichnet – die Folge ist ein zerstörtes Selbstvertrauen; fehlende rechtliche Anerkennung greift die moralische Selbstachtung an und drückt sich durch Erniedrigung und Missachtung aus, die einzelnen Mitgliedern einer Gesellschaft bestimmte Rechte auf gesellschaftlicher Ebene verweigert bzw. strukturell von diesen ausschließt (vgl. Honneth 1992: 214 f.); die dritte Form der Missachtung entsteht durch fehlende soziale Anerkennung und Wertschätzung der Partizipation Einzelner am gesellschaftlichen Leben und verletzt die Selbstschätzung – der „Status“ einer Person wird angegriffen, einzelne „Lebensformen und Überzeugungsweisen [werden] als minderwertig oder mangelhaft herabgestuft“ (ebd.: 217), sodass Betroffenen die Möglichkeit genommen wird in ihren Fähigkeiten einen Wert zu sehen und sich als positiven Teil der Gemeinschaft wahrzunehmen (vgl. ebd.: 217).

Struktur sozialer Anerkennungsverhältnisse

Anerkennungsweise	emotionale Zuwendung	kognitive Achtung	soziale Wertschätzung
Persönlichkeitsdimension	Bedürfnis- und Affektnatur	moralische Zurechnungsfähigkeit	Fähigkeiten und Eigenschaften
Anerkennungsformen	Primärbeziehungen (Liebe, Freundschaft)	Rechtsverhältnisse (Rechte)	Wertgemeinschaft (Solidarität)
Entwicklungspotential		Generalisierung, Materialisierung	Individualisierung, Egalisierung
praktische Selbstbeziehung	Selbstvertrauen	Selbstachtung	Selbstschätzung
Mißachtungsformen	Mißhandlung und Vergewaltigung,	Entrechtung und Ausschließung,	Entwürdigung und Beleidigung,
Bedrohte Persönlichkeitskomponente	physische Integrität	soziale Integrität	»Ehre«, Würde

Abb. 5: „Struktur sozialer Anerkennungsverhältnisse“ (Honneth 1992: 211)

Nancy Fraser (2002; 2003) betrachtet soziale Gerechtigkeit unter dem Blickwinkel eines notwendigen Zusammenwirkens von Umverteilung und Anerkennung. Sie skizziert eine intersubjektive Perspektive von sozialer Ungerechtigkeit und argumentiert, dass soziale Gerechtigkeit nur dann Gestalt annehmen kann, wenn die beiden Ansprüche der Anerkennung und Umverteilung zusammengeführt und nicht als voneinander unabhängig betrachtet werden (vgl. Fraser 2003: 17; 41 f.).

„Der Forschungsansatz, den ich vorschlage, verlangt eine bifokale soziale Sicht, einen gleichzeitigen Blick durch zwei verschiedene Linsen. Durch die eine Linse gesehen, ist Gerechtigkeit eine Angelegenheit gerechter Verteilung; durch die andere ist es eine Sache gegenseitiger Anerkennung. Jede Linse bringt einen wichtigen Aspekt sozialer Gerechtigkeit zur Geltung, aber keine von beiden für sich reicht aus. Ein vollständiges Verständnis wird erst möglich, wenn sie übereinander gelegt sind. Dann erscheint Gerechtigkeit als ein Konzept, das zwei Dimensionen sozialer Ordnung zusammenspannt, die der *Verteilung* ebenso wie die der *Anerkennung*.“ (Fraser 2002: 4)

Fraser setzt in ihrer Argumentation an dem Punkt an, dass „wir heute an der Schwelle einer größeren sozialen Umwälzung stehen“ (ebd.: 1). Dies ist insbesondere einer zunehmend wachsenden Bedeutung von Kultur geschuldet, speziell in der Politik. Das hat ihrer Ansicht nach zwei Folgen: zum einen eine Politik, die zunehmend auf Status zielt und zum anderen einen stärkeren Fokus auf den Kampf um Anerkennung (u.a. durch Identitätskonflikte), was die Gefahr birgt, dass der Anspruch auf Verteilung und Umverteilung, also u.a. auf ökonomische Gleichheit, eine geringere Rolle spielt und bedroht ist *verdrängt* zu werden. Soziale Gerechtigkeit kann nicht auf die Frage der Verteilungsgerechtigkeit (wie Armut, Ausbeutung, Ungleichheit, Klassenunterschiede) beschränkt werden, sondern muss ebenso Aspekte der Anerkennung (wie Identität, Differenz, Repräsentation und Status) miteinschließen (vgl. Fraser 2002: 1 ff.). Dieses Ansinnen beschreibt Fraser als Herausforderung, da für beide Dimensionen zuerst ein gemeinsamer Maßstab gefunden werden muss, ohne eine auf die andere zu reduzieren. Fraser schlägt daher das Prinzip *gleichberechtigter Teilhabe* vor. Um sicherzustellen, dass alle Gesellschaftsmitglieder in der Interaktion gleichberechtigt sind, müssen nach dem Prinzip gleichberechtigter Teilhabe soziale Regeln etabliert werden, woraus *objektive* und *intersubjektive Bedingungen* resultieren. *Objektive Bedingungen* der gleichberechtigten Teilhabe beziehen sich besonders auf die ökonomische Verteilung, sodass alle über Mittel und Möglichkeiten verfügen zu partizipieren. *Intersubjektive Bedingungen*, die sich auf Respekt und Anerkennung einzelner Akteur*innen und Gruppen einer Gesellschaft beziehen, also auf kulturelle Wertemuster einer Gesellschaft, zielen auf den gegenseitigen und gleichwertigen Respekt aller ab, sodass jede Person soziale Wertschätzung erfahren kann. Es begründet sich ein zweidimensionales Konzept von Gerechtigkeit (vgl. ebd.: 4 ff.).

3.3 Ein Konzept von Chancengleichheit

Nach den vorangegangenen Überlegungen zur (Re-)Produktion sozialer (Un-)Gleichheit durch das Bildungssystem, sowie Theorien der Gerechtigkeit durch Fairness und Anerkennung, soll nun abschließend James S. Coleman (1966; 1969) Chancengleichheitskonzept vorgestellt werden. Die vom *U.S. Department of Health, Education, and Welfare* in Auftrag gegebene Studie im Rahmen des Civils Rights Act von 1964 (Section 402) hatte zum Ziel herauszufinden inwieweit Schüler*innen unterschiedlicher Herkunft, Hautfarbe und Religion gleiche Bildungschancen im öffentlichen Schulsystem erhalten (vgl. Coleman 1966: iii).

„For most minority groups, [...] schools provide little opportunity for them to overcome this initial deficiency; in fact they fall farther behind [...]. Whatever may be the combination of nonschool factors – poverty, community attitudes, low educational level of parents – which put minority children at a disadvantage in verbal and nonverbal skills when they enter the first grade, the fact is the schools have not overcome it.“ (ebd.: 21)

Aus den Ergebnissen des sogenannten Coleman-Reports geht deutlich hervor, dass der Großteil der Leistungsunterschiede zwischen Schüler*innen nicht auf die Schule¹⁵, sondern das soziale Umfeld, insbesondere die familiären Ausgangsbedingungen zurückzuführen ist¹⁶ (vgl. Coleman 1966: 325; Coleman 1969: 351). Der Coleman-Report untersucht dies entlang acht unterschiedlicher Kriterien, die bereits vor Schuleintritt auf Kinder wirken. Diese umfassen beispielsweise das Bildungsniveau der Eltern, materielle Ausstattung und Ressourcen, elterliches Interesse oder auch im Haushalt verfügbares Lesematerial. Insbesondere die Wünsche der Eltern auf schulischen Erfolg ihrer Kinder nehmen hierbei einen hohen Stellenwert ein und beeinflussen das Selbstkonzept und Kontrollempfinden der Schüler*innen signifikant. Diese sozialen Voraussetzungen prägen Kinder bereits vor dem Schuleintritt und werden im Verlauf der Schulbildung kaum bis nicht durch das Bildungssystem kompensiert (vgl. Coleman 1966: 298; 324).

„Taking all these results together, one implication stands out above all: That schools bring little influence to bear on a child's achievement that is independent of his background and general social context; and that this very lack of an independent effect means that the inequalities

¹⁵ U.a. wurden Daten zu unterschiedlichen Schultypen, dem Lehrplan, Lehrpersonen und der Heterogenität der Schüler*innen erhoben.

¹⁶ Coleman schlussfolgerte dies insbesondere aus sieben Ergebnissen, die an dieser Stelle nur sehr verkürzt zusammengefasst seien: (1, 2) der große Einfluss des familiären Hintergrunds auf Schulerfolg und dessen fortwährende Bedeutung im gesamten Bildungsverlauf; (3-6) der geringe Einfluss von unterschiedlichen Schulen, Lehrplan, Lehrpersonen und Schüler*innenzusammensetzung; (7) Einstellungen (Kontrollgefühl, Selbstwirksamkeit) hängen stark mit schulischem Erfolg zusammen, werden aber kaum durch die Schule beeinflusst (vgl. Coleman 1966: 325).

imposed on children by their home, neighborhood, and peer environment are carried along to become the inequalities with which they confront adult life at the end of school. For equality of educational opportunity through the schools must imply a strong effect of schools that is independent of the child's immediate social environment, and that strong independent effect is not present in American schools.“ (ebd.: 325)

Colemans Konzept von Chancengleichheit setzt daher am formalen Zugang zu Bildungseinrichtungen an, der prinzipiell allen Schüler*innen gleichermaßen zusteht – unabhängig von sozialer Schicht, Geschlecht, Nationalität, etc. – und hebt den Einfluss des sozialen und familiären Umfelds auf Bildungserfolg hervor, indem er auf außerschulische Ungleichheit verweist, die den ungleichen Bildungsvoraussetzungen geschuldet ist. Formale Chancengleichheit, also Zugang zur Bildungseinrichtung, entspricht nicht den tatsächlichen Chancen, die von den einzelnen Schüler*innen ergriffen werden (können), denn die jeweiligen Startbedingungen sind unterschiedliche. Daraus ergeben sich für Coleman zwei Dimensionen von Chancengleichheit: formale Chancengleichheit im Zugang und reale Chancengleichheit im Ergebnis. Oder anders formuliert: es geht nicht nur um die gleiche Verteilung von schulischen Ressourcen, sondern um die Stärke ihrer Wirkung im Verhältnis zu den ungleichen außerschulischen Bildungsvoraussetzungen und -einflüssen. Ein Bildungssystem, das beide Dimensionen gut erfüllt, kommt nach Coleman tatsächlicher Chancengleichheit sehr nahe. Umgekehrt kann jedoch Ungleichheit in zwei verschiedenen Formen auftreten: Entweder sind die schulischen Ressourcen gleich verteilt, wirken aber kaum – dann hängen die Bildungschancen weiterhin vor allem vom sozialen Umfeld der Kinder ab; oder eine ungleiche Verteilung schulischer Ressourcen trägt zu einer Verstärkung oder Abschwächung außerschulischer Ungleichheiten bei – je nach Stärke ihrer Wirkung auf diese (vgl. Coleman 1969: 349).

„In a system with equal resource distribution, but with less than infinite intensity of effects, there remains a degree of inequality – an inequality of opportunity not arising *from* the school system, but arising from outside and *not overcome* by the school system.“ (ebd.: 354)

Coleman stellt die Hypothese auf, dass vollständige Chancengleichheit des Bildungssystems erreicht wird, wenn die Verteilung von schulischen Ressourcen ausnahmslos gleich verteilt *und* ihre Wirkung unendlich stark im Vergleich zu den außerschulischen Einflüssen wäre. Da insbesondere zweiteres für ihn nicht realistisch ist, meint er, dass es kaum sinnvoll sei von *Bildungsgleichheit* zu sprechen, sondern es sinnvoller wäre das Bildungssystem unter dem Blickwinkel des Ausmaßes von Ungleichheit zu betrachten (vgl. ebd.: 354).

TEIL 2 – DIE EMPIRISCHE FORSCHUNG

4 Rahmenbedingungen

Im folgenden Kapitel werden die Rahmenbedingungen des partizipativen Forschungsprojektes „Schule: Lebenspraxis – Zukunftswünsche – Bildungserfolge“ dargestellt. Ich werde hierbei auf den institutionellen Rahmen eingehen und darlegen wie das österreichische Schulsystem aufgebaut ist und worin die Mittelschule ihre Aufgaben definiert. Anschließend wird das Forschungssetting in Form der örtlichen, räumlichen und zeitlichen Ressourcen dargelegt, sowie der personelle und methodische Rahmen beschrieben, in dem ich auf die forschende Klasse, die beforschten Klassen, das forschende Lehrerinnenteam, sowie fachliches und methodisches Vorwissen der Co-Forscher*innen eingehen werde. Zum Schluss werde ich dem Aspekt der Forschungsethik und des Datenschutzes, sowie den organisatorischen Herausforderungen und dem Zusammenhang meiner Doppelrolle als Klassenlehrerin und Forscherin ein Kapitel widmen.

4.1 Institutioneller Rahmen: Das österreichische Schulsystem und die Aufgaben der Mittelschule

Im österreichischen Bildungssystem (vgl. Abb. 6) beginnt die Einschulung nach dem Kindergarten üblicherweise mit sechs Jahren in die vierjährige Volksschule. Eine frühere oder spätere Einschulung ist hierbei, abhängig von der Schulreife bzw. dem Geburtsdatum, möglich. Bei fehlender Schulreife kann der ersten Klasse Volksschule ein Vorschuljahr vorangestellt werden. Nach Absolvierung der Volksschule steht die erste wichtige Schulwegentscheidung an (vgl. BMBWF 2022: 14f.). Je nach erbrachter schulischer Leistung werden die Kinder mit etwa zehn bis elf Jahren an einer Mittelschule (MS) oder bei „guten“ und „sehr guten“ Leistungen an einem Gymnasium (AHS = Allgemeinbildende höhere Schule – vier Jahre Unterstufe und vier Jahre Oberstufe) eingeschrieben (vgl. ebd.: 30). Beide Schulen umfassen eine vierjährige allgemeinbildende Ausbildung. Die Mittelschule endet mit 14 Jahren mit dem Pflichtschulabschluss. Jugendliche mit *guten* und *sehr guten* Noten sind zu einer Aufnahme auf einer weiterführenden Schule (u.a. Allgemeinbildende oder Berufsbildende Höhere Schulen) berechtigt; im Falle schlechterer Noten können sie nach Beendigung der neunjährigen Schulpflicht mit einer Berufsausbildung in Form einer Lehrstelle beginnen (vgl. ebd.: 22). Die AHS endet nach insgesamt acht Jahren mit der Matura, die die Zulassung zu einem Hochschulstudium ermöglicht (vgl. ebd.: 61).

Für alle in Österreich lebenden Kinder und Jugendlichen gilt die neunjährige Schulpflicht, die bei Besuch der Vorschulklasse oder im Falle des Wiederholens einer Schulstufe nach der MS/AHS-Unterstufe endet. Sollte die Schulpflicht noch nicht beendet sein, kann das neunte Pflichtschuljahr an einer Polytechnischen Schule (PTS) oder bei entsprechend guten Noten an einer weiterführenden Schule (AHS-Oberstufe, HTL, HAK, HAS, Fachschule, ...) absolviert werden. Anschließend sieht die Ausbildungspflicht bis 18 vor, dass Jugendliche nach Beendigung der Schulpflicht eine schulische oder berufliche Ausbildung bis zum erreichten 18. Lebensjahr erhalten und ausüben müssen (vgl. BMB [1] o.J.).

Österreichisches Bildungssystem

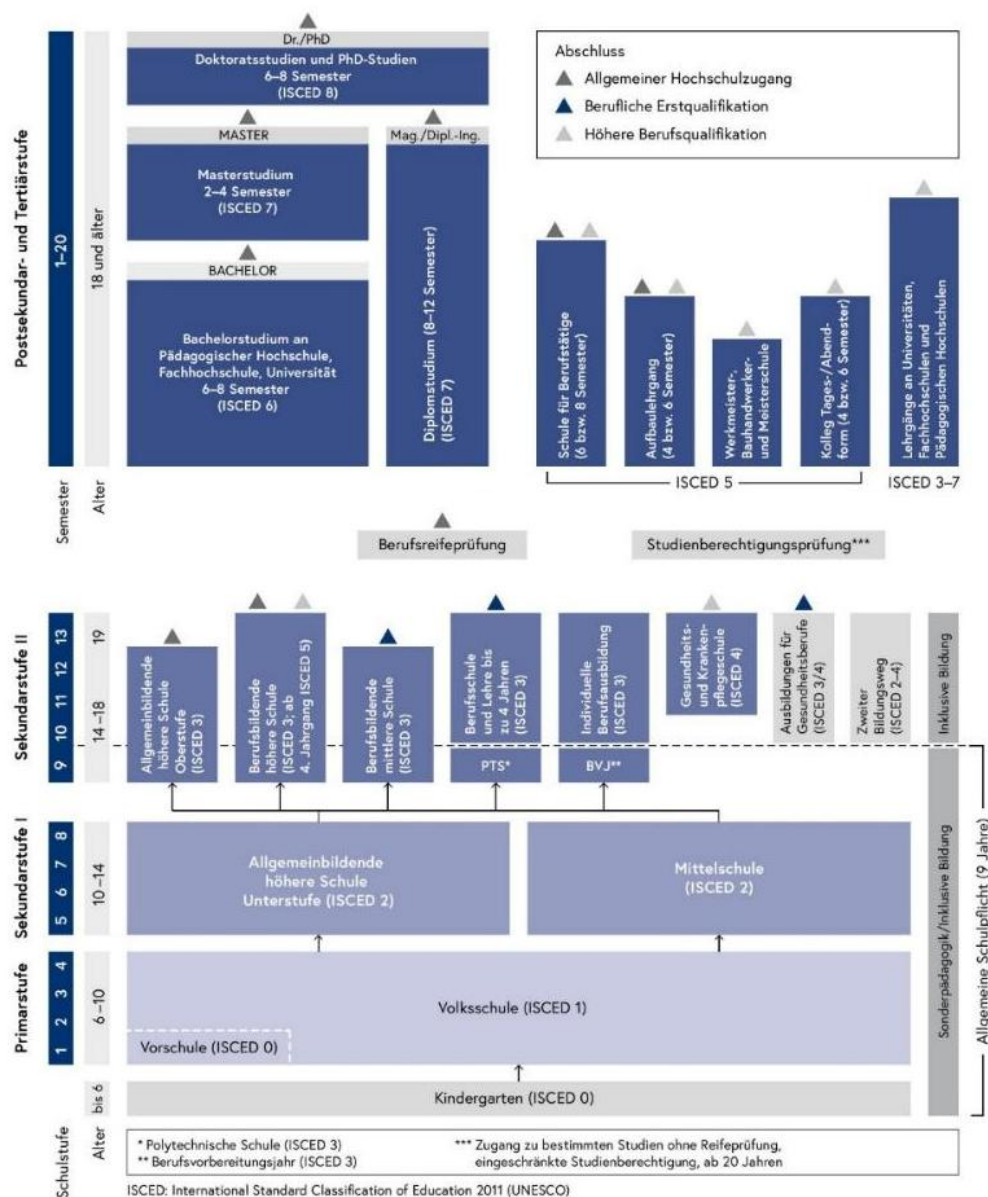


Abb. 6: Österreichisches Bildungssystem (BMBWF 2024: 15)

Aufgaben und Prinzipien der Mittelschule

Alle Schülerinnen und Schüler mit einem positiven Abschlusszeugnis der Volksschule dürfen auf eine Mittelschule übertreten, deren Hauptaufgabe wie folgt formuliert wird:

„Die Mittelschule hat die Aufgabe, die Schülerinnen und Schüler je nach Interesse, Neigung, Begabung und Fähigkeit für den Übertritt in weiterführende mittlere und höhere Schulen zu befähigen sowie auf die Polytechnische Schule oder das Berufsleben vorzubereiten. Ziel ist es, jede Schülerin und jeden Schüler im Sinne der Chancengerechtigkeit bestmöglich individuell zu fördern.“ (BMB [2] o.J.)

In den Gegenständen Deutsch, Mathematik und Lebende Fremdsprache Englisch sieht die Mittelschule unterschiedliche pädagogische Maßnahmen vor, mit denen Lehrkräfte ihre Schüler*innen ihrem Leistungsstand entsprechend bestmöglich fördern und unterstützen können, u.a. durch die Möglichkeit den Unterricht im Team abzuhalten (Teamteaching). Es können Förder- und Leistungskurse als zusätzliche Übungsstunden oder sogenannte Forderkurse zur Vertiefung der Inhalte und Begabungsförderung angeboten werden. Die Leistungsbeurteilung in den Gegenständen Deutsch, Englisch (bzw. Erste lebende Fremdsprache) und Mathematik findet ab der sechsten Schulstufe differenziert in zwei Leistungsniveaus statt: *Standard AHS*, welches der Beurteilung in der AHS-Unterstufe entspricht, und *Standard*, welches geringeren Leistungsanforderungen entspricht. Beide Notenskalen sind fünfteilig. Ein „Sehr gut“ im Leistungsniveau *Standard* entspricht etwa der Beurteilung „Befriedigend“ nach *Standard AHS* (vgl. BMBWF 2022: 20ff.). Ein Wechsel zwischen den Leistungsniveaus kann aufgrund anhaltend guter bzw. schlechter Leistungen das gesamte Schuljahr über erfolgen.

Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf (SPF) besuchen die Mittelschule in einer sogenannten Inklusions-/Integrations-Klasse (I-Klasse). Alle Kinder und Jugendlichen werden in einem gemeinsamen Klassenverband unterrichtet, wobei differenzierter Unterricht in ausgewählten Fächern (insbesondere Mathematik, Deutsch und Englisch) durch qualifizierte Pädagoginnen stattfinden kann. Sowohl der Unterricht als auch die Benotung richten sich nach dem individuellen Leistungsstand der Schüler*innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf und orientieren sich in einigen Fächern an einem anderen Lehrplan, der im sogenannten SPF-Bescheid festgelegt ist (vgl. ebd.: 22).

4.2 Das Forschungssetting: Die Schule an der geforscht wurde, räumliche und zeitliche Ressourcen

Die Mittelschule, an der das Projekt durchgeführt wurde, befindet sich in Wien und führt jährlich rund 20 Klassen. Viele der Jugendlichen an unserer Schule sprechen eine nichtdeutsche Alltagssprache. Einige von ihnen besuchen den gezielten Deutsch-Förderunterricht, da sie aufgrund noch nicht ausreichender Deutschkenntnisse als außerordentliche Schüler*innen beurteilt werden und dem Regelunterricht noch nicht zur Gänze folgen können.

Das Kollegium an der Schule ist bunt gemischt und zeichnet sich durch kulturelle und disziplinäre Heterogenität aus. Viele Kolleg*innen sind zumindest mit zwei unterschiedlichen Sprachen aufgewachsen oder kommen selbst aus jenen Ländern, aus denen auch ein Großteil unserer Schüler*innen kommt, was für viele der Kinder und Jugendlichen hinsichtlich Identifikation und Vorbildwirkung von großer Bedeutung ist. Ein überwiegender Teil der Lehrpersonen unserer Schule hat die Lehrer*innenbildung absolviert, knapp 20% sind Quereinsteiger*innen oder haben ihre Ausbildung über „Teach for Austria“ erworben. Auch an unserer Schule ist das Thema des Lehrer*innenmangels eine große Herausforderung, sodass aufgrund von Unterbesetzung in vielen Stunden kein Teamteaching mehr möglich ist.

Gewalt, verbaler und physischer Form stellen häufig eine große Herausforderung im Schulalltag dar. Aus diesem Grund wird an unserer Schule Projektunterricht stark gefördert und unterstützt. Die Schule versucht auf diese Weise den Jugendlichen ein möglichst breitgefächertes Angebot innerhalb eines eng strukturierten Schulrahmens anzubieten, Platz für ihre jeweiligen Interessen zu ermöglichen und sich Zeit zu nehmen ein Miteinander zu etablieren. Jedes Jahr stehen uns etwa drei Wochen für Projektunterricht zu Verfügung: regulär in der ersten und letzten Schulwoche des Jahres. Darüber hinaus kann bei gegebenem Anlass eine dritte Projektwoche bei der Schulleitung beantragt werden. In diesen Wochen können wir mit unseren Klassen individuelle Projektthemen umsetzen. Diese haben häufig einen sozialen Schwerpunkt, in dem es um soziales Lernen, Teambuilding und die Stärkung der Klassengemeinschaft geht; ebenso kann es sich um inhaltliche Schwerpunktthemen handeln, wie Vertiefungswochen zu ausgewählten Inhalten der jeweiligen Klassenstufen und Unterrichtsfächer, Schwerpunktwochen zum Thema Umweltschutz und Nachhaltigkeit, Berufsorientierungswochen in den dritten und vierten Klassen zur Vorbereitung auf den

Schulübertritt/-abschluss und zu guter Letzt kann eine Projektwoche auch mehrtägig sein und in Form von Sportwochen oder Abschlusstagen stattfinden.

Das partizipative Forschungsprojekt „Schule: Lebenspraxis – Zukunftswünsche – Bildungserfolge“ erstreckte sich über eine Woche und stellte eine einmalige Erhebung dar. Es fand im Juni 2024 in der vorletzten Schulwoche im Rahmen einer, von der Schulleitung genehmigten, Projektwoche während des Regelschulbetriebes statt. Da es sich um die vorletzte Schulwoche handelte, hatten wir sowohl bezüglich der zeitlichen als auch räumlichen Ressourcen mehr Spielraum, als es während des Schuljahres der Fall gewesen wäre. Zeitlich, da wir das Projekt problemlos ausdehnen und in die letzte Schulwoche hineinarbeiten konnten – was in unserem Fall essenziell war, da viele unerwartete Ereignisse unseren Projektverlauf unterbrochen haben (vgl. Kapitel 5.1) – und räumlich, da einige der vierten Klassen auf Exkursion waren und die jeweiligen Forschungsgruppen auf andere Räume ausweichen konnten um konzentriert zu arbeiten. Das Projekt fand durchgehend vor Ort statt. Einführungs- und Reflexionsphasen zu Beginn und am Ende der jeweiligen Blockeinheiten wurden im Plenum im Hauptklassenraum der forschenden Klasse abgehalten. Während der Arbeitsphasen in den jeweiligen Forschungsgruppen hatten wir den ungemeinen Vorteil von zwei direkt miteinander verbundenen Klassenräumen, die während des gesamten Projektverlaufs genutzt werden konnten, da es sich um eine Integrations-Klasse handelte. Im Hauptklassenraum befanden sich drei Forschungsgruppen, die Gruppe *Zukunftswünsche und Bildungserfolge* arbeitete an einer großen Arbeitsinsel in der Mitte der Klasse, die beiden kleineren Forschungsgruppen *Bildungsgerechtigkeit* und *Benotung in der Schule* jeweils an einem Einzeltisch im Klassenraum. Die zweite große Gruppe *Moderne Schule* befand sich in den Arbeitsphasen in der direkt anliegenden Integrationsklasse. Die Datenerhebungsphase erstreckte sich über den gesamten Gang der vierten Klassen, den eigenen Klassenraum sowie die Integrationsklasse. Während der Auswertungsphase arbeiteten die Fragebogengruppen im eigenen Klassenraum, sowie Integrationsraum, die Interviewgruppen arbeiteten in einer Parallelklasse bzw. am Gang.

4.3 Personeller und methodischer Rahmen: Die forschende Klasse, das Lehrerinnenteam, Vorwissen und Vorerfahrung beim wissenschaftlichen Arbeiten

Bei der forschenden vierten Klasse, 8.Schulstufe, handelte es sich um eine Integrations-Klasse mit 24 Schüler*innen im Alter von 14 bis 16 Jahren. Der Altersdurchschnitt der Klasse war im Vergleich zu den Parallelklassen etwas höher, da sich elf der Schüler*innen im persönlichen neunten Schuljahr befanden, sechs der Lernenden bereits im zehnten. Fünf der Jugendlichen wiesen einen sonderpädagogischen Förderbedarf auf. Zwei Drittel der Klasse hatte zum Zeitpunkt des Projektes bereits eine Zusage einer weiterführenden Schule erhalten. Von den Jugendlichen, die eine Lehrstelle suchten, hatten erst zwei eine vorläufige Zusage bekommen. Die Klassenzusammensetzung hatte sich über die vier Jahre häufig geändert, auch da sich die schulischen Vorgaben bezüglich der Klassenstärke von Integrationsklassen geändert hat. In der ersten Klasse waren es fünfzehn Schüler*innen, die gemeinsam starteten. Zehn von ihnen blieben bis in die vierte Klasse dieser Zusammensetzung erhalten, die meisten Repetent*innen stießen zu Beginn der dritten Klasse hinzu.

Bei den beforschten Klassen handelte es sich um die Parallelklassen desselben Jahrgangs, deren Zusammensetzung, abgesehen vom Altersdurchschnitt, jener meiner Klasse glich. Alle vierten Klassen befanden sich im selben Stockwerk, was dazu führte, dass sich die Klassen untereinander gut kannten und es Freundschaften auch abseits der Schule gab. Befragt wurden insgesamt zwölf Jugendliche (acht Mädchen und vier Buben) aus drei verschiedenen Parallelklassen. Nicht alle Jugendlichen wurden von der Gruppe *Bildungsgerechtigkeit* befragt, aus dieser Forschungsgruppe liegen acht Interviews vor.

Betreut und begleitet wurde das Projekt von meiner Integrationskollegin und mir. Meine Kollegin war seit der zweiten Klasse als Integrationslehrerin und Co-Klassenvorständin in der Klasse tätig. Meine Rolle im Projekt war eine doppelte: Zum einen war ich die Klassenlehrerin der Jugendlichen, die sie 16 Wochenstunden und in insgesamt sieben Unterrichtsfächern hatten, zum anderen war ich Forscherin, die mit ihnen ein Forschungsprojekt auf die Beine stellte. Insbesondere aufgrund vieler unerwarteter, organisatorischer Herausforderungen im Zuge des Projektes war es für mich notwendig, mir beider Rollen bewusst zu sein und diese regelmäßig zu reflektieren (vgl. Kapitel 4.5).

Vorwissen und Vorerfahrungen beim wissenschaftlichen Arbeiten

Die Grundlage unseres Forschungsprojektes entwickelte sich in den vier vorangegangenen Jahren und wurde durch zwei Aspekte stark begünstigt: Zum einen durch den hohen Stellenwert von Projektarbeit an unserer Schule, zum anderen dadurch, dass fachfremdes Unterrichten an der Mittelschule alltäglich ist und ich als Klassenlehrerin sehr viele Stunden in meiner Klasse unterrichtete, was fächerübergreifenden und projektorientierten Unterricht erleichterte. Immer wieder tauschte ich einzelne Fächer und Stunden miteinander, sodass wir Blockeinheiten während des Regelschulbetriebes gestalten konnten in denen es möglich war Schwerpunkte zu setzen und auf die Interessen der Lernenden einzugehen¹⁷. Zu guter Letzt war es nichts Neues, als ich meiner Klasse von meiner Idee einer partizipativen Forschung erzählte, da sie (insbesondere meine Klasse, aber auch einige der Parallelklassen) im Laufe der Jahre immer wieder mit meiner eigenen wissenschaftlichen Arbeit an der Uni in Berührung gekommen sind und daran gewöhnt waren interviewt zu werden, Fragebögen auszufüllen oder an Diskussionen teilzunehmen, die mir dabei halfen, meine diversen Seminararbeiten mit Empirie zu ergänzen.

Die Schüler*innen hatten kein explizites Vorwissen zum Thema Bildungsgerechtigkeit und Chancengleichheit. Im Zuge des Deutsch-Unterrichts sprachen sie eine Stunde lang über die PISA-Studie¹⁸, was sich auf den anschließenden Kunstunterricht bei mir übertrug und in einer gemeinsamen Diskussionsrunde über mögliche Einflussfaktoren auf Bildungserfolge endete. Diese Diskussionsrunde begründete die inhaltliche Idee zu unserem Projekt.

Methodisch besaßen die Schüler*innen meiner Klasse ein ziemlich breit gefächertes Wissen, da wir in den Vorjahren sowohl in Phasen des *Offenen Lernens*, als auch im Zuge umfassenderer Projekte sukzessive Formen des wissenschaftlichen Arbeitens geübt und trainiert hatten, worauf ich im Folgenden genauer eingehen möchte:

In der ersten Klasse kamen die Kinder im Zuge eines „Haustierprojektes“ zum ersten Mal mit Formen des wissenschaftlichen Arbeitens in Berührung. Das einwöchige Projekt umfasste eine erste eigene Recherche mit Hilfe von ausgewählten Materialien, sowie gezielten

¹⁷ Insgesamt wurde natürlich darauf geachtet, dass die Gesamtstundenzahl der jeweiligen Fächer gleich blieb.

¹⁸ Die PISA-Studie (Programme for International Student Assessment) soll dazu beitragen verschiedene Schulsysteme auf deren Qualität und Effektivität zu prüfen. Hierzu werden die Kompetenzen der Schüler*innen in den Bereichen Lesen, Mathematik und Naturwissenschaft gemessen. Ziel ist es die Problemlösefähigkeiten der Lernenden zu erfragen und zu analysieren. Reines Faktenwissen ist hierbei weniger relevant (vgl. IQS o.J.).

Rechercheübungen auf vorgegebenen Webseiten und im Naturhistorischen Museum. Die Kinder entwickelten Interviews in Kleingruppen, in denen sie selbst als Expert*innen, Reporter*innen und Museumsbesucher*innen Informationen zu Haustieren und ihren Vorfahren sammelten, aufbereiteten und präsentierten.

In der zweiten Klasse legten wir den Schwerpunkt auf Quellenarbeit, Recherche und das erste Zitieren. Die Jugendlichen lernten den Umgang mit unterschiedlichen Quellen kennen, wie man diese auf ihre Zuverlässigkeit untersuchen konnte, dass es wichtig war mehrere Quellen für eine gute Recherche heranzuziehen und diese auch zu benennen. In unserem Jahresprojekt erstellten die Jugendlichen Audioguides zu einem frei gewählten Objekt der Wiener Schatzkammer, die die Grundlage der anschließenden Exkursion darstellten. Im Zentrum dieses Projektes stand die eigenständige Recherche, sowie die Arbeit „mit den Objekten“, bei der wir uns am sogenannten *Objektinterview* nach Birgit Wenzel (2016: 182ff.) orientierten.

In der dritten Klasse konzentrierten wir uns auf die vertiefende Recherche, das Filtern und strukturierte Zusammenfassen von Informationen, sowie das exakte Zitieren. Im Zuge geschaffener Blockeinheiten gestalteten wir sowohl ein Kunstprojekt zu Maler*innen, als auch ein Geschichteprojekt zu den Menschenrechten. Die Jugendlichen recherchierten erstmals vollkommen eigenständig. Sie bekamen den Auftrag alle verwendeten Internetseiten auf ihre Seriosität zu prüfen, mindestens zwei Quellen heranzuziehen und diese korrekt zu zitieren.

In der vierten Klasse fokussierten wir uns auf die Formulierung einer Forschungsfrage, sowie die Methode des Interviews. Zu Beginn der vierten Klasse starteten wir ein sehr umfangreiches, zweiwöchiges Projekt zur Berufsorientierung. Unter anderem entwickelten die Jugendlichen Interviews, die sie anschließend in Geschäften auf der Mariahilfer Straße und der Kärntner Straße führten und zu Podcasts zusammenschnitten. Dieses Projekt legte den Grundstein dafür, dass die Jugendlichen von der Methode der Interviews begeistert waren, denn sie merkten, wie spannend es war Menschen zu Themen zu befragen, die sie selbst interessierten und betrafen, Antworten auf Fragen zu erhalten, die sie selbst entwickelt und sich überlegt hatten – und wie aufregend es war sich anschließend über die gesammelten Daten auszutauschen.

In unserem einwöchigen Semesterprojekt ging es uns darum die Jugendlichen zum Forschen zu bringen, indem sie mit einer selbst entwickelten Forschungsfrage arbeiteten. Sie konnten zwischen den Themen „Kinderrechte“ und „Drogen“ frei wählen und individuelle

Interessensschwerpunkte setzen. Das Ziel des Projektes war die Formulierung einer geeigneten Forschungsfrage, die eine Forschung im „Kleinen“ ermöglichte¹⁹, gezielte Recherche und Zitation und eine kurze mündliche Präsentation in Form einer Plenumsdiskussion. In diesem Projekt hatten meine Integrationskollegin und ich das erste Mal in diesen vier Jahren den Eindruck, dass unsere Schüler*innen *tatsächlich* zu forschen begannen.

All diese Projekte, die vielen Diskussionsrunden und Stunden im *Offenen Lernen*, führten letztlich dazu, dass wir am Ende der vierten Klasse in der Lage waren eine partizipative Forschung durchzuführen im Zuge derer die Jugendlichen in Kleingruppen Forschungsfragen entwickelten, eigenständig recherchierten, Interviews und Fragebögen zu ihren jeweiligen Forschungsinteressen formulierten, anschließend die Daten in den Parallelklassen erhoben und zu guter Letzt – und dies war das einzig *Neue* – eine Analyse ihrer erhobenen Daten durchführten und diese in Form von Abschlussberichten verschriftlichten.

Methodisches Vorgehen bei der Datenerhebung und Datenanalyse

Da ich in den Folgekapiteln detailliert auf den Ablauf der Forschung eingehen werde, möchte ich an dieser Stelle nur einen groben Überblick zum methodischen Vorgehen der Datenerhebung und Datenanalyse skizzieren. Bei den Erhebungsmethoden konnten die Jugendlichen zwischen dem Format des Fragebogens, sowie des Leitfadeninterviews wählen. Beides war ihnen zum Zeitpunkt der Forschung bereits aus vorangegangenen Projekten vertraut. Die Jugendlichen konnten sich, nach einer raschen mündlichen Wiederholung, an den vorbereiteten Arbeitsblättern orientieren, die nochmals auf die charakteristischsten Merkmale der jeweiligen Methode eingingen und mit Tipps versehen waren. Die Analyse der Fragebögen wurde primär mit quantitativen Methoden durchgeführt. Auch wenn die Farbcodierung zur Bildung von Wortclustern und dem Interpretieren von Gemeinsamkeiten und Unterschieden bei Antworten offener Fragen einen qualitativen Ansatz in sich trug, ging es den Jugendlichen primär darum ihre Aussagen in absoluten und relativen Häufigkeiten, sowie prozentuell auszudrücken, womit es sich um die quantitative Auswertung qualitativer Daten handelte (vgl. Kuckartz & Rädiker 2024: 17). Für die Analyse der Interviews wurde die qualitative „Stop & Go“-Auswertungsmethode nach Doris Harrasser (vgl. Wöhrer et al. 2016:

¹⁹ Aufgrund der unterschiedlichen Arbeitstempi und da wir durchgehend zu zweit im Unterricht waren, konnten wir allen Jugendlichen individuelles Feedback zu ihren Forschungsfragen geben und an diesen herum tüfteln bis sie derart eingegrenzt waren, dass die Schüler*innen gezielt recherchieren konnten.

120ff.) herangezogen: Die Analyse der Interviews erfolgt in der Forschungsgruppe durch gemeinsames Anhören und Stoppen der Interviews. Zentral ist, dass die Jugendlichen die Aufnahme stoppen, sobald in den Interviews etwas genannt wird, das ihrem Forschungsinteresse entspricht, bzw. bei Passagen, die auf Irritation stoßen oder Fragen aufwerfen. Bei jedem Stopp tauschen sie sich über den Inhalt aus und für die Forscher*innen wichtige Aspekte werden auf einem gemeinsamen Plakat notiert, ehe die Aufnahme fortgesetzt wird. Nach diesem Muster wird mit allen Interviews verfahren, sodass alle Interpretationen auf dem Plakat notiert und analysiert werden.

4.4 Forschungsethik und Datenschutz: Die Bereitschaft der Jugendlichen zum partizipativen Forschen und die Einverständniserklärungen aller Beteiligten

Ethische Grundprinzipien sind in jeder sozialwissenschaftlichen Forschung von besonderer Bedeutung und Wichtigkeit. Wird gemeinsam mit Kindern und Jugendlichen geforscht, erlangt diese jedoch eine doppelte Bedeutung:

„Wenn Kinder und Jugendliche selbst forschen, müssen ethische Standards auf zwei Ebenen beachtet werden: Einerseits müssen sie in der Zusammenarbeit mit ihnen eingehalten werden, andererseits müssen sie auch explizit an sie vermittelt werden, damit sie diese selbst in ihrer eigenen Forschung berücksichtigen können.“ (Wöhler et al. 2018: 29)

Neben der Teilnahmebereitschaft meiner Klasse, sowie meiner Integrationskollegin, die die Voraussetzung für das Projekt darstellten, bedurfte es zudem der Genehmigung der Schulleitung und der Zustimmung der Erziehungsberechtigten meiner Klasse. Zu Beginn der Projektplanung ging ich davon aus nur mit meiner eigenen Klasse zu forschen, doch als sich im Zuge der Projektgestaltung die Idee auf alle Abschlussklassen ausweitete, benötigte es zusätzlich die Unterstützung meiner Kolleg*innen im Jahrgangsteam²⁰, als auch die Bereitschaft der Parallelklassen mitzumachen, sowie das Einverständnis ihrer Erziehungsberechtigten.

Wie bereits in Kapitel 4.3 erwähnt, war die Projektidee viele Wochen vor unserer gemeinsamen Forschung im Kunstunterricht geboren worden. Als ich ihnen die konkrete Idee einer Partizipativen Forschung vorstellte und einen groben Projektablauf skizzierte, waren sie

²⁰ Einige Mittelschulen unterrichten in sogenannten *Jahrgangsteams*. Diese setzen sich aus einer Gruppe von Lehrkräften zusammen, die alle Stunden eines Jahrgangs abdecken. Im Idealfall werden die Schüler*innen von der ersten bis zur vierten Klasse von denselben Lehrkräften unterrichtet, um mehr Stabilität und Kontinuität im Schullaufbahn zu gewährleisten.

interessiert und stimmten zu mit mir gemeinsam zu forschen. Auch meine Integrationskollegin fand die Idee spannend und war mit einem abschließenden Forschungsprojekt einverstanden. Somit waren die beiden wichtigsten Schritte getätigt und die Projektplanung, sowie Einholung der Genehmigungen aller Beteiligten konnte beginnen.

Aufgrund des partizipativen Charakters des angestrebten Projektes wählte ich einen breit gefassten thematischen Rahmen und Arbeitstitel, um das Projekt allen Beteiligten vorzustellen, ohne jedoch inhaltlich zu stark einzugrenzen: „Schule: Lebenspraxis – Zukunftswünsche – Bildungserfolge“.

Meine Direktorin war der Idee gegenüber sehr aufgeschlossen und stimmte nach Vorlage eines Projektplanes zu – auch nach der Neuauflage und Erweiterung auf alle vierten Klassen. Die Klassenvorständ*innen der Parallelklassen waren einverstanden, dass Jugendliche ihrer Klassen auf freiwilliger Basis während der Unterrichtszeit aus den Klassen gehen durften, um bei unserem Projekt mitzuwirken, sodass ich die Eltern diesbezüglich informieren konnte. Daher erstellte ich zwei Einverständniserklärungen (vgl. Anhang I): zum einen jene für die Jugendlichen meiner Klasse, die als aktive Co-Forscher*innen auftreten würden; zum anderen für die Jugendlichen der Parallelklassen, die Interviews geben und Fragebögen ausfüllen würden und deren Aussagen von den forschenden Jugendlichen meiner Klasse aufgenommen und analysiert werden würden. In einer Freistunde ging ich durch alle vierten Klassen, um den Jugendlichen unser Projekt vorzustellen und sie um ihre Teilnahme zu bitten, was aufgrund des offenen Charakters des Projektes nicht so einfach war, da ich ihnen zu dem Zeitpunkt nur Überbegriffe, aber keine spezifischen Inhalte nennen konnte – immerhin sollten sich die Themen der Forschungsgruppen partizipativ entwickeln. Einige Jugendliche wollten sich als aktive Forscher*innen beteiligen, was leider aus organisatorischen Gründen nicht möglich war.

Zwei der Jugendlichen meiner Klasse, wollten am Projekt nicht mitwirken. Ich bat sie die Einverständniserklärung dennoch unterschreiben zu lassen, falls sie es sich anders überlegten und es war gut, denn beide entschlossen sich am zweiten Projekttag um und beteiligten sich schließlich doch. Die Jugendlichen aller Klassen wussten, dass die Teilnahme vollkommen freiwillig und anonym war, sie aber nur mitmachen durften, wenn ihre Erziehungsberechtigten einverstanden waren, jedoch zu keinem Zeitpunkt des Projektes gezwungen werden würden teilzunehmen und sie jederzeit ihre Meinung ändern durften – auch während eines Interviews. Es war für mich besonders wichtig, dass die Co-Forscher*innen meiner Klasse diesen Aspekt

verinnerlichen würden, weshalb wir der Forschungsethik besondere Wichtigkeit zukommen ließen und immer wieder während der einzelnen Projektphasen besprachen, dass Freiwilligkeit, Anonymität und ein respektvoller Umgang mit den Antworten ihrer Schulkolleg*innen essenziell sind. Besonders wichtig wurde dies, als wir aufgrund unvorhergesehener Ereignisse vom ursprünglichen Plan abweichen mussten, dass alle Interviews mit den Handys meiner Kollegin und mir aufgenommen werden sollten (vgl. Kapitel 5.3.2). Die Jugendlichen haben hier sehr sauber und genau gearbeitet und vor bzw. zu Beginn der Interviews darauf hingewiesen, dass die Aufnahmen an mich verschickt und anschließend verlässlich gelöscht werden würden. Die Jugendlichen meiner Klasse zeigten mir am Ende der Datenerhebung ohne Aufforderung meinerseits ihre Papierkörbe und dass sie die Interviews verlässlich gelöscht hatten. Auf die Ergebnisse der Fragebögen hatte ohnehin nur ich Zugriff, da das Programm, das wir hierfür verwendeten, über meinen Account lief.

Am Ende des Projektes fragte ich die Jugendlichen meiner Klasse, ob sie einverstanden waren, dass ich im Falle einer Veröffentlichung auch ihre Mindmaps und Interviewfragen fotografieren würde und bat sie mir alles abzugeben, was ich später auch verwenden durfte, den Rest sollten sie mitnehmen oder in den Papierkorb werfen. Für jene Jugendlichen, die gerne namentlich genannt werden wollten, teilte ich ein neuerliches Einverständnisformular (vgl. Anhang II: „AB Methoden zur Präsentation“) aus auf dem sie festhalten konnten, wie und ob sie namentlich genannt werden wollten.

4.5 Organisatorische Herausforderungen und meine Rolle im Projekt

Im Zuge des Projektes gab es einige sehr herausfordernde Momente, in denen unser gesamtes Projekt mehrfach zu kippen drohte. Am schwierigsten war sicherlich, dass meine Kollegin, die das Projekt mit mir durchführen wollte, häufig anderweitig gebraucht wurde und daher in wichtigen Phasen immer wieder ausfiel. Zudem kamen uns ein Probe-Feueralarm, die Prämierung des Zeichenwettbewerbs, eine spontane Exkursion einer teilnehmenden Parallelklasse, der Abschlussball der vierten Klassen, die Fußball-EM und unerwartet viele Deutschprüfungen in die Quere. Das alleine wäre schon ausreichend gewesen, um das Projekt abubrechen, doch darüber hinaus war in der vorletzten Schulwoche für die vierten Klassen noch vieles zu erledigen, was mir bei der Projektplanung noch nicht bewusst (u.a. Abgabe der Schulerfolgsbestätigungen für weiterführende Schulen) oder bekannt war (der Schulball, der last-minute von einigen Jugendlichen der vierten Klassen und einem Kollegen organisiert

wurde). Der ursprüngliche und tatsächliche Projektplan, sowie der gesamte Projektverlauf werden in den Kapiteln 5.1 und 5.3 genau beschrieben.

Ich habe lange überlegt, an welcher Stelle dieser Arbeit ich meine eigene Doppelrolle als Klassenlehrerin und Forscherin reflektieren sollte, denn ursprünglich wollte ich dieser einen eigenen Abschnitt widmen und von der Projektbeschreibung separieren, da jedoch die Beziehung zu meiner Klasse, die ich als sehr vertraut, wertschätzend und respektvoll bezeichnen würde, aus meiner Sicht wesentlich dazu beigetragen hat – ich glaube sogar, dass sie der einzige Grund war –, dass wir das Projekt überhaupt aufrecht erhalten und abschließen konnten, habe ich mich dazu entschlossen, mein eigenes Handeln direkt in die Projektbeschreibung miteinfließen zu lassen. Die Jugendlichen hatten Spaß daran, mich bei meiner Masterarbeit zu unterstützen und sie wollten in gewisser Weise daran teilhaben – ich musste auch versprechen die fertige Arbeit an sie weiterzuleiten. Die gegenseitige Projektmotivation zwischen meinen Schüler*innen und mir nahm eine derart spannende Wechselwirkung und Eigendynamik an und beeinflusste den Fortgang des Projektes so maßgeblich, dass es für mich unerlässlich wurde, dies auch in der Darstellung der einzelnen Projektstage sichtbar zu machen und nicht davon zu separieren.

5 Das Projekt „Schule: Lebenspraxis – Zukunftswünsche – Bildungserfolge“

In diesem Kapitel wird der gesamte Projektverlauf dargelegt. Zu Beginn werde ich auf meine Intentionen und Planung der jeweiligen Projektphasen, sowie Vorbereitung des Projektmaterials eingehen. Es folgt eine Vorstellung der einzelnen Forscher*innengruppen, ihrer Themen, der Forschungsfrage und der Methodenwahl. Anschließend werde ich auf die einzelnen Projektstage eingehen und den Ablauf detailliert beschreiben. Der Darstellung des Projektverlaufs folgen die Endberichte der jugendlichen Co-Forscher*innen, sowie eine Diskussion der Ergebnisse und Reflexion unseres Projektes.

5.1 Projektplanung und Projektvorbereitung

„Sozialwissenschaftliche Forschung braucht ihre Zeit. Sie ist ein Prozess, der mehrere Phasen durchläuft, die sich auch wiederholen können. Die wichtigsten Phasen sind die Auswahl des Themas, der Forschungsfrage und der geeigneten Methoden, der Feldeinstieg, die Datenerhebung, die Datensicherung, die Datenanalyse, die Präsentation der Ergebnisse und der Feldausstieg.“ (Wöhrer et al. 2018: 33)

Das angestrebte Forschungsprojekt sollte eine Schulwoche umfassen und setzte sich im Wesentlichen aus folgenden vier Phasen zusammen:

- Einführungsphase
- Planungs- und Orientierungsphase
- Zyklische Impuls-, Arbeits- und Reflexionsphasen für die jeweiligen Arbeitsschritte der einzelnen Forschungsgruppen
- Präsentationsphase und Projektausstieg

Die *Einführungsphase* zu Beginn unseres Projektes war sehr umfassend, da viele wichtige Aspekte besprochen und geklärt werden mussten. Die drei wichtigsten Ziele, die ich in dieser ersten Phase verfolgte, waren eine inhaltliche Basis zu schaffen, ohne jedoch zu viel vorzugeben, sodass sich die Forschungsthemen partizipativ entwickeln konnten; an das sozialwissenschaftliche Forschen heranzuführen und an bereits bestehendes Vorwissen anzuknüpfen; sowie den Forschungsverlauf vorzustellen und den Projektplan gemeinsam zu besprechen.

In der *Planungs- und Orientierungsphase* ging es um die explizite Gruppenbildung, sowie die erste Themenfindung. Die Jugendlichen durften sich in Gruppen beliebiger Größe und Konstellation zusammenfinden – auch Einzelarbeiten waren eine Option, ebenso wie eine

Alternativaufgabe für jene, die nicht am Projekt teilnehmen wollten. Nach der Einteilung begannen die jeweiligen Gruppen erste Fragen und Irritationen auf Plakaten zu notieren, um Interessen zu formulieren und Themenschwerpunkte zu entwickeln.

Die *Impuls-, Arbeits- und Reflexionsphasen* erstreckten sich über mehrere Tage. Hierbei ging es um die Entwicklung einer Forschungsfrage, die gezielte Recherche, die Wahl einer zur Forschungsfrage passenden Methode und deren Ausgestaltung in Form von Interviews oder Fragebögen, die Datenerhebung mit den Parallelklassen, sowie die Datenanalyse und Verschriftlichung der Forschungsergebnisse. Jeder dieser Schritte wurde durch gezielte Reflexions- und Impulsphasen von mir begleitet. Diese dauerten zumeist nur wenige Minuten: jede Forschungsgruppe präsentierte zunächst in einer Zwischenreflexion ein kurzes Update an welchem Punkt ihrer Forschung sie sich befanden und ob Fragen oder Irritationen aufgetaucht waren. Anschließend erhielten sie von mir einen Überblick zu den nächsten Schritten. Zur Orientierung und Hilfestellung bereitete ich für jeden Arbeitsschritt Projektunterlagen²¹ vor, die den jeweiligen Gruppen als Werkzeug dienen und ein individuelles Arbeitstempo im Forschungsprozess ermöglichen sollten. Da ich meine Schüler*innen aus vier Jahren des gemeinsamen Unterrichts sehr gut kannte, ging ich davon aus, dass sie sich in den üblichen Gruppen zusammenfinden würden, weshalb es wichtig war Materialien bereit zu stellen, die stark variierende Arbeitstempi berücksichtigten. Das eigenständige Eintreten in neue Projektphasen sollte auch ohne Input von mir möglich sein, da ich mit vier bis fünf Gruppen rechnete.

Ein in jeder Forschungsphase wiederkehrendes Thema war jenes der Forschungsethik, da mir wichtig war, dass den Jugendlichen bewusst war, dass sozialwissenschaftliches Forschen mit dem verantwortungsvollen Umgang erhobener Daten einhergeht.

In der abschließenden *Präsentationsphase* und dem *Projektausstieg* wurden die Ergebnisse der einzelnen Gruppen präsentiert, sowie der gesamte Prozess des wissenschaftlichen Arbeitens während unseres Projektes reflektiert.

²¹ Die Projektmaterialien befinden sich im Anhang der Arbeit.

Der ursprüngliche Projektplan: Unterrichtsprojekt vom 17.6.-24.6.2024

Stunde	MO	DI	MI	DO	FR	MO
1	Einführungsphase: 1. Thema 2. PAR + empirisches Forschen 3. Wissenschaftliches Arbeiten: - WH: Forschungsfrage; Recherche + Zitation; Datenerhebung: Interview/Fragebogen - Neu: Daten analysieren/auswerten - WH: Daten präsentieren - Forschungsethik und Grundlagen empirisches Forschen	Geeignete Methode zur Datenerhebung wählen: Fragebogen oder Leitfadeninterview Recherche gezielt vertiefen	Input: Datenanalyse Daten erheben (1.Runde)	Datenanalyse	Datenanalyse	Präsentation und Diskussion der Ergebnisse Reflexion: Wie war der Prozess des wissenschaftlichen Arbeitens? (evtl. Fünf-Fingermethode)
2	Planungsphase: Gruppen- und Themenfindung	Methode ausarbeiten	Reflexion: Was hat funktioniert? Was sollte verändert werden?			
3	Forschungsfrage entwickeln		Daten erheben (2.Runde)	Abschlussfest der 4.Klassen Notenkonferenz	Input: Methoden der Präsentation Ergebnisse verschriftlichen/ gestalten	Puffer
4	Recherche zum individuellen Themenschwerpunkt	Methode in der eigenen Gruppe testen	Daten erheben (3.R.) Input: Datenanalyse			Zusammenführung der Ergebnisse durch LP
5		Methode finalisiert verschriftlichen				Projektabschluss: „Wo sehe ich mich in sechs Jahren?“
6	Puffer					

Der tatsächliche Projektablauf: Unterrichtsprojekt vom 17.6.-24.6.2024²²

Stunde	MO	DI	MI	DO	FR	MO
1	Einführungsphase: - Thema - PAR + empirisches Forschen - Wissenschaftliches Arbeiten: - WH: Forschungsfrage; Recherche + Zitation; Daten erheben - Neu: Daten analysieren/auswerten - WH: Daten präsentieren - Forschungsethik + Grundlagen der empirischen Forschung Kollegin 1 ½ h abwesend wegen eines überraschenden Elterngesprächs	Ausarbeitung, Gestaltung und Finalisierung der Fragebögen und Interviews	Ausflug zweier Parallelklassen Abwesenheit meiner Kollegin Streit in einer Gruppe Datenanalyse Reflexion: Was hat funktioniert? Was sollte verändert werden?	Abgabe Schulerfolgsbestätigungen weiterführende Schulen Vorbereitung auf das Fußballmatch (Schulfest) Überraschende Abwesenheit meiner Kollegin wegen der Schulballvorbereitung	Abwesenheit meiner Kollegin und einiger Schülerinnen wegen der Schulballvorbereitung Zerfallende Gruppen wegen fehlender Mitglieder Projekttag abgesagt → Schwimmbad	Feedback zur und Reflexion der letzten Woche Finalisierung der Endberichte
2	Planungsphase: Gruppen- und Themenfindung; Forschungsfrage entwickeln; Recherche zum individuellen Themenschwerpunkt	Stillstand aufgrund überraschend vieler Deutschprüfungen; Abwesenheit Kollegin	Daten erheben (2.Runde) Frühstück	Ergebnisse verschriftl.		Reflexion Forschungsprozess
3						Präsentation der Ergebnisse
4	Geeignete Methode zur Datenerhebung wählen: Fragebogen/Leitfadeninterview	Feueralarm + Prämierung des Zeichenwettbewerbs Methode in der eigenen Gruppe testen	Finale Datenanalyse	Abschlussfest der 4.Klassen		Projektabschluss: „Wo sehe ich mich in sechs Jahren?“
5	Fragen eintippen und strukturieren	Datenerhebung	Notenkonferenz			

²² Blaue Markierungen verweisen auf unvorhergesehene Ereignisse organisatorischer Art (vgl. Kapitel 4.5 und 5.3).

5.2 Vorstellung der Forscher*innengruppen

In diesem Abschnitt werden die vier Forschungsgruppen mit ihren jeweiligen Themen und Forschungsfragen, sowie ihrer Methodenwahl vorgestellt. Die Gruppenbildung war den Jugendlichen frei überlassen, wodurch sich Freundschaftsgruppen zusammenfanden. In den Folgekapiteln werden die Gruppen zur leichteren Orientierung nach ihrem Forschungsthema betitelt.

5.2.1 Zukunftswünsche und Bildungserfolge

Die Gruppe *Zukunftswünsche und Bildungserfolge* bestand aus fünf Mädchen, die schon das gesamte Jahr über häufig zusammengearbeitet hatten und in dieser Konstellation sehr produktiv waren. Vier der Mädchen waren bereits auf weiterführenden Schulen aufgenommen worden und betonten mehrfach, dass sie später selbst studieren wollten. Das fünfte Mädchen war auf der Suche nach einer Lehrstelle und hatte sich zur Sicherheit zusätzlich an der Polytechnischen Schule angemeldet. Die Gruppe zeichnete sich durch Engagement, Motivation und Neugierde aus, zudem waren zwei der Mädchen immer schon sehr redebegeistert, diskussionsfreudig und meinungsstark aufgetreten. Während der ersten Themenfindungsphase zeigten sie starkes Interesse an zwei Inhalten: Zum einen wollten sie erfragen, was die Zukunftswünsche ihrer Mitschüler*innen sind und welche Rolle Schule für sie dabei spielt; zum anderen interessierten sie sich für die Frage nach Bildungserfolgen. Sie betrachteten den Zusammenhang von Bildungserfolgen mit Fairness in der Schule und dem Einfluss der Eltern auf schulische Leistungen. Die Gruppe entschied sich für die Methode des Interviews, da sie hauptsächlich an offenen Frageformaten interessiert waren und sich darauf freuten ihre Mitschüler*innen aktiv zu befragen. Da sie sich zwischen den beiden Themen nicht entscheiden konnten und derart motiviert und leistungsstark waren, entwickelten sie auch zwei Forschungsfragen:

- Hilft dir die jetzige Bildung deine eigenen Zukunftswünsche zu erfüllen?
- Was ist deiner Meinung nach gerechter: Wenn alle Kinder gleich viel Unterstützung in der Schule bekommen, oder ist es besser, wenn ärmere Kinder etwas mehr bekommen, damit alle dieselben Chancen haben?

In den Arbeitsphasen entwickelten sie zwei Interviewleitfäden und führten während der Datenerhebung beide Interviews mit je zwölf Mitschüler*innen durch. In der Analysephase

befassten sie sich ausschließlich mit dem ersten Thema, weshalb die Gruppe in den Folgekapitel oft abgekürzt als *Zukunftswünsche* bezeichnet wird.

5.2.2 Bildungsgerechtigkeit

Die Gruppe *Bildungsgerechtigkeit* setzte sich aus drei Mädchen zusammen, die bevorzugt alleine, im Zuge von Gruppenarbeiten aber meist in dieser Konstellation, arbeiteten. Zum damaligen Zeitpunkt, hatten zwei der Mädchen eine Zusage an einer weiterführenden Schule, das dritte Teammitglied war noch auf der Suche nach einer Lehrstelle. Diese Gruppe unterlag den stärksten Schwankungen, da jeden Tag ein bis zwei Mitglieder fehlten und sich ihre Fehltag zudem abwechselten, wodurch ein kontinuierliches, gemeinsames Arbeiten nicht möglich war. Mit intensiver Unterstützung der Gruppe *Zukunftswünsche* während der Datenerhebung und Datenanalyse war es jedoch auch dieser Gruppe möglich ihre eigene Forschung zu gestalten. Die Mädchen entschieden sich hierbei für das Thema Bildungsgerechtigkeit und setzten sich mit der Frage auseinander, wie unfair unser Schulsystem ist:

- Was würden Schüler*innen am Schulsystem ändern, dass es gerechter wird?

Es ging ihnen um schulisches Mitspracherecht, Ungerechtigkeitserfahrungen und die Bewertung der eigenen Schule. Die Gruppe wollte zu Beginn einen Fragebogen entwickeln, da es sich jedoch bei allen Fragen um offene handelte, empfahlen wir Lehrerinnen ihnen Interviews zu führen. Das war für die Gruppe in der Theorie in Ordnung, stellte sich in der Praxis jedoch als Herausforderung heraus, da am Tag der Erhebung niemand die Interviews führen wollte. Es sprangen zwei Mädchen der Gruppe *Zukunftswünsche* ein und boten an, die Interviews stellvertretend zu führen. Nach den ersten Interviews übernahm ein Gruppenmitglied der Originalgruppe und führte schließlich drei der insgesamt acht Interviews selbst. Ebenso bei der Datenanalyse und Verschriftlichung der Ergebnisse war die Gruppe unvollständig, sodass die Arbeit mit dem Material und das Zusammenfassen der Daten herausfordernd bis unmöglich war. Die Gruppe *Zukunftswünsche* bot an mit ihren Daten auszuweichen. Um die Wissenschaftlichkeit der Forschung nicht aus dem Auge zu verlieren, besprachen wir ihr Vorgehen genau und einigten uns darauf, dass sie dies im Endbericht explizit benennen sollten.

5.2.3 Moderne Schule

Die Gruppe *Moderne Schule* setzte sich aus sechs Jungen zusammen, die auch in ihrer Freizeit viel miteinander unternahmen und eng befreundet waren. In dieser Gruppe hatten alle Jugendlichen eine Zusage einer weiterführenden Schule erhalten – drei von ihnen dachten darüber nach später studieren zu wollen. Ihre Gruppenzusammensetzung war die spannendste, da die Jugendlichen im Laufe des Jahres mehrfach unter Beweis gestellt hatten, dass sie in dieser Konstellation entweder großartig oder vollkommen unkonzentriert und abgelenkt arbeiteten – ein Dazwischen schien es bei ihnen nicht zu geben. Die Fußball-WM, die zu regen Diskussionen führte, sowie bevorstehende Deutschprüfungen verwiesen von Beginn an eher auf zweiteres, was sich insbesondere während der Themenfindung zeigte. Die Gruppe schien an mehreren Themen interessiert zu sein: Digitalisierung, Schulbeschaffenheit und -zufriedenheit, Corona-Lockdowns sowie Individualisierung. Dass ihre Themenfindungsphase sehr herausfordernd war, drückt sich in der Pluralität der später entwickelten Fragen aus (vgl. Anhang III). Sie orientierten sich an folgender Forschungsfrage:

- Was denken Jugendliche wie man Schule modernisieren kann, sodass es mehr Platz für individuelle Interessen gibt?

Aufgrund der entwickelten Skalierungsfragen und dem Interesse an exakten Bewertungen, entschied sich die Gruppe von Beginn an für die Entwicklung eines Fragebogens. In den Phasen der Datenerhebung und Analyse waren die Burschen sehr motiviert, da sie merkten, dass sie Prozente berechnen und effektive Aussagen über ihre selbst erhobenen Daten tätigen konnten. Als einzige Gruppe stellten sie eine These auf, die zwar anhand ihrer Daten nicht beantwortet werden konnte, sich für die Gruppe aber als spannend erwies (vgl. Kapitel 5.4).

5.2.4 Benotung in der Schule

Die Gruppe *Benotung in der Schule* bestand zu Beginn aus zwei Jungen, die das gesamte Jahr über motiviert und engagiert, alleine oder im Team zusammengearbeitet hatten. Beide Jungen hatten bereits eine Zusage für eine weiterführende Schule. Am zweiten Projekttag schloss sich ihnen ein weiterer Junge an, der am Vortag noch an Bewerbungsschreiben für Lehrstellen gearbeitet und es sich anders überlegt hatte. Er wurde gut aufgenommen und inkludiert.

Das anfängliche Tandem harmonierte sehr gut. Die beiden Jungen einigten sich auf Anhieb auf das Thema der Benotung. Sie fokussierten sich zu Beginn sehr stark auf universitäre Bildung und Bildungsauszeichnungen, da der Vater eines Jungen an der Universität arbeitete. In

einigen Gesprächen konnten wir ihre Fragen an die Schule anpassen, sodass sie eher die Lebenswelt der Jugendlichen widerspiegeln und spannende Antworten zu erwarten waren. Die Gruppe fragte insbesondere nach Lernstrategien und -motivation, sowie danach welche Bedeutung Jugendliche (ihren) Noten beimaßen. Ihre Forschungsfrage lautete:

- Was ist die Meinung von Jugendlichen zur Benotung in der Schule?

Die Burschen entschieden sich für die Methode des Interviews. Da sie vorrangig geschlossene Fragen formuliert hatten und meine Kollegin und ich bezweifelten, dass sie – trotz ihrer Motivation und Neugierde – mit der „Stop & Go“-Auswertungsmethode der Interviews (vgl. Wöhrer et al. 2016: 120ff.) zurechtkämen, weil alle drei sehr still waren, ungerne sprachen und nicht sonderlich diskussionsfreudig waren, empfahlen wir einen Wechsel zum Fragebogen, was zum Glück sofort positiv angenommen wurde.

5.3 Der Ablauf im Detail: Beschreibung der einzelnen Projektstage

Dieses Kapitel legt die detaillierte Beschreibung des Projektablaufs dar. Grundlage hierfür bildet mein Forschungstagebuch, das ich teilweise während kurzer Projektpausen, sowie regelmäßig nach Unterrichtsschluss mit Hilfe einer Recorder-App aufgenommen und in den Sommerferien verschriftlicht habe. Die in diesem Kapitel erwähnten Arbeitsblätter und Projektmaterialien sind im Anhang der Arbeit zu finden.

5.3.1 Erster Projekttag – Montag, 17.Juni 2024

Den Projektstart markierte eine umfassende *Einführungsphase* in der ich den Jugendlichen meiner Klasse einen kurzen thematischen, sowie organisatorischen Überblick gab. Der thematische Einstieg umfasste grobe Inputs zu den drei inhaltlichen Schwerpunkten „Lebenspraxis – Zukunftswünsche – Bildungserfolge“. Ziel war es einen gewissen Rahmen zu schaffen, jedoch ohne eine zu starke Richtung vorzugeben, da ich die Jugendlichen dabei unterstützen wollte eigene Forschungsthemen zu entwickeln, die sie interessierten und die sie umsetzen wollten.

Anhand des Projektplans besprachen wir den angestrebten Ablauf, Zeitplan und Zielsetzungen, wohin das Projekt führen sollte. Anschließend erklärte ich ihnen, was unter einer Partizipativen Forschung zu verstehen ist und wie sozialwissenschaftlich, empirisch geforscht werden kann, sodass die Jugendlichen mit den Begriffen etwas verbinden konnten und eine Vorstellung davon erhielten, worum es uns in der kommenden Woche gehen würde. Wir wiederholten am Beispiel unserer vorangegangenen Projekte in welcher Form wir bereits wissenschaftlich

gearbeitet hatten und was neu werden würde. Wir sprachen über die Bedeutung einer guten Forschungsfrage, das Vorgehen bei der Recherche und korrekten Zitation, sowie über die Formulierung und das Führen von Interviews bzw. Fragebögen. Vollkommen neu war für die Jugendlichen die Datenanalyse, welche ich in der Einführungsphase nur sehr kurz gestaltete, da meine Kollegin und ich hier ohnehin aktiver unterstützen würden und sie noch drei Tage entfernt war. Die Art der Datenpräsentation konnten die Jugendlichen frei wählen, wir sammelten einige Ideen und widmeten uns anschließend dem Thema der Forschungsethik. Da die Jugendlichen mit anderen Schüler*innen der vierten Klassen forschen würden, erarbeiteten wir in einem gemeinsamen Unterrichtsgespräch, was im Kontext des sozialwissenschaftlichen Arbeitens mit Jugendlichen besonders wichtig war.

In dieser ersten Stunde war auffallend, dass die Jugendlichen vollkommen unausgeschlafen und müde waren, was mich vor meine erste persönliche Herausforderung stellte: Ich musste meine Vorfreude und Erwartungshaltung hinunter schrauben. Ich kannte meine Klasse seit vier Jahren und wusste, was für unfassbar interessierte, motivierte und engagierte junge Menschen vor mir saßen und war fast schon schockiert mit welcher Lethargie sie mir an diesem Tag begegneten. Meine Vorfreude, die ich an das Projekt herantrug, kollidierte mit unausgeschlafenen Jugendlichen, die in zwei Wochen die Schule beendet haben würden.

Nach der ersten Pause und mit Beginn der Gruppeneinteilung wachten die Jugendlichen langsam auf und fanden sich in Forschungsgruppen ihrer Wahl zusammen. Die einzige Vorgabe meinerseits war die Bitte, daran zu denken, dass sie mit Kolleg*innen zusammen gehen sollten, mit denen sie arbeiten und sich konzentrieren konnten. Es entstanden vier Gruppen von zwei bis sechs Schüler*innen. Zwei der Jugendlichen wollten am Projekt nicht teilnehmen. Sie erhielten alternative Aufträge und beschäftigten sich mit der Lehrstellensuche und entsprechenden Bewerbungsschreiben. Einige Schüler*innen waren abwesend und wurden von ihren Kolleg*innen bereits in den jeweiligen Gruppen mitgedacht.

Nach der Gruppeneinteilung begann die Umgestaltung unsere beiden Klassenräume (vgl. Kapitel 4.2): Des Hauptklassenraums und des kleineren Integrationsraums. Gemeinsam wurden die Tische derart arrangiert, dass Arbeitsinseln unterschiedlicher Größe entstanden und die Kleingruppen mit der Themenfindung beginnen konnten. Die Diskussionen und ersten Gespräche verliefen, ganz entgegen ihrer gewöhnlichen Redebereitschaft, sehr schleppend, weshalb ich jeder Gruppe den A4-großen Notizzettel entzog und ihnen stattdessen ein großes Plakat und bunte Flipchart Stifte gab. Sie bekamen den Auftrag einfach darauf loszuschreiben

und alles zu notieren, was ihnen gerade durch den Kopf ging und zu den vorgestellten Themen einfiel. Zwei der Gruppen (*Zukunftswünsche* und *Benotung in der Schule*) kamen sukzessive ins Sprechen und einigten sich rasch auf ihre Themenschwerpunkte. Die beiden anderen Gruppen wirkten auf mich einerseits überfordert und andererseits demotiviert. Da ich zu diesem Zeitpunkt alleine in der Klasse war, denn meine Kollegin führte ein ungeplantes Elterngespräch, entschied ich mich dazu der großen Burschengruppe im Integrationsraum noch Zeit zum Aufwachen zu lassen – denn sie schienen aufgrund der stattfindenden Fußball-EM, sowie bevorstehender Deutschprüfungen nicht nur abgelenkt und unkonzentriert, sondern auch nicht wirklich arbeitswillig. Ich setzte mich daher zur vierten Gruppe, die überfordert, aber motiviert wirkte. Wir unterhielten uns über die vorgestellten Themen und als klar wurde, dass sie sich für Fairness in der Schule und Bildungserfolge interessierten, erhielten sie von mir ein Bild zum Thema Gleichheit im Bildungssystem (vgl. Abb. 7), das sie analysieren sollten. Mit Hilfe dieses Bildes war es ihnen rasch möglich in das Thema einzusteigen, Gedanken zu notieren und Fragen zu formulieren.



Abb. 7: Cartoon zur Chancengleichheit (vgl. Herzog o.J.)

Nach diesen ersten eineinhalb Stunden war ich sehr erleichtert, als meine Kollegin zu uns stieß und ich für einige Minuten die Klasse verlassen konnte. Ich bat die Kollegin sich von allen Gruppen einen kurzen Überblick über ihre Themenwahl geben zu lassen – zum einen, damit sie ein Update erhielt, zum anderen, dass die Jugendlichen ihren Fokus in Worte fassen und ihre ersten inhaltlichen Überlegungen präsentieren konnten. Anschließend bat ich sie sich zur „Fußball“-Gruppe zu setzen und mit ihnen einen Schwerpunkt zu erarbeiten, da ich merkte, dass ich von dieser Gruppe ein wenig genervt war, denn meine sonst so diskussionsbegeisterte

Klasse war an diesem Tag vollkommen verschlafen und ich wollte keinesfalls meine eigenen Erwartungen darüber, wie das Projekt *hätte* starten sollen, auf sie projizieren. Die kurze Kaffeepause half mir meine Erwartungshaltung zu reflektieren und an meine Klasse anzupassen – immerhin war es die vorletzte Schulwoche vor ihrem Schulabschluss und die meisten der Jugendlichen waren immens aufgeregt, viele von ihnen besorgt, wie es nächstes Jahr weitergehen würde, nahezu alle, so auch wir, wehmütig darüber, dass unsere Zusammenarbeit bald enden würde. All diese Gefühle des Abschieds aus unserer kleinen, schönen Blase, die wir uns in den letzten vier Jahren aufgebaut hatten, des Stolzes den nächsten schulischen Meilenstein geschafft zu haben, sowie der Sorge wie es im Herbst an den neuen Schulen oder in ihren Lehrstellen weitergehen würde, begleiteten uns das gesamte Projekt hindurch.



Abb. 8: Skizze eines Jungen der Gruppe Moderne Schule auf dem ersten Notizblatt des Projektes

Zu Beginn der dritten Stunde sammelten wir im Plenum die ersten thematischen Ideen, die nahezu alle Gruppen bis dahin formuliert hatten. Anschließend füllten die Jugendlichen einen Fragebogen aus, den ich im Vorfeld erstellt hatte. Dies diente zum einen dazu den Jugendlichen zu zeigen, wie ihre Fragebögen aussehen könnten, wenn sie sich für diese Methode entschieden, zum anderen als Backup-Plan, falls unsere gemeinsame Studie an „meinem“ Thema vorbeigehen sollte. In dieser Stunde begannen die Gruppen rege zu diskutieren, sie notierten Gedanken und Fragen und konkretisierten zunehmend ihre Interessen. Meine Kollegin und ich arbeiteten in dieser Phase noch sehr intensiv mit den jeweiligen Gruppen zusammen, unterstützten beim Eingrenzen und halfen mit Inputs und Fachbegriffen aus, anhand derer sie ihre Recherche gestalten konnten. Nachdem jede Gruppe ein Thema gefunden, sowie erste Fragen formuliert hatte, ging es an die Ausarbeitung ihrer zentralen Forschungsfrage. Hierbei erinnerten wir an unser „Drogenprojekt“, in dem wir uns intensiv mit der Formulierung von Forschungsfragen auseinandergesetzt hatten (vgl. Kapitel 4.3), wodurch

zwei der Gruppen nahezu umgehend eine Forschungsfrage entwickelt hatten (vgl. Abb. 9 & 10). Das Team *Benotung in der Schule* begann mit einem ersten Entwurf ihres Fragebogens.

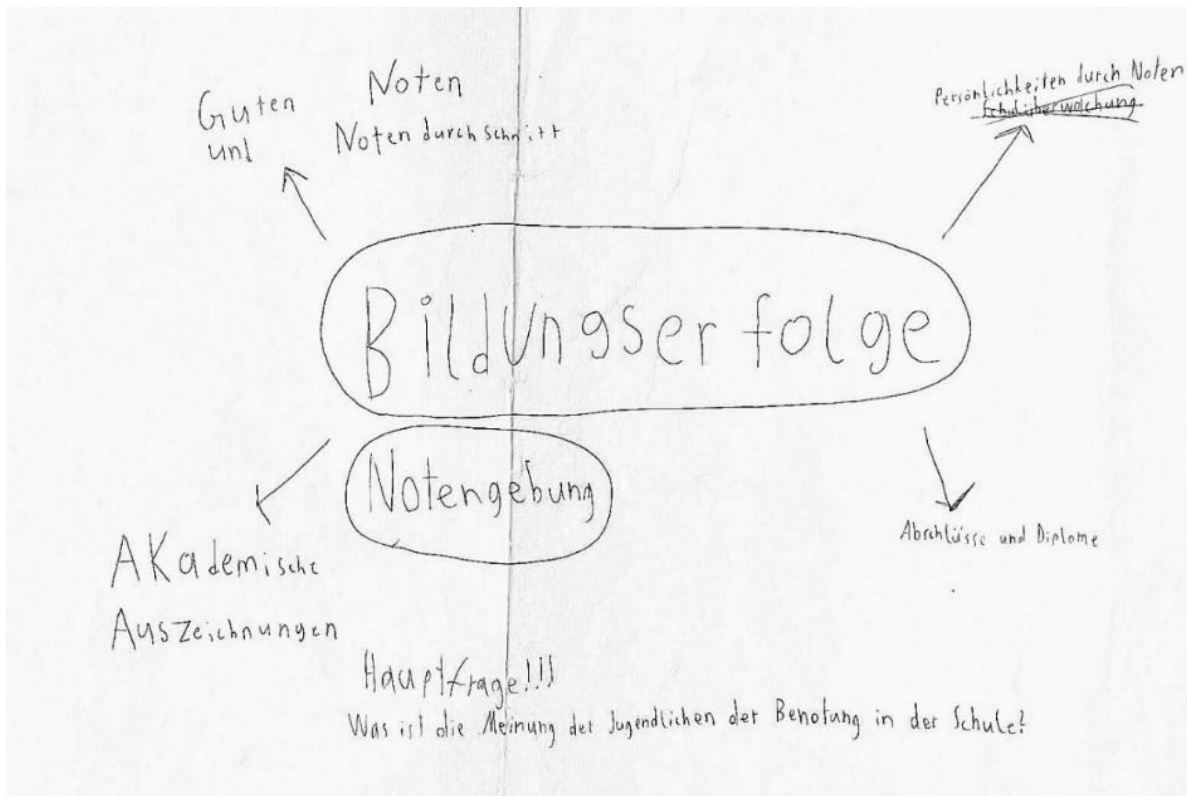


Abb. 9: Erste Notizen und Brainstorming der späteren Gruppe Benotung in der Schule

Die große Mädchengruppe entschied sich für zwei Themen (vgl. Abb. 10). Da es sich bei ihnen aus Vorerfahrung um eine besonders zielstrebige und leistungsstarke Gruppe handelte, wägte ich mit ihnen kurz den Mehraufwand ab und sie teilten sich in zwei „Backup-Untergruppen“ ein, falls das Projekt durch die Bearbeitung zweier Fragen zu umfangreich werden würde. Ich war mir zu diesem Zeitpunkt nicht sicher, ob die Bearbeitung zweier Forschungsfragen eine gute Idee war, aber da sie derartige Begeisterung an beiden Themen zeigten und diese zudem recht schön zueinander passten, hatte ich den Eindruck es sei den Versuch wert, sie bei der Umsetzung beider Forschungsthemen zu bestärken: Die Gruppe *Zukunftswünsche und Bildungserfolge* war entstanden.

Nachdem jede Gruppe eine Forschungsfrage formuliert hatte, notierte ich diese sukzessive an der Tafel und die Recherchephase begann. Ich hatte im Vorfeld einige Seiten im Internet herausgesucht, wodurch die Jugendlichen gezielt recherchieren konnten. Es stand ihnen frei weitere Webseiten zu verwenden, sofern sie der wissenschaftlichen Arbeit entsprachen – was sie jederzeit bei uns erfragen konnten, wenn sie unsicher waren – und zitiert wurden.



Abb. 12: Foto der Tafel mit den entwickelten Forschungsfragen

Nach etwa einer halben Stunde der konzentrierten Recherche im Internet, begannen die ersten Gespräche und Diskussionen in den Kleingruppen, wie und ob das Thema erweitert oder eingegrenzt werden sollte. Die Forschungsfragen wurden teilweise adaptiert und finalisiert:

- *Zukunftswünsche*: Hilft dir die jetzige Bildung deine eigenen Zukunftswünsche zu erfüllen?
- *Bildungserfolge*: Was ist deiner Meinung nach gerechter: Wenn alle Kinder gleich viel Unterstützung in der Schule bekommen, oder ist es besser, wenn ärmere Kinder etwas mehr bekommen, damit alle dieselben Chancen haben?
- *Bildungsgerechtigkeit*: Was würden Schüler*innen am Schulsystem ändern, dass es gerechter wird?
- *Moderne Schule*: Was denken Jugendliche wie man Schule modernisieren kann, sodass es mehr Platz für individuelle Interessen gibt?

- *Benotung in der Schule*: Was ist die Meinung von Jugendlichen zur Benotung in der Schule?

Zu Beginn der vierten Stunde gab ich den Jugendlichen einen detaillierteren Überblick über die beiden Methoden, die sie verwenden konnten: Fragebögen oder Interviews. Wir besprachen mit Hilfe des vorbereiteten Arbeitsblattes rasch die jeweilige Methode und wogen gemeinsam Vor- und Nachteile ab. Anschließend haben sich sowohl die Jugendlichen abgesprochen, welche Methode sie wählen wollten, als auch meine Kollegin und ich, welche Methode uns für die jeweilige Gruppe sinnvoll erschien – insbesondere hinsichtlich des unterschiedlichen Analyseaufwands. Zwei Gruppen empfahlen wir die Methode zu wechseln (vgl. Kapitel 5.2.2 und 5.2.4). Beide Gruppen waren einverstanden, wodurch je zwei Fragebogengruppen (*Moderne Schule, Benotung in der Schule*) und zwei Interviewgruppen (*Zukunftswünsche, Bildungsgerechtigkeit*) entstanden.

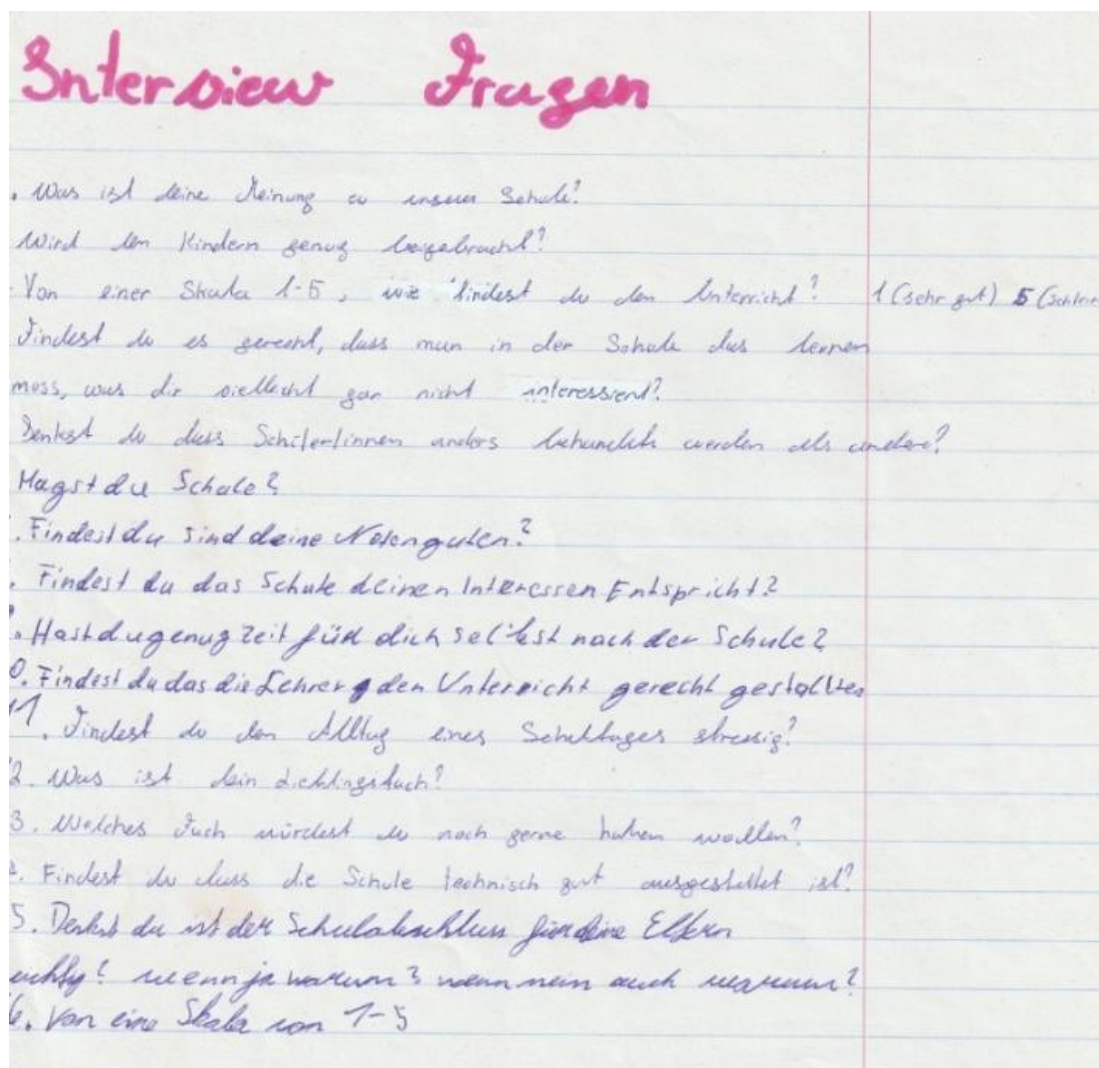


Abb. 13: Brainstorming möglicher Interviewfragen der Gruppe Bildungsgerechtigkeit

In den letzten beiden Stunden gingen wir in den Computerraum, sodass die Jugendlichen ihre Erstfassung der notierten Fragen eintippen und ordentlich aufschreiben konnten. Es war vereinbart, dass alle die damit fertig waren, den Rest der Stunde spielen durften, da sie die letzten drei Stunden derart fleißig und motiviert gearbeitet hatten und die Konzentration zunehmend nachließ.

Kurz und bündig: Tag 1

Der erste Projekttag war sehr umfangreich: Wir schafften die thematische und organisatorische Einleitung, Gruppenfindung, Entwicklung der jeweiligen Forschungsfragen, eine erste Recherche, die Konkretisierung und Eingrenzung der Forschungsfragen, die Entscheidung für eine zur Forschungsfrage passenden Methode, sowie eine erste Sammlung an potenziellen Fragen für die Interviews und Fragebögen. Trotz anfänglicher Motivationsschwierigkeiten haben sich alle Gruppen schließlich für ein Thema begeistern können und sogar mehr erarbeitet, als im Projektplan angedacht war.

5.3.2 Zweiter Projekttag – Dienstag, 18.Juni

Den zweiten Projekttag begannen wir mit einem kurzen Plenumsgespräch und einer gemeinsamen Reflexion. Jene Schüler*innen, die am Vortag gefehlt hatten und nicht bereits von Klassenkamerad*innen eingeplant worden waren, bekamen von uns Lehrerinnen Vorschläge, welche Gruppen sie interessieren könnten. Einer der beiden Schüler, die am Vortag nicht mitmachen wollten, schloss sich dem Team *Benotung in der Schule* an, da er neugierig geworden war. Ein Schüler, der am Vortag gefehlt hatte, meinte er wolle seine eigene Gruppe gründen und heute beginnen, er fehlte jedoch den Rest der Woche. Nach einer kurzen Reflexion im Plenum, in der jede Gruppe ihren aktuellen Forschungsfortschritt in wenigen Worten zusammenfasste und die Forschungsfrage ein letztes Mal geprüft wurde, ob sie adaptiert werden sollte, sowie Zielsetzungen für den bevorstehenden Tag besprochen waren, teilten wir die Gruppen räumlich auf: die beiden Interviewgruppen blieben mit meiner Kollegin in der Klasse und korrigierten letzte Rechtschreib- und Ausdruckfehler. Die beiden Fragebogengruppen gingen mit mir in den Computersaal und ich stellte den Schülern die Webseite von *Survio* (2025) vor, auf der sie ihre Fragebögen gestalten konnten (vgl. Abb. 14).

The image shows two side-by-side screenshots of a survey form created with Survio. The left form is titled 'Benotung in der Schule' and the right form is titled 'Moderne Schule'. Both forms have a 'Logo' placeholder at the top left. The first question in both forms is a star rating scale from 1 to 10. The second question in the left form is a text input field, and the second question in the right form is a radio button selection. The third question in both forms is a text input field. The forms are separated by dashed lines with a plus sign icon.

Benotung in der Schule

1. Wie gut findest du persönlich Schulnoten?*

★ ★ ★ ★ ★ ★ ★ ★ ★ ★

1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

2. Wie kann man seine Zeit am besten einteilen, um sowohl gute Noten als auch Freizeit zu haben?*

Schreibe deine Meinung

Schreiben Sie einen kurzen Text...

500

3. Welche Strategien empfehlst du, um gute Noten zu erzielen?*

Schreiben Sie einen kurzen Text...

500

Moderne Schule

1. Wie findest du unser Schulsystem?*

★ ★ ★ ★ ★ ★ ★ ★ ★ ★

1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

2. Würdest du das Schulsystem ändern, wenn du könntest?*

Ja

Nein

3. Was würdest du an unserem Schulsystem ändern?*

Schreiben Sie einen kurzen Text...

500

Abb. 14: Die ersten Fragen der Gruppen Benotung in der Schule und Moderne Schule erstellt mit Survio

Alle Gruppen erhielten in dieser Phase nochmals gezieltes Feedback von uns. Wir besprachen mit den Jugendlichen, ob und welche ihrer vorbereiteten Fragebogen-/Interviewfragen am besten zur Forschungsfrage passten, welche Reihenfolge ihnen schlüssig erschien und welche Antworten sie sich auf ihre Fragen erwarteten. Drei der Gruppen hatten bereits unglaublich fein gearbeitet und konnten mit der Umsetzung ihrer Methode beginnen. Die Gruppe *Benotung in der Schule* hatte sich sehr stark auf die universitäre Bildung fokussiert, weshalb wir einige Fragen gemeinsam umformulierten, sodass der Fokus zur Schulbildung wanderte und die Gruppe hoffentlich spannende Antworten ihrer Parallelklassen bekommen würde. Mit Ende der ersten Stunde waren alle Fragebögen und Interviews fertig ausformuliert und gestaltet. In den letzten Minuten dieser ersten Stunde stieg die Nervosität vieler Jugendlicher spürbar an, da die Wunschprüfungen in Deutsch für die kommende Stunde angesetzt waren. Mit Beginn der zweiten Stunde stand das Projekt kurzzeitig still. Meine Kollegin hatte sich als Zweitprüferin angeboten und fiel für das Projekt aus. Aufgrund eines Missverständnisses traten zudem deutlich mehr Jugendliche zur Prüfung an, als die Deutschlehrerin und ich erwartet hatten, wodurch die Prüfungen nicht – wie ursprünglich gedacht – eine Stunde umfassen würden, sondern vermutlich mit drei Stunden zu rechnen war und alle Arbeitsgruppen, bis auf eine, betroffen waren. Die Deutschprüfungen liefen vor der Klasse am

Gang ab, die Jugendlichen waren derart nervös und aufgeregt, dass ein Testlauf ihrer Interviews und Fragebögen nicht umsetzbar war. Daher musste improvisiert werden: Während jene Jugendlichen, deren Prüfung bevorstand, sich die Deutschsachen nehmen durften um sich zu beruhigen, teilte ich den verbliebenen Gruppenmitgliedern Listen mit Namen all jener Schüler*innen der Parallelklassen aus, die mir ihre Einverständniserklärungen abgegeben hatten und befragt werden durften. Meine Co-Forscher*innen sollten in die Listen eintragen, wer von ihnen wen befragen würde, sodass Jugendliche nicht doppelt und dreifach befragt werden würden. In dieser Phase zeigte sich, dass in der Gruppe *Bildungsgerechtigkeit* keine Person Interviews führen wollte, was zu diesem Zeitpunkt des Projektes überraschend war. Glücklicherweise half die Gruppe *Zukunftswünsche* aus und bot an, die Interviews an ihrer Stelle zu führen. Anschließend bat ich alle ins Plenum zurückzukehren und wir wiederholten gemeinsam die „wichtigsten“ Aspekte der Forschungsethik: Freiwilligkeit, Anonymisierung und Wertschätzung im Gespräch. Anknüpfend an unser Berufsorientierungsprojekt zu Beginn des Jahres (vgl. Kapitel 4.3), wiederholten wir was in der Gesprächsführung wichtig war: deutliches Sprechen, Position des Handys bei der Aufnahme, die Orientierung an ihren Leitfragen und gezieltes Nachfragen, um offene Antworten zu erhalten, die eigene Rolle im Interview, sowie dass es um die Meinungen der jeweiligen Interviewpartner*innen ging und die Aussagen nie bewertet werden sollten. Ein Schüler hatte zu diesem Zeitpunkt erfahren, dass die Prüfung nicht ausreichend war, um die bessere Note zu rechtfertigen, wodurch seine Aufnahme an der BAfEP²³ gefährdet war. Er arbeitete den Rest des Tages nicht mehr mit, was für seine Gruppe *Moderne Schule* sehr herausfordernd war, da er bis dahin als treibende Kraft fungiert hatte.

Gerade als ich die Gruppen auffordern wollte, erste Testinterviews untereinander zu führen, schrillte der unangekündigte Probefeueralarm los und die Schule musste geräumt werden. Der Sammelpunkt in diesem Fall ist unser Schulhof. Zwei aufgebaute Boxen mit einem Mikrofon, sowie ein Tisch mit Prämien ließ – zumindest für mich – nichts Gutes erahnen. Unsere Direktorin wollte die Gelegenheit nutzen, dass die gesamte Schule im Schulhof versammelt war, um den jährlichen Zeichenwettbewerb zu prämiieren. Das führte zu einem weiteren ungeplanten Zeitverlust und ich bemerkte, dass ich zunehmend unruhig wurde, denn es schien mir zeitlich nahezu unmöglich den für heute geplanten Datenerhebungs-Testlauf, mit anschließender Reflexion und Überarbeitung der Fragen, durchzuführen. Mit den anderen Klassenvorständ*innen hatte ich bereits im Vorfeld vereinbart, dass unsere Datenerhebung am

²³ Bildungsanstalt für Elementarpädagogik

Mittwoch, also bereits morgen, stattfinden würde und sie sicherten zu, dass keine Ausflüge und Exkursionen für diesen Tag eingeplant werden würden – was im Falle der vierten Klassen jedoch zugleich bedeutete, dass fast alle am Donnerstag einen Ausflug geplant hatten. Als der Klassenvorstand jener Parallelklasse, in der sich die meisten Schüler*innen zum Mitmachen gemeldet hatten, im Schulhof an mich herantrat und meinte, dass er morgen einen kurzfristigen Ausflug angesetzt hatte und zudem ein paar Jugendliche der Parallelklassen mitnehmen würde (natürlich genau jene Schüler*innen, die sich beteiligen wollten), drohte das gesamte Projekt zu kippen. Ich hatte zu diesem Zeitpunkt ziemliche Schwierigkeiten meine eigene Motivation aufrecht zu halten. Nicht so sehr, weil ich befürchtete, dass die Studie meiner Masterarbeit kippen würde, denn aufgrund der Offenheit des Projektes war mir ein „Scheitern“ von Anfang an klar gewesen und war für mich ehrlich gesagt sekundär, es ging mir viel mehr darum, dass die Jugendlichen meiner Klasse trotz der Sommerhitze, der vorletzten Schulwoche, des Gefühls des Abschieds, der anstehenden Prüfungen und der Fußball-EM aufrichtiges Interesse an ihrer eigenen Forschung entwickelt hatten und es ihnen Spaß machte. Ich war komplett frustriert, enttäuscht und verärgert, als wir etwa vierzig Minuten später wieder in der Klasse ankamen und ich nicht wusste, wie es weiter gehen sollte. Meine Klasse, die mich genauso gut kannte, wie ich sie, bemerkte das auf Anhieb und verstummte. Ein Schüler sah mich grinsend an und meinte: „Frau Lehrerin Sie sind grad voll gepisst, oder?“ Es blieb nichts anderes übrig, als gemeinsam los zu lachen und aus diesem absoluten Chaos und diesem befreiten Lachen entstand eine so starke Eigendynamik, die derart viel gegenseitige Motivation hervorbrachte, dass die Jugendlichen ihre Unterlagen nahmen, sich in ihren Gruppen zusammen setzten, einander und mich bestärkten, dass wir nun „einfach Gas geben müssen, dann wird das schon“. Wir schüttelten unser gesamtes „Genervtsein“ ab und traten in die nächste Phase des Projektes ein.

Auf die Probeinterviews musste leider aus zeitlichen Gründen verzichtet werden²⁴, da die Parallelklasse am nächsten Tag auf Exkursion sein würde. Während die Co-Forscher*innen die letzten Einzelheiten besprachen und in ihren Listen der teilnehmenden Jugendlichen nun alle priorisierten, die am nächsten Tag weg sein würden, ging ich durch die Parallelklassen und fragte, ob wir einen Tag früher anfangen und uns vereinzelte Schüler*innen für die Interviews

²⁴ Was sich im Nachhinein als einziger Aspekt erweist, um den es mir tatsächlich leidtut. Die Jugendlichen haben in Anbetracht der kurzen Zeit, fantastische Interviews geführt, jedoch mit einem Probelauf, Reflexion und Adaption hätten sie vermutlich auf so manche Fragen noch längere und ausführlichere Antworten erhalten. Ein Motivator für das nächste Projekt.

und Fragebögen aus den Klassen holen durften. Die Kolleg*innen waren unglaublich unterstützend und teilweise so neugierig, dass sie das Spektakel der nächsten zwei Stunden immer wieder selbst beobachteten: Während vereinzelte Schüler*innen nun im Integrationsraum nach wie vor in Deutsch geprüft wurden, teilten sich alle anderen Jugendlichen am Gang und in zwei leerstehenden Gruppenräumen auf, holten Schulkamerad*innen aus den Parallelklassen und führten ein Interview nach dem anderen bzw. vergaben die QR-Codes für ihre Fragebögen. Die ersten Befragungen lieferten einen derartigen Motivationsschub, dass alle Beteiligten völlig aufgedreht und begeistert waren. Die befragten Jugendlichen wirkten stolz, dass sie ihre Meinung sagen durften. Viele von ihnen kamen aktiv auf die forschenden Jugendlichen oder mich zu und fragten, ob es noch eine Gruppe gab, bei der sie nicht waren; die forschenden Jugendlichen meiner Klasse merkten, wie interessant es war, zum Thema Schule zu forschen und Gleichaltrige zu ihren selbst ausgearbeiteten Themen zu befragen. Es fielen auf einmal Sätze wie: „Ich muss unbedingt noch Person X interviewen.“ / „Ich freu mich voll auf die Antworten von Y...“ / „Ich bin schon gespannt auf Person Z.“ / „XY hat voll gute Antworten gegeben, das war ur interessant.“ Einige Schüler*innen der Parallelklassen wollten nun doch noch teilnehmen, was ich ihnen leider nicht erlauben konnte, da ihre Eltern die Einverständniserklärung nicht unterschrieben hatten; zwei von ihnen gaben mir daraufhin ihre Einverständniserklärungen doch noch ab und durften nun ebenfalls befragt werden und mitmachen. Bis auf ein Interview, das aufgrund von Lachkrämpfen, dreimal neu gestartet werden musste, verlief die Phase der Datenerhebung vollkommen reibungslos und ohne Unterbrechungen. Die Jugendlichen holten sich immer wieder Feedback von mir ein, stellten kurze Zwischenfragen, erzählten von interessanten Aussagen und planten bereits den nächsten Tag an dem die letzte Klasse befragt werden sollte, falls es sich heute nicht ausgehen würde. Die Interviews wurden mit den Handys der forschenden Jugendlichen aufgenommen, anschließend an mich versendet und von ihren Telefonen gelöscht. Ursprünglich sollten die Interviews nur über die Handys von meiner Kollegin und mir aufgenommen werden, aufgrund der Spontanität, die unser Projekt wegen der beschriebenen Ereignisse zu diesem Zeitpunkt angenommen hatte, war dies jedoch keine Option mehr, da wir nur noch mein Handy gehabt hätten und somit nie auf die rund dreißig Interviews gekommen wären. Die befragten Jugendlichen wurden daher vor oder zu Beginn des Interviews über die Abänderung aufgeklärt und gefragt, ob es für sie dennoch in Ordnung war, das Interview zu geben. Es waren alle einverstanden und meine Co-Forscher*innen

löschten die Interviews anschließend von ihren Geräten, sodass die Daten nur noch bei mir abgespeichert waren. Zu diesem Zeitpunkt war ich sehr froh, dass wir dem Thema der Forschungsethik in regelmäßigen Abständen Raum gegeben hatten und es für sie selbstverständlich war, dass die Interviews gelöscht werden mussten. Wir beschlossen den Tag mit einem kurzen Resümee im Plenum und besprachen, was gelungen und was herausfordernd war, ob es inhaltliche Überraschungen gab und wie ihnen die Datenerhebung gefallen hatte.

In der Nachbereitung am Abend bereitete ich die erhobenen Daten der Fragebögen visuell auf, druckte sie aus und erstellte eine zusätzliche Anleitung zur Datenanalyse, sodass wir am nächsten Tag zu zweit vier Gruppen bei der Analyse begleiten können würden.

Kurz und bündig: Tag 2

Der zweite Projekttag brachte einige unvorhergesehene Ereignisse: Überraschend viele Wunschprüfungen in Deutsch, einen Probefeueralarm, die Prämierung des schulinternen Zeichenwettbewerbs, sowie die Ankündigung, dass eine Klasse am nächsten Tag fehlen würde. Trotz dieser Hürden – vielleicht auch gerade deswegen – entstand eine motivierende Eigendynamik, die folgende Ergebnisse des Tages hervorbrachte: Finalisierung und Ausformulierung der Methode, sowie die Datenerhebung mit einem Großteil der teilnehmenden Jugendlichen.

5.3.3 Dritter Projekttag – Mittwoch, 19.Juni

Nachdem wir uns alle an der großen Arbeitsinsel im Hauptklassenzimmer eingefunden und die Reflexion des Vortages beendet hatten (die Interviewgruppe *Bildungsgerechtigkeit* fehlte leider zur Gänze), erzählte mir die Gruppe *Zukunftswünsche*, dass sie bereits in der Früh die letzten beiden Teilnehmerinnen aus einer Parallelklasse interviewt hatten, woraufhin auch die Fragebogengruppen ihre QR-Codes an die beiden Teilnehmerinnen ausgaben. Anschließend gab ich einen groben Input zur Datenanalyse: Ich erklärte den Unterschied zwischen qualitativer und quantitativer Auswertung, erinnerte an die statistische Auswertung und Prozentrechnung (an diesem Punkt kam uns zugute, dass ich als ihre Mathelehrerin genau wusste, was wir nochmals wiederholen sollten, sodass sie die prozentuelle Auswertung anschließend ohne meine Unterstützung schaffen würden). Für die Interviewgruppen benannte ich die „Stop & Go“-Methode (vgl. Wöhrer et al. 2016: 120ff.) nur namentlich, da ich

die Analyse mit ihnen gemeinsam beginnen würde. Meine Kollegin war an diesem Tag sehr abwesend und in Gedanken vertieft (sie hatte sich in letzter Minute bereit erklärt bei der Schulballvorbereitung mitzuhelfen), deswegen bat ich sie mit den beiden Fragebogengruppen in der Klasse zu bleiben und ihnen das farbliche Codieren zu erklären, sodass die Jugendlichen mit Hilfe von unterschiedlichen Farben die Antworten ihrer Fragebögen „codieren“ und Wortcluster bilden konnten. Ziel war es, dass sie thematische Zusammenhänge durch das Bilden von Überbegriffen ausmachen, sowie eine prozentuelle Auswertung durchführen konnten. Bevor wir mit der Arbeit begannen, bat ich die gesamte Klasse, die beiden Fragebögen ihrer Mitschüler*innen (ich hatte neue QR-Codes vorbereitet) auszufüllen – da ich mir die Option offen lassen wollte im Rahmen meiner Forschung zu untersuchen, ob sich die Antworten der Co-Forscher*innen, die sich intensiver mit unserem Projektthema auseinandergesetzt hatten, als die befragten Jugendlichen der Parallelklassen, von jenen unterscheiden würden – dies wurde im folgenden Forschungsprozess jedoch nicht tiefgreifender verfolgt. Anschließend gab ich der anwesenden Interviewgruppe den Auftrag sich die am Vortag geführten Interviews in Erinnerung zu rufen und zu überlegen, welches ihrer beiden Themen – *Zukunftswünsche* oder *Bildungserfolge* – sie unbedingt analysieren wollten. Während die Mädchen an der großen Arbeitsinsel zu diskutieren begannen, versammelte ich die beiden Fragebogengruppen an der zweiten Arbeitsinsel, teilte ihnen die von mir aufbereiteten Ergebnisse ihrer Befragung aus und erklärte ihnen wie sie weiter vorgehen konnten. Sie erhielten verschieden farbige Textmarker, Filzstifte und Fineliner und bekamen den Auftrag gleiche oder sehr ähnliche Antworten in derselben Farbe zu markieren, Wortcluster zu bilden, Überbegriffe zu formulieren und anschließend die relative und prozentuelle Häufigkeit zu berechnen und alle Gedanken, die dabei entstanden, nachvollziehbar zu notieren. Ich bat meine Kollegin ein Auge auf die beiden Fragebogengruppen zu haben und wir besprachen, wie sie die Gruppen bei der Auswertung unterstützen konnte. Ausgestattet mit Plakaten, Filzstiften und einer Musikbox ging ich mit der Interviewgruppe in eine leerstehende Parallelklasse und wir begannen gemeinsam mit der Analyse ihrer Interviews. Sie erklärten mir welche Interviews aus ihrer Sicht die besten waren und dass sie die *Zukunftswünsche* unbedingt analysieren wollten. Ich stellte ihnen die „Stop & Go“-Methode nach Doris Harrasser (vgl. Wöhrer et al. 2016: 120ff.) vor und wir starteten die erste Aufnahme. Die ersten Interviewsekunden waren unglaublich lustig, da die Mädchen ihre eigene Stimme hörten, jedes Geräusch, jedes Räuspern und „Ähm“, „Ok“, „Jaaa“ Lachkrämpfe

auslöste. Sie hatten sich rasch wieder beruhigt und begannen konzentriert zuzuhören. Zu Beginn übernahm ich sehr aktiv die Rolle des Stoppens, Benennens von Notizen am Plakat (vgl. Abb. 15) und Weiterlaufen-lassens. Nach den ersten beiden Stopps und ungewöhnlicher Rede-Unwilligkeit zweier sehr extrovertierter und redebegeisterter Mädchen, stellte sich heraus, dass es in der Früh einen Streit gegeben hatte. Nachdem dieser angesprochen worden war und die Mädchen ihre Interviews gemeinsam analysieren wollten, kam die Gruppe ins Sprechen, Diskutieren, Hinterfragen und Analysieren. Nach den ersten beiden Interviews, als ich den Eindruck hatte, dass sie sich sicher im Umgang mit der Methode fühlten, sagte ich ihnen, dass ich in die Klasse hinüber gehen würde und sie sich jederzeit melden konnten, sollten sie Fragen haben oder Unterstützung brauchen.

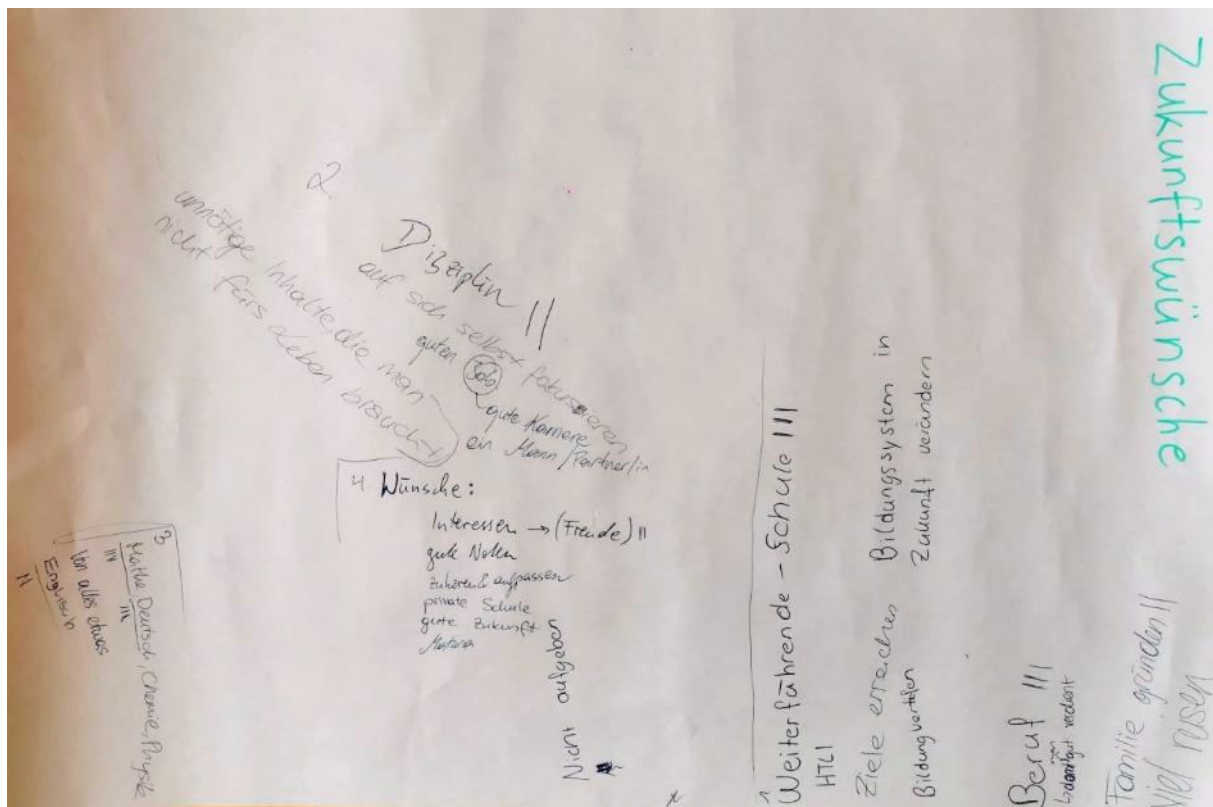


Abb. 15: Analyseplakat der ersten Interviews der Gruppe Zukunftswünsche

In der Klasse stellte ich fest, dass die Fragebogengruppen überfordert waren und alleine nicht weiterkamen. Daher begann ich mich abwechselnd zu beiden Gruppen zu setzen und ihre Analyse in kleinere Arbeitsschritte aufzuteilen bzw. mit Überbegriffen zu helfen. Schließlich begannen sie erste Wortcluster zu erkennen, Antworten mit meiner aktiven Unterstützung gezielt zu hinterfragen und zu zerlegen, Zusammenhänge zu erfragen und zu erkennen, sowie einzelne Fragen und Antworten miteinander zu kombinieren (vgl. Abb. 16 & Abb. 17). Immer wieder habe ich sie zu ihrer Forschungsfrage zurückgeführt. Die Jugendlichen notierten sich

Sätze anhand derer sie anschließend nochmals über ihre Ergebnisse gehen konnten um eine Antwort auf ihre Forschungsfrage zu formulieren.

9. Wie könnte unsere Schule moderner werden?

ANTWORT	ANZAHL	VERHÄLTNIS
Wen die Klassen renovierte werden.	1	9.1%
Wände streichen Tafeln digital machen	1	9.1%
Wände ausmalen neue Computer und alles renovieren	1	9.1%
Renovierungen	1	9.1%
Mehr moderne Sachen	1	9.1%
Mehr Kunst und Technologie	1	9.1%
Indem wir die Wände und Decken neu streichen und nur das Handy oder Tablet benutzen	1	9.1%
erneuerung vom altbau - verbesserung der technischen-ausstattung, renovierung, anpassung des unterrichts mit technik und moderner methoden (iPad/tablet, notebook, elektronisches whiteboard, lernplattform..etc)	1	9.1%
Ein Bord statt Tafel	1	9.1%
Durch einfachere und bessere Bedienung der Beamer und Projektoren. Mehr Technologie und mindestens ein Computer pro Klasse (gute Computer)	1	9.1%
Diese Schule abreißen lassen	1	9.1%

8

Technologie

• moderne Sachen

• Renoviere renovieren

• Wände streichen oder ausmalen

Abb. 16: Farbcodierung und Wortcluster der Gruppe Moderne Schule

Da diese ersten beiden Schulstunden sowohl für meine Co-Forscher*innen als auch für mich sehr arbeitsintensiv waren und sie gegen Ende der zweiten Stunde kaum noch Aufnahmekapazitäten hatten, holte ich uns in der großen Pause einige Fruchtsäfte und Kuchen vom nahegelegenen Supermarkt und wir frühstückten und blödelten in der dritten Stunde. Aufgrund der Notenkonferenz hatten wir an diesem Tag nur noch eine Stunde und wir vereinbarten alle Kräfte in dieser letzten Stunde zu mobilisieren. Wir besprachen rasch, was in der Analyse bisher gut gelungen war und was die Jugendlichen noch vor Hürden stellte. Unser gemeinsames Ziel war es in der letzten Stunde die Datenauswertung mehr oder weniger abzuschließen. Ich bat meine Kollegin sich von der Interviewgruppe ihre bisherigen Erkenntnisse präsentieren zu lassen und gemeinsam mit ihnen nach Zusammenhängen zu fragen und Notizen zur Interpretation festzuhalten, sodass ich mit den Fragebogengruppen weiterarbeiten konnte. Nachdem die Interviewgruppe bald wieder kam und mit meiner Kollegin den Integrationsraum aufzuräumen und auszumisten begann, holte ich mir die zweite

Fragebogengruppe aus dem Integrationsraum an die Arbeitsinsel im Hauptklassenzimmer und half parallel bei der Ausformulierung.

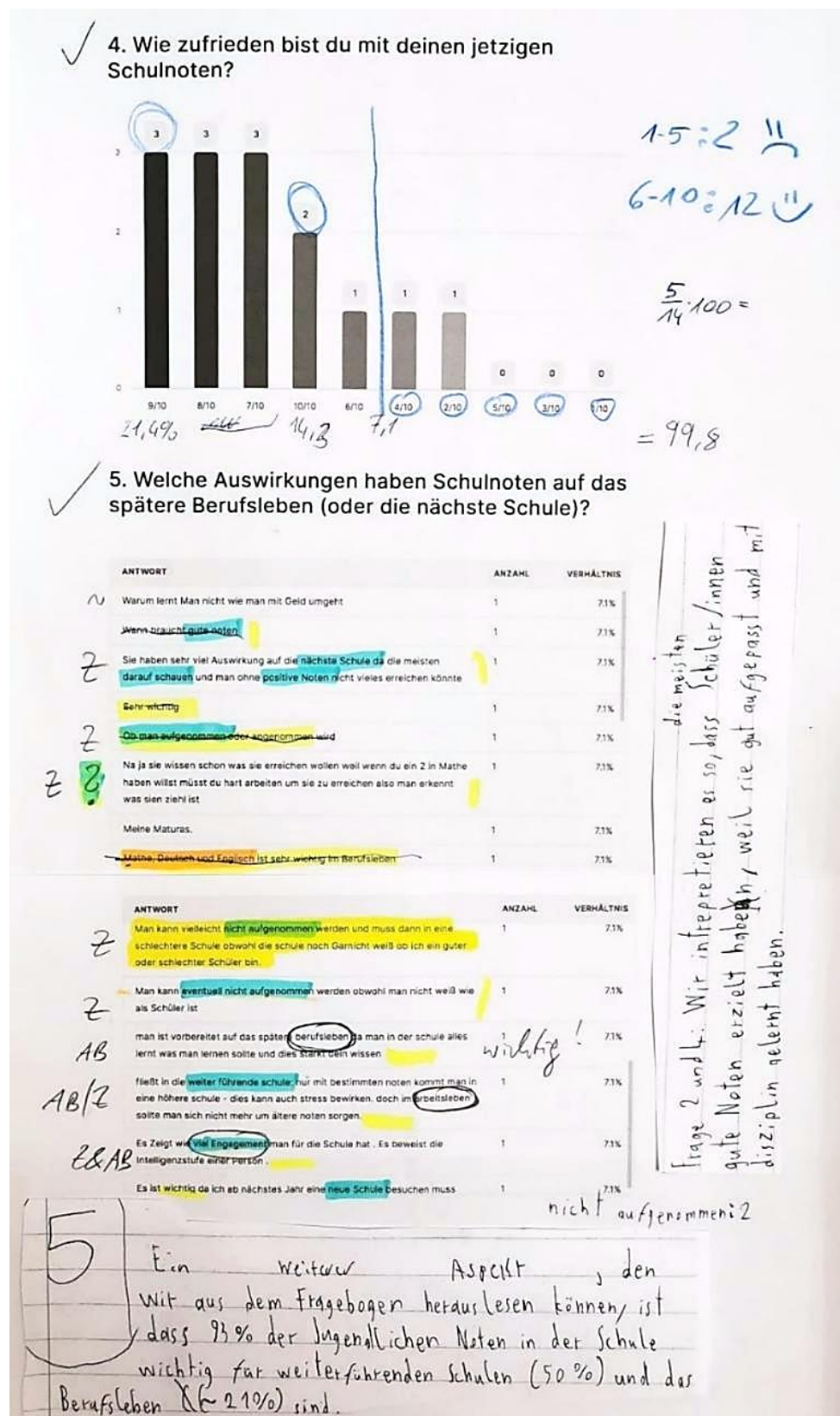


Abb. 17: Farbcodierung, Wortcluster und erste Ergebnisse der Gruppe Benotung in der Schule

Die Jugendlichen wollten zur Präsentation ursprünglich Podcasts erstellen, da dies jedoch noch deutlich mehr Arbeitsaufwand bedeutete und ich ihnen erklärte, dass sie die Podcasts zuhause aufnehmen müssten, da wir heute schon in der letzten Schulstunde waren, beschlossen sie einen Homepagebeitrag zu gestalten. Alle Jugendlichen waren schon ziemlich müde, zwei von ihnen stachen jedoch heraus, da sie sehr rasch Verbindungen herstellen, Schlüsse ziehen und die ausgerechneten Prozente in Aussagen verpacken konnten. Mit einem persönlichen Appell meinerseits, schafften sie es schließlich als Gruppe ihre Ergebnisse zu verschriftlichen und mit meiner Unterstützung durch „wissenschaftliche“ Ausdrücke zu ergänzen.

In der Nachbereitung am Abend habe ich sämtliche Ergebnisse der Jugendlichen in einem Word-Dokument schön zusammengeschrieben und Infoboxen eingefügt, in denen ich genau notierte, was noch fehlte, konkrete Fragen hinzufügte (vgl. Abb. 18), sowie Arbeitsschritte und Beispiele für Formulierungen ergänzte (vgl. Abb. 19). Ich wollte ursprünglich bei der Ergebnisgestaltung nicht so viel vorgeben, hatte aber den Eindruck, dass die Motivation der Jugendlichen gedämpft war, da der „lustigste Teil“ der Datenerhebung vorbei war. Da meine Kollegin zunehmend für den Abschlussball tätig und ich primär alleine mit den Forschungsgruppen war, entschied ich mich für den engeren Rahmen und eine „To-Do Liste“.

Moderne Schule

Forschungsfrage: Was denken Jugendliche wie man Schule modernisieren kann, sodass es mehr Platz für individuelle Interessen gibt?

EINLEITUNG: Thema und Projekt in zwei Sätzen zusammenfassen.

Noch ca. 6 Sätze zu:

1. Wie habt ihr begonnen? Erste Gedanken sammeln mit Plakat → zwei Themen: moderne Schule und Gerechtigkeit in der Schule
2. Forschungsfrage finden + Recherche.
3. Fragebogenfragen erstellt, zuerst in der Klasse, dann mit dem Programm „Survio“
4. Liste der Kinder, die befragt werden durften (Wer war das? Keine Namen, sondern mit Einverständniserklärung und freiwillig)
5. Datenerhebung → Kinder QR-Code/Link gegeben und gebeten Fragebogen auszufüllen
6. Datenanalyse mit statistischer Auswertung und „Kodierung und Wortclustern“ → Aussagen und Ergebnisse

Aus Frage eins und zwei sehen wir, dass 7 von 11 Leuten, also mehr als die Hälfte, finden, dass das Schulsystem gut ist, aber fast 73% würden was am Schulsystem ändern wollen. Aufgefallen ist, dass es eine Mehrheit von 4 Kindern gibt (28,6%), die dem Schulsystem 7 von 10 Punkten geben würden. Bei den anderen Antwortmöglichkeiten waren es immer nur eine oder keine Stimme.

Abb. 18: Infoboxen für die Gruppe Moderne Schule mit einem Ausschnitt ihrer Ergebnisse

Die Befragten hatten unterschiedliche Tipps und Wünsche/Zukunftsvorstellungen für ihre zukünftigen Kinder. Viele wünschte für deren Kinder, dass sie ihren Interessen nachgehen und eine gute Zukunft haben.

Schluss mit Zusammenfassung/eigener Meinung/These/Aussage, z.B.

Zusammenfassend haben wir herausgefunden, dass...

Insgesamt sind wir der Meinung...

Wir interpretieren unsere Forschung so, dass...

Abschließend denken wir...

Unsere Forschung hat gezeigt, dass...

Wir haben in unserer Forschung gesehen, dass...daher stellen wir die These auf, dass...

Abb. 19: Infoboxen für die Gruppe Zukunftswünsche mit einem Ausschnitt ihrer Ergebnisse

Kurz und bündig: Tag 3

Nachdem letzte Daten aus den Parallelklassen erhoben worden waren, erhielten die Jugendlichen einen Überblick zur Datenanalyse. In intensiver Co-Forschung, wurden sowohl die Interviews einer Forschungsgruppe (die zweite fehlte an diesem Tag), als auch die Fragebögen der beiden weiteren Gruppen analysiert und die ersten Zwischenergebnisse parallel mitnotiert.

5.3.4 Vierter Projekttag – Donnerstag, 20.Juni

Unser vorletzter Projekttag begann sehr herausfordernd: Zum einen waren einige Jugendliche an weiterführenden Schulen, um ihre Schulerfolgsbestätigungen abzugeben, zum anderen war für diesen Tag das Schulfest (mit einem Fußballmatch der vierten Klassen gegen die Lehrpersonen) geplant und der sportliche Organisator teilte mir erst in der Früh mit, dass er die teilnehmenden Fußballer schon um 9Uhr abholen würde statt um 11Uhr. Die Gruppen waren daher in der ersten Stunde stark dezimiert und löchrig. Wir reflektierten dennoch, wie die Analyse am Vortag abgelaufen war und ich teilte ihnen anschließend ihre von mir vorbereiteten Endberichte aus, sodass sie gezielt weiterschreiben konnten. Die Interviewgruppe, die am Vortag gefehlt hatte, hatte ein ziemlich schlechtes Gewissen (denn sie waren nicht wirklich krank gewesen, sondern hatten einfach keine Lust zu kommen, wie sie mir in der Pause verrieten) und wollte daher die Analyse unbedingt noch durchführen. Wir

setzten uns zusammen, ich erklärte ihnen die Methode und half beim Strukturieren des Analyseplakats (vgl. Abb. 20). Als ich die erste Aufnahme starten wollte, kreischten sie auf, dass es ihnen unangenehm war, wenn wir die Interviews gemeinsam hörten und wir einigten uns darauf, dass sie alleine am Gang arbeiten durften und jederzeit Fragen stellen konnten.

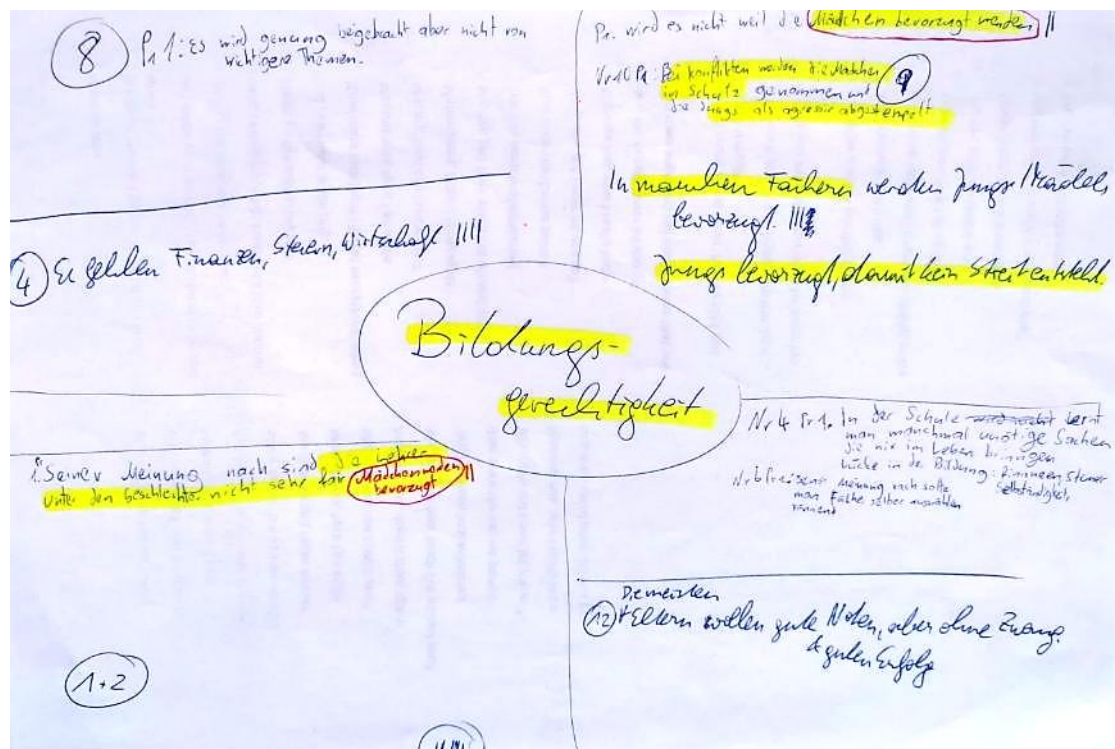


Abb. 20: Analyseplakat der Gruppe Bildungsgerechtigkeit

Meine Kollegin entschuldigte sich für die nächsten zwei Stunden, da sie unerwartet für den Schulball arbeiten musste. Der Projekttag war zwar schleppend und eher schwer aufrecht zu halten, doch mit Hilfe der konkreten Arbeitsschritte, die die einzelnen Gruppen von mir erhalten hatten, war es den Jugendlichen möglich diese, Schritt für Schritt, zu bearbeiten und ihre Berichte weiter auszuformulieren. Nach dem Abschlussfest mit Fußballmatch räumten wir gemeinsam unsere Klasse auf, nahmen alle Bilder und Zeichnungen der letzten vier Jahre ab und beschlossen den Projekttag in einem gemeinsamen Tränenmeer.

Kurz und bündig: Tag 4

Der vierte Projekttag war aufgrund vieler fehlender Schüler*innen schleppender als die vorangegangenen Tage, dennoch schafften es die jugendlichen Co-Forscher*innen an ihren Ergebnissen zu arbeiten und begannen ihre Endberichte auszuformulieren. Die letzte Interviewgruppe, die am Tag zuvor gefehlt hatte, analysierte ihre erhobenen Daten und begann ebenso mit der Ergebnissicherung.

5.3.5 Fünfter Projekttag Teil 1 – Freitag, 21.Juni

Ursprünglich wollten wir an diesem Tag das Projekt abschließen und um 11Uhr ins Freibad gehen, da aber einige der Jugendlichen abwesend waren, zwei ihre Schulbesuchsbestätigungen abgeben mussten, drei bei der Schulballvorbereitung helfen wollten und meine Kollegin in der Schulballvorbereitung unterging – denn der eigentliche Organisator war krank geworden – wirkte ein Projektabschluss derart erzwungen und aufgrund der vielen fehlenden Co-Forscher*innen auch unvollständig, dass ich kurzerhand entschied den Projekttag entfallen zu lassen und erst am Montag zu beenden. Wir packten uns daher zusammen und gingen stattdessen gleich schwimmen, in der Hoffnung, dass wir am Montag unser Projekt mit frischer Energie und einem Erfolgsgefühl und nicht vollkommen ausgelaugt abschließen würden können.

Die Nachbereitung am Wochenende bestand meinerseits aus dem Abtippen der weiteren Ergebnisse der Jugendlichen und der Adaption des Plans für Montag um das Projekt rasch, aber dennoch gezielt zu reflektieren und abzuschließen, um ein positives Gefühl zu hinterlassen.

Kurz und bündig: Tag 5 (1)

Der geplante letzte Projekttag wurde auf die nächste Woche verschoben, da zu viele der Jugendlichen wegen unterschiedlicher Gründe fehlten.

5.3.6 Fünfter Projekttag Teil 2 – Montag, 24.Juni

Nach dem Wochenende waren die Akkus der Jugendlichen – und auch unsere – wieder aufgeladen. Wir haben in der ersten Stunde kurz gemeinsam resümiert, was wir bereits alles geschafft hatten und vereinbarten was wir an unserem letzten Projekttag noch fertig bringen wollten. Die Gruppen erhielten von mir ihre verschriftlichten Ergebnisse, abermals versehen mit Infoboxen und den letzten Arbeitsschritten. Zu meiner Überraschung haben besonders die beiden Burschengruppen hoch motiviert und engagiert gearbeitet. Die beiden Mädchengruppen brauchten noch die erste Stunde zum Aufwachen, konnten dann aber ebenso ihre Berichte fertigstellen. Für die Gruppe *Bildungsgerechtigkeit*, die im Laufe der Woche täglich in neuer Kombination und einmal zur Gänze gefehlt hatte, war die Herausforderung die größte: Da nur ein Mädchen der Gruppe anwesend und die Analyse am

Vortrag von den anderen beiden Gruppenmitgliedern durchgeführt worden war, schien die Situation unlösbar. In dem Moment zeigte sich eine sehr schöne, solidarische Bewegung, denn die Gruppe *Zukunftswünsche* meinte, dass sie helfen könnte, da sie ähnliche Fragen in ihren Interviews gestellt und analysiert hatten und gemeinsam versuchen könnten, die Fragen der zerfallenen Gruppe mit den eigenen Daten zu ergänzen und zu analysieren. Ich habe mich daher zu ihnen an die Arbeitsinsel in der Mitte der Klasse gesetzt und wir sprachen kurz darüber, dass wir diesen Arbeitsprozess im Endbericht festhalten müssen. Wir besprachen, dass es absolut nicht wissenschaftlich ist, die Fragen einer Gruppe mit den Antworten einer anderen Gruppe zu analysieren. Da mich aber ihr Enthusiasmus so begeisterte, habe ich ihnen gesagt, dass sie es so machen dürfen, jedoch im Endbericht dezidiert benennen müssen. Die Mädchen nickten und begannen zügig mit der „Analyse“ und Verschriftlichung.

In der vierten Stunde waren alle Forschungsgruppen fertig mit ihrer Arbeit. Wir setzten uns zum Abschluss des Projektes im Sesselkreis zusammen. Ich fasste den wissenschaftlichen Prozess unseres Projektes zusammen und bedankte mich für ihre Mitarbeit. Wir unterhielten uns darüber welche Schritte einer wissenschaftlichen Forschung sie gemeistert hatten und wie die Erfahrung für sie war. Die Datenerhebung, insbesondere das Führen der Interviews und die Analyse der Antworten ihrer Mitschüler*innen, benannten die Co-Forscher*innen als besonders spannend und lustig. Unsere Reflexion abschließend, fragte ich die Gruppen, ob sie ihre Ergebnisse präsentieren wollten. Sie fassten diese in wenigen Worten zusammen, präsentierten die interessantesten Aspekte ihrer Mitschüler*innen und benannten in einem Satz, was ihnen besonders gut gefallen hatte. Diese jeweiligen Sätze notierte ich mit und ergänzte sie im Nachhinein am Ende eines jeden Berichts. Einige der Jugendlichen gaben noch die Einverständniserklärung ab, dass sie namentlich genannt werden wollten und durften. Sie notierten in Einzelarbeit einige Sätze zum „Abschlussreflexionsbogen“ bzw. meinem Plan B „Wo sehe ich mich in sechs Jahren?“ und wir schlossen das Projekt somit offiziell ab.

Kurz und bündig: Tag 5 (2)

An unserem letzten Projekttag finalisierten die Co-Forscher*innen ihre Endberichte und wir reflektierten gemeinsam den gesamten Projektverlauf, sowohl inhaltlich in Form einer Ergebnispräsentation im Plenum, als auch persönlich, welche Erfahrungen für die jugendlichen Forscher*innen besonders aufregend und gelungen waren.

5.4 Forschungsergebnisse: Die Endberichte der Co-Forscher*innen

Die Zukunftswünsche unserer Abschlussklassen

Bericht verfasst von Azra, Ivana R., Evelyn S. und zwei weiteren Gruppenmitgliedern

Forschungsfrage: Hilft dir die jetzige Bildung deine eigenen Zukunftswünsche zu erfüllen?

Jeder Schüler und jede Schülerin hat schon mal über seine*ihre Zukunft nachgedacht und manche haben sogar Zukunftswünsche. Wie sehr unterstützt aber die Schule unsere Zukunftswünsche?

Wir haben Jugendlichen aus verschiedenen vierten Klassen unserer Schule einige Fragen gestellt über deren Zukunftswünsche und ob die Bildung ihnen hilft sie zu erfüllen.

Wir haben uns zu Projektbeginn für zwei Themen (Zukunftswünsche und Bildungserfolge) interessiert und danach auf einem Plakat unsere Gedanken dazu gesammelt. Als wir in der Gruppe diskutiert haben, welches Thema uns mehr interessiert, sind wir auch auf „diverse“ Fragen gestoßen, die wir dann im Interview gestellt haben. Da uns beide Themen interessiert haben, mussten wir uns auch zwei Forschungsfragen ausdenken. Die erste Forschungsfrage haben wir uns leicht einfallen lassen, jedoch bei der zweiten war eine minimale Hilfe von unserer Lehrerin notwendig. Die Interviewfragen hatten wir dank unserer langen Diskussion schon. Wir haben dann ausgewählte Schülerinnen und Schüler der Abschlussklassen befragt und Interviews zum Thema Zukunftswünsche und Bildungserfolge gehalten. Die Datenanalyse wurde mit der „Stop & Go“ Methode geführt: Wir haben uns die Interviews nochmal angehört und die Meinungen der Schüler*innen so zusammengefasst.

Anhand der Interviews stellte sich heraus, dass die meisten Befragten (60%) in eine weiterführende Schule gehen wollen, damit sie später mal einen guten Beruf mit einem guten Lohn bekommen. 40% der Kinder meinten, sie wollen in der Zukunft eine Familie gründen.

„Wie willst du deine Wünsche erreichen und was brauchst du dafür?“ Das war eine der Fragen, die wir gestellt haben. Als häufigstes Mittel wurde die *Disziplin* genannt.

„Es gibt viele Fächer in der Schule, doch helfen sie dir deine Zukunftswünsche zu erreichen?“ Viele sind der Meinung, dass die Hauptfächer wichtig sind, jedoch viele Inhalte, die gelehrt werden, unnötig für das zukünftige Leben sind.

Die Befragten hatten unterschiedliche Tipps und Wünsche/Zukunftsvorstellungen für ihre zukünftigen Kinder. Viele wünschen deren Kindern, dass sie ihren Interessen nachgehen und eine gute Zukunft haben werden.

Zusammenfassend haben wir herausgefunden, dass alle befragten Jugendlichen einen Plan für die Zukunft haben. Insgesamt sind wir der Meinung, dass die Schüler*innen sehr zielstrebig, engagiert und motiviert sind deren Träume zu erfüllen. Wir haben in unserer Forschung gesehen, dass die Befragten ähnliche Meinungen hatten.

„Die Forschung hat uns sehr viel Spaß bereitet, da wir es interessant fanden, wie die Jugendlichen die Fragen beantwortet haben und was deren Meinungen zum Thema Bildung (& Schulsystem) und Zukunftswünsche waren.“

Bildungsgerechtigkeit

Bericht verfasst von Francesca mit Unterstützung der Gruppe „Zukunftswünsche“

*Forschungsfrage: Was würden Schüler*innen am Schulsystem ändern, dass es gerechter wird?*

Das Schulsystem ist sicherlich wichtig für die Bildung unserer Schülerinnen und Schüler. Doch manchmal kriegt man das Gefühl, als würde das Schulsystem „schummeln“ und einige SchülerInnen nicht gerecht behandeln. Unterstützt das Schulsystem die Kinder genug bzw. werden die Kinder in der Schule gerecht behandelt?

Wir haben einige Jugendliche aus den Abschlussklassen interviewt über ihre Meinung des Schulsystems und ob sie im Unterricht von Lehrpersonen gerecht behandelt werden.

Wir haben begonnen ein Plakat zu gestalten mit Notizen und dadurch ist uns klar geworden, dass wir in Richtung Gerechtigkeit forschen möchten. Die Forschungsfrage zu finden war relativ einfach, durch unsere Notizen. Interviewfragen zu erstellen hat uns etwas Zeit gekostet, doch es war dann einfach sie zu formulieren. Die Kinder zu interviewen hat Spaß gemacht und wir konnten viel herausfinden. Wir haben die Abschlussklassen befragt, es war egal wer wer ist und wer was gesagt hat, alles hat gezählt. Wir haben uns aus den Interviews notiert, was am wichtigsten war und wir haben die Daten, die doppelt vorkamen, markiert.

Die Forschung war für unsere Gruppe herausfordernd, weil sie zerfallen ist. Deshalb hat eine andere Gruppe mitgeholfen, weil sie ähnliche Fragen hatten und wir unsere Fragen mit ihren Ergebnissen vergleichen konnten. Wir haben leider nur zwei Interviews von uns analysiert, aber mit der Hilfe der anderen Gruppe konnten wir trotzdem einiges herausfinden, was uns interessiert hat: Viele der befragten Schülerinnen und Schüler sind der Meinung, dass in der Schule etwas fehlt. Z.B. haben ca. 80% der Kinder gesagt, dass es gut wäre, wenn man im Unterricht mehr über Finanzen, Steuern und Wirtschaft lernen würde.

Auf die Frage im Bezug auf die Bildungsgerechtigkeit meinen die befragten Schülerinnen und Schüler, dass manchmal Jungs bevorzugt werden, damit kein Streit herrscht. Mehrere Kinder haben jedoch behauptet, dass Lehrer und Lehrerinnen bei den Geschlechtern nicht fair genug seien und in den meisten Fällen Mädchen bevorzugt werden. Außerdem wurde gesagt, dass sie bei Konflikten Mädchen öfters in Schutz nehmen würden.

Abschließend können wir sagen, dass viele der Kinder praktische Inhalte im Unterricht vermissen und Bildungsungerechtigkeit zwischen Jungs und Mädchen in unterschiedlichen Arten auftritt.

„Besonders interessant und lustig waren für uns die Interviews. Die waren spannend.“

Moderne Schule

Bericht verfasst von Mihi und fünf weiteren Gruppenmitgliedern

Forschungsfrage: Was denken Jugendliche wie man Schule modernisieren kann, sodass es mehr Platz für individuelle Interessen gibt?

In der Schule ist aktuell Digitalisierung ein wichtiges Thema. Wir haben unsere Mitschüler*innen gefragt, ob unsere Schule modern ist.

Am Anfang von dem Projekt waren die Gedanken und Fragen in unseren Köpfen, wie wir die Schule genug modernisieren können für die Kinder unserer Schule. Wir haben uns überlegt und gedacht, wie Jugendliche denken, wie man die Schule modernisieren kann, damit es noch mehr Platz für individuelle Interessen bietet. Wir haben uns einen Fragebogen überlegt um mit ihm die Schüler*innen zu fragen, ob sie finden, dass unsere Schule modern genug ist. Die befragten Schüler*innen waren aus den Abschlussklassen. Sie haben den QR-Code gescannt, um Zugriff auf den Fragebogen zu haben. Wir haben die Daten dann analysiert und durch Prozentrechnung und indem wir Sachen, die öfters vorgekommen sind, unterstrichen und analysiert haben.

Aus Frage eins und zwei sehen wir, dass sieben von elf Leuten, also mehr als die Hälfte, finden, dass das Schulsystem gut ist, aber fast 73% würden was am Schulsystem ändern wollen. Aufgefallen ist, dass es eine Mehrheit von vier Kindern gibt (29%), die dem Schulsystem 7 von 10 Punkten geben würde. Bei den anderen Antwortmöglichkeiten waren es immer nur eine oder keine Stimme.

Im Fragebogen ist rausgekommen, dass andere Lehrmethoden besser geeignet sind (andere Themen und Inhalte, mehr Spaß haben, auf die Schüler und Schülerinnen zukommen, nicht immer im Sitzen lernen).

Das meist geliebteste Fach der befragten Schüler*innen ist auf ca. 64% gekommen. Geschichte ist für die Mehrheit das Lieblingsfach und die Bewertung des Lieblingsfaches im Allgemeinen ist sehr gut ausgefallen. Ca 73% bewerten ihr Lieblingsfach mit 5 von 5 Punkten. Die anderen Befragten haben mit 4 von 5 ausgefüllt. Somit sind diese Schüler*innen zufrieden. Die letzte Frage war auch im klaren Stand, dass die Kinder in der Schule einen individuellen Unterricht

besser finden würden (50%). 17% finden individuellen Unterricht nicht gut und 33% haben keine Antwort darauf.

Die elf Jugendlichen waren uneinig welche Fächer für sie in der Schule fehlen, wollten aber trotzdem etwas lernen, z.B. etwas über Steuern (2), Sprachen (3), Geometrie und Wissenschaft (2). Drei haben gesagt es fehlt gar keines.

Die befragten Schüler*innen sind in der Prozentzahl mehr dagegen, dass unsere Schule modern ist. Ca. 84% der befragten Kinder waren der Meinung, dass unsere Schule unmodern ist. Aus dem Fragebogen, den die Kinder ausgefüllt haben, war die Meinung zur modernen Schule, dass alles renoviert werden sollte, somit auch gleich elektronische Geräte. Die Wände müssen gestrichen werden und mehrere Computer/iPads sollen engagiert werden, damit die Schule als modern angesehen wird.

Jugendliche denken, dass man durch bessere Technologie und Renovierungen, die Schule modernisieren kann und dass individueller Unterricht besser wäre.

Zur Chancengleichheit sagen 64% der Schüler*innen (7 von 11), dass nicht jeder die gleiche Chance bekommt. Drei Schüler*innen (27%) sagen, dass jeder die gleiche Chance bekommt. Ein*e Schüler*in ist sich nicht ganz sicher.

Zusammenfassend haben wir herausgefunden, dass die Mehrheit der Schüler*innen sagt, dass unsere Schule nicht modern genug ist und sie finden, dass individueller Unterricht besser geeignet wäre. Unsere These ist daher, dass durch bessere Modernisierung individueller Unterricht möglich wird – das können wir aber bisher nicht beweisen.

„Spannend war für uns in der Datenanalyse die Ähnlichkeiten in den Antworten zu finden.“

Benotung in der Schule

Forschungsfrage: Was ist die Meinung von Jugendlichen zur Benotung in der Schule?

Unser Projekt ist Benotung in der Schule. Wir haben für das Projekt einen Fragebogen erstellt und wir hatten fünf Tage Zeit.

Wir haben damit begonnen uns gegenseitig Fragen zu stellen und so lange gefragt, bis wir eine gute und interessante Forschungsfrage bekamen. Wir haben dann mittlerweile schon viele Fragen gehabt, also haben wir die besten in den Fragebogen geschrieben. Wir haben die Parallelklassen gefragt, ob sie den Fragebogen ausfüllen können. Es war freiwillig. Wir haben den Kindern einen QR-Code gegeben und sie haben den Fragebogen ausgefüllt. Die Datenanalyse haben wir mit Prozentrechnung berechnet und wichtige Wörter haben wir mit Farbe markiert. Dann haben wir geschaut welche sehr oft vorkommen und wo die Antworten Gemeinsamkeiten haben.

Aus der ersten Frage haben wir gesehen, dass die Mehrheit (29%) Schulnoten gut findet und Schulnoten 9 von 10 Punkten gibt. Insgesamt sind fast 80% mit Schulnoten eher zufrieden (also mehr als die Hälfte der Punkte) und nur 20% finden Schulnoten nicht so gut. Viele der Kinder sagen, dass es wichtig ist sich die Zeit gut einzuteilen und einen Zeitplan zu erstellen. Insgesamt haben mehr als 70% der Schüler*innen gesagt, dass es wichtig ist gut aufzupassen, gut zuzuhören und viel zu lernen, wenn man gute Noten haben will. Eine Person hat geantwortet, dass man am Abend die Themen wiederholen sollte, seine Hausaufgaben machen muss, zusätzlich noch im Internet recherchieren kann und die Schule mit Freizeit mischen sollte, um daran Spaß zu haben. Diese Antwort hat uns sehr gut gefallen, da manche von uns genauso lernen. Bei der Frage wie viele Kinder mit ihren Schulnoten zufrieden sind, haben 12 von 14 Kindern gesagt, dass sie ziemlich zufrieden sind (also mehr als 5 von 10 Punkten gegeben haben). Aufgefallen ist uns, dass fünf von 14 Kindern (36%) sogar neun bzw. zehn von zehn Punkten gegeben haben und daher sehr zufrieden mit ihren Noten sind. Aus Frage fünf haben wir gelesen, dass Noten für fast alle Befragten wichtig sind (86%). Besonders oft haben sie als Grund weiterführende Schulen (57%) und das Berufsleben (21%) genannt. Von den befragten Kindern respektieren 43% ihre Noten zur Gänze. Es gibt kein Kind, das die Noten gar nicht respektiert, aber zwei, die sie nicht so respektieren. Insgesamt respektiert die Mehrheit der Kinder (86%) ihre Noten schon mit mehr als 6 von 10 Punkten.

Auf die Frage, ob die Schüler*innen auch in andere Länder reisen würden, um ihre Bildung zu verbessern, haben 8 von 14 mit „Ja“ geantwortet. Die anderen sechs Kinder waren sich nicht sicher, aber niemand hat mit „Nein“ geantwortet.

Insgesamt ist die Hälfte der Befragten zufrieden mit dem Bildungssystem und findet es *gut*, *super* oder *in Ordnung*. Drei (21%) sagen, dass sie es nicht so gut finden. Zwei Kinder (14%) meinen, dass es ganz ok ist, aber besser sein könnte.

Zusammenfassend haben wir herausgefunden, dass die Kinder der Abschlussklassen zu großen Teilen zufrieden sind mit ihren Noten, Benotung im Allgemeinen gut finden und noch dazu finden die meisten, dass gut aufpassen und gut zuhören für gute Noten sorgt.

„Wir alle fanden das Projekt echt cool und interessant. Es hat einfach Spaß gemacht.“

5.5 Diskussion der Ergebnisse der Partizipativen Forschung

Im Folgenden werden die Ergebnisse der Partizipativen Forschung im Kontext ihrer Entstehung und Entwicklung reflektiert.

Zum **Forschen mit Jugendlichen** innerhalb des vorgestellten Projektes kann festgehalten werden, dass der partizipative Charakter zum einen motivierend und zum anderen überfordernd wirken kann. Das Überthema der Forschung, insbesondere wenn es sich um ein komplexes Thema wie Bildungsgerechtigkeit und Chancengleichheit handelt, muss klar eingegrenzt und aufbereitet werden. Da die Schüler*innen in der Wahl ihrer Forschungsthemen weitgehend freie Hand hatten, wirkten sie im ersten Moment überfordert. Mit Unterstützung durch Diskussionen mit den forschenden Lehrerinnen bzw. anhand von gezieltem Bildmaterial konnten die einzelnen Forschungsgruppen eine Eingrenzung vornehmen und eigene Schwerpunkte erarbeiten. Wie in Kapitel 4.3 dargelegt, verfügten die forschenden Schüler*innen bereits über methodisches Vorwissen, auf das sie im Zuge des Forschungsprojektes zurückgreifen konnten. Neu war für die Co-Forscher*innen die Analyse ihrer erhobenen Daten, wobei dies durch die konkrete „Stop & Go“-Auswertungsmethode (vgl. Wöhrer et al. 2016: 120ff.) für die Jugendlichen nachvollziehbar und gut umsetzbar war.

Besonderheiten beim **Forschen mit der eigenen Klasse** ergaben sich insbesondere hinsichtlich der Projektvorbereitung, Erwartungshaltung und Motivation. Als Klassenlehrerin waren mir sowohl das Vorwissen, als auch viele der individuellen Stärken und Schwächen der Schüler*innen bekannt, wodurch einerseits unterstützendes Arbeitsmaterial explizit an die forschende Klasse angepasst werden konnte (u.a. didaktische Aufbereitung der Methoden, Anknüpfung an Vorwissen, Eingrenzung der Recherchematerialien in Bezug auf sprachlichen und inhaltlichen Schweregrad, zeitliche Rahmung bezogen auf das Arbeitstempo, etc.), andererseits beeinflusste es bei zwei Forschungsgruppen die Wahl der Erhebungsmethode (vgl. Kapitel 5.2.2 & 5.2.4) – ob sich dies als Vor- oder Nachteil erwies, bleibt offen. Eben dieses Vorwissen kann daher auch als hinderlich angesehen werden, da bislang unentdeckte Potenziale der Jugendlichen durch Eingrenzung der Lehrperson unentdeckt bleiben. Im Zuge des Projektes kollidierte die effektive Arbeitshaltung der Co-Forscher*innen immer wieder mit der von mir an das Projekt herangetragenen Erwartungshaltung, was in unterschiedlichen Phasen des Forschungsprojektes sowohl als förderlich, als auch als hinderlich angesehen werden kann (vgl. Kapitel 4.5 und 5.3). Einer der wohl bemerkenswertesten Aspekte beim

Forschen mit der eigenen Klasse ist jener der Motivation. Unterrichten bedeutet nicht nur, Wissen zu vermitteln und ein Arbeitsbündnis²⁵ mit den Lernenden zu etablieren, sondern besteht zu großen Teilen aus Beziehungsarbeit. Die meisten Lehrpersonen „betrachten sich nicht als bloße Wissensvermittler, sondern sehen ihre erzieherische Aufgabe auch in einem Beitrag zur persönlichen Entwicklung ihrer Schüler“ (Salzberger-Wittenberg 1997: 65). Im Laufe des Forschungsprojektes wurde immer wieder sichtbar, dass die wechselseitige Motivation zwischen den Co-Forscher*innen und mir als Klassenlehrerin und Forscherin, sowie der Wille dieses Projekt gemeinsam zu bearbeiten, fortzuführen und zu beenden, eine wesentliche Rolle eingenommen hat (vgl. u.a. Kapitel 5.3.2).

Eine wichtige Anmerkung zu den **forschenden und beforschten Jugendlichen** ist wohl, dass es sich Großteils um jene Schüler*innen gehandelt hat, die bereits in den Jahren zuvor als besonders engagiert, zielstrebig, motiviert und leistungsstark aufgefallen waren. Die Zahl der befragten Schüler*innen ist mit zwölf Jugendlichen als klein anzusehen (vgl. Kapitel 6.2.4).

Einer der spannendsten Vorteile der Partizipativen Forschung liegt sicherlich darin, dass klassische **Hierarchien und Machtstrukturen**²⁶, wie sie in der Schule insbesondere zwischen Lehrenden und Lernenden auftreten, anders ausgeprägt sind. Natürlich bestehen auch unter

²⁵ Lehren und Lernen in der schulischen Interaktion erfordert immer die Schaffung einer gemeinsamen Basis auf Grundlage derer gelernt und gelehrt, aber auch Gespräche über Lehren und Lernen möglich werden. Eine derartige Einwilligung aller beteiligten Akteur*innen einer Lehr-Lern-Situation bezeichnet Werner Helsper als Arbeitsbündnis, welches durch wechselseitige Anerkennung geprägt ist. Ein Arbeitsbündnis ist ein offener Prozess, der sich stets verändern und in Krise geraten kann – es muss immer wieder neu ausverhandelt werden (vgl. Helsper 2002: 72).

²⁶ Betrachtet man die schulische Hierarchie etwa unter dem Aspekt der Lehrer*innenautorität nach Rainer Paris (2009), so kann festgehalten werden, dass sich diese aus einem Gemisch der von ihm benannten drei Formen der Autorität zusammensetzt: Der *Amtsautorität* (die mit einer gewissen Position innerhalb einer Institution und den damit zugesprochenen Machtbefugnissen einhergeht), der *Sachautorität* (die an das Wissen und/oder Können einer Person gebunden ist) und dem *Charisma* (das sich in der persönlichen Autorität begründet, etwa durch Anerkennung, Bewunderung und Motivation anderer, die in eine Vorbildfunktion und Werterepräsentanz mündet). Die Grundmerkmale eines Autoritätsverhältnisses zeichnen sich durch *Asymmetrie* und *Distanz* aus (vgl. Paris 2009: 40 ff.). Die Lehrer*innen-Schüler*innenbeziehung ist abhängig von der Akzeptanz der überlegenen Autorität der Lehrkraft, die mit einer gewissen Form der Macht über die Schüler*innen einhergeht. Fehlt diese Akzeptanz, so zeigt sich rasch, dass Macht- und Ohnmachtdynamiken in beide Richtungen funktionieren und keineswegs alleine durch die Institution Schule determiniert werden. Lernende, wie Lehrende nehmen gewisse soziale Rolle ein, die nach Ulrich Oevermann im Umgang mit anderen Menschen und in Abhängigkeit von unterschiedlichen sozialen Feldern erlernt werden (vgl. Oevermann 2002: 39 ff.). „Jedes pädagogische tun des Lehrers wird durch seine Rolle, seine soziale Position in der Schule und seine Selbst- und Ich-Entwicklung beeinflusst. Professionelles Handeln ist in diesem Sinne an eine Vielzahl psychodynamischer und soziodynamischer Wirkfaktoren geknüpft“ (Hirblinger 2003: 154). Die Lehrer*innen-Schüler*innen-Interaktion ist insofern als Spezialfall des Rollenhandelns anzusehen, als dass die Lernenden aufgrund der Schulpflicht dazu verpflichtet werden eine soziale Rolle zur Lehrperson einzunehmen – umso wichtiger ist es, dass eine gemeinsame Basis geschaffen wird, auf deren Grundlage gelernt und gelehrt werden kann, womit u.a. die Etablierung eines Arbeitsbündnisses zwischen Lehrenden und Lernenden gemeint ist (vgl. Helsper 2002: 72).

den Schüler*innen gewisse Hierarchien und Machtstrukturen, die im vorgestellten Forschungsprojekt aufgrund der Bildung von Freundschaftsgruppen zu einem gewissen Grad abgeschwächt werden konnten, doch kann davon ausgegangen werden, dass die Antworten der beforschten Jugendlichen andere gewesen wären, wenn sie von Lehrpersonen befragt worden wären, anstatt von gleichaltrigen Mitschüler*innen.

Zum gesamten **Forschungsprozess** ist anzumerken, dass es herausfordernd war, vier Forschungsgruppen zu zweit und über weite Phasen des Projektes alleine zu betreuen. Dies zeigte sich insbesondere in den späteren Projektphasen als es an die Analyse, Aufbereitung der Daten und Endpräsentation ging. Der für die Co-Forscher*innen interessanteste und lustigste Aspekt ihrer Forschung stellte mit Sicherheit die Datenerhebung dar. Die Euphorie und Begeisterung zeigte sich in dieser Phase deutlich (vgl. Kapitel 5.3.2). Während der Analysephase am nächsten Tag flaute diese Energie rasant ab (vgl. Kapitel 5.3.3 und 5.3.4). Hier wäre mehr aktive Unterstützung durch zusätzliche Lehrkräfte oder Forscher*innen von erheblichem Vorteil gewesen um den Co-Forscher*innen bei ihrer Analyse und Reflexion, sowie Aufbereitung ihrer Daten gezielter zu helfen. Auch bei der Präsentation der Ergebnisse hätte sich eine Vertiefung gelohnt, da die Jugendlichen zu Beginn des Projektes ihre Forschungsergebnisse in Form von Podcasts oder kurzen Videobeiträgen präsentieren wollten, dies jedoch aufgrund mangelnder zeitlicher und personeller Ressourcen in ihrer Freizeit hätte stattfinden müssen. Ein weiterer Aspekt, der das Projekt beeinflusst hat, ist im Wegfallen des Probelaufs der Datenerhebung, aufgrund des spontanen Ausflugs einer Parallelklasse, begründet (vgl. Kapitel 5.3.2). In Anbetracht dessen haben die Co-Forscher*innen großartige Arbeit geleistet und sehr gute Interviews geführt – eine zusätzliche gemeinsame Analyse und Reflexion in den einzelnen Forschungsgruppen hätte jedoch sicherlich an der ein oder anderen Stelle zu noch umfangreicheren Antworten ihrer interviewten Mitschüler*innen beigetragen.

TEIL 3 – DIE QUALITATIVE INHALTSANALYSE

6 Methodisches Vorgehen

Das folgende Kapitel setzt sich mit dem methodischen Vorgehen der Forschung auseinander. In einem ersten Schritt wird das Forschungsdesign beschrieben und dargelegt. Anschließend werden die Zielgruppe und Zielsetzung der Forschung, sowie die zentralen Forschungsfragen des Projektes vorgestellt. Darüber hinaus wird auf das Vorgehen bei der Datenaufbereitung und Datenanalyse eingegangen. Hierbei werden die Schritte der Transkription, der Auswertung der Interviews, das der Analyse zugrundeliegende Kategoriensystem und die gezielte Nutzung von KI-Software beschrieben. Das Kapitel schließt mit drei wichtigen Anmerkungen zur Populationszahl und Sample-Auswahl der Daten.

6.1 Forschungsdesign, Zielgruppe, Zielsetzung und Forschungsfragen

An dieser Stelle der Arbeit wird eine verkürzte Variante des empirischen Forschungsprojektes im Sinne einer nachvollziehbaren Darstellung des Forschungsdesigns beschrieben. Die detaillierte Beschreibung des Forschungsverlaufs und der Forscher*innengruppen kann in Kapitel 5 nachgelesen werden; die Rahmenbedingungen des Projektes in Kapitel 4.

Das **Datenmaterial** der vorliegenden partizipativen Forschung mit 14- bis 16-jährigen Schüler*innen am Ende der 8.Schulstufe einer Wiener Mittelschule umfasst insgesamt 29 Audiodateien dreier Leitfadeninterviews²⁷ und 25 Befragungsergebnisse aus zwei Fragebögen²⁸. Die Durchschnittslänge aller erhobener Peer-Interviews beläuft sich auf ca. zweieinhalb Minuten pro Interview²⁹, wobei das längste Interview sieben und das kürzeste eine Minute umfasst. Insgesamt wurden zwölf Jugendliche (acht Mädchen und vier Buben) aus drei verschiedenen Parallelklassen von den Co-Forscher*innen befragt bzw. gebeten die Fragebögen auszufüllen. Zwei der befragten Mädchen (B3 und B4), die allen drei Gruppen Interviews gaben, führten diese gemeinsam, wodurch sich ihre Antworten oftmals aufeinander beziehen. Bei den Schülerinnen B6 und B7 handelt es sich um Schwestern, die

²⁷ Die Gruppen *Zukunftswünsche* und *Bildungserfolge* erhoben jeweils elf Interviews mit insgesamt zwölf Jugendlichen, da zwei Schülerinnen ihr Interview gemeinsam gaben. Ein Interview der Gruppe *Bildungserfolge* konnte für die Analyse nicht herangezogen werden, da es sich ausschließlich um „Ja/Nein“-Antworten handelte, die keine qualitative Inhaltsanalyse ermöglichten. Die Gruppe *Bildungsgerechtigkeit* führte acht Interviews.

²⁸ Die Gruppe *Benotung in der Schule* bat zwölf Schüler*innen der Parallelklassen ihren Fragebogen auszufüllen, zudem wurde dieser von zwei Forschern der Gruppe selbst beantwortet, weshalb 14 Personen den Fragebogen ausfüllten. Den Fragebogen der Gruppe *Moderne Schule* beantworteten elf Schüler*innen.

²⁹ Die Durchschnittslängen der Interviews, nach Forschungsgruppen ausgewertet, stellen sich wie folgt dar: *Bildungserfolge* 2min 51sec, *Bildungsgerechtigkeit* 2min 54sec, *Zukunftswünsche* 1min 58sec.

ihre Interviews zwar nacheinander gaben, jedoch nebeneinander saßen und die Antworten voneinander hörten.

Für die **Analyse der Daten** wurden die 29 Interviews transkribiert (vgl. Kapitel 6.2.1) und anschließend nach den befragten Jugendlichen zusammengefügt und anonymisiert. Somit wurden insgesamt zwölf Gesamtinterviews qualitativ inhaltlich strukturierend analysiert und ausgewertet (vgl. Kapitel 6.2.2). Die Zusammenfügung war der variierenden Anzahl der befragten Jugendlichen und den unterschiedlichen Schwerpunktthemen der jeweiligen Forscher*innengruppen geschuldet, um Fehlinterpretationen von vermeintlichen Häufungen in den Aussagen der Jugendlichen im Zuge des Kodier- und Analyseprozesses zu vermeiden. Stellenweise wurden die Interviewdaten durch jene Aussagen und Ergebnisse der Fragebögen ergänzt, die sowohl quantitativ als auch qualitativ inhaltlich strukturierend ausgewertet worden sind. Da die Fragebögen anonym erhoben wurden, lassen sich zwar keine direkten Vergleiche und Rückschlüsse zu einzelnen Interviews und Aussagen der Jugendlichen herstellen, jedoch kann das Gesamtbild, das sich aus den Antworten der Jugendlichen ergibt, als Erweiterung und Vertiefung angesehen werden.

Das **Ziel der Forschung** war einerseits den jugendlichen Co-Forscher*innen die Freude am sozialwissenschaftlichen Arbeiten näher zu bringen und ihr Interesse am empirischen Forschen zu wecken, sowie andererseits diesen jungen Menschen Raum für ihre Meinungen und Ansichten zu geben, die, wie sich gezeigt hat, in hohem Maße differenziert und reflektiert sind – und mehr als wertvoll für den aktuellen Schuldiskurs sein können.

Die der Analyse zugrunde liegenden **Forschungsfragen** lauten daher:

- Wie erleben und bewerten Jugendliche der 8.Schulstufe schulische Gerechtigkeit und Chancengleichheit im Bildungssystem?
- Wie reflektieren sie über schulische Bildung und Bildungszertifikate im Kontext von Bildungserfolg und ihren Zukunftswünschen?

6.2 Datenaufbereitung und Datenanalyse

Der folgende Abschnitt setzt sich mit den einzelnen Schritten der Datenaufbereitung und Datenanalyse auseinander. Eingegangen wird auf die Transkription der Interviews, das methodische Vorgehen bei der Auswertung, das der Analyse zugrundeliegende Kategoriensystem und drei Anmerkungen zur Populationszahl und Sample-Auswahl.

6.2.1 Die Transkription der Interviews

Bei der eigenen Erhebung von Daten, im Fall des vorliegenden Forschungsprojektes qualitativer Interviews, nimmt die Transkription (wortgetreue Verschriftlichung) einen zentralen Stellenwert ein. Die exakte Verschriftlichung der Audiodateien ermöglicht eine systematische Auswertung und Auseinandersetzung mit den Aussagen der Jugendlichen. Entsprechend der Empfehlung von Kuckartz und Rädiker (2024: 197-202) wurde bei der Vorbereitung des Materials in sieben Schritten vorgegangen:

In einem ersten Schritt wurden die **Transkriptionsregeln** festgelegt. Hierbei wurde nach Kuckartz und Rädiker vorgegangen, die wörtlich transkribieren, d.h. weder lautsprachlich noch zusammenfassend. Es wird lediglich eine leichte Glättung der Sprache an das Schriftdeutsch, sowie von Dialekten ins Hochdeutsche vorgenommen. Sowohl Wortwiederholungen als auch grammatikalisch falsche Wortstellungen (u.a. durch bestimmte und unbestimmte Artikel) werden beibehalten. Worte, die nicht eindeutig verstanden werden, werden mit Fragezeichen in Klammer gesetzt bzw. unverständliche Worte durch „(unv.)“ gekennzeichnet (vgl. Kuckartz & Rädiker 2024: 200).

Der nächste Schritt bestand aus dem **Transkribieren** der Texte. Aufgrund unterschiedlicher Hintergrundgeräusche (teilweise wurden die Interviews am Gang geführt), sowie stark variierender Dialekte, Deutlichkeit und Lautstärke in der Sprache, wurde ein Großteil der Interviews manuell transkribiert, da sich das Korrigieren der, von der Software MAXQDA erstellten, Transkripte als nahezu gleich aufwändig herausstellte. Ein besonderer Vorteil der Software lag in den automatisch erstellten Zeitmarken, von denen zwar viele noch ergänzt werden mussten, da die Sprechbeiträge der Jugendlichen sich in raschem Tempo abwechselten, dennoch stellte die automatische Generierung eine deutliche Zeitersparnis dar. Der größte Vorteil des manuellen Transkribierens war in einer sehr intensiven ersten Auseinandersetzung mit dem Datenmaterial begründet. Bereits beim Hören der Interviews und dem konzentrierten Transkribieren entwickelten sich erste Ideen für Haupt- und Subkategorien der späteren Analyse (vgl. Kapitel 6.2.2).

Anschließend wurden die Transkripte **Korrektur gelesen** und gegebenenfalls verbessert. Es folgte die **Anonymisierung** der Transkripte. Die jugendlichen Co-Forscher*innen waren bereits bei der Erhebung der Interviews sehr gründlich vorgegangen, sodass lediglich in einem Interview Namen einzelner Schülerinnen und in einem weiteren Interview der Name der Schule anonymisiert werden musste. Zur Archivierung der Interviews wurden die

Audiodateien zwar mit den Vornamen der Jugendlichen abgespeichert, bei der Transkription wurden diese durch Pseudonyme ersetzt. Dieser Schritt stellte sich insbesondere hinsichtlich der Doppelrolle der Autorin – als Forscherin und Lehrerin der Schüler*innen – als besonders wichtig heraus: Es zeigten sich bereits während des Anhörens der Interviews und während des Transkriptionsprozesses erste Irritationen aufgrund der Erwartungshaltung der Autorin an die Schüler*innen, von denen sie den Großteil seit vier Jahren, jedoch mindestens seit einem Jahr, unterrichtete. Eine Anonymisierung der Daten war daher aufgrund der Vorannahmen und der persönlichen Erwartungshaltung essenziell für eine möglichst objektive Analyse. Anzumerken ist an dieser Stelle, dass sich die Vorannahmen und Erwartungshaltung in keiner Weise auf die Inhalte der Jugendlichen bezogen, sondern ausschließlich auf die Performanz der Co-Forscher*innen – besonders hinsichtlich spontaner Nachfragen oder Lachattacken.

Abschließend wurden die Transkripte einheitlich **formatiert**, als .docx-Dateien **archiviert** und zur Analyse in die Software MAXQDA 24 **importiert**.

6.2.2 Methodisches Vorgehen bei der Auswertung der Interviews

Die Auswertung qualitativer Daten³⁰ kann sowohl qualitativ als auch quantitativ erfolgen. Während es in der quantitativen Analyse qualitativer Daten darum geht Worte, etwa durch das Bilden von Worthäufigkeiten, Wortlisten o.ä., in Zahlen zu transformieren, so besteht das primäre Ziel qualitativer Analysen darin interpretativ zu analysieren (vgl. Kuckartz & Rädiker 2024: 16 f.). Ob quantitativ oder qualitativ geforscht wird, hängt vom Erkenntnisinteresse der Forscher*innen ab. Beide Herangehensweisen folgen einer langen Tradition und während die qualitative Forschung und ihre Methoden anfänglich häufig im Verdacht standen lediglich der Kritik quantitativer Methoden zu dienen, so steht sie heute ebenso wie die quantitative Forschung mit beachtlich vielfältiger Ausprägung auf eigenen Beinen (vgl. Flick 2019: 39 ff.).

Für die Auswertung der erhobenen Interviews wurde die inhaltlich strukturierende qualitative Inhaltsanalyse nach Kuckartz (vgl. Kuckartz & Rädiker 2024) gewählt. Die Methode eignet sich besonders gut, wenn es darum geht große Mengen qualitativer Daten hinsichtlich inhaltlicher Schwerpunkte, Gemeinsamkeiten und Unterschiede zu untersuchen – insbesondere um zu erwartende, aber auch neue, aus dem Material entstehende Themen, zu erfassen. In der Abwägung zwischen der gewählten Analysemethode und der Konzeption der qualitativen

³⁰ In den Sozial- und Erziehungswissenschaften, sowie der Psychologie handelt es sich hierbei insbesondere um Texte, wobei ebenso gut Videos, Audioaufzeichnungen, Bilder und Fotografien oder kulturelle Artefakte als qualitative Daten angesehen und analysiert werden können (vgl. Kuckartz und Rädiker 2024: 16).

Inhaltsanalyse nach Mayring war entscheidend, dass Kuckartz und Rädiker der fallorientierten Perspektive ebenso hohe Bedeutung zuschreiben wie der kategorienorientierten und somit der individuellen Perspektive der Jugendlichen deutlich mehr Gewicht verliehen und Raum gegeben werden konnte – weshalb auch der partizipative Forschungsansatz gewählt worden ist –, als es nach Mayring der Fall gewesen wäre (vgl. ebd.: 105). Abbildung Abb. 21 veranschaulicht den Ablauf der inhaltlich strukturierenden qualitativen Inhaltsanalyse. Die Analyse erfolgte softwaregestützt mit MAXQDA 24.

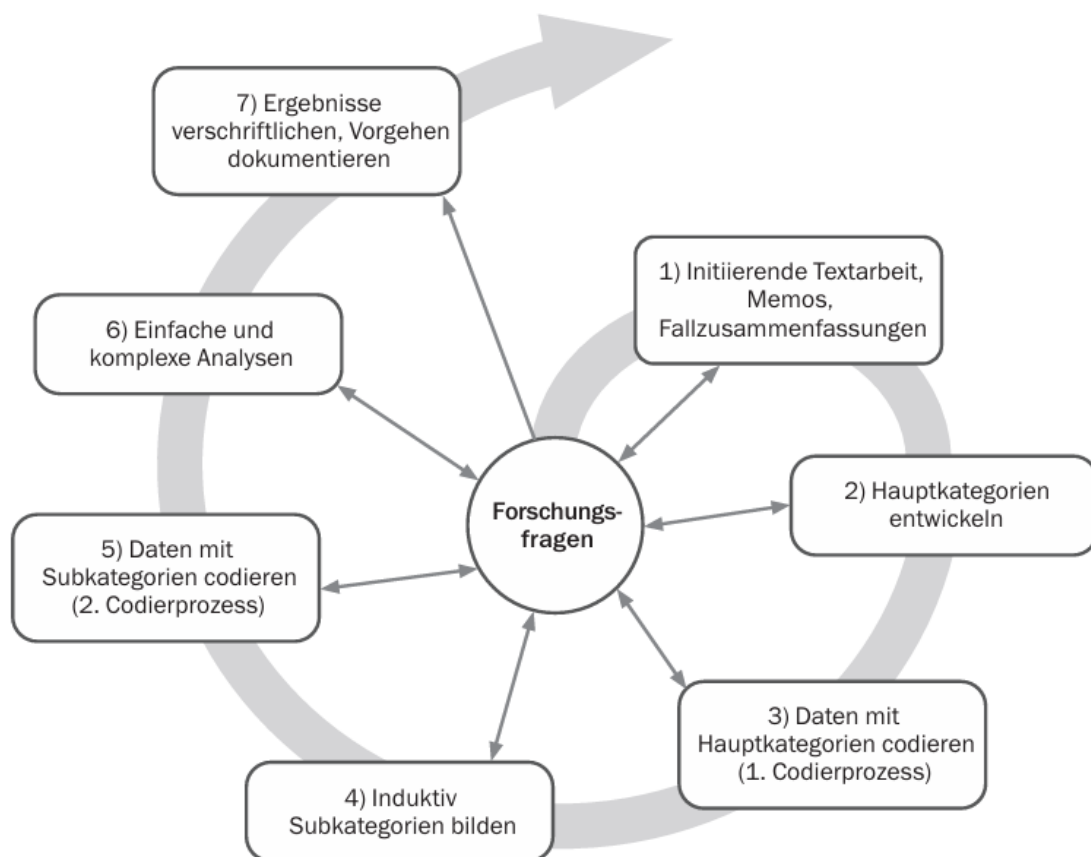


Abb. 21: Ablauf einer inhaltlich strukturierenden qualitativen Inhaltsanalyse in sieben Phasen (Kuckartz & Rädiker 2024: 132)

Die großteils manuell durchgeführte Transkription kann bereits als *initiierende Textarbeit* verstanden werden, da eine erste intensive Auseinandersetzung mit den Daten stattgefunden hat. Vor der ersten Lektüre des transkribierten Materials wurde das Vorhaben nochmals hinsichtlich der Ziele, des Kontextes der empirischen Untersuchung, sowie bestehender Vorannahmen und Vorwissens geprüft – und teilweise adaptiert, da die erste Auseinandersetzung mit dem Material zeigte, dass manche Aspekte, die im Vorfeld erwartet worden sind, in den Interviews nicht sichtbar wurden (u.a. Einfluss von Migrationshintergrund auf Schulerfolg). Anschließend erfolgte eine zweite Phase der „*initiiierenden*“ Textarbeit –

diesmal eine intensive Auseinandersetzung mit den transkribierten Inhalten der Interviews. Ziel dieser Textexploration war es, alle Interviews genau zu lesen und ein grobes Gesamtverständnis zu etablieren und mit der Forschungsfrage in Verbindung zu setzen. Dabei wurden bereits auffällige Textpassagen markiert und erste inhaltliche Strukturen identifiziert, sowie erste Fallzusammenfassungen – teils in Stichworten, teils als Fließtext – erstellt (vgl. Kuckartz & Rädiker 2024: 118 f.; 121-128). Anschließend wurde die Option der automatisch generierten Fallzusammenfassungen der Software MAXQDA genutzt, um diese mit den ersten eigenen Eindrücken potenzieller Kategorien zu vergleichen.

„Die erste Phase der Auswertung von qualitativen Daten sollte stets hermeneutisch-interpretativ ablaufen: Es gilt, den Text sorgfältig zu lesen und den subjektiven Sinn zu verstehen versuchen.“ (ebd.: 119)

Im Zentrum der Inhaltsanalyse nach Kuckartz stehen die *Kategorien* und *Fälle*, die das Datenmaterial strukturieren. Als *Fälle* werden in der vorliegenden Arbeit die Forschungsteilnehmer*innen, konkret die zwölf befragten Jugendlichen (B1-B12), bezeichnet. Unter *Kategorien* werden jene Themen verstanden, die zur Analyse des Forschungsmaterials, herangezogen worden sind – diese werden in *Haupt-* und *Subkategorien* unterteilt. Die beiden Dimensionen (Fälle und Kategorien) ermöglichen eine jeweils differenzierte Analyse der Daten. So können die Themen im Zentrum der Analyse stehen und die Daten *kategorienorientiert* ausgewertet werden, ebenso können die Daten aus einer personenzentrierten Perspektive betrachtet und *fallorientiert* ausgewertet werden (vgl. ebd.: 108 f.).

Entsprechend dem deduktiv-induktiven Vorgehen nach Kuckartz wurden die Hauptkategorien zur Analyse der Interviews zunächst deduktiv auf Basis der Forschungsfrage, der Leitfragen der Interviews und Fragebögen, der Fallzusammenfassungen, sowie relevanter theoretischer Vorannahmen aus dem aktuellen Nationalen Bildungsbericht (vgl. BMBWF 2024) entwickelt. Das somit entstandene deduktive Kategoriensystem bildete die Grundlage des ersten Kodierdurchgangs (vgl. ebd.: 71 ff.). Die Kodierung der Interviews erfolgte segmentweise, wobei relevante Textstellen jeweils einer Kategorie, an manchen Stellen auch mehreren, zugeordnet wurden.

In einer zweiten Phase wurden die bestehenden Hauptkategorien durch induktiv gebildete Subkategorien ausdifferenziert und erweitert, die direkt aus den Interviews hervorgingen (vgl. ebd.: 90 ff.). Das Codesystem, das hierbei entwickelt wurde, orientierte sich an den Regeln der methodischen Strenge: Alle Codes wurden in Form einer Bezeichnung und inhaltlichen

Beschreibung trennscharf definiert. Einige der Kodedefinitionen wurden mit Beispielen, sowie Abgrenzungen zu anderen Kategorien erweitert und ergänzt (vgl. ebd.: 75). Das der Analyse zugrundeliegende Kategoriensystem samt seiner Definitionen wird in Kapitel 6.2.3 dargestellt. Es folgten mehrere Kodierdurchläufe des Datenmaterials, bis das Kategoriensystem, hinsichtlich aller für die Forschungsfrage relevanten Aspekte, verfeinert und *erschöpft* war (vgl. Kuckartz & Rädiker 2024: 61-66) – womit gemeint ist, dass keine zusätzlichen Kategorien mehr vonnöten sind.

Nach Abschluss des Kodierens erfolgte die Analyse der Daten. Hierfür gibt es unterschiedliche Möglichkeiten: In einem ersten Analyseschritt wurden die Interviews entlang der Haupt- und Subkategorien *kategorienbasiert*, sowie im Analyseverlauf hinsichtlich (paarweiser) Zusammenhänge zwischen ausgewählten Haupt- und Subkategorien analysiert (vgl. ebd.: 148 ff.). Hierbei wurden thematische Häufungen, Unterschiede und Gemeinsamkeiten der jeweiligen Kategorien herausgearbeitet und erste Zusammenhänge geprüft. Diese ersten Erkenntnisse und Ergebnisse wurden in Form einzelner Textabschnitte, sowie in Stichworten in einem gesonderten Dokument mitnotiert und bereits in Hinblick auf die Ergebnisdarstellung festgehalten. Im Zuge weiterer Analyseschritte wurden die vorläufigen Ergebnisse durch die fallorientierte Perspektive (*tabellarische Fallübersichten* und vertiefende *Einzelfallanalysen*) erweitert, um die individuellen Perspektiven der Jugendlichen sichtbar zu machen (vgl. ebd.: 150-153). Auch diese Zwischenergebnisse wurden parallel mitnotiert und festgehalten.

Die Analyse der Daten zielte auf eine interpretative Verdichtung der Aussagen der Jugendlichen ab um sich methodisch strukturiert der Beantwortung der Forschungsfrage zunehmend anzunähern. Es wurden unterschiedliche Formen der Visualisierung gewählt, um die qualitativen Interpretationen und Ergebnissen quantitativ zu verbildlichen. Obwohl die Fallzahl mit zwölf Jugendlichen (bzw. insgesamt 29 Interviews) als klein anzusehen ist und eine quantitative Auswertung per se als nicht sonderlich aussagekräftig gilt, bietet sie als bildliche Unterstützung der Ergebnisse einen Mehrwert.

„Im Alltag – wie auch in der Wissenschaft – hegen wir Menschen sogar eher einen natürlichen Hang zur Methodenkombination: Wir bemühen uns stets beide Perspektiven im Auge zu behalten, den qualitativen und den quantitativen Aspekt sozialer Phänomene.“ (Kuckartz & Rädiker 2024: 18)

Insgesamt ermöglichte die Analyse nach dem methodischen Vorgehen der inhaltlich strukturierenden qualitativen Inhaltsanalyse nach Kuckartz eine systematische und zugleich

flexible Analyse der Interviews, die sowohl anhand deduktiv gebildeter Hauptkategorien auf bereits zu erwartende Themen verwies als auch anhand induktiv gebildeter Subkategorien dem partizipativen Charakter der Forschung jenen Raum bot, die Perspektiven der Jugendlichen direkt aus dem Material aufzugreifen. Die Kombination einer kategorienorientierten und fallorientierten Analyse ermöglichte es die Ansichten und Meinungen der Jugendlichen weitgreifend zu analysieren, strukturieren und interpretieren.

6.2.3 Das verwendete Kategoriensystem

Die folgende Tabelle legt das der qualitativen Inhaltsanalyse zugrunde liegende Kategoriensystem dar, wie es in der Software MAXQDA verwendet worden ist. Die Zeilen stellen hierbei die jeweiligen Kategorien dar. Subkategorien kennzeichnen sich durch Einrückung. Manche Subkategorien wurden in neuerliche Subkategorien differenziert und kennzeichnen sich durch Einrückung und einen vorangestellten Kreis. Es werden die Haupt- und Subkategorien erläutert, sowie die Häufigkeit der Codes und Anzahl der Dokumente zur Veranschaulichung und Verifizierung der Aussagen im Ergebnisteil angegeben.

Haupt- & Subkategorie	Kategoriendefinitionen in Form von Beschreibungen	Häufigkeit des Codes (Anzahl der Dokumente)
Eltern	Alle Aussagen in denen Jugendliche über ihre Eltern berichten. Z.B. Hoffnungen, Wünsche, Erwartungen, Unterstützung beim Lernen, Bildungsgrad, etc.	78 (12)
- Emotionen der Eltern	Aussagen in denen es um Gefühle, aber auch Wünsche und Erwartungen der Eltern gegenüber den schulischen Leistungen und Zukunftsperspektiven ihrer Kinder geht. z.B. Hoffnungen	17 (9)
○ Hoffnungen und Wünsche	Alle Aussagen der Jugendlichen in denen sie über Hoffnungen oder Wünsche ihrer Eltern in Bezug auf Schule und Ausbildungen, Beruf oder ihre Zukunft sprechen.	11 (8)
○ Zufriedenheit, Stolz, Freude, Vertrauen	Alle Aussagen der Jugendlichen in denen sie über die Zufriedenheit, Stolz, Freude oder Vertrauen ihrer Eltern ihren Kindern gegenüber sprechen.	4 (3)
○ Neutralität und Nicht-Anteilnahme	Alle Aussagen der Jugendlichen aus denen hervor geht, dass ihre Eltern ihren schulischen Leistungen gegenüber neutral eingestellt sind oder nichts darüber wissen.	2 (2)
- Hinweise auf den Stellenwert von Bildung	Alle Aussagen aus denen hervorgeht, wie die Eltern über den Schulabschluss ihrer Kinder denken bzw. welchen Stellenwert sie Bildung beimessen.	21 (12)
- Einfluss der Eltern auf den eigenen Bildungserfolg	Antworten auf die konkrete Interviewfrage: Welchen Einfluss haben deine Eltern auf deine Noten?	9 (9)

- Unterstützung der Eltern beim Lernen	Antworten auf die konkrete Interviewfrage: Unterstützen dich deine Eltern beim Lernen? NICHT: wenn explizit auf den Bildungserfolg oder den sozio-ökonomischen Status eingegangen wird	13 (12)
- Bildungsgrad der Eltern	Aussagen in denen die Jugendlichen über den Bildungsgrad/die Ausbildung ihrer Eltern sprechen.	6 (4)
- Erfolge der Eltern im Weg?	Antworten auf die konkrete Frage: Stehen dir die Erfolge deiner Eltern im Weg? Inhaltlicher Kontext der Frage: Es bezieht sich auf den Bildungserfolg der Eltern bzw. deren Beruf und Einkommen.	12 (12)
Lehrpersonen	Alle Aussagen in denen die Jugendlichen über das Verhalten von Lehrpersonen sprechen. Inklusive Begründungen, Abwägungen.	32 (11)
- Sympathie/Antipathie	Aussagen der Jugendlichen, die sich auf einen Zusammenhang zwischen Lehrperson und Schulfriedenheit beziehen bzw. Aussagen, die darauf verweisen ob und wie sehr bzw. ob nicht und warum nicht, Lehrpersonen gemocht werden.	5 (3)
- Lehrpersonen abhängige (Un-)Gerechtigkeit im Schulalltag	Alle Aussagen in denen die Jugendlichen darüber sprechen, ob und inwiefern Lehrpersonen (un-)gerecht/(un-)fair handeln bzw. Schüler*innen (aufgrund bestimmter Merkmale) unterschiedlich behandeln. Inklusive Begründungen, Abwägungen, subjektiver Interpretationen ihrer Wahrnehmung von (Un-)Gerechtigkeit.	27 (10)
o Geschlechter (un-)gerechtigkeit	Alle Aussagen in denen es um Unterschiede aufgrund des Geschlechtes geht; Wahrnehmung darüber, ob und inwiefern Lehrpersonen aufgrund des Geschlechts differenzierend agieren.	13 (5)
o Reaktion der Lehrenden auf das Verhalten der Lernenden	Aussagen, wenn Lehrpersonen (un-)gerecht handeln aufgrund des Verhaltens von Schüler*innen oder der ganzen Klasse. Notiz: interessant, denn einerseits wird das Verhalten als ungerecht angesehen, andererseits wird eingeräumt, dass das Verhalten der Schüler*innen dies auslöst.	3 (3)
o Rassismus und Diskriminierung durch die LP	Alle Aussagen in denen Jugendliche rassistische oder diskriminierende Handlungen, Aussagen, etc. durch Lehrpersonen benennen.	4 (2)
o Benotung durch die Lehrperson	Aussagen der Schüler*innen ob und inwiefern sie die Benotung und Leistungsbeurteilung durch Lehrpersonen als (un-)gerecht benennen.	4 (4)
(Un-)Zufriedenheit mit der Schule/dem Bildungssystem	Alle Antworten der Jugendlichen in denen es explizit um die Frage nach ihrer Zufriedenheit/Unzufriedenheit mit dem Bildungssystem bzw. der eigenen Schule geht. + ob sie die Schule mögen; ihren zukünftigen Kindern weiterempfehlen würden; ob die Schule ihnen aus ihrer Sicht „genug“ beibringt; inwieweit sie ihren eigenen Interessen entspricht. Inkl. Begründungen & Abwägungen.	34 (12)

Gerechtigkeit	Alle Aussagen, die sich auf den Aspekt <i>Gerechtigkeit</i> im Bildungssystem, der Schule bzw. dem schulischen Alltag (strukturell und alltäglich) beziehen. Inklusive Begründungen und Abwägungen, sowie Beispielen. NICHT: (Un-)Gerechtigkeit durch Lehrpersonen	32 (12)
- (fehlendes) Mitspracherecht bei schulischen Inhalten	Alle Aussagen in denen die Jugendlichen darauf eingehen, ob die Schule inhaltlich ihren Interessen entspricht → Lehrplan, Interessenschwerpunkte, Spezialisierungen. Inkl. Beispiele von Fächern, die fehlen oder als „schlecht“ angesehen werden.	10 (7)
- Chancengleichheit	Alle Aussagen in denen Jugendliche auf Bildungsgleichheit vs. Bildungsgerechtigkeit eingehen bzw. auf Chancengleichheit vs. Chancengerechtigkeit verweisen. Explizite Interviewfrage mit stark ökonomischem Charakter: "Manche Kinder haben mehr Bildungsmöglichkeiten als andere. Es kann an den Berufen der Eltern liegen, sowie an den finanziellen Möglichkeiten. Ist es besser, wenn alle Kinder gleich viele Bildungsmöglichkeiten bekommen, oder ist es besser, wenn ärmer Kinder etwas mehr als die reicheren bekommen, damit alle dieselben Chancen haben?"	12 (12)
- Ist das Bildungssystem fair?	Antworten auf die Frage: Ist das Bildungssystem fair? Aussagen darüber, ob das Bildungssystem als (un-)fair bzw. (un-) gerecht wahrgenommen wird, jedoch ohne weitere Ausführungen, Begründungen, Spezifizierung.	10 (10)
Qualität der Schule	Alle Aussagen, die sich auf die Qualität der Schule (als Gebäude, Modernität wie Digitalisierung, Ausstattung, ...), sowie des Unterrichts (Methodik, Didaktik, Lehrfächer, Inhalte, ...) beziehen.	48 (12)
- Lehrer*innenmangel	Aussagen in denen über den Mangel an Lehrpersonen gesprochen wird.	2 (2)
- Fachwissen der Lehrperson und Unterrichtsmethoden	Aussagen die sich auf das Fachwissen von Lehrpersonen, die Lehrer*innenbildung bzw. Unterrichtsmethodik beziehen.	4 (3)
- Baulicher Zustand und Ausstattung der Schule	Alle Aussagen, die sich auf den baulichen Zustand, das Alter, die Architektur der Schule, sowie die (moderne) Ausstattung der Schule (Beamer, Tablets, Chemiesaal, ...) beziehen.	5 (3)
- Vergleich und Auswahl von Schultypen	Alle Aussagen (Vergleiche und Angebote) in denen die Jugendlichen über unterschiedliche Schultypen sprechen (Gymnasium, HAK, HTL, Mittelschule, private vs. öffentliche Schule).	7 (6)
- Schulfächer, Inhalte, Lehrplan	Alle Aussagen, die sich auf Lehr- und Lerninhalte beziehen. OHNE Wertung → das ist in "Gerechtigkeit" → "(fehlendes) Mitspracherecht bei schulischen Inhalten" abgebildet	30 (12)
Bildungserfolg	Alle Aussagen, die einen Zusammenhang zwischen Bildung und Zukunftsplänen/-wünschen aufweisen, wie Bildungsrelevanz, berufliche Perspektiven, weiterführende Schulen.	68 (12)

- Wird den Kindern genug beigebracht?	Meinung und Einschätzung der Jugendlichen, ob Schule "genügend" beibringt. Inklusive Begründungen und Abwägungen.	11 (8)
- Zukunftswunsch gut bezahlte Arbeit	Alle Aussagen der Jugendlichen in denen sie ihren Wunsch/ihre Hoffnung auf eine gut bezahlte Arbeit ausdrücken. Nicht der Wunsch der Eltern!	3 (3)
- Zusammenhang von Bildung und Beruf	Aussagen in denen die Schüler*innen darauf eingehen, dass Schulbildung Auswirkungen auf ihr weiteres berufliches Leben hat → Schulbildung als Grundlage für einen (guten) Beruf	18 (11)
- Bedeutungszuschreibung Bildungserfolg & Schulabschluss	Aussagen darüber, ob und inwiefern Jugendliche darauf eingehen, dass Bildung hilft, erfolgreich zu sein (weiterführende Schulen, Beruf, ...) und/oder welche Bedeutung einem Schulabschluss beigemessen wird.	36 (11)
○ Bedeutungszuschreibung von schul. Erfolg	Alle Aussagen aus denen hervorgeht, welche Bedeutung die Jugendlichen guten Noten und schulischem Erfolg beimessen.	13 (8)
○ Zufriedenheit mit den eigenen Noten	Alle Aussagen in denen die Schüler*innen darüber sprechen, ob sie mit ihren Noten unglücklich/unzufrieden/... sind.	2 (2)
○ Lernstrategien für schulischen Erfolg	Alle Aussagen in denen die Jugendlichen darauf eingehen, wie sie lernen bzw. Lernstrategien, die sie verfolgen. z.B. Disziplin, Konzentration, Anstrengung, Wiederholung, Aufpassen, Zuhören, ...	9 (7)
○ Noten als Zugangsbed./ Indikator für Bildungserfolg	Aussagen darüber, dass Noten Zugangsbedingungen darstellen; dass Noten als Ausdruck von Bildungserfolg gesehen werden können → Einfluss von Noten auf die schulische und/oder berufliche Zukunft	11 (8)
○ Noten als Ausdruck von Intelligenz	Aussagen in denen Jugendliche darüber sprechen wie schulische Noten und Intelligenz für sie zusammenhängen.	1 (1)

6.2.4 Drei Anmerkungen zur Populationszahl und Sample-Auswahl

Es ist wichtig anzumerken, dass die Ergebnisse der vorliegenden Forschungsarbeit sowohl hinsichtlich der niedrigen Populationszahl als auch hinsichtlich einer relativ homogenen Sample-Auswahl, nicht für die Gesamtheit der Schule repräsentativ sind. Dies war jedoch auch nicht das übergeordnete Ziel des Forschungsvorhabens, das insbesondere darin begründet war Schüler*innen Raum für ihre Meinungen zu geben und ihnen Freude am sozialwissenschaftlichen Forschen näher zu bringen.

Folgende Aspekte sollen daher benannt sein:

- Die Populationszahl mit zwölf befragten Jugendlichen ist relativ klein.

- Die Sample-Auswahl ist relativ homogen hinsichtlich des schulischen Engagements und der schulischen Motivation: Die Teilnahme am Projekt war sowohl für die forschenden als auch die beforschten Jugendlichen vollkommen freiwillig. Insbesondere bei den befragten Jugendlichen spielte das eine Rolle, da jene Schüler*innen teilnahmen, die schon in den vorangegangenen vier Jahren größtenteils als engagiert, motiviert, ehrgeizig und zielstrebig aufgefallen waren. Zudem hatten zum Zeitpunkt der Befragung alle Schüler*innen Zukunftsperspektiven wie es für sie in der näheren Zukunft weitergehen sollte: elf der Schüler*innen hatten die Zusage für den Besuch einer weiterführenden Schule, ein Schüler eine definitive Lehrstellenzusage.
- Auch bei den forschenden Jugendlichen handelte es sich überwiegend um jene Schüler*innen, die bereits in den vorangegangenen Jahren durch hohe Leistungsanforderungen an sich selbst und motiviertes Arbeiten im Klassenverband aufgefallen waren. Von den insgesamt 17 Co-Forscher*innen hatten zum Zeitpunkt des Projektes bereits 14 die Zusage für den Besuch einer weiterführenden Schule, ein Schüler war an der Polytechnischen Schule angemeldet und zwei Schüler*innen befanden sich noch auf Lehrstellensuche. Da das Projekt freiwillig und in der vorletzten Schulwoche des Abschlussjahres stattfand, fehlten die restlichen Schüler*innen der Klasse in dieser Zeit bzw. widmeten sich der Lehrstellensuche.

6.3 Zum Einsatz von KI

„Seit dem 30. November 2022 ist meine Welt – und die vieler Bildungsexpertinnen und Bildungsexperten – gefühlt eine andere Welt, die uns in eine ‚Neuzeit‘ führt, von der wir noch nicht wissen, ob wir sie lieben oder fürchten sollen.“ (Weßels 2023: 26)

Die rasante Entwicklung im Bereich von KI-basierten Systemen ermöglicht Chancen und Potenziale, aber auch Risiken und Herausforderungen für viele Lebensbereiche, so auch den universitären Kontext. Da es bislang keine vollkommen einheitlichen Richtlinien zur Verwendung von KI-Modellen in Masterarbeiten gibt, wird in diesem Kapitel unter Bezugnahme auf Petra Herczeg et al. (2024), Udo Kuckartz und Stefan Rädiker (2024), Doris Weßels (2023), sowie auf die Veterinärmedizinische Universität Wien (2023) und von der Universität Wien bereitgestellte Handouts (vgl. CTL 2024a; CTL 2024b; CTL 2024c) und Dokumente (vgl. Universität Wien o.J.) transparent dargelegt, auf welche Weise und an welcher Stelle der Arbeit Künstliche Intelligenz unterstützend genutzt wurde. Die Nutzung von

KI-Tools wurde gemäß folgender Richtlinie eingesetzt und kann im beigefügten Hilfsmittelverzeichnis detailliert nachvollzogen werden:

„Eine wissenschaftliche Arbeit basiert auf einer kritischen und reflektierten Auseinandersetzung mit einem Thema, einer Analyse des Forschungsstands, auf dem Argumentieren eigener Ansichten und dem Referieren neuer Erkenntnisse. [...] Die eigentliche wissenschaftliche Leistung muss von einem Menschen stammen, KI darf nur als Hilfsmittel zur Erleichterung und Optimierung des Arbeitsprozesses eingesetzt werden!“ (Universität Wien o.J.)

Kuckartz und Rädiker verweisen auf die Doppelrolle von LLMs (Large Language Models wie ChatGPT) als *Werkzeug* und *Assistenz*. Als Werkzeug können KI-Modelle gezielt eingesetzt werden große Datenmengen zusammenzufassen. Als Assistenz ermöglicht die KI einen gewissen dialogischen Austausch mit den zu analysierenden Daten, sie kann unter entsprechender Verwendung als Co-Analyst angesehen werden und den Forschungsprozess unterstützen. Die Nutzung von KI, sowohl als Werkzeug als auch als Assistenz muss auf Grundlage der etablierten Standards guter wissenschaftlicher Praxis erfolgen, sowie transparent dargestellt und offengelegt werden (vgl. Kuckartz & Rädiker 2024: 262 f.). In der vorliegenden Arbeit wurde dies anhand eines Hilfsmittelverzeichnis dargelegt.

„Mit der KI können wir Ideen über das Kategoriensystem und die Relevanz von Kategorien austauschen, wir können direkt mit den Daten kommunizieren, Zusammenhänge explorieren, große Textmengen zusammenfassen und dies in ungeahnter Geschwindigkeit tun.“ (ebd.: 264)

Im Hinblick auf die Grenzen von KI-Tools wurden alle von der KI-generierten Ergebnisse und Vorschläge hinsichtlich fehlerhafter Antworten mit den Originaltexten bzw. Sekundärliteratur überprüft. Ebenso wurden mögliche Einschränkungen der Ergebnisse (u.a. Bias) mitgedacht und berücksichtigt (vgl. Veterinärmedizinische Universität 2023: 2 ff.). Es wurden die Richtlinien zu Datenschutz und Urheberrecht eingehalten. Hinsichtlich des Schreibprozesses wurden sämtliche Inhalte eigenständig formuliert und verfasst, einzig im englischsprachigen Abstract wurden Vorschläge einer feineren Formulierung von DeepL Write übernommen.

Das folgende Hilfsmittelverzeichnis stellt transparent dar in welchen Bereichen der Arbeit und mit welcher Funktion KI-Tools eingesetzt wurden. Die Anmerkungen dienen dem Nachweis des verantwortungsbewussten Umgangs mit KI, sowie der Nachvollziehbarkeit der individuellen Leistung während des gesamten Arbeitsprozesses. Zur Veranschaulichung werden ausgewiesene Prompts inklusive der Ergebnisse als Screenshots abgebildet (vgl. Anhang IV).

Hilfsmittelverzeichnis (vgl. Herczeg 2024: 38 f.; Universität Wien o.J.)			
KI-Tool	Funktion	Einsatzbereich	Anmerkungen
MAXQDA 24	Werkzeug: Transkript- Zusammenfassung erstellen (vgl. CTL 2024a; Kuckartz & Rädiker 2024: 265 f.)	Deduktiv- induktive Kategorien- bildung (vgl. Kapitel 6.2.2)	Die KI-generierten Zusammenfassungen wurden kontrolliert, manuell ergänzt und anschließend von der Autorin auf inhaltliche Schwerpunkte und Worthäufungen zur Bildung von Kategorien untersucht.
OpenAI ChatGPT-4	Werkzeug: Worthäufungen ermitteln (vgl. Kuckartz & Rädiker 2024: 269 f.)	Deduktiv- induktive Kategorien- bildung (vgl. Kapitel 6.2.2)	Quantitative Auswertung einer zuvor manuell erstellten Liste von offenen Codes und Themen (ca. 1300 Worte) aus den Forschungs- und Interviewleitfragen, Fallzusammenfassungen der Transkripte, Fragebogenantworten und -leitfragen, sowie Aspekte des Bildungsberichts (vgl. Anhang IV, Prompt 1).
OpenAI Chat GPT-4 & 5; Microsoft 365 Copilot mit Enterprise Data Protection	Werkzeug und Assistenz: Zusammenfassung und Diskussion der Literatur (vgl. CTL 2024b; Universität Wien o.J.)	Kapitel 2 Kapitel 3	Nutzung als Werkzeug: Zusammenfassungen ausgewählter Theorien und online frei zugänglicher Texte im Zuge erster Informations- und Überblicksrecherchen (vgl. CTL 2024b); Angaben von Literaturquellen. Nutzung als Assistenz: Rückfragen bei inhaltlichen Unklarheiten; „durch den dialogischen Austausch mit einem ChatBot Ideen zu sammeln“ (Universität Wien o.J.). Alle Ergebnisse der KI wurden in den Originaltexten geprüft, vertiefend gelesen und ggf. aus diesen zitiert.
OpenAI Chat GPT-4 & 5	Assistenz: Kontrolle und Eingrenzung der Theorie (vgl. CTL 2024b)	Kapitel 3	Das entwickelte Theoriegerüst wurde von der KI hinsichtlich potenzieller Eingrenzung, sowie der Empfehlung weiterführender Literatur geprüft. Der Vorschlag zur Eingrenzung wurde angenommen, der Hinweis zur Erweiterung mit den Originaltexten geprüft und ergänzt (vgl. Anhang IV, Prompt 2).
Microsoft 365 Copilot mit Enterprise Data Protection	Assistenz: Überprüfung der Güte der Codes (vgl. Kuckartz & Rädiker 2024: 243; CTL 2024a)	Keiner	Eine qualitative Güteprüfung des bestehenden Codesystems, wie es bei Kuckartz und Rädiker (vgl. ebd.: 243) erwähnt wird, wurde mit Copilot ausprobiert. Dies diente nur dem eigenen Interesse und fand nach der Gesamtanalyse und Ergebnisverschriftlichung statt. Vier besonders repräsentative, anonymisierte Interviews (B1, B3, B4+5, B6) wurden gewählt. Das

			Einverständnis hierfür (der Jugendlichen und ihrer Erziehungsberechtigten) wurde daher ein Jahr nach dem Schulprojekt eingeholt (vgl. Anhang I). Da die Ergebnisse sehr interessant sind (im Abgleich mit dem Kategoriensystem in Kapitel 6.2.3), ist der Prompt inkl. der Ergebnisse im Anhang nachzulesen (vgl. IV, Prompt 3).
DeepL	Werkzeug: Übersetzung von Textpassagen (vgl. CTL 2024c)	Kapitel 3	Die Übersetzungen einiger komplexer Textpassagen der Werke von Coleman (1966), Lewin (1946), Fals-Borda und Rahman (1991), sowie Freire (2014) dienten der Kontrolle, ob alle Inhalte richtig erfasst worden sind. Alle Passagen wurden im Originaltext gelesen und ggf. aus diesem zitiert.
DeepL Write	Werkzeug: Feinschliff des Abstracts (vgl. CTL 2024c)	Abstract	Das verfasste Abstract wurde in DeepL Write einem Feinschliff unterzogen. Die Änderungsvorschläge wurden geprüft und weitgehend übernommen.

7 Ergebnisse

Das folgende Kapitel befasst sich mit der Ergebnisdarstellung der qualitativen Inhaltsanalyse der Peer-Interviews und Fragebögen. Zur Beantwortung der beiden zentralen Forschungsfragen wurden die Daten in Bezug auf zwei Schwerpunkte analysiert: Zum einen war es Ziel der Analyse herauszufinden, wie die befragten Jugendlichen die eigene Schule, sowie das Bildungssystem in Hinblick auf Fairness und Gerechtigkeit beurteilen; zum anderen ging es darum zu eruieren welchen Stellenwert sie schulischer Bildung im Allgemeinen, sowie im Kontext von Bildungserfolg und ihren Zukunftsperspektiven beimessen.

7.1 Gleichheit und Gerechtigkeit

In vielen der Interviews nehmen die Themen Gerechtigkeit und Gleichbehandlung im schulischen Alltag einen zentralen Stellenwert ein. Die Jugendlichen äußern sich differenziert und reflektiert. Viele untermauern ihre Argumente mit expliziten Beispielen. Insbesondere werden zwei Themen sichtbar: erstens Ungleichbehandlung durch Lehrpersonen, welche die Jugendlichen vor allem in Abhängigkeit von Geschlecht und Benotung verorten, und zweitens strukturelle Überlegungen zu Chancengleichheit und -gerechtigkeit im Bildungssystem.

7.1.1 Lehrpersonenabhängige (Un-)Gerechtigkeit und (Un-)Gleichbehandlung

„B1: Ungerecht behandelt werden, ich glaub das ist, ja. Das passiert jedem, heutzutage auch. (I1 – Zum Beispiel wie?) Bei den Lehrern zum Beispiel. Bei den Lehrern. Manche sind eher auf der Mädchenseite oder manche sind auf der Jungsseite. Es gibt immer Unfairheiten.“ (B1, Z. 50-52)

Ein Großteil der befragten Jugendlichen thematisiert Ungleichheitserfahrungen im schulischen Alltag, die auf das Verhalten von Lehrpersonen zurückgeführt werden. Am häufigsten benannt werden Unterschiede nach Geschlecht, sowie Unterschiede in Abhängigkeit von der Benotung. Zwei Schülerinnen gehen darauf ein, dass Ungleichbehandlung aufgrund *rassistischer* oder *diskriminierender* Haltungen einzelner Lehrpersonen sichtbar wird.

„I1: Denkst du, dass wir, wir Schüler, Schülerinnen ungerecht behandelt werden? Oder etwas ungerecht ist?

B6: Ja, zur Zeit. Jain. Es kommt auf die (.) ja, manchmal schon, ja. Diskriminiert werden ja auch sehr viele. Oder rassistische Ansichten. [...]

I1: Wie werden sie anders behandelt?

B6: Rassistischer angesehen. Wegen Kopftuch, oder wegen, keine Ahnung, irgendwas anderes, wegen Aussehen. Wenn man bisschen dicker ist vielleicht. Ja.“ (B6, Z. 39-43; 144-147)

Knapp die Hälfte der befragten Jugendlichen geht auf geschlechterabhängige Ungleichbehandlung durch Lehrpersonen ein. Während die Jungen vorwiegend eine generelle Bevorzugung von Mädchen wahrnehmen, sehen die Mädchen Ungleichbehandlung eher in der Überzahl ihrer männlichen Schulkollegen, sowie deren dominantem Verhalten begründet, was anscheinend von Lehrpersonen zu wenig ausgeglichen wird³¹.

„B4: [...] Weil die Jungs sind ja nervig, das wissen wir alle, und die Lehrer und die Lehrerin (unv.) und die Lehrer und die Lehrerin die geben immer die Jungs Vorteil, damit sie nicht halt, sozusagen, dass sie die Lehrer [nicht] mehr nerven. Also die sagen ‚Du kannst das schon haben‘ damit die nicht nerven, weil sie wissen die Mädels, die Mädchen sagen eh nichts. Verstehst du was ich meine?“ (B3 & B4, Z. 75-79)

Aus einigen Aussagen der Schülerinnen geht hervor, dass Mädchen von Lehrpersonen als *ruhiger, zurückhaltender* oder auch *schüchterner* wahrgenommen werden. Dies deutet auf nach wie vor im Schulsystem verankerte Zuschreibungen binärer Verhaltensweisen hin. Der Eindruck einer Ungleichbehandlung nach Geschlecht drückt sich an einer Stelle der Interviews sogar als generelle Überlegenheit von Buben über Mädchen aus. Die Schülerin B3 nimmt die Perspektive von Lehrpersonen ein und konstatiert beiläufig:

„B3: [...] Der ist ein Junge, der ist besser, ich gebe ihm mehr Möglichkeiten, als den Mädchen und ja.“ (B3 & B4, Z. 287-288)

Auffallend ist, dass die Mädchen ihre Eindrücke der Ungleichbehandlung anschaulich und stichhaltig mit Beispielen begründen, wohingegen dies bei den Burschen ausbleibt. Während sich konkrete Beispiele der Schülerinnen u.a. auf den Turnunterricht, Pausenaktivitäten oder Abstimmungen im Klassenverband beziehen, äußert lediglich einer der befragten Jungen die Vermutung, dass Mädchen aufgrund einer *Geschlechtersolidarität* bevorzugt werden:

„B2: Sie. Sie werden (.) die Mädels werden, wie ich schon sagte, manchmal bevorzugt und das ist ein bisschen ungerecht.

I5: Warum denkst du, dass sie bevorzugt werden?

B2: Weil es mehrere weibliche Lehrer an dieser Schule gibt.“ (B2, Z. 105-110)

Darüber hinaus werden von den Burschen keine expliziten Beispiele benannt, in denen eine Bevorzugung von Mädchen sichtbar wird, sondern sogar eher die Vermutung geäußert, dass

³¹ Bei den befragten Jugendlichen B3, B4, B6-B9, B11 und B12, sowie den interviewenden Jugendlichen I1-I5 handelt es sich um Mädchen; die Jugendlichen B1, B2, B5 und B10 sind männlich.

Lehrpersonen „unter den Geschlechtern“ fair seien bzw. Buben und Mädchen abwechselnd bevorzugen würden. Aus den Daten der Interviews kann nicht geschlussfolgert werden, ob die ausgebliebenen Beispiele der Argumentationsfähigkeit der Jungen geschuldet sind oder Mädchen tatsächlich wesentlich häufiger benachteiligt werden als ihre männlichen Kollegen.

Auch die Notengebung wird wiederholt als ungerecht empfunden, insbesondere dann, wenn sie als intransparent oder von Sympathien abhängig erlebt wird.

„B3: Nicht alle Lehrer. [...] Aber manche zum Beispiel benoten uns unfair, benoten uns für Liebe, zum Beispiel, ah, ich liebe den, ich gebe dem einen Einser, ich hasse ihn, ich gebe ihm einen Dreier oder Fünfer. Manche Lehrer machen das ja gar nicht, zum Beispiel es gibt viele Lehrer, die einen wirklich sehr gut behandeln.“ (B3 & B4, Z. 283-286)

Eine vertiefende Analyse in Ergänzung mit den Daten der Fragebogengruppe *Benotung in der Schule* zeigt, dass die Jugendlichen einen direkten Zusammenhang zwischen Leistungsbeurteilung und Zukunftschancen herstellen: gute Noten sehen sie nicht nur als zentral für die Aufnahme an weiterführenden Schulen an, sondern erleben sie darüber hinaus als wegweisend für eine erfolgreiche Zukunft. Hierbei verorten sie die Verwirklichung guter Leistungen hochgradig in der eigenen Verantwortung. Das Bewusstsein darüber, dass Noten als Selektionsmittel und Zugangsbeschränkung dienen – was von den Jugendlichen vielfach als unfair kritisiert wird – und somit die eigenen Zukunftschancen maßgeblich beeinflussen, verstärkt das Empfinden von Ungerechtigkeit durch eine subjektiv wahrgenommene intransparente oder willkürliche Benotung.

„B8: [...] Also bei uns ist es ja so, dass die Noten ja ausmachen in welche Schule und was du ja machst und man musste sich schon früh entscheiden, was man so ungefähr machen möchte, aber ich finde, man sollte auch die Kinder, die nicht die besten Noten haben, dass man denen auch eine Chance geben sollte in eine höhere Schule zu kommen (I1 – Mhm), weil das hängt alles von den Noten ab und das find ich nicht so toll.“ (B8, Z. 76-80)

7.1.2 Chancengleichheit und Chancengerechtigkeit

Auf systemischer Ebene zeigt sich ein scheinbarer Widerspruch in den Aussagen der Jugendlichen: Während die Mehrheit das Bildungssystem grundsätzlich als fair bezeichnet, geht der Großteil gleichzeitig nicht davon aus, dass alle Schüler*innen im Bildungssystem die gleichen Chancen erhalten. Dieses Spannungsverhältnis deutet auf eine Art „Alltagsakzeptanz“

von Ungleichheit hin: Das System wird als grundsätzlich gerecht anerkannt, obwohl konkrete Erfahrungen auf soziale Ungleichheit und Benachteiligungen verweisen.

Deutlich wird, dass die Jugendlichen einen Zusammenhang zwischen finanziellen Ressourcen und Bildungschancen herstellen. Einige kritisieren dies am Beispiel von Privatschulen, die sie mit „guten Schulen“ gleichsetzen. Sie argumentieren, dass private Schulen besser seien als öffentliche, insbesondere aufgrund der dort vermittelten Disziplin und höheren Bildungsqualität, diese jedoch wohlhabenderen Familien vorbehalten seien³². Da die Jugendlichen stark davon ausgehen, dass Erfolg in ihrer eigenen Anstrengung begründet ist, lassen sich diese Aussagen als Wahrnehmung struktureller Benachteiligung interpretieren.

„**B5:** [...] Zum Beispiel, die die wohlhabender sind sollten jetzt nicht unbedingt auf eine Privatschule geschickt werden. Weil die halt oft besser sind als öffentliche Schulen.“ (B5, Z. 70-72)

Damit benennen sie – oft implizit – den Einfluss ökonomischen Kapitals auf Bildungserfolg. Dies wird durch die Perspektive einer Schülerin verstärkt, die darauf eingeht, dass finanzielle Mittel die Selektionsfunktion von Noten abschwächen können:

„**B4:** Ich finde es auch so, dass es unfair ist, weil zum Beispiel Privatschule (**B3** – Ah, ja.). Wenn du, wenn deine Noten schlecht sind, dann gehst du Privatschule, aber was ist mit die, die kein Geld haben? Was sollen sie dann machen? Ja, das finde ich unfair.“ (B3 & B4, Z. 176-178)

Zugleich wird sichtbar, dass einzelne Jugendliche diese Unterschiede als selbstverständlich und legitim ansehen. Sie betrachten individuelle Leistung als entscheidenden Faktor. Diese Sichtweise verweist auf eine meritokratische Logik, die ungleiche Startbedingungen ausblendet und strukturelle Barrieren legitimiert.

„**B6:** Ich finde so wie es jetzt ist, ist es ganz okay. Ärmere können halt zum Beispiel nicht so gute Schulen vielleicht besuchen oder vielleicht gar keine Schulen besuchen. Und reichere können vielleicht die besseren Schulen besuchen. Es ist halt so. Man muss damit klarkommen können.“ (B6, Z. 73-75)

Auch im Hinblick auf Chancengerechtigkeit zeigen sich unterschiedliche Auffassungen, was aus den Daten der Interviewgruppe *Bildungserfolge* hervorgeht. Die Gruppe fragte nach Fairness

³² Aus den Interviews kann nicht geschlossen werden, woher die Jugendlichen ihre Argumente beziehen und ob sie hier von eigenen Erfahrungswerten, den Erfahrungsberichten von Bekannten oder aufgeschnappten Informationen sprechen.

im Bildungssystem, indem sie sich der Frage nach Chancengleichheit im Kontrast zu Chancengerechtigkeit annäherte. Hierbei wurde ein ökonomischer Schwerpunkt gelegt. Da die, von den Co-Forscher*innen intendierte, Unterscheidung zwischen Bildungsgerechtigkeit und Bildungsgleichheit ohne explizites Vorwissen auf Seiten der befragten Jugendlichen sehr komplex und für diese schwer zu greifen war, konnten vier der Antworten nicht eindeutig interpretiert werden. Aus den restlichen Aussagen geht hervor, dass der Großteil der Befragten die Meinung vertritt, dass Bildung nicht von finanziellen Mitteln abhängen sollte.

„B3: Also sie sollen alle gleiche Möglichkeit haben (B4 – Ja), wenn die reichen Leute in Privatschule anmelden können, müssen auch die armen Leute anmelden können (B4 – Mhm). Ich weiß nicht wie, aber es soll dann billiger sein.“ (B3 & B4, Z. 180-182)

Einige Jugendliche befürworten finanzielle Ausgleichsmaßnahmen, um auch Kindern ärmerer Familien Zugang zu „guten Schulen“ zu ermöglichen; andere lehnen dies ab und verorten Bildungserfolg ausschließlich in der individuellen Anstrengung.

7.2 Zum Stellenwert von schulischer Bildung und Schulabschlüssen

Das folgende Kapitel setzt sich mit der Frage danach auseinander welchen Stellenwert die befragten Jugendlichen schulischer Bildung und Schulabschlüssen beimessen, insbesondere bezogen auf die Erfüllung ihrer Zukunftswünsche. Es zeigt sich, dass Schule widersprüchlich bewertet wird: Einerseits wird Schule selbst oft als wenig hilfreich oder nicht relevant für das Berufsleben benannt, andererseits gilt ein Schulabschluss als wegweisend für die eigenen Zukunftschancen. Dies wird im Folgenden anhand dreier Perspektiven dargestellt: Kritik und Verbesserungswünsche, die Bedeutung ihrer Eltern auf den eigenen Lernerfolg, sowie der Zusammenhang von individueller Leistung, Benotung und Zukunftsperspektiven.

7.2.1 Kritikpunkte und Verbesserungswünsche der Jugendlichen

Die Jugendlichen üben deutlich Kritik am bestehenden Schulsystem, besonders an der fehlenden Relevanz und Aktualität des Lehrplans, jedoch auch an der derzeitigen Lehrer*innenbildung und dem Lehrer*innenmangel, sowie an einer mangelhaften Ausstattung ihrer Schule. Auch aus den Daten der Fragebogengruppe *Moderne Schule* geht klar hervor, dass sich die Jugendlichen Veränderungen im Schulsystem wünschen:

Was würdest du ändern, wenn du könntest?

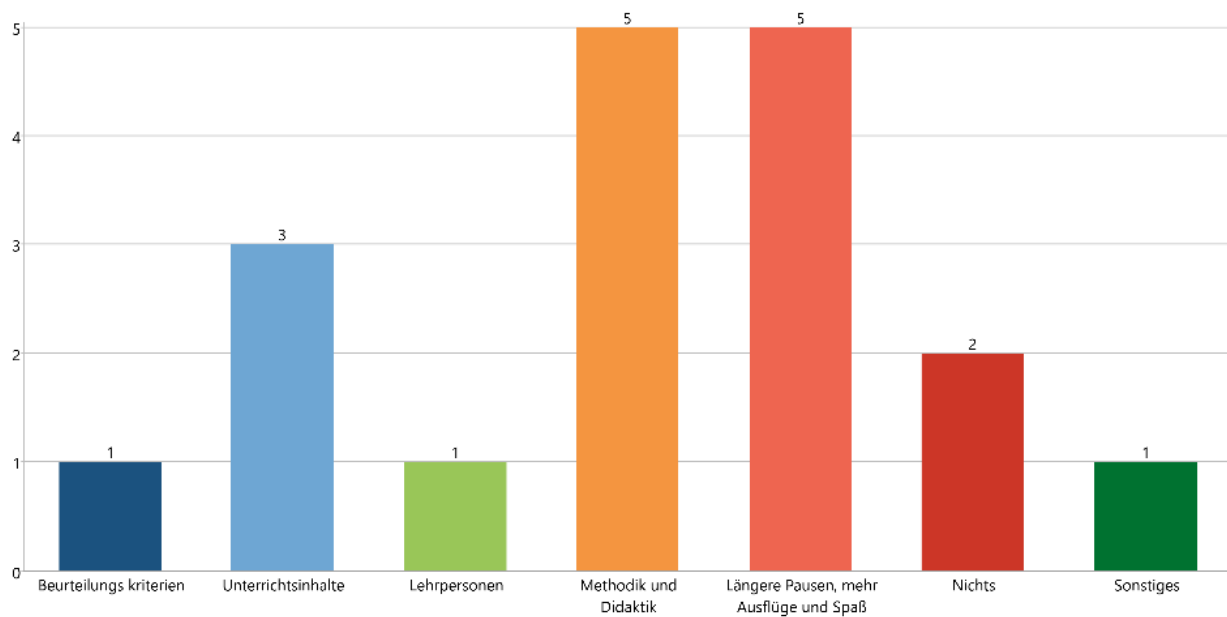


Abb. 22: Daten der Forschungsgruppe Moderne Schule; Mehrfachnennungen ergeben sich aufgrund des offenen Fragenformates; N=n=11

Zur Relevanz und Aktualität des Lehrplans

Geht es um die Frage nach der Relevanz und Aktualität schulischer Inhalte, so stehen alle zwölf Jugendlichen diesen skeptisch gegenüber. Viele sehen schulische Inhalte als unzureichend an, nur *teilweise* oder *nicht hilfreich* für die Zukunft, als *veraltet*, *unnötig* und *unvollständig*.

„**I5:** Denkst du, dass den Kindern genug in unserer Schule beigebracht wird?“

B5: Genug schon, aber es sind die falschen. Es sind die falschen Richtungen. Von den Themen. [...] Die Schule zeigt zu viel (.) also, die Schule bringt einem unnötige Sachen bei, die nix im Leben bringen, die nicht wirklich im Leben Mehrwert haben. [...] Ich bin der Meinung, dass viel unterrichtet wird, was nicht wirklich notwendig für die Weiterbildung ist. Auch nach der Schule.“
(B5, Z. 103-105; 92-93; 164-165)

Die Schüler*innen wünschen sich mehr praxisorientiertes Wissen, sowie Raum für eigene Interessen und individuelle Schwerpunkte. Hierbei benennen sie häufig wirtschaftliche (Finanzen und Steuern) und rechtliche (Gesetze) Grundlagen. In den Fragebögen wird zudem sichtbar, dass sie sich das Fach Ethik und ein zusätzliches Angebot an Sprachen und Wahlfächern wünschen.

„**B1:** Die Schule bringt uns nicht etwas bei was uns für die Leben halt weiter bringt. (..) Halt, manche Sachen, zum Beispiel Steuern. Ich, ich weiß nix über Steuern oder so.“ (B1, Z. 41-42)

Der Wunsch nach inhaltlicher Mitsprache im Unterricht und schulischer Teilhabe wird deutlich. Interessant ist, dass einige Jugendliche auf die für sie hohe Bedeutung einer Allgemeinbildung eingehen, selbst wenn es bedeutet, dass es Themen umfasst, die die Jugendlichen nicht interessieren. Diese Aussagen verweisen auf ein interessantes Spannungsverhältnis zwischen Pflicht und Interesse. Die Interviewpassage der Schülerin B3 ist hierbei markant:

„**I5:** Sehr gut. Findet ihr gerecht, dass man in der Schule das lernen muss, was euch vielleicht gar nicht interessiert?

B3: Nein. Ich bin komplett dagegen. Ich finde man sollte vielleicht so Klassen haben. Zum Beispiel wenn du interessiert bist für Chemie oder so, sollst – ok eigentlich, nein, weil vielleicht brauchst du die Sachen, die du nicht magst auch weiter für das Leben, also doch, es ist fair, weil man braucht es ja für das weitere Leben. Ja schon. Schon, es ist fair.“ (B3 & B4, Z. 226-232)

Zur Problematik des Lehrer*innenmangels und Kritik an der Lehrer*innenbildung

Die Jugendlichen sprechen strukturelle Probleme an, wie den Mangel an Lehrpersonen, Unterrichtsmethodik, die von einzelnen Jugendlichen kritisiert und als zu einseitig bezeichnet wird oder den, an der Mittelschule so oft üblichen, fachfremden Unterricht. Hierbei wird die Schülerin B6 in ihrer Kritik sehr deutlich: Schule bringt zu wenig bei, weil Lehrkräfte Fächer unterrichten, für die sie nicht ausgebildet worden sind.

„**B6:** [...] Es könnte ein bisschen was geändert werden. Einfach mehr Lehrkräfte und vielleicht Menschen hingeben, die echt in diesem Fach spezialisiert sind, damit wir auch was Anständiges lernen. [...] Ich würde in eine Schule gehen, die mehr auf meine Schwerpunkte, gezielter ist, weil hier einfach irgendwas machen. Manche Lehrer gibt es, die nicht mal auf dieses Fach spezialisiert aus, also [...] ausgebildet haben, ja.“ (B6, Z. 26-28; 100-102)

Insgesamt wird sichtbar, dass die Jugendlichen nicht nur individuelle Lehrpersonen kritisieren, sondern institutionelle Probleme im Bildungssystem wahrnehmen. Implizit erkennen sie, dass Ungleichheit nicht nur im schulischen Alltag entsteht, sondern zudem in systemischen Rahmenbedingungen verwurzelt ist.

Die Bedeutung schulischer Ausstattung für den eigenen Lernerfolg

„**I5:** [...] Magst du die Schule und was ist deine Meinung zu unserer Schule?

B1: Ja, ich mag die Schule sehr. Ich finde die Schule halt sehr schön, aber man – bei manchen Sachen nicht. Zum Beispiel die Schule ist ein bisschen zu alt, manche Sachen sind sehr kaputt.“ (B1, Z. 86-89)

Einige Jugendliche kritisieren die schulische Ausstattung. Hierbei geht es überwiegend um nicht vorhandene Unterrichtsmaterialien für den Chemieunterricht, sowie die mangelhafte technologische Ausstattung am Schulstandort. Aus den Daten der Fragebogengruppe *Moderne Schule* geht der Wunsch nach neuen Computern – auch in den Klassenräumen –, digitalen Tafeln, sowie einer einfacheren Nutzung von Beamern und Projektoren (!) hervor. Dies, sowie die generelle Kritik am baulichen Zustand der Schule, der Wunsch nach Renovierung und schöneren Klassenräumen, u.a. durch Ausmalen, verweisen auf mangelhafte ökonomische Ressourcen: Fehlende Mittel für moderne Lernumgebungen wirken sich auf die Unterrichtsqualität und Lernchancen aus – sie vermindern die Möglichkeiten auf Lernerfolg.

„**B3:** [...] Also ich persönlich, ich lerne nicht in Chemie so viel, weil ich merke es, wir machen nicht so viel in Chemie oder so. Nicht so viele Experimente und so weiter. Wir sind immer in der Klasse, schreiben ab in diese Zettel, [...] aber wir machen nicht die Experimente selber oder so, weil es ist kein – weil es nicht genug Sachen gibt in der Schule [...].“ (B3 & B4, Z. 269-273)

7.2.2 Die Bedeutung der Eltern für schulischen Erfolg

Alle Jugendlichen sprechen über die Bedeutung ihrer Eltern für schulisches Gelingen und betonen, dass ihren Eltern ein guter Schulabschluss bzw. eine erfolgreiche Ausbildung³³ wichtig bis außerordentlich wichtig ist, da sie darin die Erfüllung einer „guten“ oder „besseren“ Zukunft für ihre Kinder sehen. Dies prägt die Arbeitshaltung und Leistungseinstellung vieler der Jugendlichen positiv und wirkt motivierend auf sie.

„Denkst du ist der Schulabschluss für deine Eltern wichtig? Wenn ja, wieso denkst du das?“

„**B1:** Ja. Der Schulabschluss ist für meine Eltern sehr wichtig. Sie haben sehr viel in mir (...) ja halt, sie haben sehr viel Vertrauen in mir und viel Hoffnung, also glaub ich, dass ich mit ihrer Hoffnung und ihrem Vertrauen den Schulabschluss gut abschließen kann. (B1, Z. 117-119)“

„**B2:** Der Schulabschluss ist für meine Eltern sehr wichtig, auch für mich.“ (B2, Z. 115)

„**B3:** Es ist schon wichtig. Weil sie wollen, dass ich eine bessere Zukunft habe. Und sie wollen, für bessere Zukunft brauche ich auch gute Noten und sie geben mir immer Motivation, dass ich bessere Noten bekomme, damit ich, damit ich mein Ziel erreichen kann. Und ja, schon wichtig.“ (B3 & B4, Z. 323-326)

³³ In den Interviews wird nicht explizit darauf eingegangen, wie das Wort „Ausbildung“ zu verstehen ist. Auch aus den Antworten kann nicht eindeutig geschlussfolgert werden, ob die Jugendlichen zwischen schulischer oder beruflicher Ausbildung differenzieren. Da es jedoch um die allgemeine Bedeutungszuschreibung einer Ausbildung und den Zusammenhang mit einer späteren Berufstätigkeit geht – und nicht etwa um den Vergleich zwischen schulischer und beruflicher Bildung –, war die Unschärfe in der Begrifflichkeit in der Analyse zu vernachlässigen.

„**B4:** Ja, es ist schon sicher wichtig für denen, weil die wollen ja, dass wir gute Arbeit haben, damit danach eine, nicht ohne Arbeit bleiben, ohne Geld und so [...].“ (B3 & B4, Z. 328-329)

„**B7:** Ja. Weil, schon seit klein auf, wollten sie, dass ich etwas Gutes mache. Also, brauche ich dafür auch einen guten Schulabschluss.“ (B7, Z. 136-137)

„**B10:** Ja, ich glaub schon, weil wenn ich jetzt so gute Schulnoten habe, dann kann ich halt zu einer besseren Schule gehen.“ (B10, Z. 119-120)

Den direkten Einfluss ihrer Eltern auf ihre schulischen Leistungen, im Sinne guter Noten, bezeichnen die meisten Jugendlichen als kaum bis nicht vorhanden. Während sie auffallend häufig die Hoffnungen und Wünsche, sowie das Vertrauen, den Stolz und die Zufriedenheit ihrer Eltern als Motivationsquelle für das Streben nach guten schulischen Leistungen benennen, handelt es sich bei keinem um direkte Lernhilfe. Vereinzelt finden sich hierzu Beispiele und Begründungen, etwa, dass ältere Geschwister beim Lernen helfen, Eltern früher mehr unterstützt hätten als heute oder auch, dass ihre Eltern aufgrund sprachlicher Barrieren oder eines niedrigeren Bildungsgrades nicht beim Lernen helfen können.

„**I1:** Unterstützen Sie dich bei Lernen – beim Lernen?

B1: Leider können sie es nicht, weil sie selbst keine Bildung gemacht haben.“ (B1, Z. 59-61)

Die als positiv und motivierend bezeichnete Rolle der Eltern auf den eigenen Bildungserfolg bezieht sich bei fast allen ausschließlich auf die emotionale Unterstützung ihrer Eltern.

„**I1:** Was für einen Einfluss haben deine Eltern auf deine Noten?

B5: Einen großen Einfluss, ich weiß selber, dass mein Vater sehr auto...nicht wirklich gut war in der Schule. Und er möchte das halt nicht, dass ich genauso werde wie er und er kümmert sich halt darum. [...] Er musste dann ins Militär gehen und er will nicht, dass ich genauso werde. Er will, dass ich die Schule fertig mache. Genau.“ (B5, Z. 35-39; 48-49)

Die Jugendlichen erleben Bildungserfolg als Ergebnis ihrer individuellen Verantwortung und bekommen dies auch von zuhause (und der Schule) vermittelt.

„**I5:** Denkst du, dass den Kindern genug in unserer Schule beigebracht wird?

B10: Also (...), ich glaub schon, wenn man sich auch anstrengt und so, natürlich.“ (B10, Z. 102-104)

Diese Perspektive verweist auf ein meritokratisches Verständnis, in dem strukturelle Bedingungen wie Herkunft, Bildungsgrad oder finanzielle Ressourcen der Eltern stark ausgeblendet werden. Trotz unterschiedlicher Ausgangsbedingungen wird Bildungserfolg der eigenen Anstrengung zugeschrieben und Unterschiede werden legitimiert.

7.2.3 Zum Zusammenhang von individueller Leistung, Benotung und schulischer Bildung im Hinblick auf die eigenen Zukunftswünsche und Zukunftsperspektiven

Die Aussagen der Jugendlichen zu individueller Leistung, Benotung und schulischer Bildung geben Aufschluss darüber, wie sie den Zusammenhang zwischen schulischem Erfolg und ihren Zukunftsperspektiven wahrnehmen. Dies ist zentral, um zu verstehen, wie hilfreich sie Schule auf ihrem Weg zur Realisierung ihrer Zukunftswünsche bewerten und einschätzen.

Alle befragten Jugendlichen haben eine Vorstellung darüber, wie sich ihre (nähere) Zukunft gestalten soll. Viele haben bereits sehr konkrete Vorstellungen und skizzieren diese beginnend mit ihrem angestrebten Bildungsweg bis zur Erreichung ihres Wunschberufs (vgl. Abb. 23).

„**B3:** Also ich will gerne mal die Schule abschließen. Endlich, ha, und dann gehe ich HTL, fünf Jahre und dann will ich sehr gerne zur Uni gehen, damit ich dann Zahnärztin sein kann.“ (B3 & B4, Z. 367-368)

„**B5:** Ich möchte gerne nach der Schule in die HTL gehen, dort die Bautechnik weiter vertiefen und halt eventuell vielleicht auch Architekt werden.“ (B5, Z. 152-153)

Während der inhaltliche Nutzen vieler Schulfächer sehr kritisch angesehen und in Frage gestellt wird, zeigt sich in allen Aussagen der Jugendlichen, dass sie Schulabschlüsse als essenziell für ihre berufliche Zukunft ansehen; ein Großteil sieht beruflichen Erfolg sogar als direkte Folge eines guten Schulabschlusses an.

Jugendliche	Bildungsweg	Berufliche Zukunft
B1	Weiterführende Schule abschließen	Guter Beruf
B2	Pflichtschulabschluss ist wichtig	Gut bezahlte Arbeit
B3	Pflichtschule, HTL, Universität	Zahnärztin
B4	Pflichtschule, HAS/HAK	Buchhalterin
B5	Pflichtschule, HTL, Universität	Architekt
B6	Guter Schulabschluss (HAK)	Guter Job
B7	Matura, Universität	Ärztin
B8	Weiterführende Schule, Zusatzausbildungen	Bürokauffrau
B9	Gute Ausbildung, indirekt benannt: Matura	Gute Karriere
B10	Matura	Noch unklar
B11	HAK	Noch unklar
B12	Fachschule besuchen	Gastronomie

Abb. 23: Die angestrebten Bildungswege und beruflichen Zukunftsperspektiven der befragten Jugendlichen; N=n=12

Einen zentralen Stellenwert nimmt hierbei die Notengebung ein, wie u.a. eine vertiefende Analyse des Fragebogens *Benotung in der Schule* zeigt. Noten werden als wesentliches Selektionskriterium zwar durchaus kritisiert, jedoch zugleich akzeptiert. Hierfür markante Aussagen sind folgende:

„Sie haben sehr viel Auswirkung auf die nächste Schule da die meisten darauf schauen und man ohne positive Noten nicht vieles erreichen könnte.“

„Man kann vielleicht nicht aufgenommen werden und muss dann in eine schlechtere Schule obwohl die Schule noch gar nicht weiß ob ich ein guter oder schlechter Schüler bin.“

„Es ist wichtig da ich ab nächstes Jahr eine neue Schule besuchen muss“

„Es zeigt wie viel Engagement man für die Schule hat. Es beweist die Intelligenzstufe einer Person.“

„Na ja sie wissen schon was sie erreichen wollen weil wenn du ein 2 in Mathe haben willst müsst du hart arbeiten um sie zu erreichen also man erkennt was sie zielt ist“

„fließt in die weiterführende Schule: nur mit bestimmten Noten kommt man in eine höhere Schule - dies kann auch Stress bewirken. doch im Arbeitsleben sollte man sich nicht mehr um ältere Noten sorgen.“

(ausgewählte Aussagen aus dem Fragebogen *Benotung in der Schule*)

Dass die Jugendlichen trotz ihrer Kritik am System weiterhin auf die Verbindlichkeit von Noten setzen, verweist auf die Legitimität, die dem meritokratischen Leistungsprinzip zugeschrieben wird. Die Erlangung guter Schulnoten wird hochgradig in der eigenen Verantwortung gesehen. Disziplin wird von den Jugendlichen als besonders wichtige Eigenschaft für Erfolg benannt. Interessant ist in diesem Zusammenhang, dass sie dieser auch im Kontext von Privatschulen eine wichtige Rolle zuschreiben – immerhin gehen einige davon aus, dass Privatschulen u.a. deshalb bessere Schulen seien, da sie den Schüler*innen mehr Disziplin vermitteln. Da sie Privatschulen zudem mit ökonomischem Kapital in Verbindung bringen, zeigt sich in ihren Aussagen eine gewisse Wahrnehmung des Zusammenhangs zwischen ökonomischen Mitteln, Bildungserfolg und sozialer Ungleichheit. Weitere Lernstrategien, die von den Jugendlichen als wichtig benannt werden finden sich in einem guten Zeitmanagement, Aufmerksamkeit und Mitarbeit während des Unterrichts, sowie zuhause viel zu lernen und zu wiederholen. Dass der Schulerfolg jedoch auch in hohem Maße von äußeren Faktoren abhängig ist und strukturelle Bedingungen diesen maßgeblich beeinflussen, blenden die Jugendlichen weitgehend aus bzw. benennen diese, sehr vereinzelt, indirekt. Erst wenn Benotung als intransparent oder willkürlich erlebt wird, gerät die meritokratische Legitimität ins Wanken, denn dann wird Ungleichheit greifbar und die Illusion von Chancengleichheit sichtbar.

8 Interpretation der Ergebnisse

Im Folgenden werden die empirischen Ergebnisse aus Kapitel 7 analysiert und in Bezug auf die in Kapitel 3 dargestellten Theorien interpretiert. Ziel ist es, herauszuarbeiten, inwiefern die Aussagen der Jugendlichen diese bestätigen oder auch infrage stellen. Dies geschieht entlang zweier Perspektiven, die sich an den beiden Forschungsfragen dieser Arbeit orientieren: In Kapitel 8.1 geht es zentral um das persönliche Erleben der Jugendlichen in Bezug auf Gerechtigkeit im schulischen Alltag und Chancengleichheit im Bildungssystem; Kapitel 8.2 setzt sich damit auseinander wie die Jugendlichen über schulische Bildung und Bildungszertifikate reflektieren – sowohl im Hinblick auf Bildungserfolg, als auch eigene Zukunftsperspektiven.

8.1 Zwischen dem Wunsch nach Gerechtigkeit und der Akzeptanz von Ungleichheit

Die Aussagen der Jugendlichen verweisen auf ein Spannungsfeld zwischen dem Wunsch nach Gerechtigkeit und der Akzeptanz von Ungleichheit. Sie nehmen Ungleichheit und Ungerechtigkeit im schulischen Alltag am stärksten auf subjektiver Ebene wahr und zwar, wenn diese aufgrund Lehrer*innenhandelns sichtbar werden. Dies geschieht insbesondere in Abhängigkeit von Geschlecht und Benotung, sehr vereinzelt werden zudem rassistische oder diskriminierende Haltungen von Lehrpersonen als Ursache von Ungerechtigkeit benannt. Auf struktureller Ebene zeigt sich, dass das Bildungssystem zwar prinzipiell als fair erachtet, jedoch gleichzeitig nicht von Chancengleichheit ausgegangen wird. Strukturelle Benachteiligungen werden teilweise erkannt, jedoch weder hinterfragt noch als systemisch produziert interpretiert. Beispiele hierfür finden sich etwa in Aussagen über eine mangelhafte schulische Ausstattung oder auch ungleiche Zugangsmöglichkeiten (Privatschulen). Diese Ambivalenz verweist auf eine Art „Alltagsakzeptanz“ von Ungleichheit: Ungleichheit wird als „normal“ angesehen, solange Ungerechtigkeit nicht unmittelbar erfahren und dadurch sichtbar wird.

Die Jugendlichen erleben lehrpersonenabhängige Ungleichheit differenziert: Während auf Ungleichheit durch schulische Benotung im nächsten Kapitel genauer eingegangen wird, kann an dieser Stelle gesagt werden, dass besonders die Aussagen der Mädchen über geschlechterabhängige Ungleichheit durch Bourdieus Habituskonzept als Ausdruck verinnerlichter Geschlechterrollen verstanden werden können, welche im schulischen Alltag – bewusst oder unbewusst – von Lehrpersonen fortgeschrieben und legitimiert werden. Ebenso trifft dies auf die wenigen Hinweise rassistischer und diskriminierender Haltungen von Lehrpersonen zu. Spannend ist, was von den Jugendlichen nicht angesprochen wird: Während

sie Ungleichheit besonders aufgrund von Geschlecht und Noten klar benennen, thematisieren sie weder soziale Herkunft noch Klassenzugehörigkeit. Dies verweist auf ein Phänomen, das Stefan Wellgraf (2012) in Anlehnung an Sherry Ortner als *hidden life of class* beschreibt: Klassenzugehörigkeit wirkt zwar auf Chancen, bleibt aber sprachlich schwer artikulierbar, denn ihre Wirksamkeit wird im Alltag kaum direkt sichtbar.

„Auf sozialer Klasse basierende Ungleichheitserfahrungen sind den Schülern jedoch weniger zugänglich als rassistische oder sexistische Diskriminierungen, deren Wirkungen sie bewusster wahrnehmen und entsprechend leichter beschreiben können. Die amerikanische Anthropologin Sherry Ortner spricht deshalb vom »hidden life of class«. Soziale Klasse und die darauf basierenden Ausschlussmechanismen haben demnach zwar eine äußerst wirkungsmächtige Existenz, doch gibt es im Alltag keine adäquate Sprache für diese Mechanismen, weshalb sie häufig eher indirekt artikuliert werden.“ (Wellgraf 2012: 97)

Strukturelle Ungleichheiten im Bildungssystem bleiben derart weitgehend unbenannt. Genau darin zeigt sich, wie tief verankert soziale Ungleichheit ist. Reproduktion erfolgt unbewusst, Ungleichheiten erscheinen „normal“. Dies lässt sich nach Bourdieu als Ausdruck eines stark inkorporierten Habitus gesellschaftlicher Strukturen verstehen: Soziale Strukturen und daraus resultierende gesellschaftliche Ungleichheit werden als gegeben hingenommen. Die Jugendlichen erkennen zwar, dass Chancen ungleich verteilt sind – insbesondere aufgrund unterschiedlicher ökonomischer Möglichkeiten für schulische Mittel oder den Besuch von Privatschulen –, interpretieren dies aber nicht als etwas systemisch Produziertes, sondern gehen davon aus, dass der Ausgleich in ihrer individuellen Verantwortung liegt. Es zeigt sich in ihren Aussagen ein stark meritokratisches Denken, das ungleiche Startbedingungen und strukturelle Benachteiligungsfaktoren weitgehend ausblendet, wodurch das Bildungssystem als überwiegend fair erscheint und strukturelle Barrieren legitimiert werden. Diese Wahrnehmung bestätigt Bourdieus Reproduktionstheorie empirisch und zeigt, was Bourdieu und Passeron mit der *Illusion von Chancengleichheit* beschreiben: Das Bildungssystem erscheint zwar formal fair, doch tatsächlich reproduziert es soziale Ungleichheit, indem es gesellschaftliche Strukturen festigt.

Ein Hinweis darauf, dass die Jugendlichen einen Unterschied zwischen formaler und realer Chancengleichheit (wie sie u.a. Coleman beschreibt) implizit wahrnehmen, findet sich etwa in Aussagen zur schulischen Ausstattung. Dass sich fehlende Mittel für Lernumgebungen auf Lernchancen und Lernerfolg auswirken, zeigt sich unmittelbar am Beispiel fehlender Materialien für den Chemieunterricht. Die Schüler*innen sprechen somit genau das an, was

Bourdieu's Kapitaltheorie besagt, ohne diese zu kennen: Ungleiche materielle Ressourcen führen zu ungleichen Lernmöglichkeiten – und reproduzieren Bildungsungleichheit. Während ersteres angesprochen wird, zeigt sich, dass letzteres von den Jugendlichen anscheinend nicht explizit wahrgenommen wird: In ihren Aussagen dominiert die Haltung Ungleichheit durch eigene Leistung ausgleichen zu können.

Darüber hinaus werden im Kontext von Chancengleichheit die Gerechtigkeitstheorien von Rawls und Honneth deutlich sichtbar, insbesondere in Bezug auf den Besuch von Privatschulen: Fehlende Teilhabe aufgrund einer ungleichen Verteilung ökonomischer Ressourcen wird als ungerecht bewertet. Aus Rawls Perspektive wird hier gegen das Differenzprinzip verstoßen, das davon ausgeht, dass eine ungleiche Verteilung nur dann als gerecht anzusehen ist, wenn sie allen gleichermaßen zugutekommt. Während einzelne Jugendliche im Sinne Rawls Ausgleichsmaßnahmen als gerecht ansehen, akzeptieren andere die Benachteiligung ärmerer Familien als legitim – was darauf hinweist, dass die Jugendlichen ökonomische Barrieren nicht als sozialgesellschaftliches Problem verstehen, sondern als Normalität erleben. Honneths Verständnis von Gerechtigkeit durch Anerkennung wird insofern sichtbar, als dass er jegliche Form von Armut – hier fehlender ökonomischer Ressourcen für den Besuch von Privatschulen, die zudem als bessere Schulen angesehen werden – als ungerecht bezeichnet, weil sie individuelle Teilhabe und soziale Anerkennung (u.a. in Form von Bildungserfolg und gesellschaftlicher Wertschätzung) einschränkt.

8.2 Schule als Mittel zum Zweck – wenn Zertifikate mehr zählen als Inhalte

Die Aussagen der Jugendlichen zeigen sehr deutlich, dass Noten von ihnen als zentrales Selektionskriterium und als Voraussetzung für schulischen – und in weiterer Folge beruflichen – Erfolg angesehen werden. Darüber hinaus werden sie als logische Konsequenz individueller Anstrengung und Disziplin verstanden. Diese Perspektive verdeutlicht abermals, wie tief die Jugendlichen den meritokratischen Leistungsgedanken verinnerlicht haben: Erfolg wird in der eigenen Verantwortung verortet, er ist das Produkt individuellen Bemühens – strukturelle Ungleichheitsfaktoren werden in diesem Kontext kaum sichtbar. Diese Einstellung spiegelt sich auch in vielen Aussagen über ihre Eltern wider, die sich durch einen Schulabschluss eine gute oder sogar *bessere* Zukunft für ihre Kinder erhoffen: Bildung wird als Aufstiegsversprechen interpretiert. Während die Jugendlichen einem guten Schulabschluss einen zentralen Stellenwert für ihre Zukunftsperspektiven beimessen, beurteilen sie den Nutzen von

schulischer Bildung als mangelhaft: schulische Inhalte kritisieren sie als veraltet und lebensfern. Spannend ist, dass dies jedoch nicht darin resultiert, dass Bildungsverläufe infrage gestellt werden: Alle, bis auf einen Schüler, streben eine klassische Bildungskarriere an – sie wollen mindestens eine weiterführende Schule abschließen. Entscheidend ist anscheinend nicht, *was* gelernt wird, sondern *was man vorweisen* kann. Schule wird pragmatisch gesehen: Sie dient dem Erwerb von Bildungszertifikaten, die Zugang zu weiteren Ausbildungen und guten Berufen ermöglichen. Sie ist Mittel zum Zweck.

Die Interviews zeigen, dass gute Noten für die Jugendlichen Bildungserfolg symbolisieren. Aus ihren Aussagen geht deutlich hervor, dass sie Noten als Zugangsbedingung zu schulischen und beruflichen Ressourcen ansehen, sowie als Ausdruck sozialer Anerkennung und Teilhabe interpretieren. Diese Aspekte können zum einen mit Bourdieus Kapitaltheorie und zum anderen anhand der Gerechtigkeitstheorien erörtert werden. Während nach Bourdieus Kapitaltheorie gesellschaftliche Positionen und Bildungschancen sowohl vom Ausmaß als auch der Verfügbarkeit der verschiedenen Kapitalformen strukturiert werden (hier u.a. Bildungszertifikate als Ausdruck institutionalisierten kulturellen Kapitals), verweist etwa Honneths Gerechtigkeitstheorie auf gesellschaftliche Teilhabe durch soziale Anerkennung in Form von gesellschaftlichem Wert und Zugehörigkeit. Frasers zweidimensionales Konzept von Gerechtigkeit schafft hier gewissermaßen eine Brücke, indem sie Verteilung (guter Noten) und Anerkennung (individueller Leistung) als gleichrangig auffasst. Eine doppelte Funktion schulischer Benotung wird sichtbar: Einerseits motivieren Noten, indem sie Anerkennung vermitteln und Teilhabe ermöglichen (Zugang zu schulischen und beruflichen Ressourcen), andererseits reproduzieren sie Ungleichheit, wenn ungleiche Voraussetzungen ignoriert und verwehrte Teilhabe dahingehend legitimiert wird.

Erleben Schüler*innen Benotung als ungerecht, so ist dies also nicht nur der Wahrnehmung fehlender individueller und sozialer Anerkennung geschuldet, sondern wird zudem als Bedrohung für die eigenen Zukunftschancen wahrgenommen. Die Aussagen der Jugendlichen verweisen auf Rawls Freiheits- und Differenzprinzip. Schule ist nicht gerecht, denn sie verwehrt Chancen, indem sie Leistung ungleich beurteilt und Ressourcen in Abhängigkeit von Gruppenzugehörigkeit ungleich verteilt. Das subjektive Ungerechtigkeitsempfinden der Jugendlichen in Abhängigkeit von Noten zeigt ein implizites Bewusstsein über die Funktion von Noten und Schule: Leistungsbeurteilung legitimiert das Bildungssystem, aber nur solange sie als vermeintlich objektiv aufgefasst wird. Nach Rawls Differenzprinzip sind gesellschaftliche

Institutionen nur solange legitim, solange Ungleichheit fair begründet und zum Nutzen aller ist, d.h. solange institutionelle Gerechtigkeitsgrundsätze nicht verletzt werden (hier der *fairen* Benotung auf Basis erbrachter Leistung). Unterliegt schulische Benotung dem Verdacht der Willkür, durch fehlende Nachvollziehbarkeit oder vermeintliche Subjektivität, so verlieren Noten diesen scheinbaren Anspruch auf Objektivität und das meritokratische Versprechen des Bildungssystems gerät ins Wanken. Die „neutralen“ Leistungsindikatoren werden zur Bedrohung für den eigenen Bildungserfolg und die berufliche Zukunft. Bildung als System verliert die Legitimität.

Interessant ist an dieser Stelle, dass sich die Kritik der Jugendlichen im Speziellen auf einzelne Lehrpersonen und schulische Inhalte bezieht, jedoch nicht auf das System selbst (u.a. standardisierte Leistungslogiken). Somit wird Ungerechtigkeit personalisiert und individualisiert, während Selektionsmechanismen weitgehend verborgen bleiben. Dies verdeutlicht neuerlich, wie stark die Illusion von Chancengleichheit internalisiert ist: Strukturelle Faktoren erscheinen unsichtbar, während individuelles Handeln überbetont wird. Das Bildungssystem mag seine Legitimität durch ungerechte Benotung zwar ab und an einbüßen, Schule als Ort der Selektion wird jedoch nicht hinterfragt und bleibt als wesentliche Selektionsinstanz gesellschaftlicher Teilhabe erhalten.

Dahingehend sind die Aussagen der Jugendlichen über ihre Eltern besonders interessant. Aus den Interviews geht sehr deutlich hervor, dass ein Großteil der Eltern hohe schulische Erwartungen an ihre Kinder stellt: Bildung wird als Aufstiegsversprechen gedeutet, das über Anstrengung und einen guten Schulabschluss eingelöst werden muss. Damit verfestigt sich die meritokratische Haltung, die Bildungserfolg als individuelle Verpflichtung ansieht und nicht als soziale Aufgabe versteht. Auch in diesem Kontext werden kaum strukturelle Ungleichheitsfaktoren von den Schüler*innen benannt (überwiegend unbenannt bleiben hier etwa ökonomische Ressourcen der Eltern; vereinzelt wird auf kulturelles Kapital, wie den Bildungsgrad der Eltern oder sprachliche Barrieren als Grund für ausbleibende Lernunterstützung, eingegangen). Interessant ist, dass die Mehrheit der Jugendlichen ihren Eltern einen hohen Einfluss auf den eigenen Bildungserfolg zuspricht. Bei genauer Analyse wird deutlich, dass es sich hierbei nicht um effektive Lernhilfe, sondern emotionale Unterstützung handelt. Auffallend viele Schüler*innen bezeichnen diese als Motivationsquelle – insbesondere die Wünsche und Hoffnung ihrer Eltern, sowie deren Stolz und Vertrauen. Honneth beschreibt dies als individuelle Anerkennung, die das Selbstvertrauen stärkt und die

Motivation fördert. Besonders interessant sind in diesem Kontext die empirischen Ergebnisse Colemans, der zeigte, dass das soziale Umfeld, insbesondere die familiäre Haltung zu Bildung, signifikant auf schulischen Erfolg wirkt (viel stärker als schulische Faktoren) – sowohl im Positiven als auch im Negativen. Am Beispiel der emotionalen Unterstützung prägt sie die Einstellung der Kinder, indem sie positiv auf ihr Selbstkonzept und Kontrollempfinden wirkt. Zwar wird fehlende Lernunterstützung dadurch nicht ausgeglichen – von realer Chancengleichheit kann erst dann ausgegangen werden, wenn keine ungleichen familiären Voraussetzungen mehr bestehen, was aus Colemans Sicht unmöglich ist – jedoch wirkt die Einstellung der Eltern offenkundig motivierend auf den schulischen Ehrgeiz der Jugendlichen.

Zu guter Letzt wird in den Aussagen der Jugendlichen eine Diskrepanz zwischen der von ihnen benannten Wichtigkeit von Allgemeinbildung versus ihrem Wunsch nach Individualisierung sichtbar. Während das System über standardisierte Lehrpläne Gleichheit herzustellen versucht, scheint die Teilhabe der Jugendlichen dadurch eingeschränkt. Sie wünschen sich „gerechtere“ Bildung durch eine stärkere Berücksichtigung ihrer Meinung und mehr Raum für individuelle Interessen. Die Forderung nach aktuellen, praxisnahen Inhalten, die sich an den Bedürfnissen der Schüler*innen orientieren, lässt sich nach Frasers Konzept der *intersubjektiven Anerkennung* in Form von Teilhabe an der Gestaltung schulischer Prozesse als Voraussetzung für gerechten Unterricht interpretieren. Interessant ist, dass die Jugendlichen, obwohl sie den Nutzen schulischer Inhalte infrage stellen, dennoch klassische Bildungskarrieren anstreben. Das Bildungssystem läuft Gefahr den Erwerb von Zeugnissen in den Vordergrund zu stellen: Nicht der intrinsische Wert zählt, sondern der extrinsische Nutzen. Ohne dies zu hinterfragen, reproduzieren sie den linearen Bildungsweg als Norm. Abermals wird die Illusion von Chancengleichheit sichtbar: Bildung fungiert als Reproduktionsmechanismus sozialer Ungleichheit, indem es einen bestimmten Habitus legitimiert, der gesellschaftliche Erwartungen an Bildung und Schule als persönliches Ziel übernimmt und als individuelle Aufgabe ansieht, denn als sozialgesellschaftliche.

9 Zusammenführung der Forschungsergebnisse

Im Folgenden werden in einem ersten Schritt die Ergebnisse der Partizipativen Forschung hinsichtlich ihrer Entstehung und Entwicklung sowie im Kontext des Forschungsstandes reflektiert. Es wird die eigene Rolle innerhalb des Projektes kritisch betrachtet, sowie darauf eingegangen, was die Forschung geleistet hat, worüber keine Aussagen getroffen werden können und inwiefern sich weitere Forschungsvorhaben daraus ableiten lassen. Anschließend werden in einem zweiten Schritt die Ergebnisse der qualitativen Inhaltsanalyse (vgl. Kapitel 7 und 8) durch Beantwortung der zentralen Forschungsfragen zusammengeführt. Auf viele dieser Aspekte wurde bereits in vorangegangenen Kapiteln eingegangen, weshalb diese im Folgenden teils in zusammenfassender Form, teils als Verweis auf die jeweiligen Kapitel dargestellt werden, um eine abschließende Rahmung der Forschung zu ermöglichen, ohne zu starke Wiederholungen aufkommen zu lassen.

9.1 Die Partizipative Forschung im Kontext des Forschungsstands und die Reflexion des Forschungsprozesses

Die vorgestellte Partizipative Forschung mit Jugendlichen der achten Schulstufe einer Mittelschul-Abschlussklasse aus dem Schuljahr 2023/24 hat nach dem Stellenwert von Schule, sowie Bildungsgerechtigkeit im Schulalltag und Chancengleichheit im österreichischen Bildungssystem aus Perspektive 14- bis 16-jähriger Jugendlicher gefragt. Die Forschungsergebnisse haben verdeutlicht, wie differenziert und wertvoll der Beitrag Jugendlicher zur Schulentwicklung sein kann und wie aktuell er für den derzeitigen Schuldiskurs ist, wenn er gehört wird. Auch wenn die Forschung nicht als Partizipative *Aktionsforschung* betitelt wurde, kann sie dennoch einen Appell an Schulen darstellen, Kinder und Jugendliche als Expert*innen ihrer Lebenswelt anzusehen und ihnen mehr Mitspracherecht in der Gestaltung von Schule und Unterricht einzuräumen. Die Anerkennung ihrer Meinung bedeutet sie zu sozialer Teilhabe zu befähigen, was zu mehr Gerechtigkeit im Schulsystem beitragen könnte (vgl. Honneth 1992). Gelingen kann dies indem Schule einen gemeinsamen und gleichberechtigten Dialog ermöglicht, der zu Reflektiertheit und Handlungsfähigkeit beiträgt, was Paolo Freires (2014) Ansatz der *problemorientierten Bildung* entspricht. Dass tatsächliche Partizipation von Schüler*innen bislang einen „blinden Fleck“ in der Schulforschung (vgl. Feichter 2015b) und Schulentwicklung darstellt ist meiner Ansicht nach als großes Versäumnis anzusehen.

In Analogie zu bestehenden Studien wurde auch in der vorgestellten Forschung folgendes sichtbar:

- Es hat sich gezeigt, dass Peer-Forschung zu **auffallend offenen und ehrlichen Antworten** geführt hat, wie es auch u.a. Kellett (2009) in ihrer Forschung beschrieb. Dies mag sicherlich zum einen daran liegen, dass die traditionellen Hierarchien und Machtstrukturen, die den Schulalltag im Allgemeinen dominieren, in einer Peer-Befragung aufgebrochen werden (u.a. hinsichtlich dessen was gesagt werden „darf“ und was nicht), zum anderen mag es darin begründet sein, dass der Zugang zu Gleichaltrigen und die Perspektive von Kindern und Jugendlichen auf die Welt eine andere ist (vgl. Wöhrer et al. 2017). Es ist stark anzuzweifeln, dass eine „klassische“ Befragung zu ähnlichen Ergebnissen gelangt wäre. Sichtbar wurde dies etwa am Ausbleiben der von mir erwarteten Aussagen zu „Migrationshintergrund“; umgekehrt ergab sich aus dem Interesse der jugendlichen Co-Forscher*innen ein deutlicher Schwerpunkt auf der elterlichen Motivation, dessen Ausmaß für mich überraschend war.
- Wie bei Holsen et al. (2025) zeigte sich auch im vorgestellten Projekt, dass die **intrinsische Motivation und des Kontrollempfinden** der Schüler*innen positiv bereichert wurden. Besonders auffallend war ihr Interesse am sozialwissenschaftlichen Forschen während der ersten inhaltlichen Diskussionsphasen, der Erstellung ihrer Erhebungsmethoden, sowie der Datenerhebung.
- Holsen et al. (2025) und Wöhrer et al. (2017) verweisen auf die hohe Bedeutung altersgerechter Methoden und Themen, die grundlegendes Fachwissen vermitteln, jedoch eine eigenständige Recherche und Bearbeitung durch Kinder und Jugendliche ermöglichen. Die Gradwanderung zwischen **potenzieller Überforderung** durch zu viel Offenheit und zu stark vordeterminierten Schwerpunkten durch Eingrenzung wurde auch im vorgestellten Projekt stellenweise sichtbar (vgl. Kapitel 5).
- Ebenso deutlich wurde der chronische Mangel an **personellen und zeitlichen Ressourcen** in der Schule, wie es viele Forscher*innen in ihren Studien bemerken (vgl. u.a. Baumann 1996, Feichter 2015a, Wöhrer et al. 2017). Es war durchaus herausfordernd vier Forschungsgruppen zu zweit und über weite Phasen des Projektes alleine zu betreuen, sowie organisatorische Aufgaben und unerwartete Unterbrechungen des Projektes zeitlich zu kompensieren – dahingehend wäre es

sinnvoll ein ähnliches Projekt mit einer Abschlussklasse früher im Jahr anzuberaumen (vgl. Kapitel 4.2 & 4.3).

- Das **Forschen mit der eigenen Klasse** war speziell in Bezug auf die Erwartungshaltung und Projektmotivation eine interessante und schöne Erfahrung (vgl. Kapitel 5.5). In meiner **Doppelrolle als Lehrerin und Forscherin** war es spannend ein Gleichgewicht zwischen beiden Rollen zu finden: forschend-zurückhaltend als Forscherin im Kontrast zu aktiv-unterstützend als Lehrerin (vgl. Baumann 1996, Wilson 1995, Wong 1995). Ähnlich zu Wilson sehe auch ich das Partizipative Forschen mit der eigenen Klasse als unglaubliche Bereicherung der eigenen Lehrtätigkeit an. Besonders das Aufweichen der traditionellen Rollen ermöglicht es das Potenzial der Schüler*innen aus einer neuen Perspektive zu betrachten und ihnen Raum für ihre Ideen und Meinungen zu geben. In Analogie zu Baumann zeigte sich auch bei mir, dass die Rolle der Lehrerin vor jener der Forscherin kam: Um die Jugendlichen dabei zu unterstützen ihre Forschung erfolgreich zu beenden, sah ich mich z.B. „gezwungen“ die unwissenschaftliche Herangehensweise der Datenanalyse der Gruppe *Bildungsgerechtigkeit* mitzutragen (vgl. Kapitel 5.3.6). Diese jedoch explizit anzusprechen, zu reflektieren und zu benennen, stellte für mich einen notwendigen Kompromiss meiner Rollen dar. In Anlehnung an Wong empfand ich dies im Falle der ersten Exploration der Daten (durch meine Erwartungshaltung in Bezug auf die Leistung der interviewenden Schülerinnen) durchaus als Konflikt, der aufgrund der sofortigen Anonymisierung der Interviews aufgelöst werden konnte (vgl. Kapitel 6.2.1).

Einschränkungen der Studie zeigen sich in der relativ kleinen Anzahl von zwölf befragten Schüler*innen und einer weitgehend homogenen Sample-Wahl aufgrund der freiwilligen Teilnahme am Projekt (vgl. Kapitel 6.2.4). Zudem wurden keine Daten über den sozioökonomischen Hintergrund des Elternhauses erhoben. Diese Erhebung hätte zwar stellenweise eine tiefgreifendere vergleichende Analyse ermöglicht, hätte andererseits jedoch einen massiven Eingriff in den intendierten Ansatz des *child-led research* für mich bedeutet, weshalb darauf verzichtet worden ist. Für zukünftige Projekte sehe ich eine derartige Erweiterung der Erhebung als wertvoll an, solange sie sich mit dem partizipativen Charakter einer Forschung gut vereinbaren lässt.

9.2 Beantwortung der zentralen Forschungsfragen

Eine straffe Beantwortung der zentralen Forschungsfragen anhand der Ergebnisse (vgl. Kapitel 7 und 8) gestaltet sich wie folgt:

- Wie erleben und bewerten Jugendliche der 8.Schulstufe schulische Gerechtigkeit und Chancengleichheit im Bildungssystem?

Die Aussagen der Jugendlichen verdeutlichen, dass sie Ungleichheit sowohl auf subjektiver Ebene im schulischen Alltag als auch auf struktureller Ebene im Bildungssystem wahrnehmen: Während Ungleichbehandlung im Schulalltag insbesondere in Abhängigkeit von Lehrpersonen erlebt wird (v.a. nach Geschlecht und Benotung), wird diese auf struktureller Ebene hauptsächlich im Zusammenwirken von finanziellen Ressourcen und Bildungschancen verortet (v.a. schulische Ausstattung und Privatschulen). Dort wo die Jugendlichen direkt von Ungerechtigkeit betroffen sind, wird diese auch für sie sichtbar und anhand expliziter Beispiele greifbar. Es zeigt sich, dass sie ein teils explizites, teils eher implizites Bewusstsein darüber entwickelt haben, dass Bildung maßgeblich zu sozialer Ungleichheit beiträgt.

- Wie reflektieren sie über schulische Bildung und Bildungszertifikate im Kontext von Bildungserfolg und ihren Zukunftswünschen?

Schule wird von den Jugendlichen einerseits als zentral für ihre Zukunftswünsche aufgefasst, andererseits sehr pragmatisch gesehen. Sie kann als Mittel zum Zweck interpretiert werden: Die Jugendlichen kritisieren die inhaltliche Qualität von Schule als veraltet und lebensfern, sie erachten schulische Bildung als nicht wirklich relevant für ihre berufliche Zukunft. Im Kontrast hierzu sehen sie jedoch gute Noten und Schulabschlüsse (Bildungserfolg) als Voraussetzung für eine gute Karriere und beruflichen Erfolg an. Bildungszertifikate werden demnach als Ressource und Zugang zu schulischem bzw. beruflichem Erfolg und sozialer Anerkennung erlebt und als zentral für die eigenen Zukunftswünsche bewertet. Es ist bemerkenswert, dass die Jugendlichen hier verstanden haben, was Bourdieu in seiner Kapitaltheorie festhält, ohne diese oder andere bildungssoziologische Theorien gelesen bzw. zuvor gekannt zu haben. Während insbesondere die emotionale Unterstützung ihrer Eltern als motivierend und positiv prägend erlebt wird, blenden die Jugendlichen strukturelle Einflüsse, wie Herkunft oder den Bildungsgrad ihrer Eltern weitgehend aus. Der meritokratische Leistungsgedanke wird deutlich sichtbar: Schulischer und in weiterer Folge beruflicher Erfolg werden als Ergebnis individueller Anstrengung erlebt, nicht als Verantwortung des Systems.

10 Resümee und Ausblick

In vier Jahren des gemeinsamen Unterrichts lernte ich viel mit und von den Schüler*innen meiner damaligen Abschlussklassen. In unzähligen Projekten haben mich die Jugendlichen, besonders jene meiner eigenen Klasse, durch ihre Neugierde und ihre starken Meinungen immer wieder aufs Neue begeistert und zu Projektideen motiviert.

In unserer Partizipativen Forschung waren mir daher zwei Aspekte ein besonderes Anliegen: einerseits interessierte mich ungemein, wie Schüler*innen der achten Schulstufe unser Bildungssystem erleben – ich wollte ihnen Raum und Zeit geben, dies zu erkunden und ihre Meinung darüber zu äußern; andererseits hoffte ich den Jugendlichen das sozialwissenschaftliche Forschen näher bringen und ihre Freude daran wecken zu können. Ich denke beides ist gelungen.

Das Forschen mit meiner eigenen Klasse hat es ermöglicht ein sehr umfassendes Projekt mit geringen zeitlichen und personellen Ressourcen durchzuführen und dieses trotz unzähliger struktureller Hürden aufgrund einer bemerkenswerten Eigendynamik gegenseitiger Motivation aufrechtzuerhalten und zu beenden.

Unsere Partizipative Forschung hat mir nicht nur unglaublich viel Freude bereitet – u.a. daran, die forschenden Schülerinnen und Schüler über sich hinauswachsen zu sehen und den Stolz der beforschten Jugendlichen zu erleben, als sie nach ihrer Meinung gefragt wurden –, sondern hat mir auch gezeigt welches Potenzial in diesem Forschungsansatz steckt.

Der Appell dieses Potenzial auszuschöpfen ist wohl das wichtigste Resultat der vorliegenden Arbeit: Wir sollten mit Kindern und Jugendlichen in Belangen ihrer eigenen Lebenswelt forschen; wir sollten ihre Meinung wertschätzen und ihnen Mitbestimmung ermöglichen; wir sollten dies als Chance sehen Schulentwicklung voranzutreiben und den derzeitigen bildungspolitischen Diskurs dadurch positiv zu bereichern.

Literaturverzeichnis

- Altrichter, Herbert/Posch, Peter/Spann, Harald (2018): Lehrerinnen und Lehrer erforschen ihren Unterricht (5. Auflage). Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.
- Arnstein, Sherry R. (2019): A Ladder of Citizen Participation. In: *Journal of the American Planning Association*, 85. Jg., Heft 1, S. 24-34. DOI: 10.1080/01944363.2018.1559388
- Atweh, Bill & Burton, Leone (1995): Students as Researchers. Rationale and critique. In: *British Educational Research Journal*, 21. Jg., Heft 5, S. 561-575.
- Balmer, Dominik/ Cornehl, Svenson/ Lutz, Mathias (2024): Schulkarriere hängt vom Elternhaus ab. In: *Tages-Anzeiger*, 13.08.2024, S. 5. URL: <https://www.walterherzog.ch/> [Stand: 28.02.2025]
- Baumann, James F. (1996): Conflict or Comatability in Classroom Inquiry? One Teacher's Struggle to Balance Teaching and Research. In: *Educational Researcher*, 25. Jg., Heft 7, S. 29-36.
- Bergold, Jarg & Thomas, Stefan (2020): Partizipative Forschung. In: Mey, Günter & Mruck, Katja (Hg.): *Handbuch Qualitative Forschung in der Psychologie*. Band 2: Designs und Verfahren. Wiesbaden: Springer Fachmedien, S. 113-134.
- BMB [1] – Bundesministerium für Bildung (o.J.): Ausbildungspflicht nach Erfüllen der Schulpflicht. URL: <https://www.bmb.gv.at/Themen/schule/beratung/schulinfo/abp18.html> [Stand: 29.04.2025]
- BMB [2] – Bundesministerium für Bildung (o.J.): Mittelschule. URL: <https://www.bmb.gv.at/Themen/schule/schulsystem/sa/ms.html> [Stand: 29.04.2025]
- BMBWF (2022) – Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung (Hg.): *Bildungswege in Österreich 2022/2023*. URL: https://www.bmb.gv.at/dam/jcr:6677eede-92fd-47f9-a1c5-1a89a7418311/bw_2223_de.pdf [Stand: 29.04.2025]
- BMBWF (2024) – Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung (Hg.): *Nationaler Bildungsbericht Österreich 2024*. Wien. URL: <http://doi.org/10.17888/nbb2024> [Stand: 29.04.2025]
- Bourdieu, Pierre (1983): Ökonomisches Kapital, kulturelles Kapital, soziales Kapital. In: Kreckel, Reinhard (Hg.): *Soziale Ungleichheiten*. Göttingen: Schwartz, S. 183-198.
- Bourdieu, Pierre (2014): *Die feinen Unterschiede. Kritik der gesellschaftlichen Urteilskraft* (24. Auflage). Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Bourdieu, Pierre & Passeron, Jean-Claude (1971): *Die Illusion der Chancengleichheit. Untersuchungen zur Soziologie des Bildungswesens am Beispiel Frankreichs* (1. Auflage). Stuttgart: Klett.

- Bozlak, Christine T. & Kelley, Michelle A. (2015): Participatory Action Research with Youth. In: Lawson, Hal A./Caringi, James C./Pyles, Loretta/Jurkowski, Janine M./Bozlak, Christine T. (Hg.): Participatory Action Research. New York: Oxford University Press, S. 67-90.
- CARN D.A.CH.-Netzwerk (o.J.): Dein Zugang zur Aktionsforschung im deutschsprachigen Raum. URL: <https://aktionsforschung.net/> [Stand: 21.08.2025]
- Coleman, James S. (1966): Equality of Educational Opportunity. Washington: U.S. Government Printing Office.
- Coleman, James S. (1969): Equality of Educational Opportunity, reexamined. In: *Socio-economic planning sciences*, 2. Jg., Heft 2, S. 347-354.
- CTL – Center for Teaching and Learning Universität Wien (2024a): KI und Forschungsdaten. URL: https://ctl.univie.ac.at/fileadmin/user_upload/z_ctl_neu/Angebote_fuer_Studierende/Handouts__Leitfaeden_und_Ressourcen/Handouts_und_Leitfaeden/2024_06_14_Datenschutz_und_KI.pdf [Stand: 14.08.2025]
- CTL – Center for Teaching and Learning Universität Wien (2024b): KI und Lesen wissenschaftlicher Texte. URL: https://ctl.univie.ac.at/fileadmin/user_upload/z_ctl_neu/Angebote_fuer_Studierende/Handouts__Leitfaeden_und_Ressourcen/Handouts_und_Leitfaeden/2024_06_14_KI_und_Lesen.pdf [Stand: 14.08.2025]
- CTL – Center for Teaching and Learning Universität Wien (2024c): KI-generierte Übersetzungen. URL: https://ctl.univie.ac.at/fileadmin/user_upload/z_ctl_neu/Angebote_fuer_Studierende/Handouts__Leitfaeden_und_Ressourcen/Handouts_und_Leitfaeden/2024_06_14_KI-generierte_Uebersetzungen.pdf [Stand: 14.08.2025]
- Fals-Borda, Orlando & Rahman, Muhammad Anisur (1991): Action and Knowledge. Breaking the Monopoly with Participatory Action-Research. New York: Apex Press.
- Feichter, Helene (2015a): Schülerinnen und Schüler erforschen Schule. Möglichkeiten und Grenzen. Wiesbaden: Springer Fachmedien.
- Feichter, Helene Juliana (2015b): Partizipation von Schülerinnen und Schülern. Der blinde Fleck der Schulforschung. In: *Gruppendynamik und Organisationsberatung*, 46. Jg., Heft 3-4, S. 409-426.
- Feldman, Allan/Altrichter, Herbert/Posch, Peter/Somekh, Bridget (2018): Teachers Investigate Their Work. An Introduction to Action Research across the Professions. London & New York: Routledge.
- Fielding, Michael (2001): Students as radical agents of change. In: *Journal of Educational Change*, 2. Jg., Heft 2, S.123-141.

- Flick, Uwe (2019): Qualitative Sozialforschung. Eine Einführung (9. Auflage). Reinbek bei Hamburg: Rowohlt Taschenbuch Verlag.
- Fraser, Nancy (2002): Soziale Gerechtigkeit in der Wissensgesellschaft. Umverteilung, Anerkennung und Teilhabe. URL: https://www.boell.de/sites/default/files/assets/boell.de/images/download_de/wirtschaft-soziales/wissensgesellschaft_gerechtigkeit.pdf [Stand: 25.08.2025]
- Fraser, Nancy/ Honneth, Axel/ Burkhardt, Wolf (2003): Umverteilung oder Anerkennung? Eine politisch-philosophische Kontroverse (1.Auflage). Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Freire, Paulo (2014): Pedagogy of the oppressed. 30th anniversary edition. New York/London: Bloomsbury.
- Hart, Roger A. (1992): Children's Participation. From Tokenism to Citizenship. Florenz: UNICEF International Child Development Centre. URL: <https://participationpool.eu/wp-content/uploads/2020/05/Hart-R.-1992-Children-Participation-from-Tokenism-to-Citizenship.pdf> [Stand: 19.08.2025]
- Helsper, Werner (2002): Lehrerprofessionalität als antinomische Handlungsstruktur. In: Kraul, Margret/Marotzki, Winfried/Schweppe, Cornelia (Hg.): Biographie und Profession. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 64-102.
- Herczeg, Petra/ Steinacher, Roland/ Forgó, Nikolaus/ et al. (2024): Guidelines der Universität Wien zum Umgang mit Künstlicher Intelligenz (KI) in der Lehre (2. Auflage). Wien: Universität Wien. DOI: 10.25365/phaidra.544
- Herzog, Walter (o.J.): Chancengleichheit. URL: <https://www.walterherzog.ch/cartoons/chancengleichheit> [Stand: 06.05.2025]
- Herzog, Walter (2024): Bildungsgerechtigkeit ist mehr als Chancengleichheit. Die Frage der Chancengerechtigkeit und die Schule als Black Box. URL: <https://www.walterherzog.ch/> [Stand: 28.02.2025]
- Higgins, Jane/Nairn, Karen/ Sligo, Judith (2007): Peer research with youth: negotiating (sub)cultural capital, place and participation in Aotearoa/New Zealand. In: Kindon, Sara/ Pain, Rachel/ Kesby, Mike (Hg.): Participatory action research approaches and methods. Connecting people, participation and place. London & New York: Routledge, S. 104-111.
- Hirblinger, Annedore (2003): Die Fallbesprechungsgruppe zwischen Unterrichtswirklichkeit und pädagogischem Ich-Ideal. In: Fröhlich, Volker & Göppel, Rolf (Hg.): Was macht die Schule mit den Kindern? – Was machen die Kinder mit der Schule? Psychoanalytisch-pädagogische Blicke auf die Institution Schule. Gießen: Psychosozial-Verlag, S. 151-169.
- Honneth, Axel (1992): Kampf um Anerkennung. Zur moralischen Grammatik sozialer Konflikte. Frankfurt am Main: Suhrkamp.

- Holson, Ingrid/ Oldeide, Olin B./ Fosen, Margrethe / Jørstad, Ingvild/ Roaldsen-Skadberg, Emma/ Kjosås, Reidun B./ Finne, Anita (2025): Exploring experiences and challenges in implementing youth participatory action research in Norwegian lower secondary schools. In: *Scandinavian Journal of Educational Research*, 69. Jg., Heft 3, S. 493-505. DOI: 10.1080/00313831.2024.2318426.
- Ifo Institut (2023): Chancenmonitor 2023. Bildungschancen hängen stark vom Elternhaus ab. URL: <https://www.ifo.de/pressemitteilung/2023-04-18/chancenmonitor-2023-bildungschancen-haengen-stark-vom-elternhaus-ab> [Stand: 28.02.2025]
- IQS – Institut des Bundes für Qualitätssicherung im österreichischen Schulwesen (o.J.): PISA – ein Überblick. URL: <https://www.iqs.gv.at/pisa> [Stand: 08.06.2025]
- Kellett, Mary (2009): Children as researchers. What we can learn from them about the impact of poverty on literacy opportunities? In: *International Journal of Inclusive Education*, 13. Jg., Heft 4, S. 395-408. DOI: 10.1080/10236240802106606
- Kindon, Sara/ Pain, Rachel/ Kesby, Mike (2007): Participatory action research approaches and methods. Connecting people, participation and place. London & New York: Routledge.
- Kuckartz, Udo & Rädiker, Stefan (2024): Qualitative Inhaltsanalyse. Methoden, Praxis, Umsetzung mit Software und künstlicher Intelligenz (6. Auflage). Weinheim/Basel: Beltz Juventa.
- Lewin, Kurt (1946): Action research and minority problems. In: *Journal of social issues*, 2. Jg., Heft 4, S. 34-46.
- Oevermann, Ulrich (2002): Professionalisierungsbedürftigkeit und Professionalisiertheit pädagogischen Handelns. In: Kraul, Margret/ Marotzki, Winfried/ Schweppe, Cornelia (Hg.): Biographie und Profession. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 19-63.
- Otto, Hans-Uwe/ Egdell, Valerie/ Bonvin, Jean-Michel/ Atzmüller, Roland (2017): Introduction: Empowering young people in disempowering times? Creating collaborative and transformative capabilities through participation. In: Otto, Hans-Uwe/ Egdell, Valerie/ Bonvin, Jean-Michel/ Atzmüller, Roland (Hg.): Empowering young people in disempowering times. Fighting inequality through capability oriented policy. Cheltenham & Massachusetts: Edward Elgar publishing, S. 1–19. DOI: 10.4337/9781788110860.00005
- Paris, Rainer (2009): Die Autoritätsbalance des Lehrers. In: Schärfer, Alfred & Thompson, Christiane (Hg.): Autorität. Paderborn/Wien: Schöningh, S. 37-64.
- Posch, Peter & ENSI-LehrerInnen-Team (2006): 9xPartizipation. Praxisbeispiele aus der Schule. Wien: Verlag Carl Ueberreuter.
- Rawls, John (1999): A Theory of Justice. Revised Edition. Cambridge Massachusetts: Harvard University Press.

- Robinson, Carol & Taylor, Carol (2012): Student voice as a contested practice. Power and participation in two student voice projects. In: *Improving Schools*, 16. Jg., Heft 1, S. 32-46. DOI: 10.1177/1365480212469713.
- Salzberger-Wittenberg, Isca (1997): Beziehungen verstehen lernen. In: Salzberger-Wittenberg, Isca/ Henry-Williams, Gianna/ Osborne, Elsie (Hg.): *Die Pädagogik der Gefühle. Emotionale Erfahrungen beim Lernen und Lehren*. Wien: WUV-Universitätsverlag, S. 39-106.
- Sauer, Madeleine/ Thomas, Stefan/ Zalewski, Ingmar (2019): Potentiale und Fallstricke von Peer-Research im Rahmen partizipativer Forschung mit unbegleiteten minderjährigen Geflüchteten. In: Frank, Carola/ Jooß-Weinbach, Margarete/ Loick, Steffen/ Schoyerer, Gabriel (Hg.): *Der Weg zum Gegenstand in der Kinder- und Jugendforschung. Methodologische Herausforderungen für qualitative Zugänge*. Weinheim Basel: Beltz Juventa, S. 222-244.
- Steiner, Mario (2019): *Von der Chancengleichheit zur Ausgrenzung: ein sozialer Fortschritt durch Bildung? Eine theoretische und empirische Aufarbeitung*. Münster/NewYork: Waxmann.
- Survio (2025): Umfrage erstellen. URL: <https://www.survio.com/de/> [Stand: 08.06.2025]
- Unicef (o.J.): Alle Kinder haben Rechte. URL: <https://unicef.at/informieren/kinderrechte/> [Stand: 19.08.2025]
- Unicef (1989): Konvention über die Rechte des Kindes. URL: <https://headless-live.unicef.de/caas/v1/media/194402/data/77afdd9d17e246129b04e8aef70a01ab> [Stand: 19.08.2025]
- Universität Wien (o.J.): Richtlinien für den Einsatz von KI. URL: https://kunstgeschichte.univie.ac.at/fileadmin/user_upload/i_kunstgeschichte/Texte_IKG/Texte_Studium/Richtlinien_fuer_den_Einsatz_von_KI.pdf [Stand: 12.08.2025]
- Veterinärmedizinische Universität Wien (2023): Information für Studierende zur Anwendung von KI-Tools im Studium. URL: https://www.vetmeduni.ac.at/fileadmin/v/forschung/dokumente/Information_f%C3%BCr_Studierende_zur_Anwendung_von_KI_Tools_im_Studium.pdf [Stand: 14.08.2025]
- Wellgraf, Stefan (2012): *Hauptschüler. Zur gesellschaftlichen Produktion von Verachtung*. Bielefeld: transcript Verlag.
- Wenzel, Birgit (2016): *Kreative und innovative Methoden. Geschichtsunterricht einmal anders*. Schwalbach/Ts.: Wochenschau.
- Weßels, Doris (2023): Meilenstein der KI-Entwicklung? Der Chatbot ChatGPT. In: *Forschung & Lehre*, 30. Jg., Heft 1, S. 26-27. URL: https://www.wissenschaftsmanagement-online.de/system/files/downloads-wimoarticle/f%26l1-2023_KI-Entwicklung_Chatbot_ChatGPT_We%C3%9Fels.pdf [Stand: 12.08.2025]

- Whyte, William Foote (1991) (Hg.): Participatory action research. Newbury Park: Sage Publications.
- Wilson, Suzanne M. (1995): Not Tension but Intention. A Response to Wong's Analysis of the Researcher/Teacher. In: *Educational Researcher*, 24. Jg., Heft 8, S. 19-22.
- Wintersteller, Teresa/ Stewart, Dayna-Lee/ Danz, Shenja/ Benkovits, Julia/ Wöhrer, Veronika (2020): CoAct. Partizipative Forschung zur AusBildung bis 18. Projektbericht.
- Wöhrer, Veronika/ Wintersteller, Teresa/ Schneider, Karin/ Harrasser, Doris/ Arztmann, Doris (2016): Sozialwissenschaftlich Forschen mit Kindern und Jugendlichen. Handbuch für begleitende Erwachsene. Wien: Science Communications Research.
- Wöhrer, Veronika/ Arztmann, Doris/ Wintersteller, Teresa/ Harrasser, Doris/ Schneider, Karin (2017): Partizipative Aktionsforschung mit Kindern und Jugendlichen. Von Schulsprachen, Liebesorten und anderen Forschungsdingen. Wiesbaden: Springer VS.
- Wöhrer, Veronika/ Wintersteller, Teresa/ Schneider, Karin/ Harrasser, Doris/ Arztmann, Doris (2018): Praxishandbuch. Sozialwissenschaftliches Forschen mit Kindern und Jugendlichen. Weinheim Basel: Beltz Juventa.
- Wong, E. David (1995): Challenges Confronting the Researcher/Teacher. Conflicts of Purpose and Conduct. In: *Educational Researcher*, 24. Jg., Heft 3, S. 22-28.

Abbildungsverzeichnis

Abb. 1: „Anwendungsbereich partizipativer Forschung“ (Bergold & Thomas 2020: 117)	15
Abb. 2: „The Ladder of Participation“ (Hart 1992: 8).....	20
Abb. 3: Übertritt von der Volksschule in die Sek I nach Bildung der Eltern (vgl. BMBWF 2024: 294)...	30
Abb. 4: Vereinfachte und selektierte Darstellung der Bildungsströme bis Ende der Schulpflicht (vgl. BMBWF 2024: 284).....	31
Abb. 5: „Struktur sozialer Anerkennungsverhältnisse“ (Honneth 1992: 211).....	41
Abb. 6: Österreichisches Bildungssystem (BMBWF 2024: 15).....	46
Abb. 7: Cartoon zur Chancengleichheit (vgl. Herzog o.J.)	67
Abb. 8: Skizze eines Jungen der Gruppe Moderne Schule auf dem ersten Notizblatt des Projektes....	68
Abb. 9: Erste Notizen und Brainstorming der späteren Gruppe Benotung in der Schule	69
Abb. 10: Erste Notizen und Brainstorming der Gruppe Zukunftswünsche und Bildungserfolge	70
Abb. 11: Erste Notizen und Brainstorming der Gruppe Moderne Schule	70
Abb. 12: Foto der Tafel mit den entwickelten Forschungsfragen	71
Abb. 13: Brainstorming möglicher Interviewfragen der Gruppe Bildungsgerechtigkeit	72
Abb. 14: Die ersten Fragen der Gruppen Benotung in der Schule und Moderne Schule erstellt mit Survio.....	74
Abb. 15: Analyseplakat der ersten Interviews der Gruppe Zukunftswünsche	80
Abb. 16: Farbcodierung und Wortcluster der Gruppe Moderne Schule	81
Abb. 17: Farbcodierung, Wortcluster und erste Ergebnisse der Gruppe Benotung in der Schule	82
Abb. 18: Infoboxen für die Gruppe Moderne Schule mit einem Ausschnitt ihrer Ergebnisse	83
Abb. 19: Infoboxen für die Gruppe Zukunftswünsche mit einem Ausschnitt ihrer Ergebnisse.....	84
Abb. 20: Analyseplakat der Gruppe Bildungsgerechtigkeit	85
Abb. 21: Ablauf einer inhaltlich strukturierenden qualitativen Inhaltsanalyse in sieben Phasen (Kuckartz & Rädiker 2024: 132)	103
Abb. 22: Daten der Forschungsgruppe Moderne Schule; Mehrfachnennungen ergeben sich aufgrund des offenen Fragenformates; N=n=11.....	119
Abb. 23: Die angestrebten Bildungswege und beruflichen Zukunftsperspektiven der befragten Jugendlichen; N=n=12	123

Anhangsverzeichnis

I.	Einverständniserklärungen	144
	Einverständniserklärung – forschende Klasse	144
	Einverständniserklärung – beforschte Klassen	146
	Einverständniserklärung – qualitative Güteprüfung des Kategoriensystems mit Microsoft 365 Copilot	148
II.	Projektunterlagen: Die Arbeitsblätter	149
	Einführungsphase – Inhaltlicher Rahmen: PAR und Thema	149
	AB Recherche und richtiges Zitieren	153
	AB Methoden zur Datenerhebung: Der Fragebogen	154
	AB Methoden zur Datenerhebung: Das Interview	155
	AB Ethische Aspekte	156
	AB Datenanalyse und Datenauswertung: Interviews	157
	AB Datenanalyse und Datenauswertung: Fragebogen	158
	AB Methoden zur Präsentation	159
	AB „In sechs Jahren...“	160
III.	Die ausgearbeiteten Erhebungsmethoden der Co-Forscher*innen.....	161
	Fragebogen: Benotung in der Schule – Screenshots der Handyansicht	161
	Fragebogen: Moderne Schule – Screenshots der Handyansicht	161
	Interview: Bildungserfolge.....	162
	Interview: Bildungsgerechtigkeit	163
	Interview: Zukunftswünsche	164
IV.	Zum Einsatz von KI: Prompts und Ergebnisse (vgl. Kapitel 6.3).....	165
	Prompt 1: Verwendung von <i>OpenAI ChatGPT-4</i> zur Ermittlung von Worthäufungen für die Kategorienbildung	165
	Prompt 2: Verwendung von <i>OpenAI ChatGPT-4 & 5</i> zur Kontrolle und Eingrenzung der Theorie ..	167
	Prompt 3: Verwendung von <i>Microsoft 365 Copilot mit Enterprise Data Protection</i> zur Überprüfung der Güte der Codes aus Eigeninteresse.....	169

I. Einverständniserklärungen

Einverständniserklärung – forschende Klasse

Information und Einverständniserklärung zur Teilnahme an der partizipativen Aktionsforschung zum Thema „Schule: Lebenspraxis, Zukunftswünsche, Bildungserfolge“

Mai 2024

Liebe Eltern,

zum Abschluss der vierten Klasse möchte ich mit Ihren Kindern gemeinsam eine Forschung durchführen, um zu erfahren, wie sie unser Schulsystem wahrnehmen – was bereits gelingt, welche Ideen zur Verbesserung sie haben, welche Hoffnungen und Wünsche sie in Schule setzen, usw. Ich bitte Sie daher Ihrem Kind die Teilnahme an der Forschung zu erlauben. Die Teilnahme ist freiwillig und anonym (sodass niemand weiß wer welche Antworten gegeben hat). Unser Forschungsprojekt wird die Grundlage meiner Masterarbeit an der Universität Wien im Masterstudium der Bildungswissenschaften darstellen.

Anbei stelle ich Ihnen das Forschungsvorhaben kurz vor. Ihrem Kind werde ich das gleiche erklären. Ihr Kind kann dann selbst entscheiden, ob es bei der Forschung mitmachen will.

Wir arbeiten nach der sogenannten *partizipativen Aktionsforschung*. Hierbei werden Kinder und Jugendliche motiviert als Forscher*innen ein eigenes Thema (innerhalb des Überthemas) auszuarbeiten und nach Methoden der wissenschaftlichen Arbeit zu beforschen. Sie entwickeln Forschungsfragen, recherchieren zu ihrem Thema, wählen eine geeignete Methode der Datenerhebung, sammeln Daten und analysieren sie um zum Schluss eine Antwort auf ihre Forschungsfrage geben zu können. In diesem Arbeitsprozess werden sie von uns durchgehend unterstützt und gefördert. Die Idee ist, dass Forschen dort beginnt, wo Menschen Probleme und Chancen sehen und Veränderungen anstoßen wollen. Die Perspektive Ihrer Kinder wird mit der wissenschaftlichen Perspektive verbunden, sodass gemeinsame, kooperative Forschung beginnen kann.

Wir haben in den letzten vier Jahre oft im Kleinen wissenschaftlich gearbeitet – z.B. zu Beginn des Jahres mit den Podcasts zur Berufsorientierung, oder in unserem Semesterprojekt zum Thema Drogen. Im Zuge dieser Projekte, sowie des regulären Unterrichts habe ich gesehen, was für unglaublich intelligente, interessierte, neugierige junge Menschen in dieser Klasse sitzen und ich würde mich freuen, wenn sich Ihr Kind zum Ende der vierten Klasse an dem Forschungsprojekt beteiligt. Das Projekt wird natürlich nicht in die Note einfließen!

Wie läuft die Forschung ab?

Die Forschung findet im Rahmen einer Projektwoche von 17.6. bis 21.6. während der Schulzeit statt. Das Projekt besteht aus vier Phasen:

- **Einführungsphase:** inhaltlicher Input von mir; Ideensammlung und Themenfindung nach Interesse; eigene Arbeitsgruppeneinteilung.
- **Arbeitsphase:** Formulierung der Forschungsfrage, Rechercheziele aufstellen, Recherche; Datenerhebungsmethoden kennenlernen (Fragebögen, Interviews) und auswählen, Daten erheben, analysieren und darstellen; Präsentation vorbereiten.
- **Präsentationsphase:** Forschungsprozess und Inhalte in der Klasse präsentieren.

- **Reflexionsphase:** Forschungsprozess reflektieren (was war lustig, gelungen, blöd, etc.); Abschlussaufsatz oder Audio-Datei „Wo sehe ich mich in 5 Jahren?“

Worin liegt der Nutzen und gibt es weitere Verpflichtungen?

Ihr Kind lernt Methoden des wissenschaftlichen Arbeitens kennen und hilft mir, der Frage nachzugehen, wie Jugendliche unser Schulsystem wahrnehmen und wo sie Verbesserungspotenzial sehen. Das Projekt wird die Grundlage meiner Masterarbeit darstellen und kann im Idealfall dazu beitragen, dass Vorschläge aus dem Projekt für die nächsten Klassen, z.B. im Rahmen von Projektunterricht, umgesetzt werden können. Die partizipative Forschung wird innerhalb des Projektes abgeschlossen. Es gibt daher keine weiteren Verpflichtungen.

Was passiert mit den Daten?

Alle Daten werden vollständig anonymisiert (niemand kann dann erkennen, wer welche Antworten gegeben hat) von mir gespeichert und für meine Masterarbeit verwendet, die ich im Laufe des nächsten Jahres schreiben möchte. Die Masterarbeit kann über die Universität Wien eingesehen werden. Sie können mich gerne jederzeit diesbezüglich anschreiben: marie.louise.seidel@hotmail.com. Einzelheiten zu Ihren Kindern, unserer Klasse oder der Schule werden in der Arbeit nicht vorkommen, da alle Daten anonym behandelt werden und keine Rückschlüsse auf Einzelne gezogen werden können.

Um Ihre Zustimmung zu geben, unterschreiben Sie bitte die Einverständniserklärung.

Vielen Dank!

Marie-Louise Seidel, MEd.

Einverständniserklärung:

Ich, _____ (Vorname, Nachname), bin damit einverstanden,

dass mein Kind _____ (Vorname, Nachname), bei der partizipativen Aktionsforschung „Schule: Lebenspraxis, Zukunftswünsche, Bildungserfolg“ mitmacht.

Ich verstehe, worum es in der Studie geht und was mein Kind machen wird. Ich habe die Informationen dazu oben gelesen und habe zurzeit keine Fragen. Falls ich Fragen habe, weiß ich, wen ich fragen kann.

Ich weiß, dass die Teilnahme freiwillig und anonymisiert ist. Ich bin damit einverstanden, dass die Forschungsergebnisse von Marie-Louise Seidel im Zuge ihrer Masterarbeit vollkommen anonymisiert gespeichert und verwendet. Vollkommen anonymisiert heißt, dass niemand weiß, wer welche Antworten gegeben hat. Ich bin auch einverstanden, dass diese anonymisierten Daten in der Masterarbeit veröffentlicht werden.

Mit meiner Unterschrift erkläre ich mein Einverständnis:

Ort, Datum, Unterschrift

Einverständniserklärung – beforschte Klassen

Information und Einverständniserklärung zur sekundären Teilnahme an der partizipativen Aktionsforschung zum Thema „Schule: Lebenspraxis, Zukunftswünsche, Bildungserfolge“

Mai 2024

Liebe Eltern,

zum Abschluss der vierten Klasse führe ich mit meiner Klasse (4B) gemeinsam eine partizipative Forschung durch, um zu erfahren, wie Jugendliche unser Schulsystem wahrnehmen – was bereits gelingt, welche Ideen zur Verbesserung sie haben, welche Hoffnungen und Wünsche sie in Schule setzen, usw.

Darüber hinaus wird unser Forschungsprojekt die Grundlage meiner Masterarbeit an der Universität Wien im Masterstudium der Bildungswissenschaften darstellen.

Anbei stelle ich Ihnen das Forschungsvorhaben kurz vor, da möglicherweise auch Ihr Kind gebeten wird sich zu beteiligen:

Im Zuge unseres Abschlussprojektes (17.-21.6.2024) entscheiden sich die Kinder meiner Klasse für ein eigenes Projektthema, das sie interessiert (und etwas mit dem Überthema zu tun hat), formulieren eine eigene Forschungsfrage, recherchieren zu dieser, erstellen einen Fragebogen oder entwickeln Interviewfragen und erheben Daten (Fragebögen ausfüllen, Interviews führen, ...). Zum Schluss werden diese Daten ausgewertet/analysiert und in der Klasse präsentiert. Der ganze Forschungsprozess wird von Frau Hofbauer und mir begleitet und auf die Gütekriterien des wissenschaftlichen Arbeitens geprüft.

Was würde Ihr Kind machen und gibt es weitere Verpflichtungen?

Die Teilnahme ist vollkommen freiwillig und voll anonymisiert (sodass niemand weiß wer welche Antworten gegeben hat). Mit Ihrem Einverständnis wird Ihr Kind von einer Arbeitsgruppe meiner Klasse gebeten, ihren Fragebogen auszufüllen, oder ein Interview zu geben. Das Projekt findet während des Unterrichts in der Schule statt und wird nicht benotet.

Alle Daten werden ausschließlich von mir verwahrt. Interviews werden nur mit Aufnahmegeräten von Lehrpersonen aufgenommen, sodass sie nicht an Dritte gelangen. Auch die Fragebögen werden von mir verwahrt. Die Antworten Ihres Kindes werden vollkommen anonymisiert. Wenn Sie Ihr Einverständnis dazu geben, kann Ihr Kind dann selbst entscheiden, ob es mitmachen will, oder nicht. Es gibt keinen Vor- oder Nachteil, wenn Ihr Kind mitmacht. Die partizipative Forschung wird innerhalb des Projektes abgeschlossen. Es gibt daher keine weiteren Verpflichtungen.

Wozu dient die Forschung und was passiert mit den Daten?

Die Perspektive Ihrer Kinder wird in unserem Forschungsprojekt mit der wissenschaftlichen Perspektive verbunden, sodass gemeinsame, kooperative Forschung beginnen kann (= partizipative Aktionsforschung). Das Projekt wird die Grundlage meiner Masterarbeit darstellen und kann im Idealfall dazu beitragen, dass Vorschläge aus dem Projekt für die nächsten Klassen, z.B. im Rahmen von Projektunterricht, umgesetzt werden können.

Alle Daten werden vollständig anonymisiert (niemand kann dann erkennen, wer welche Antworten gegeben hat) von mir gespeichert und für meine Masterarbeit verwendet, die ich im Laufe des nächsten Jahres schreiben möchte. Die Masterarbeit kann über die Universität Wien eingesehen werden. Sie können mich gerne jederzeit diesbezüglich anschreiben: marie.louise.seidel@hotmail.com. Einzelheiten zu Ihren Kindern, der Klasse oder der Schule werden in der Arbeit nicht vorkommen, da alle Daten anonym behandelt werden und keine Rückschlüsse auf Einzelne gezogen werden können.

Je mehr Kinder sich beteiligen, desto spannender wird unser Projekt, da sich meine Klasse sonst nur gegenseitig interviewen könnte. Ich bitte Sie daher Ihrem Kind die Teilnahme an unserem Forschungsvorhaben zu erlauben. Ihrem Kind werde ich das gleiche erklären. Ihr Kind kann dann selbst entscheiden, ob es mitmachen will, oder nicht.

Um Ihre Zustimmung zu geben, unterschreiben Sie bitte die Einverständniserklärung.

Vielen Dank!

Marie-Louise Seidel, MEd.

Einverständniserklärung:

Ich, _____ (Vorname, Nachname), bin damit einverstanden,

dass mein Kind _____ (Vorname, Nachname, Klasse),

im Zuge der partizipativen Aktionsforschung der 4B zum Thema „Schule: Lebenspraxis, Zukunftswünsche, Bildungserfolg“ mitmacht und von einer Schüler*innengruppe interviewt oder befragt wird, bzw. einen Fragebogen ausfüllt.

Ich verstehe, worum es in der Studie geht und was mein Kind machen wird. Ich habe die Informationen dazu oben gelesen und habe zurzeit keine Fragen dazu. Falls ich Fragen habe, weiß ich, wen ich fragen kann.

Ich weiß, dass die Teilnahme freiwillig und anonymisiert ist. Ich bin damit einverstanden, dass die Forschungsergebnisse von Marie-Louise Seidel im Zuge ihrer Masterarbeit vollkommen anonymisiert gespeichert und verwendet. Vollkommen anonymisiert heißt, dass niemand weiß, wer welche Antworten gegeben hat. Ich bin auch einverstanden, dass diese anonymisierten Daten in der Masterarbeit veröffentlicht werden.

Mit meiner Unterschrift erkläre ich mein Einverständnis:

Ort, Datum, Unterschrift

Einverständniserklärung – qualitative Güteprüfung des Kategoriensystems mit Microsoft 365 Copilot

20.09.2025

Liebe Ehemalige 😊,

Liebe Eltern und Erziehungsberechtigten,

ihr habt/Ihr Kind hat im Juni 2024 an [Name der Schule] am Abschlussprojekt „Schule: Lebenspraxis – Zukunftswünsche – Bildungserfolge“ mitgewirkt. Aus dem Projekt sind wirklich unglaublich spannende Daten hervorgegangen und ich möchte mich nochmals aufrichtig für das Mitwirken bedanken! Meine Masterarbeit ist nun nahezu fertig und ich werde sie bald zur Beurteilung einreichen, nur eine Sache fehlt noch, die ich gerne aus Interesse ausprobieren würde und hierfür benötige ich noch euer und Ihr Einverständnis.

In aller Kürze zusammengefasst: Ich habe bei der Analyse der Interviews, die die Schüler*innen erhoben bzw. gegeben haben, die Methode der *qualitativen Inhaltsanalyse* angewendet. Hierbei werden sogenannte *Kodes* erstellt, mit deren Hilfe jedes Interview analysiert wird. Es entsteht ein *Kodesystem*. In der Fachliteratur wird vorgeschlagen, dass die Qualität einer solchen Analyse erhöht wird, wenn unterschiedliche Personen ein derartiges Kodesystem erstellen und man diese anschließend miteinander vergleicht. Je ähnlicher sie einander sind, als desto qualitativ hochwertiger kann das Kodesystem angesehen werden. Meine Analyse ist schon abgeschlossen und ich möchte gerne testen, wie „gut“ mein Kodesystem war. Ich möchte dies gerne mit meinem **sicheren Universitäts-Zugang** über *Microsoft 365 Copilot Chat mit Enterprise Data Protection* ausprobieren und mit Hilfe der KI ein Kodesystem zu fünf ausgewählten Interviews erstellen lassen um dieses mit meinem zu vergleichen.

- Die Interviews sind alle **anonymisiert**. Es werden **keine Namen genannt, keine Klasse und auch nicht die Schule**. Das heißt es können keine Rückschlüsse auf euch/Ihr Kind gezogen werden.
- Microsoft **greift nicht auf die Chat-Daten zu**. Die **Daten werden nicht verwendet und nicht gespeichert**.
- Es erfolgt **keine Verknüpfung meiner Uni-Anmeldedaten mit den Chat-Daten**. Das heißt zwischen den Daten und mir besteht kein Zusammenhang.

Falls ihr/Sie damit einverstanden sind, bitte ich euch/Sie diese Einverständniserklärung zu unterschreiben und an mich zurück zu schicken:

- Ich bin einverstanden, dass das **vollanonymisierte** Interview von mir/meines Kindes herangezogen werden darf, um eine qualitative Güteüberprüfung des Kodesystems (wie oben beschrieben) über den **sicheren Universitäts-Zugang** von Marie-Louise Seidel mit *Microsoft 365 Copilot Chat mit Enterprise Data Protection* durchzuführen.

Unterschrift Erziehungsberechtigte

Unterschrift ehem. Schüler*in

II. Projektunterlagen: Die Arbeitsblätter

Einführungsphase – Inhaltlicher Rahmen: PAR und Thema

1. Thema: „Schule: Lebenspraxis, Zukunftswünsche, Bildungserfolge“
 - Was gelingt? Ideen zur Verbesserung? Kritik? Hoffnungen? Wünsche?
 - Es geht nicht um Lehrpersonen-Blaming, sondern allgemeine Strukturen. Was ist an der Schule allgemein gut/schlecht/zu verbessern?
 - Lebenspraxis: Bildet Schule die Lebenswelt ab?
 - Zukunftswünsche: Was machst du nächstes Jahr? In fünf Jahren? Kann Schule helfen Zukunftswünsche zu erreichen?
 - Bildungserfolge: Wer ist verantwortlich für deinen Erfolg? Was spielt da alles mit?
2. Wissenschaftliches Arbeiten (Literaturarbeit vs. empirische Forschung; qualitative vs. quantitative Methoden bzw. Mixed Methods/Triangulation; PAR)
 - Recherche, Zitation, wissenschaftliches Arbeiten an sich
 - PAR in der Schule: SuS werden zu Forscher*innen. Methoden wählen so, dass Jugendliche damit arbeiten können und ein gesamter Forschungsprozess entstehen kann (FF entwickeln, Daten erheben, analysieren und präsentieren). Die Idee dahinter ist, dass Forschen kein Selbstzweck ist, sondern Forschung soll dort ansetzen wo Menschen Probleme und Chancen sehen und Veränderungen anstoßen wollen. Die wissenschaftliche Perspektive wird verbunden mit jener der SuS.
 - „Die Sozialwissenschaften sind jene Wissenschaften, die sich mit Menschen in ihren gesellschaftlichen Zusammenhängen beschäftigen. Oder anders gesagt: Es werden Fragen danach gestellt, wer was wie und warum tut und in Bezug auf die soziale Umgebung und die gesellschaftlichen Strukturen beantwortet.“ (Wöhrer et. al. 2016, 5)
3. Wie beginnt Forschung? Interesse und Forschungslücken (Irritation, Interesse, Forschungslücken, Aufträge, ...)
4. Forschungsethik bei der empirischen Forschung
 - Offenlegung und Transparenz, Einverständnis, Anonymisierung, Fotos und Film, Veröffentlichung (u.a. Wunsch mit eigenem Namen? ☐ in dem Fall weiteres Einverständnisformular schreiben ^^)
5. Unser Projekt → an der Tafel mit notieren:

- WH: Forschungsfrage
- WH: Recherche mit vertrauenswürdigen Quellen und Zitation
- WH: Methoden um Daten zu erheben → zwei Methoden: Leitfadeninterview/ Fragebogen, Dauer und Anzahl der Fragen besprechen, wer interviewt, etc.
- WH: Daten erheben → Ethik in der Forschung, Einverständniserklärungen
- Neu: Daten analysieren/auswerten → Statistisch und „Stop & Go“ mit Verdichtung
- WH: Daten präsentieren → Podcast, Fachartikel, Homepagebeitrag, Plakat, ...
- Unsere Aufgabe als Lehrpersonen: „Neugierde, Offenheit, die Fähigkeit sich auf einen Prozess einzulassen, dessen genauer Verlauf und Ausgang zunächst unbekannt sind, und der Versuch sich mit den Kindern und Jugendlichen auf eine annähernd gleichberechtigte Diskussion einzulassen.“ (Wöhrer et. al. 2016, 19) → einlassen auf Prozess, dessen genauer Verlauf und Endergebnis unbekannt ist
- Arbeitsbündnis schließen und erste/vorerst letzte Fragen klären
- Projektplan austeilen

6. Thematischer Einstieg und Input ausformuliert: „Schule: Lebenspraxis, Zukunftswünsche, Bildungserfolge“

Lebenspraxis

Schule ist ein Ort, den so gut wie alle Kinder und Jugendlichen besuchen (ausgenommen Kinder und Jugendliche, die zuhause unterrichtet werden, denn es gibt keine Schulpflicht, sondern eine Unterrichtspflicht). Die staatliche Schulbildung zielt darauf ab, dass alle Kinder und Jugendlichen in der Schule Grundlegendes erwerben, sodass sie als arbeitstätige, mündige Bürger*innen Teil der Gesellschaft werden. Unser gesellschaftliches Leben ist unglaublich vielfältig: soziale Berufe (Sanitäter, Pfleger*innen, Pädagog*innen, Ärzt*innen, ...), handwerkliche Berufe (KfZ, Elektrotechnik, Chemie, Bau, Maschinenbau, ...), landwirtschaftliche Berufe (Landwirtschaft, Veterinärmedizin, Förster*innen, Gärtner*innen, ...), künstlerische Berufe (Modedesign, Kurator*innen, Fotografie, ...); Verwaltung, Politik, Sport, Ernährung, Umwelt&Energie, Büro&Handel, Journalistik, KI, Tourismus, Transport&Logistik, ... In viele Berufe haben wir auch im Zuge von BO und den BIWI-Werkstätten hinein geschnuppert.

Einige Fragen, die sich stellen, sind: Wie gut kann Schule auf so viel Diversität im Arbeitsleben vorbereiten? Spiegelt Schule die Lebenspraxis wider? Inwiefern bereitet sie auf das Arbeitsleben vor? Was leistet Schule? Was soll(te) sie leisten? Ist sie zeitgemäß? Fehlt etwas?

Zukunftswünsche

1. Persönlich:

Viele von euch werden nächstes Jahr eine weiterführende Schule besuchen, viele von euch eine Lehrstelle beginnen. Die Ziele, die ihr erreichen wollt, könnten unterschiedlicher nicht

sein. Wir haben vor längerer Zeit darüber gesprochen, was euch in einem Beruf wichtig ist: eher berufliches Glück und Freude an der Arbeit, oder eher ein gutes Gehalt. Wir haben in BO zu Beginn des Jahres Podcasts erstellt und ihr habt Menschen, die unterschiedlichen Berufen nachgehen, geinterviewt und zu unterschiedlichen Themen ihrer Berufstätigkeit befragt (Was gefällt Ihnen an Ihrem Beruf? Wieso haben Sie sich für diesen Beruf entschieden? Was denken Sie, sollte man für diesen Job können? Was würden Sie jungen Menschen empfehlen, wenn Sie den Beruf ergreifen wollen? Arbeiten Sie Teilzeit, oder Vollzeit? Sind Sie mit Ihrem Gehalt zufrieden? Gibt es etwas, das Ihnen an Ihrem Beruf nicht gefällt? ...). Ihr habt sehr viele verschiedene Meinungen und Ansichten gehört, was Menschen über ihren Beruf denken.

Was für einen Beruf würdest du gerne ergreifen, oder in welche Richtung soll es gehen? Was erhoffst du dir zu erreichen, welche Ziele setzt du dir und was musst du noch lernen um dort hin zu kommen?

2. Für zukünftige Kinder

Versetze dich in dein zukünftiges Ich und stell dir vor du bist bereits mitten im Berufsleben und hast eigene Kinder (und wenn du keine Kinder haben willst, dann ist es auch ok, dann denk an deine Geschwister, oder Neffen/Nichten, Bekannte, etc.).

Was für eine Schule und Ausbildung würdest du dir für dein Kind wünschen und erhoffen? Was wäre dein Wunsch für die Schule der Zukunft?

Bildungserfolge: Bildung, Wohlstand, Erfolg

(vgl. Scobel: 3sat am 16.5.2024, 21 Uhr: <https://www.3sat.de/wissen/scobel/scobel-quoten-wokeness-inklusion--was-ist-gerecht-100.html> [Stand: 17.05.2024])

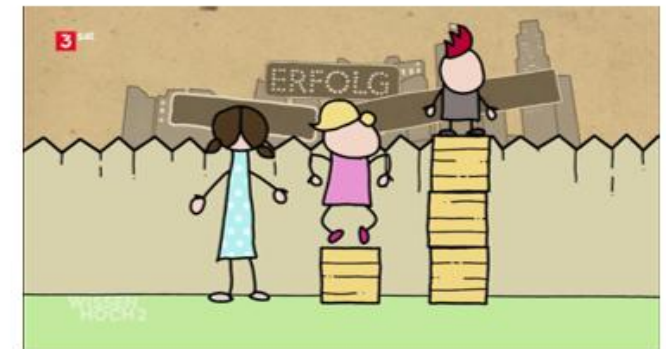
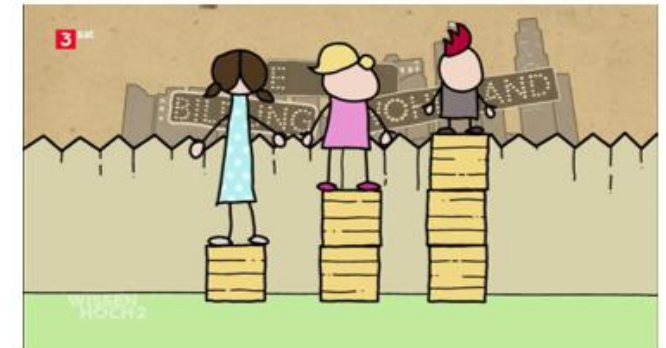
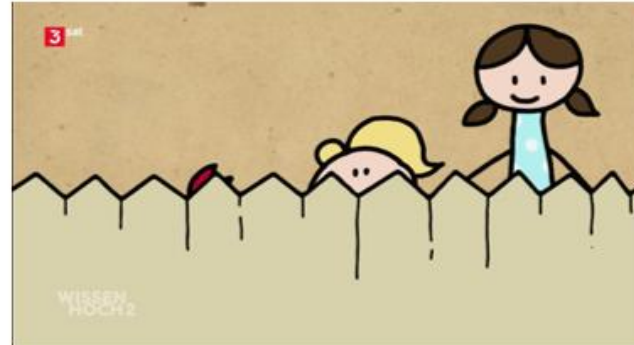
Wir leben in einem Land in dem alle das gleiche Recht auf Bildung, Betreuung und Förderung haben. Unabhängig von ihrer Herkunft. Das klingt gerecht, oder? Aber in Wirklichkeit ist es so, dass die gleiche Förderung nicht die gleichen Chancen bietet. Oft ist es so, dass Kinder, die aus privilegierten Elternhäusern kommen auch auf sehr gute Schulen gehen, vielleicht sogar Privatschulen, oder Nachhilfe erhalten und zusätzliche Förderangebote wahrnehmen, wohingegen Kinder, deren Eltern zum Beispiel weniger verdienen, oftmals auf Schulen gehen, die nicht so gut ausgestattet sind und weniger Geld haben.

Wenn wir also mehr soziale Gerechtigkeit erreichen wollen, dann sollte der Staat das durch mehr Förderung kompensieren. Aber die Frage ist: Förderung für wen? Für alle Kinder, oder nur mehr für die Kinder, die es wirklich brauchen?

Kann es sein, dass gerade eine ungleiche Verteilung mehr Chancengleichheit bietet, dass eben jede*r das bekommt was er*sie braucht? Und ist das gerecht?

Es stellt sich die Frage nach Gleichheit und Gerechtigkeit:

Drei Ausdrucke im A3-Format zum Anheften an die Tafel (jeweils von oben nach unten gelesen): Scobel 3sat am 16.5.2024, 21 Uhr:
<https://www.3sat.de/wissen/scobel/scobel-quoten-wokeness-inklusion--was-ist-gerecht-100.html> [Stand: 17.05.2024]



AB Recherche und richtiges Zitieren

Denke bitte daran, alle Quellen, die du verwendest, zu zitieren!

Wir haben über zuverlässige und weniger zuverlässige Quellen gesprochen, grob wiederholt:

- Wikipedia, YouTube, TikTok, etc. können dazu dienen einen ersten Überblick zu erhalten, gelten aber im Allgemeinen nicht als zuverlässige Quellen und sollten nur als erste Anlaufstelle, aber nicht als tiefgreifende Recherche verwendet werden.
- Offizielle Seiten von Universitäten, Fachhochschulen, dem Bildungsministerium, der Stadt Wien, etc. können von dir ohne Bedenken verwendet und zitiert werden.

Wenn du dir unsicher bist, ob die Seite „gut“ ist auf der du recherchierst, frage bitte zuerst bei uns nach → Gütekriterien der wissenschaftlichen Arbeit!

Richtig zitiert ist eine Internetseite, wenn du Folgendes notierst:

1. Name der Person, die den Artikel verfasst hat; wenn es das nicht gibt, dann: Name der Organisation/Webseite
2. Datum des Beitrags
3. Titel des Beitrags
4. URL
5. Aufrufdatum

z.B. Erichsen, Jakob (2021): „Ungleiches ungleich behandeln“. URL: <https://deutsches-schulportal.de/expertenstimmen/jakob-erichsen-bildungsgerechtigkeit-ungleiches-ungleich-behandeln/> [Stand: 09.06.2024]

Deutsches Schulportal: Wie lässt sich Bildungsgerechtigkeit in der Schule realisieren? URL: <https://deutsches-schulportal.de/dossiers/wie-laesst-sich-bildungsgerechtigkeit-in-der-schule-realisieren/> [Stand: 09.06.2024]

Wenn du einen Text schreibst und Informationen von der Homepage verwendest, dann funktioniert das so:

Auf der Seite des Deutschen Schulportals werden unterschiedliche Themen zu aktuellen Bildungsfragen behandelt (vgl. Deutsches Schulportal). Jakob Erichsen schreibt in einem Beitrag darüber, dass Unterricht an die Stärken und Schwächen der Lernenden angepasst werden kann und meint: „Die Leistungsstarken erhalten andere Aufgaben als die Leistungsschwachen.“ (Erichsen, 2021)

AB Methoden zur Datenerhebung: Der Fragebogen

Fragebögen können unterschiedlich sein. Sie werden in vielen Bereichen des Lebens eingesetzt: in der Werbung, in der Forschung, beim Arzt, bei Bewerbungen, ...

Je nachdem wofür ein Fragebogen verwendet wird, gibt es unterschiedliche Formen. Es ist wichtig genau zu wissen, was man erfahren will und die Fragen daher gezielt zu formulieren! Ihr wollt mit eurem Fragebogen mehr zu eurem Forschungsthema erfahren, als ihr schon wisst.

1. Strukturierte Fragebögen

a) Geschlossene Fragen:

Das sind Fragebögen mit fixen Antwortmöglichkeiten wie „Ja“, „Nein“, „Vielleicht“ oder Multiple-Choice-Fragen mit fertigen Antworten zum Ankreuzen.

Z.B. Spielst du ein Musikinstrument? ☐ Ja ☐ Nein

b) Rating-Skalen:

Hier werden Fragen auf einer numerischen Skala bewertet, also zum Beispiel 1 bis 5. Mit solchen Fragebögen kann man sehr gut nach Meinungen und Einstellungen fragen.

Z.B. Bewerte den Geschmack von Kinder-Schokoladeriegeln mit Schulnoten:

☐ 1 ☐ 2 ☐ 3 usw. ☐ kenne ich nicht

c) Likert-Skalen:

Befragte Personen stimmen mehr oder weniger zu. Hier findet man Antwortmöglichkeiten wie „Stimme voll zu“/„Stimme eher zu“/„Stimme eher nicht zu“/„Stimme gar nicht zu“.

Z.B. Volleyball ist das beste Ballspiel in Turnen:

Stimme voll zu	Stimme eher zu	Stimme eher nicht zu	Stimme gar nicht zu
-------------------	-------------------	-------------------------	------------------------

2. Unstrukturierte Fragebögen mit offenen Fragen:

Hier gibt es keine vorbereiteten Antwortmöglichkeiten. Die Befragten können in eigenen Worten antworten. Die Länge der Antwort kann man mit der Wortanzahl, oder dem Platz auf dem Papier steuern 😊

3. Halbstrukturierte Fragebögen:

Bei diesen Fragebögen ist im Prinzip alles erlaubt. Man kann geschlossene Fragen stellen, die mit „Ja“ oder „Nein“ beantwortet werden, Antworten zum Ankreuzen, oder offene Fragen. Es ist aber ratsam nicht zu übertreiben und zu wild durcheinander zu fragen.

Online-Möglichkeiten: Survio | SurveyMonkey | Typeform

Tip: Verwende 10-15 Fragen und beschrifte sie mit 1., 2., 3., usw. Geschlossene Fragen sind einfacher auszuwerten, offene Fragen ermöglichen mehr Informationen.

AB Methoden zur Datenerhebung: Das Interview

Das Interview ist eine tolle Methode um unterschiedliche Fragen zu stellen und Daten zu erheben. Interviews können in verschiedenen Bereichen verwendet werden: in der Forschung, im Fernsehen, auf der Straße, beim Arzt, ...

Es gibt verschiedene Formen mit denen Interviews gestaltet werden können. Es ist wichtig genau zu wissen, was man in einem Interview erfahren will und die Fragen daher gezielt zu formulieren! Ihr wollt mit eurem Interview ja immerhin mehr zu eurem Forschungsthema erfahren, als ihr schon wisst.

1. Strukturierte Interviews:

a) Standardisierte Fragen: Alle Befragten bekommen genau die gleichen Fragen in der gleichen Reihenfolge. Es dürfen keine zusätzlichen Fragen gestellt, oder bestehende umformuliert werden.

b) Geschlossene Fragen: Es werden Fragen mit fixen Antwortmöglichkeiten gestellt.

Z.B. Spielst du ein Musikinstrument?

c) Rating-Skalen: Hier werden Fragen auf einer numerischen Skala bewertet, also zum Beispiel 1 bis 5. Mit solchen Fragen kann man sehr gut nach Meinungen und Einstellungen fragen.

Z.B. Welche Schulnote würdest du Kinder-Schokoladeriegeln geben?

2. Halbstrukturierte Interviews:

a) Leitfragen gestützt:

Es werden Fragen als Leitfaden aufgeschrieben. Interviewer*innen können entscheiden in welcher Reihenfolge die Fragen gestellt werden. Es dürfen auch weitere Fragen gestellt werden (z.B. aufbauende Fragen, oder Nachfragen).

b) Offene und geschlossene Fragen:

Die Fragen können gemischt werden. So kann man mit einigen geschlossenen Fragen sehr gut Aussagen vergleichen (z.B. „Sechs von acht Kinder würden Kinder-Schokoladeriegeln die Note 1 geben.“), aber auch tiefere Einsichten und Begründungen durch offene Fragen ermöglichen (z.B. „Warum findest du, dass Kinder-Schokolade gut schmeckt?“).

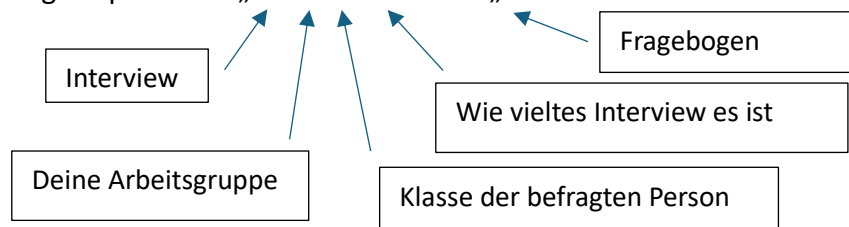
Tipp: Anzahl der Fragen: Wenn du nur offene Fragen stellst, dann reichen 5 Fragen vollkommen aus. Wenn du nur geschlossene Fragen stellst, kannst du ruhig mehr Fragen stellen (ca. 15-20). Wenn du es mischst, dann empfehle ich dir 5-10 Fragen. Achte darauf, dass dein ganzes Interview nicht länger als 3-5 Minuten braucht.

AB Ethische Aspekte

Wichtig ist, dass alle beteiligten Personen wissen und verstehen worum ist in einem Forschungsprojekt geht. In der Forschung mit Kindern und Jugendlichen ist es wichtig das Einverständnis aller beteiligten Personen und deren Eltern, sowie von beteiligten Institutionen einzuholen. Sowohl den forschenden, als auch den beforschten Jugendlichen muss die Möglichkeit gegeben werden, **mitzumachen, oder abzulehnen**. Daten werden **völlig anonym** behandelt (keine Namen!).

Wenn ihr Klassenmitglieder, oder Kinder aus den Parallelklassen befragt, gilt Folgendes:

1. Nur jene Kinder, deren Eltern die Einverständniserklärung unterschrieben haben (Liste bei mir).
2. Um ein Interview bitten:
 - a. Thema kurz zusammenfassen und vorstellen
 - b. Art des Interviews/Fragebogens erklären
 - c. An Anonymisierung erinnern (also auch nicht nach dem Namen fragen!)
 - d. Fragen, ob das Kind teilnehmen will und daran erinnern, dass das Interview/der Fragebogen nur von mir (Frau Seidel) abgespeichert wird.
 - e. Mit den Antworten respektvoll umgehen und nie negativ kommentieren!
 - f. Nach dem Interview/Fragebogen bedanken.
3. Sorgfältig abspeichern: „INT 1 4A 01“ oder „FB 2 4E 02“



AB Datenanalyse und Datenauswertung: Interviews

Eure Interviews sind eure Daten. Diese werden nun analysiert und ausgewertet. Ziel der Interviews war es, mehr zu eurem Forschungsthema herauszufinden, als ihr schon wusstet.

Ziel: Interviews werden so analysiert, dass das Gesagte der interviewten Person verstanden wird um dann Thesen (Aussagen) über das soziale Umfeld der interviewten Person, oder allgemein über das eigene Forschungsthema erstellt werden können.

Anleitung:

1. Hört euch das Interview gemeinsam an. Haltet Stift und Papier bereit.
2. Ist im Interview etwas unklar, oder besonders interessant, dann sag „Stop“. Das Interview wird angehalten.
3. Ihr habt Zeit über die Sequenz zu sprechen. Alles darf gesagt werden, alle Meinungen und Gedanken sind gleich wichtig. Es gibt keine „dumme Aussage“.
4. Notiert mit, was ihr besprecht. Unter anderem kann es darum gehen:
 - a. Worüber wird gesprochen?
 - b. Was ist das Thema?
 - c. Was denkst du, welche Meinung vertritt die Person?
 - d. Welche Fragen treten dabei auf?
 - e. Was ist unklar?
 - f. Worüber wäre es interessant mehr zu erfahren?
5. Es geht darum Interpretationen aufzustellen, also zu versuchen dem Gesagten Sinn zu geben.
6. Während der Analyse verdichten sich manche Aussagen, d.h. sie kommen immer wieder vor und tauchen z.B. auch in unterschiedlichen Interviews auf. Diese werden weiterverfolgt. Andere Ideen, werden nicht mehr auftauchen. Sie werden verworfen.
7. Je mehr Interpretationen desto besser, aber es geht nicht darum sich welche auszudenken. Es geht nur darum, was ihr im Interview wirklich gehört habt und wie ihr es verstanden habt.
8. Hört euch das Interview noch einmal an, oder nehmt das nächste.

Wenn ihr alle Interviews gehört und analysiert habt, dann können Aussagen verglichen werden. Ihr könnt Gemeinsamkeiten und Unterschiede erarbeiten. Es treten soziale Muster und Strukturen eines Forschungsfeldes auf, oder ihr entdeckt gesellschaftliche Zusammenhänge. Ihr könnt auch Überbegriffe wählen, die besonders oft vorkommen und mit Hilfe dieser Überbegriffe die Interviews abermals analysieren. Mit euren „Ergebnissen“ könnt ihr nun Thesen aufstellen und auch neue Fragen formulieren.

These: „Es hat sich gezeigt, dass die Lieblingsfarbe der meisten Befragten blau ist.“

Neue Frage z.B.: „Gibt es Kinder, die zwei Lieblingsfarben haben?“ / „Ist Blau die Lieblingsfarbe zum Malen, oder als Kleidungsstück, etc.?“

(vgl. Wöhrer et al. 2016: 120-126)

AB Datenanalyse und Datenauswertung: Fragebogen

Eure Fragebögen sind eure Daten. Diese werden nun analysiert und ausgewertet. Ziel der Fragebögen war es, mehr zu eurem Forschungsthema herauszufinden, als ihr schon wusstet.

Ziel: Fragebögen werden statistisch ausgewertet, sodass Thesen (Aussagen) über das soziale Umfeld der interviewten Person, oder das eigene Forschungsthema erstellt werden können.

Anleitung:

1. Nehmt euch alle Fragebögen und beschriftet sie mit A, B, C, ... durch, dass bei der Auswertung kein Fragebogen unabsichtlich zweimal verwendet wird.
2. Legt auf einem Blatt eine Tabelle an.
 - a. Notiert die Nummern eurer Fragen in den Zeilen.
 - b. Schreibt die Antwortmöglichkeiten in die Spalten.
 - c. Wichtig ist, dass ihr eine Spalte für „keine Angaben“ = k.A. macht (wenn die Frage nicht, oder falsch beantwortet wurde, oder die Antwort unklar ist).
 - d. Fertigt eine Strichliste an.

Beispiel: 1. Wie alt bist du? | 2. Ist deine Lieblingsfarbe Rot? | 3. Wie sehr magst du Werken?

	14	15	16		k.A.
Frage 1		+++			

	Ja	Nein			k.A.
Frage 2	+++ +++	+++			0

	Sehr	Naja	Nicht so	Gar nicht	k.A.
Frage 3			+++		

- e. Kontrolliert alle Daten genau! Falsche Angaben verzerren eine Studie!
 - f. Interessant ist eine Reflexion zu den k.A.-Fragen. Warum wurde die Frage nicht beantwortet? Wurde sie falsch verstanden? War sie zu schwierig?
3. Berechnet nun die Prozent. Zur Erinnerung: $\frac{\text{Anteil}}{\text{Ganzes}} \cdot 100 = \text{Prozent}$
 4. Ihr könnt eure Ergebnisse auch als Balken-, Säulen- oder Kreisdiagramm darstellen.

Wenn ihr alle Fragebögen ausgewertet habet, können die Einzelergebnisse objektiv verglichen werden. Ihr könnt Gemeinsamkeiten und Unterschiede erarbeiten. Es treten soziale Muster und Strukturen eines Forschungsfeldes auf, oder ihr entdeckt Zusammenhänge. Mit euren „Ergebnissen“ könnt ihr nun Thesen aufstellen und auch neue Fragen formulieren.

These: „Es hat sich gezeigt, dass 60% der Befragten Blau als Lieblingsfarbe haben. Nur 5% benennen Gelb als Lieblingsfarbe. 2% haben keine Aussage dazu getätigt. Vielleicht, weil sie mehrere Lieblingsfarben haben, oder es ihnen unangenehm war zu antworten.“

Neue Frage z.B.: „Gibt es Kinder, die zwei Lieblingsfarben haben?“ / „Ist Blau die Lieblingsfarbe zum Malen, oder als Kleidungsstück, etc.“ (vgl. Wöhrer et al. 2016: 131-136)

AB Methoden zur Präsentation

1. Podcast
2. Homepagebeitrag/Zeitungsbericht/Wissenschaftlicher Artikel
3. Plakat
4. Video mit eigenen Zeichnungen oder als Nachrichtenbeitrag gestaltet
5. Anderes (bitte zuerst mit uns absprechen)

Wenn du willst, dass dein Beitrag in meiner Masterarbeit vorkommt, dann fülle bitte folgendes Einverständnis aus und lass es auch von deinen Eltern unterschreiben:

Einverständniserklärung Veröffentlichung des Beitrags

Im Zuge unseres Forschungsprojektes der partizipativen Aktionsforschung zum Thema „Schule: Lebenspraxis, Zukunftswünsche, Bildungserfolge“ (17.6.-24.6.2024) habe ich,

_____ (Vor- und Nachname), mit meiner Gruppe einen Podcast/Homepagebeitrag/Zeitungsbericht/wissenschaftlichen Artikel, ein Plakat/Video, etwas anderes (richtiges einkreisen) erstellt und erlaube/möchte, dass dies in der Masterarbeit von Marie-Louise Seidel veröffentlicht wird.

Zutreffendes bitte ankreuzen/ausfüllen:

Forschungsthema/Titel unserer Gruppe: _____

☐ Alle Teilnehmer*innen meiner Gruppe sind damit einverstanden, dass unser Beitrag anonym bzw. mit Namen (siehe individuelle Einverständniserklärungen) veröffentlicht wird.

☐ Ich möchte nicht namentlich genannt werden.

☐ Ich möchte namentlich als Verfasser*in genannt werden.

☐ Ich möchte mit folgendem Namen genannt werden: _____

Datum, Unterschrift Jugendliche*r

Elternteile: Ich bin damit einverstanden, was mein Kind angekreuzt hat und dass der Beitrag meines Kindes in der Masterarbeit dementsprechend veröffentlicht werden darf.

Datum, Unterschrift Elternteil

AB „In sechs Jahren...“

Wir haben eine Woche lang intensiv wissenschaftlich gearbeitet und unterschiedliche Themen, Fragestellungen und Meinungen zur Schule und Ausbildung gehört. Heute in einer Woche beginnen die Ferien.

Für manche von euch geht es im Herbst mit einer Schule weiter, die ihr in drei bis fünf Jahren abschließen könnt.

Für manche von euch geht es im Herbst bereits mit dem Arbeitsleben los und ihr werdet eine Lehre beginnen, in der ihr die nächsten drei bis fünf Jahre beruflich ausgebildet werdet.

Ich habe daher zum Abschluss unseres Projektes noch eine Frage an dich:

Wo siehst du dich in sechs Jahren?

Du kannst dir aussuchen, ob du lieber schreiben, oder sprechen willst. Schreib mir entweder einen Aufsatz, der so lange sein darf wie du willst, oder nimm eine Audiodatei auf und schick sie mir (bitte maximal drei bis vier Minuten, ich muss das alles transkribieren 😊).

III. Die ausgearbeiteten Erhebungsmethoden der Co-Forscher*innen

Fragebogen: Benotung in der Schule – Screenshots der Handyansicht

The screenshots show the mobile interface of the 'Benotung in der Schule' survey. The first screen is the title page with the heading 'Benotung in der Schule' and a brief introduction. It includes a green 'Anfangen' button and a 'Gesichert' status indicator. The subsequent screens show individual survey questions:

- Question 1: 'Wie gut findest du persönlich Schulnoten?' with a 10-star rating scale.
- Question 2: 'Wie kann man seine Zeit am besten einteilen, um sowohl gute Noten als auch Freizeit zu haben?' with a text input field.
- Question 3: 'Welche Strategien empfehlst du, um gute Noten zu erzielen?' with a text input field.
- Question 4: 'Wie zufrieden bist du mit deinen jetzigen Schulnoten?' with a 10-star rating scale.
- Question 5: 'Welche Auswirkungen haben Schulnoten auf das spätere Berufsleben (oder die nächste Schule)?' with a text input field.
- Question 6: 'Wie sehr respektierst du deine Noten?' with a 10-star rating scale.
- Question 7: 'Würdest du in andere Länder reisen um deine Bildung zu verbessern?' with radio button options: Ja, Nein, and Weiß ich nicht.
- Question 8: 'Es gibt auf der Universität Auszeichnungen für besondere Leistungen. Findest du solche Auszeichnungen wichtig?' with checkbox options: Ja, Nein, Is mir egal, and Weiß ich nicht.
- Question 9: 'Was denkst du über die allgemeine Bildungserfolge in Österreich?' with a text input field.

The app footer indicates '© Survio - Umfrage erstellen'.

Fragebogen: Moderne Schule – Screenshots der Handyansicht

The screenshots show the mobile interface of the 'Moderne Schule' survey. The first screen is the title page with the heading 'Moderne Schule' and a brief introduction. It includes a green 'Anfangen' button and a 'Gesichert' status indicator. The subsequent screens show individual survey questions:

- Question 1: 'Wie findest du unser Schulsystem?' with a 10-star rating scale.
- Question 2: 'Würdest du das Schulsystem ändern, wenn du könntest?' with radio button options: Ja and Nein.
- Question 3: 'Was würdest du an unserem Schulsystem ändern?' with a text input field.
- Question 4: 'Welches Fach interessiert dich am meisten?' with a list of subjects: Mathe, Deutsch, Englisch, Geografie, Biologie, Geschichte, Physik, Chemie, Informatik, Kochen, Sport, and GAR KEINS. Multiple selection is allowed.
- Question 5: 'Wie würdest du dein Lieblingsfach bewerten?' with a 5-star rating scale.
- Question 6: 'Wäre individueller Unterricht besser für dich?' with radio button options: Ja, Nein, and Weiß ich nicht.
- Question 7: 'Welche Fächer fehlen für dich in der Schule?' with a text input field.
- Question 8: 'Findest du, dass unsere Schule modern ist?' with radio button options: Ja and Nein.
- Question 9: 'Wie könnte unsere Schule moderner werden?' with a text input field.
- Question 10: 'Wie sehr glaubst du, hat sich der Unterricht verändert nach der Corona Pandemie?' with a text input field.
- Question 11: 'Glaubst du, dass jeder in der Schule die gleichen Chancen bekommt wie jeder andere?' with radio button options: Ja, Nein, Vielleicht, and Weiß ich nicht.

The app footer indicates '© Kostenlos erstellt in Survio'.

Interview: Bildungserfolge

Interview zu Bildungserfolge

- Bist du bereit unsere Fragen zu beantworten?
- Wie alt bist du?
- In welche Klasse gehst du?

- Bist du zufrieden mit der Bildung, die wir heutzutage bekommen, wenn nein, was stört dich?

- Findest du ist das Bildungssystem fair?

- Denkst du, dass wir ungerecht behandelt werden/etwas ungerecht ist?

- Was für einen Einfluss haben deine Eltern auf deine Noten?
 - Unterstützen sie dich beim Lernen?
 - Ist es wichtig für deine Eltern, dass du eine gute Ausbildung hast?
 - Stehen dir die Erfolge deiner Eltern im Weg?

Manche Kinder haben mehr Bildungsmöglichkeiten als andere. Es kann an dem Beruf der Eltern liegen sowie an den finanziellen Möglichkeiten.

- Ist es besser wenn alle Kinder gleich viele Bildungsmöglichkeiten bekommen oder ist es besser, wenn ärmere Kinder etwas mehr als die reicheren bekommen, damit alle dieselben Chancen haben?

Interview: Bildungsgerechtigkeit

Interview Fragen: Bildungsgerechtigkeit

1. Magst du die Schule?

2. Was ist deine Meinung zu unserer Schule?

3. Was ist dein Lieblingsfach?

4. Findest du, dass die Schule deinen Interessen entspricht?

5. Welches Fach würdest du noch gerne haben wollen?

6. Findest du es gerecht, dass man in der Schule das lernen muss, was dich vielleicht gar nicht interessiert?

7. Von einer Skala von 1-5, wie findest du den Unterricht?

8. Denkst du, dass den Kindern genug beigebracht wird?

9. Findest du, dass die Lehrer den Unterricht gerecht gestalten?

10. Denkst du, dass manche Schülerinnen und Schüler anders behandelt werden als andere?

11. Findest du deine Noten gut?

12. Denkst du, ist der Schulabschluss für deine Eltern wichtig? Wenn ja, wieso denkst du das?

Interview Fragen – Zukunftswünsche

1. **Bist du bereit unsere Fragen zu beantworten?**
2. **Wie alt bist du?**
3. **In welche Klasse gehst du?**

Jeder Schüler*in hat schon mal über seine/ihre Zukunft nachgedacht und manche haben sogar Zukunftswünsche.

4. **Was sind deine Zukunftswünsche?**
5. **Wie willst du sie erreichen und was brauchst du dafür?**

In der Schule gibt es viele verschiedene Schulfächer.

6. **Helfen dir diese Fächer, deine Zukunftswünsche zu erreichen, wenn ja, welche?**
7. Nehmen wir mal an, dass deine zukünftigen Kinder auch Zukunftswünsche haben. **Welche Tipps würdest du ihnen geben und zu welcher Schule würdest du sie schicken?**

IV. Zum Einsatz von KI: Prompts und Ergebnisse (vgl. Kapitel 6.3)

Prompt 1: Verwendung von *OpenAI ChatGPT-4* zur Ermittlung von Worthäufungen für die Kategorienbildung

Hi Chat, ich habe zum Thema "Wahrnehmung von Einflussfaktoren auf Bildungserfolg durch Jugendliche im letzten Pflichtschuljahr" partizipativ mit einer Schulklasse geforscht. Ich möchte nun die Daten nach der strukturierenden qualitativen Inhaltsanalyse nach Kuckartz analysieren und auswerten. Hierfür habe ich zur ersten Kategorienbildung die Leitfragen der durchgeführten Interviews und Fragebögen, meine Forschungsfrage, Zusammenfassungen der Transkripte, den Nationalen Bildungsbericht 2024 und meine erste Eingrenzung der Ergebnisse der Fragebögen in Stichworten zusammengeschrieben. Bitte analysiere diese Wortliste hinsichtlich thematischer Häufungen und Wortcluster, sodass du mir jene fünf bis acht Themen nennst, die am häufigsten in dieser Liste auftreten:

Liste aller Kategorien



Hi Chat, ich habe zum Thema "Wahrnehmung von Einflussfaktoren auf Bildungserfolg durch Jugendliche im letzten Pflichtschuljahr" partizipativ mit einer Schulklasse geforscht. Ich möchte nun die Daten nach der strukturierenden qualitativen Inhaltsanalyse nach Kuckartz analysieren und auswerten. Hierfür habe ich zur ersten Kategorienbildung die Leitfragen der durchgeführten Interviews und Fragebögen, meine Forschungsfrage, Zusammenfassungen der Transkripte, den Nationalen Bildungsbericht 2024 und meine erste Eingrenzung der Ergebnisse der Fragebögen in Stichworten zusammengeschrieben. Bitte analysiere diese Wortliste hinsichtlich thematischer Häufungen und Wortcluster, sodass du mir jene fünf bis acht Themen nennst, die am häufigsten in dieser Liste auftreten:	Schulqualität allgemein Änderungswünsche am Schulsystem Leistungsfähigkeit Individualisierung im Unterricht Fehlende Schulfächer Modernität der eigenen Schule Verbesserungsmöglichkeiten der eigenen Schule Corona Chancengleichheit Einstellung zu Schulnoten Gleichgewicht Erfolg und Freizeit Strategien für Erfolg in der Schule Zufriedenheit der eigenen Leistung Rolle von Noten - Auswirkungen auf die Zukunft - Respekt gegenüber Leistung Bildungsbereitschaft (?) Leistungsbewertung Bildungserfolge 02 Lebensbezug und Lernen Gerechtigkeit - LP Bildungschancen (evtl. Unterpunkt) - Rolle der Eltern o Beruf der Eltern o Finanzielle Möglichkeiten der Eltern Rolle der Eltern - Bildung der Eltern - Hoffnung der Eltern Gerechtigkeit im Bildungssystem Rolle der Eltern - Unterstützung beim Lernen Chancengleichheit - Rolle der Eltern o Finanzielle Möglichkeiten der Eltern Lehrplan Gerechtigkeit Gleichbehandlung Rolle der Eltern Noten Bildungschancen Soziale Ungleichheit Zufriedenheit mit dem Bildungssystem - Lehrplan - Schulfächer - Aktualität der Inhalte Gerechtigkeit/Gleichbehandlung - Durch LP - Nach Geschlecht - Güterverteilung/ Ressourcenverteilung Rolle der Eltern - Hoffnungen/Erwartungen o Noten	o Bessere Zukunft o Künftige Karriere o "Vorstellung über 'gute' und 'schlechte' Berufe Bildungsmöglichkeiten - Rolle der Eltern o Finanzielle Möglichkeiten Chancengleichheit - Sozialer Hintergrund (achtung bei dem Begriff) - Finanzielle Mittel Fairness - Gerechtigkeit o Geschlecht Gleichbehandlung Rolle der Eltern Bildungschancen Sozioökonomischer Status Kritik am Bildungssystem - Lehrmethoden - Didaktik Gerechtigkeit - Ungleichbehandlung zwischen den Geschlechtern Rolle der Eltern - Hoffnung der Eltern - Unterstützung beim Lernen Geschlechtergleichgewicht Chancengleichheit/ Bildungsmöglichkeiten - Finanzielle Mittel Gerechtigkeit/Gleichheit - Öffentliche vs. private Schulen Fairness Rolle der LP Diskriminierung und Rassismus Rolle der Eltern Bildungschancen Soziale Ungleichheit Bildungswirklichkeit (Wahrnehmung von Bildung) Rolle der LP - Ressourcen (Mängel) - Ausbildung Unfairness - Behandlung von Schülerinnen und Schülern Diskriminierung Rassismus Rolle der Eltern - Noten Zukunftsaussichten Rolle der Eltern - Unterstützung beim Lernen Hoffnungen der Eltern Bildungschancen Bildungsmöglichkeiten - Soziale Ungleichheit durch finanzielle Mittel Zufriedenheit mit dem Bildungssystem Rolle der LP Rassismus Fairness Rolle der Eltern	Bildungschancen Finanzielle Möglichkeiten Bildungssystem/Schule - Zufrieden - Unzufrieden - Status verschärfen Rolle der LP - Ressourcen (Mängel) - Rassismus Fairness Ungerechtigkeit - Rassismus - Willkürliche Notenvergabe Rolle der Eltern - Unterstützung beim Lernen - Noten - Hoffnungen der Eltern - Erfolge der Eltern Bildungsmöglichkeiten - Beruf der Eltern - Finanzielle Mittel der Eltern Bildungschancen - Finanzielle Mittel Zufriedenheit mit dem Bildungssystem Leistungsdruck (TV Aufgaben Rolle der Eltern Bildungschancen Soziale Ungleichheit Zufriedenheit mit dem Bildungssystem Fairness - SuS - Aufgaben/Leistungsanforderung Benotung Rolle der Eltern - Einfluss der Eltern - Unterstützung beim Lernen - Hoffnungen - Unterstützung allgemein - Erfolge der Eltern Bildungschancen - Beruf der Eltern - Finanzielle Mittel der Eltern Chancengleichheit Bildungsmöglichkeiten - Zufriedenheit Rolle der LP Rolle der Eltern Bildungschancen Unzufriedenheit mit dem Bildungssystem - Wünsche der Verbesserung Fairness - Rolle der LP o Willkürliche Noten Rolle der Eltern - Unterstützung beim Lernen - Einfluss der Eltern - Erwartungen der Eltern - Erfolge der Eltern
--	---	--	--

Chancengleichheit - Finanzielle Mittel - Bildungsvererbung (?) - Noten - Lehrmethoden Rolle der Eltern Bildungsgerechtigkeit Bildungschance Zufriedenheit mit dem Bildungssystem Rolle der LP - Strenge der LP Vollst. Bildungsmöglichkeiten/-wege Fairness des Bildungssystems Rolle der Eltern - Unterstützung beim Lernen - Einfluss der Eltern - Hoffnungen/ Wünsche der Eltern Beruf der Eltern Bildung der Eltern Finanzielle Mittel Chancengleichheit Gleichberechtigung Bildungszufriedenheit Fairness im Bildungssystem Rolle der Eltern Bildungschancen Soziale Gerechtigkeit Bildungszufriedenheit Fairness im Bildungssystem Rolle der Eltern - Unterstützung beim Lernen Noten - Geschwister helfen - Einfluss der Eltern - Beruf der Eltern - Finanzielle Mittel Bildungschancen - Finanzielle Mittel - Sozioökonomischer Status Meinung zur Schule - Zustand der Schule - Bildungsinhalte - Praxisrelevanz des Unterrichts Fairness und Gleichbehandlung Rolle der Eltern Qualität der Schule - Beruflich Qualität des Unterrichts - Inhalte und Interessen - Auch „Uninteressantes“ lernen müssen - Zu wenig Lebenspraktisches Ungleichbehandlung Rolle der Eltern - Einfluss der Eltern - Hoffnung der Eltern Wahrnehmung der Schule Gerechtigkeit Lehrmethoden Inhalte	Ungleichbehandlung Bedeutung des Schulabschlusses Ungerechtigkeit - Nach Geschlecht Lehrinhalte Ungerechtigkeit - Lehrinhalte - Uninteressant - Unwichtig Rolle der LP Notiz: Zusammenhang Geschlecht und LP Ungleichbehandlung - LP - Geschlecht - LP und Geschlecht Rolle der Eltern Bedeutung des Schulabschlusses Lehrplan Geschlechtergerechtigkeit Individuelle Interessen Fairness Rolle der LP Bedeutung des Schulabschlusses Zufriedenheit mit der Schule Fairness - LP - Geschlechter Inhalte im Unterricht - Fehlende Lebensbedeutung/ Lebensrealität - Uninteressant - Fehlende Auswahl als Kritik Mitprache bei der Schulwahlentscheidung Rolle der LP - Geschlechtergerechtigkeit - Unterricht nicht fair Rolle der Eltern - Hoffnungen - Erwartungen Einstellung zur Schule Interessen im Unterricht Gerechtigkeit Rolle der LP Gleichbehandlung Bedeutung des Schulabschlusses Vergleich Mittelschule und Gymnasium Interessen Mitprachewicht Individualisierung Leistung und Anstrengung Wissensvermittlung Rolle der LP - Ungleichbehandlung von Verhalten abhängig Rolle der Eltern - Noten - Schulzüge - Einfluss der Eltern	- Erwartungen der Eltern Meinung zur Schule Interessen Schulfächer Unterrichtsqualität Rolle der LP Bedeutung des Schulabschlusses Unzufriedenheit mit der Schule Schulfächer - Uninteressant - Fehlende Fächer - Allgemeinwissen Unterrichtsqualität mangelhaft Mangelhafte Wissensvermittlung Rolle der LP - Unterrichtsgebäude gerecht - Ungleichbehandlung nach ADHS Notenzufriedenheit Bedeutung des Schulabschlusses Leistungsdruck (?) Rolle der Eltern - Erwartungshaltung - Einstellung zur Schule - Interessen - Schulfächer - Unterrichtsqualität - Gerechtigkeit - Diskriminierungserfahrungen Bedeutung von Noten Bedeutung des Schulabschlusses Zufriedenheit mit der Schule Rolle der LP Schulfächer - Lieblingsfach - Eigene Interessen - Individualisierung (?) - Mitprache - Fehlende Lebensrelevanz - Allgemeinwissen - Wichtige Themen fehlen Rolle der LP - Ausbildung - Ungleichbehandlung und Gerechtigkeit - Rassismus - Diskriminierung Unterrichtsqualität Notenzufriedenheit Rolle der Eltern - Bedeutung des Schulabschlusses - Noten als Spiegel von Intelligenz Zukunftswünsche	Bedeutung von Schulfächern Berufsziele Weiterführende Schule Traumberuf Erreichung von Zukunftswünschen/ Zielen - Disziplin - Schulfächer - Relevanz und Bedeutung Schulwahlentscheidung Individualisierung Leistung Zukunftswünsche Bedeutung und Einfluss von Noten Schulfächer Berufliche Ziele - Gute Bezahlung Bedeutung und Einfluss von Noten Schulfächer - Bedeutung - Strategien für Erfolg - Lernen - Gute Schule Zukunftswünsche Berufliche Ziele Kritik am Schulsystem Weiterführende Schule und Weiterbildung Strategien für Erfolg - Disziplin (Aberkennung ignorieren) - Im Unterricht aufpassen - Nicht schlafen Schulfächer - Viel Unnütziges - Fehlender Lebensbezug Erwartung, dass sich das Schulsystem ändern wird Zukunftswünsche Berufliche Ziele Beruflicher Erfolg Relevanz der Schulfächer zur Erreichung der Ziele Strategien/ Ratschläge für Erfolg Zukunftswünsche - Guter Job - Familie - Gutes Leben - Reisen Strategien für Erfolg - Finanzielle Mittel (nicht der Eltern!) - Noten und schulische Leistung Schulfächer Bedeutung der Schulwahl - Privatschule „=“ gute Schule Zukunftswünsche Berufliche Ziele Schulfächer und Zukunftsrelevanz Ratschläge für Erfolg Berufliche Ziele
---	---	--	--

Weiterführende Schule - Schulfächer - Wenig relevant für die Zukunft - Bedeutung von Lerninhalten - Ratschläge für Erfolge - Schulwahl frei entscheiden - Frei von Leistungsdruck (?) - Noten - Zukunftswünsche - Bildungswege - Bedeutung der schulischen Bildung - Schulfächer und ihre Relevanz für die Zukunft - Rolle der Eltern - Weiterführende Schule - Matura - Berufsziel - Schulfächer - Fehlende Relevanz für die eigene Zukunft - Strategien für Erfolg - Schulabschluss/ Matura - Schulwahlentscheidung Kindern überlassen - Zukunftswünsche - Schulfächer und ihre Relevanz für die eigene Zukunft - Ratschläge für Erfolg - Weiterführende Schule - Matura - Studium - Strategien für Erfolg - Positive Noten - Privatschule - Disziplin Schulfächer - Wenig relevant für Zukunft - Zukunftswünsche - Schulfächer und Relevanz für die eigene Zukunft - Ratschläge für Erfolg - Zukunftswünsche - Familie - Ziele erreichen - Strategien für Erfolg - Gute Karriere - Partnerschaft - Matura - Lernen und durchhalten - Schulfächer - Fehlende Relevanz für Zukunft - Wichtige Fächer - Zukunftswünsche - Schulfächer und Relevanz für die Zukunft - Ratschläge für Erfolg - Strategien für Erfolg - Gute Noten - Matura - Schulfächer - Zukunftswünsche - Schulbildung - Berufswahl - Weiterführende Schule - Schulfächer - Fehlende Relevanz für die eigene Zukunft - Schulwahlentscheidung	03 Meinung zum Schulsystem Änderungswünsche Änderungsvorschläge Rolle der LP Noten Lehrpläne Bauliche Qualität der Schule Interessen Schulfächer Unterrichtsstruktur Individualisierung Unterrichtsmethoden Zufriedenheit mit dem Schulsystem Rolle der Lehrperson Schulfächer Lehrplan Außerschulisches Lernen Unterrichtsmethoden Unterrichtsmethoden Lehrplan Außerschulisches Lernen Weitere Schulfächer, die gewünscht werden: - Steuern - Sprachen - Sprachen - Individualisierung - Mitprache - Schauspielunterricht - Geometrie - Ethik - Nichts - Steuern, Finanzen Änderungsvorschläge - Zustand der Schule (?) Digitalisierung (8) Chancengleichheit - 15 mal nein - 7 mal ja - 2 mal unentschieden Gleichgewicht schaffen zwischen Freizeit und schulischem Erfolg - Zeit einteilen (8) - Disziplin Rolle der Lehrperson - Lernmethoden - Motivation - Disziplin - Lernen - Lernmethoden Aufpassen - Lernen - Aufpassen - Lernen - Mitarbeit - Spielen - Aufpassen - Lernen Strategien für Lernerfolg - Geleitetes wiederholen - Disziplin - Lernen - Durchhalten - Individuelle Interessen einbringen - Zeitplan	- Lernen - Lernen - Wiederholen - Lernen - Lernen - Lernen - Lieblingsfach beginnen - Aufpassen - Nachfragen - Aufpassen - Lernen - Spielen - Disziplin - Nachfragen - Aufpassen - Aufpassen - Matura - Gute Noten zur Selektion - Weiterführende Schule - Bedeutung von Noten - Weiterführende Schule - Weiterführende Schule - Matura - Schulfächer und Berufsleben - Bildungsgerechtigkeit - Leistung - Selektion - Weiterführende Schule - Weiterführende Schule - Leistung - Selektion - Allgemeinwissen - Schule als Vorbereitung auf das Berufsleben - Weiterführende Schule - Leistungsdruck - Weiterführende Schule - Bedeutung von Noten - Noten als Ausdruck von Intelligenz - Zielstrebigkeit - Weiterführende Schule - Ausschreibungen für Leistung - 15 mal gut - 4 mal schlecht - 9 mal ohne Wertung - Bildungsfolge eigene Entscheidung - Selbsteinschätzung der Leistung - Zufriedenheit - Weiterbildung/ Studium (Zulassungsbedingungen) - Zufriedenheit - Zufriedenheit - Schulfächer - Fehlende Lebensrelevanz in der Schule - Zufriedenheit mit dem Bildungssystem - Unzufriedenheit mit dem Schulsystem - Leistungsdruck - Leistung von einem selbst abhängig - Unzufriedenheit - Unzufriedenheit - Zufriedenheit
--	--	---

Ich habe deine lange Kategorienliste auf wiederkehrende Themen und inhaltliche Cluster hin untersucht und dabei die Begriffe gruppiert, die sich stark überschneiden oder in ähnlicher Form mehrfach vorkommen. Dabei treten besonders häufig diese 7 Hauptthemen auf:

- Rolle der Eltern & familiärer Hintergrund**
 - Unterstützung beim Lernen, Hoffnungen und Erwartungen der Eltern, Einfluss auf Noten, Bildungsweg und Berufswahl
 - Finanzielle Möglichkeiten, Beruf und Bildung der Eltern
 - Bildungsvererbung, sozioökonomischer Status, Geschwisterhilfe
- Gerechtigkeit & Chancengleichheit im Bildungssystem**
 - Bildungsgerechtigkeit, Fairness, Gleichbehandlung
 - Geschlechtergerechtigkeit, Diskriminierung, Rassismus
 - Öffentliche vs. private Schulen, Ressourcengleichheit
- Schulfächer, Unterrichtsinhalte & Lebensrelevanz**
 - Fehlende oder gewünschte Fächer, Praxisbezug, Allgemeinwissen
 - Relevanz für die Zukunft, fehlende Lebensrealität, „uninteressante“ Inhalte
 - Lehrplan, Unterrichtsqualität, Individualisierung
- Lehrpersonen & Unterrichtsgestaltung**
 - Rolle der Lehrperson, Strenge, Unterrichtsgerechtigkeit
 - Lehrmethoden, Didaktik, Ressourcenmangel
 - Ungleichbehandlung nach Geschlecht oder Verhalten
- Leistung, Noten & Bildungswege**
 - Bedeutung von Noten (Zukunft, Selektion, Motivation)
 - Leistungsdruck, Strategien für Erfolg, Leistungshonorierung
 - Schulabschluss, Matura, weiterführende Schulen, Studium
- Zufriedenheit & Kritik am Schulsystem**
 - Wahrnehmung der eigenen Schule (Qualität, Zustand, Modernität)
 - Zufriedenheit vs. Unzufriedenheit mit Bildungssystem
 - Änderungswünsche am Schulsystem, Digitalisierung, bauliche Qualität
- Zukunftswünsche & Motivation**
 - Berufliche Ziele, gute Bezahlung, Familienplanung, Reisen
 - Bildung als Mittel zur Zielerreichung
 - Motivation, Disziplin, Strategien zur Umsetzung

Prompt 2: Verwendung von OpenAI ChatGPT-4 & 5 zur Kontrolle und Eingrenzung der Theorie

Hi Chat, ich schreibe gerade meine Masterarbeit (Bildungswissenschaften). Ich habe mit Jugendlichen im Alter von 14-16 Jahren zum Thema "Bildungsgerechtigkeit und Fairness im Schulsystem" partizipativ geforscht. Nach einer Analyse und Auswertung der Daten habe ich folgende zentralen Ergebnisse herausgearbeitet:

- 1 Gleichheit und Gerechtigkeit im schulischen Alltag
 - Ungerechtigkeit und Ungleichheit im schulischen Alltag wird insbesondere durch das Handeln von Lehrpersonen wahrgenommen (Geschlechterungerechtigkeit, Ungerechtigkeit durch Benotung, Pauschalkonsequenzen)
 - Chancengleichheit und Chancengerechtigkeit: Bildung sollte von Geld unabhängig sein (die meisten) vs. Bildung ist von ökonomischen Mitteln abhängig, das ist so (wenige) vs. Bildungserfolg ist nur von Noten abhängig (einmal)
- 2 Der Stellenwert von schulischer Bildung, Noten und Schulabschlüssen
 - Kritikpunkte: kein Mitspracherecht bei schulischen Inhalten, schlechte schulische Ausstattung (Material, Digitalisierung), schlechtes Fachwissen von Lehrpersonen und zu wenig Lehrpersonen
 - Einfluss der Eltern: besonders emotionale Motivation durch Hoffnungen und Wünsche auf eine gute Zukunft/einen guten Beruf, kaum effektive Lernunterstützung
 - Leistung und gute Noten liegen zu hohem Grad in der eigenen Verantwortung
 - Wahrnehmung von Noten als Zugangsbedingung für weiterführende Schulen und in weiterer Folge (guter) Schulabschluss als Grundlage für beruflichen Erfolg

Ich muss nun die theoretische Brille wählen mit der ich meine Daten analysieren möchte und habe mich bereits für einige zentrale Theorien entschieden:

- Kapitaltheorie und Habitus nach Bourdieu (Soziale Ungleichheit)
- Reproduktion sozialer Ungleichheit nach Bowles und Gintis (Soziale Ungleichheit)
- Anerkennungstheorie nach Honneth (Gerechtigkeit)
- Differenzprinzip und Freiheitsprinzip nach Rawls (Gerechtigkeit)
- Chancengleichheitskonzept nach Coleman

Ich überlege noch auf die Equity Theorie nach Adams einzugehen, aber ich habe den Eindruck, jetzt schon zu viel zu haben.

Dennoch meine Fragen:

Habe ich eine zentrale (bildungswissenschaftliche) Theorie übersehen, die für mein Vorhaben noch essenziell sein könnte?

Und: Ist eine meiner gewählten Theorien "überflüssig"? Bourdieu und Bowles&Gintis wirken sehr nahe beieinander, kann ich hier eingrenzen?

Kurze Antwort bitte, dient nur der Kontrolle :-)

Kurz und knapp:

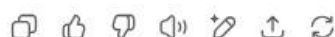
- **Fehlend?** Für dein Thema wäre zusätzlich noch *Nancy Fraser* (Verteilungsgerechtigkeit + Anerkennung) relevant – sie verbindet Bourdieu/Honneth-Perspektiven gut. Auch *Sen/Nussbaum* (Capabilities Approach) könnte Bildungschancen theoretisch fundieren.
- **Überflüssig?** Bourdieu und Bowles & Gintis sind tatsächlich nah beieinander, beide zur Reproduktion sozialer Ungleichheit – Bourdieu ist im Bildungsbereich deutlich anschlussfähiger, Bowles & Gintis eher als historische Ergänzung. Du könntest sie straffen, wenn du Platz brauchst.

Ich würde also ggf. Bowles & Gintis kürzen und Fraser oder Sen als Gerechtigkeitsbrücke überlegen.



Alles klar, danke

Gerne 😊 Viel Erfolg beim Schreiben deiner Masterarbeit – klingt nach einem spannenden und gut fundierten Projekt!



Gibst du mir bitte die Literaturangabe zu Fraser

Gerne! Hier ist eine klassische und häufig zitierte Literaturangabe zu Nancy Fraser und ihrem Konzept sozialer Gerechtigkeit:

Fraser, N. (2003). *Recognition without ethics? Theory, Culture & Society*, 20(1), 21–42.
<https://doi.org/10.1177/0263276403020001002>

Oder für eine umfassendere Darstellung:

Fraser, N. (2008). *Scales of Justice: Reimagining Political Space in a Globalizing World*. Columbia University Press.

Beide Texte sind zentral, wobei der 2003er Aufsatz gut die drei Dimensionen sozialer Gerechtigkeit (Verteilung, Anerkennung, Partizipation) erklärt, die oft in Bildungsdiskussionen herangezogen werden.

Prompt 3: Verwendung von *Microsoft 365 Copilot mit Enterprise Data Protection* zur Überprüfung der Güte der Codes aus Eigeninteresse

Hi Copilot, ich habe partizipativ mit Jugendlichen einer Mittelschul-Abschlussklasse zum Thema "Einflussfaktoren auf Bildungserfolg" geforscht und die erhobenen Interviews und Fragebögen nun nach der strukturierenden qualitativen Inhaltsanalyse nach Kuckartz durchgeführt. Kuckartz und Rädiker benennen "Konsensuelles Codieren in der qualitativen Inhaltsanalyse" (S.243) als Möglichkeit die Güte der Codes zu überprüfen. Deshalb gebe ich dir nun vier anonymisierte Interviews (B1, B3+4, B5, B6). Analysiere die Interviews und erstelle ein Kategoriensystem mit Haupt- und Subkategorien [Interviews B13456.pdf](#).

 **Copilot**  Die Websuche ist DEAKTIVIERT

Vielen Dank für die ausführliche Beschreibung deines Projekts und das Teilen der Interviews. Auf Basis der qualitativen Inhaltsanalyse nach Kuckartz habe ich die Aussagen aus den Interviews B1, B3+4, B5 und B6 systematisch ausgewertet und ein **strukturierendes Kategoriensystem** mit Haupt- und Subkategorien erstellt. Dieses System orientiert sich an den zentralen Themen, die in den Aussagen der Jugendlichen wiederholt und mit Bedeutung versehen wurden.

Kategoriesystem: Einflussfaktoren auf Bildungserfolg

1. Bildungssystem und Schulqualität

- 1.1 Zufriedenheit mit dem Bildungssystem
- 1.2 Kritik an Inhalten (z. B. fehlende Lebenspraxis wie Steuern, Rechte)
- 1.3 Ausstattung und Zustand der Schule
- 1.4 Qualität des Unterrichts (z. B. Frontalunterricht, Wiederholungen)

2. Gerechtigkeit und Fairness

- 2.1 Wahrgenommene Ungleichbehandlung durch Lehrkräfte
 - Geschlechterungleichheit (z. B. Bevorzugung von Jungs/Mädchen)
 - Ungerechte Benotung
- 2.2 Strukturelle Ungleichheiten (z. B. Zugang zu Privatschulen)
- 2.3 Diskriminierung und Rassismus

3. Elterlicher Einfluss

- 3.1 Unterstützung beim Lernen
- 3.2 Bedeutung von Bildung für die Eltern
- 3.3 Sprachliche und bildungsbezogene Barrieren
- 3.4 Erwartungen und Druck durch Eltern

4. Individuelle Bildungsziele und Motivation

- 4.1 Zukunftswünsche und Berufspläne
- 4.2 Strategien zur Zielerreichung (z. B. Disziplin, Motivation)
- 4.3 Rolle der Schulfächer für die Zukunft
- 4.4 Reflexion über eigene Verantwortung

5. Chancengleichheit

- 5.1 Wahrnehmung sozialer Ungleichheit
- 5.2 Forderung nach gleichen Chancen für alle
- 5.3 Diskussion über Fördermaßnahmen für benachteiligte Gruppen

6. Schulische Interessen und Passung

- 6.1 Entsprechung der Schule mit eigenen Interessen
- 6.2 Wunsch nach individualisierter Bildung
- 6.3 Lieblingsfächer und persönliche Stärken

7. Zukunftsperspektiven für nächste Generation

- 7.1 Tipps an zukünftige Kinder
- 7.2 Schulwahl für eigene Kinder
- 7.3 Wertevermittlung und Bildungsideale