

MASTERARBEIT | MASTER'S THESIS

Titel | Title

Chancen und Limitationen von Bildungsgrätzln für Bildungsübergänge

verfasst von | submitted by

Laura Bergmoser BA

angestrebter akademischer Grad | in partial fulfilment of the requirements for the degree of

Master of Arts (MA)

Wien | Vienna, 2026

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. Dr. Henning Schluß

Abstract

Diese Masterarbeit untersucht Chancen und Grenzen von Bildungsgrätzln für die schulpädagogische Gestaltung von Bildungsübergängen und fokussiert die ambivalente Gatekeeper-Rolle von Lehrpersonen zwischen der Reproduktion institutioneller Selektionslogiken und der Öffnung von Zugängen. Methodisch basiert die Studie auf einer Sekundäranalyse leitfadengestützter Interviews aus dem EQoL-Projekt mittels dokumentarischer Methode nach Bohnsack/Nohl (reflexive und komparative Sequenzanalyse, sinngenetische Typenbildung) mit dem Ziel, wiederkehrende Orientierungsrahmen zu rekonstruieren. Im Zentrum der Arbeit stehen zwei Fragen: (1) Inwiefern haben Bildungsgrätzl das Potenzial, herkunftsbezogenen Selektionsmechanismen bei Bildungsübergängen entgegenzuwirken? (2) Ob und wie wirken Gatekeeping-Praktiken von Lehrpersonen innerhalb von Bildungsgrätzl-Aktivitäten als fördernde oder begrenzende Faktoren für Bildungsübergänge? Die Ergebnisse zeigen, dass Übergangsgestaltung im Rahmen von Bildungsgrätzl-Aktivitäten Chancen eröffnen über über-institutionelle Vernetzungen pädagogische Handlungsspielräume zu erweitern, und gleichzeitig durch die lokale Einbettung der Bildungsgrätzl und formale Regelungen begrenzt bleiben. Gatekeeping-Mechanismen steuern dabei selektive Zugänge zu Ressourcen und Förderangeboten. Bildungsgrätzl bieten eine sozial-räumliche Struktur, die die Reichweite von Lehrpersonen über die eigene Schule hinaus erweitern, die aber gleichzeitig anfällig für schulformbezogene Hierarchie und Selektionsmechanismen ist. Die Befunde werden im Lichte praxeologischer Perspektiven auf Transitionen diskutiert und entlang der rekonstruktiven Analyselogik der dokumentarischen Methode reflektiert.

Table of Contents

1. Einleitung.....	1
2. Theoretischer Rahmen.....	1
2.1 Bildungsübergänge in Österreich	1
2.2. Bildungsübergänge und Bildungsungleichheit	4
2.2.1. Bildungsübergänge im Kontext von Bildungsungleichheit	4
2.2.2. Boudon: Primäre und sekundäre Herkunftseffekte	7
2.2.3. Bourdieu: Der Habitus	8
2.2.4. (De)Stabilisierung von Sozialen Strukturen aufgrund habitueller Passungsverhältnisse zwischen Schüler:innen und Schulen in Folge von Bildungsübergängen	11
2.2.5. Diskussion Boudon vs. Bourdieu.....	12
2.2.6. Fazit und Ausblick.....	14
2.3. Bildungsübergänge und Normalschullaufbahnen	14
2.3.1. Bildungsübergänge im Kontext von Normalitätsannahmen	14
2.3.2. Das Konzept der „Doing Transitions“ von Stauber, Walther und Settersten	16
2.3.3. Institutionelle Herstellung von Bildungsübergängen: Gatekeeping Mechanismen	18
2.3.4. Fazit und Ausblick.....	19
2.4 Die Rolle der Lehrpersonen bei Bildungsübergängen: Zwischen Support und Gatekeeping	20
3. Wiener Bildungsgrätzl als pädagogisch-strukturelle Implikation zur Gestaltung von Bildungsübergängen	22
3.1. Forderungen zur verbesserten Gestaltung von Bildungsübergängen	23
3.2. Die Wiener Bildungsgrätzl.....	26
3.3. Ausblick für die weitere Arbeit	27
4. Empirischer Teil.....	28
4.1. Datengrundlage	28
4.2. Fragestellungen	28
4.3. Dokumentarische Methode nach Bohnsack & Nohl.....	29
4.4. Analyse.....	31
4.4.1. Formulierende Feininterpretation	31
4.4.2. Reflektierende Interpretation	39
4.4.4. Sinngenetische Typenbildung	59
4.5. Ergebnisse	63
4.5.1. F1: Inwiefern haben Bildungsgrätzl das Potenzial, herkunftsbezogenen Selektionsmechanismen bei Bildungsübergängen entgegenzuwirken?	63
4.5.2. F2: Ob und wie wirken Gatekeeping-Praktiken von Lehrpersonen innerhalb von Bildungsgrätzl-Aktivitäten als fördernde oder begrenzende Faktoren für Bildungsübergänge? ..	66
4.5.3. Welche Chancen und Limitationen bieten Bildungsgrätzl für eine schulpädagogisch gestaltete Übergangsbegleitung?	71

5. Diskussion	74
6. Fazit	82
7. Limitationen und Ausblick	82
Bibliografie	83

1. Einleitung

Die vorliegende Masterarbeit untersucht die Chancen und Limitationen von Bildungsgrätzln für die pädagogische Gestaltung von Bildungsübergängen. Bildungsübergänge werden dabei vor dem Hintergrund von Fragen der Bildungsgerechtigkeit kritisch beleuchtet. Bildungsgrätzl erweitern die Vernetzung von Bildungsinstitutionen innerhalb der Wiener Bildungslandschaft (Stadt Wien, 2026) und ermöglichen damit die Untersuchung von Strukturen, die Potenziale und Herausforderungen für Übergänge zwischen Bildungsinstitutionen bieten. Die Arbeit zielt darauf ab, die bestehende Forschungsliteratur zu erweitern und den Diskurs um die pädagogische Praxis von Bildungsübergängen besonders im österreichischen Bildungssystem zu vertiefen.

Im Zentrum der Arbeit steht die Rolle von Lehrpersonen innerhalb von Bildungsgrätzl-Aktivitäten. Hierzu werden leitfadengestützte Interviews mit Lehrpersonen mit der dokumentarischen Methode nach Ralf Bohnsack et al. (2013) nach der Anleitung von Arnd-Michael Nohl (2009) ausgewertet.

Ziel der Arbeit ist es, folgende Forschungsfragen zu beantworten und unter Einbezug bildungswissenschaftlicher und soziologischer Konzepte zu diskutieren:

„Welche Chancen und Limitationen bieten Bildungsgrätzl für eine schulpädagogisch gestaltete Übergangsbegleitung?“

- F1: *„Inwiefern haben Bildungsgrätzl das Potenzial, herkunftsbezogenen Selektionsmechanismen bei Bildungsübergängen entgegenzuwirken?“*
- F2: *„Ob und wie wirken Gatekeeping-Praktiken von Lehrpersonen innerhalb von Bildungsgrätzl-Aktivitäten als fördernde oder begrenzende Faktoren für Bildungsübergänge?“*

2. Theoretischer Rahmen

2.1 Bildungsübergänge in Österreich

Betrachtet man Übergänge als Konzept werden sie als lineare Prozesse mit Ausgangs- und Endpunkt verstanden. Übergänge haben zur Aufgabe

Dazwischenliegendes zu bewältigen und werden mit der Zielerreichung eines Endpunktes als abgeschlossen anerkannt. In den Sozialwissenschaften werden unter Übergängen gesellschaftliche Transformationen oder individuelle Zustandsveränderungen behandelt (Walther, 2020). Sie zählen zu den zentralen Themen der Bildungswissenschaft und diskutieren „Passagen und Bewegungen [...], an denen sich pädagogisch zu begleitende und zu gestaltende Transformations- und Wandlungsprozesse der sozialen Integration und im individuellen Lebensverlauf vollziehen“ (Thiersch et al., 2020, S. 1). Darüber hinaus werden Übergänge im wissenschaftlichen Diskurs als Transitionen definiert. Die Verwendung des Terminus Transition hält Forscher:innen dazu an, das komplexe Phänomen aus mehreren Perspektiven zu betrachten und befürwortet eine relationale Analyse (Herding, 2024).

Die vorliegende Arbeit konzentriert sich auf institutionelle Übergänge zwischen Bildungsinstitutionen in Österreich. Unter diesen Bildungsübergängen werden Schulwechsel vom Kindergarten in die Volksschule, von der Volksschule in die weiterführende Schule und von dort auf eine höher bildende Schule oder in ein Ausbildungsverhältnis gefasst. Institutionelle Übergänge können für alle Schüler:innen Herausforderungen darstellen (Huber, 2020) und Auswirkung auf den darauffolgenden Bildungsweg haben (Bundesministerium Für Bildung, Wissenschaft Und Forschung (BMBWF), 2024; Denner & Schumacher, 2014; Schnell & Gruber, 2023). Durch die Verwendung der Theorie des Entwicklungspsychologen Bronfenbrenner (1981) zur Ökologie der menschlichen Entwicklung werden die Ebenen, auf denen sich Bildungsübergänge vollziehen, sichtbar. Unterschiedliche Mikrosysteme (Schüler:innenschaft, Familie, Peer-Group, Lehrer:innenkollegium etc.) stehen miteinander in Verbindung und bilden ein Mesosystem. Bei Übergängen zwischen Bildungsinstitutionen verändern sich die Mikrosysteme und das Mesosystem und/oder verändern die Position der Subjekte innerhalb dieser Systeme. Die Gesetze zu institutionellen Übergängen, Übergangsempfehlungen, gesellschaftliche Normvorstellungen und andere strukturelle Aspekte bilden das Makrosystem, innerhalb dessen sich Bildungsübergänge über eine Zeitspanne, das Chronosystem, vollziehen. Ein ähnliches Prinzip liegt auch dem Transitionsmodell von Griebel und Niesel (2024) zugrunde, das darauf abzielt, das subjektive Erleben von Schüler:innen bei Bildungsübergängen anhand von drei Ebenen sichtbar zu machen: erstens der individuellen Ebene, auf der im Zuge des Schulformwechsels Rollen- und

Identitätsaushandlungen stattfinden; zweitens der interaktionalen Ebene, auf der sich Beziehungen zu Peers, Lehrpersonen und der Familie neu ordnen; und drittens der kontextuellen Ebene, die Veränderungen institutioneller, organisatorischer und materieller Rahmenbedingungen umfasst (Griebel & Niesel, 2024). Dieses häufig verwendete Modell eröffnet einen Einblick in die Komplexität und den Umfang an Veränderungen, dem sich Schüler:innen annehmen müssen. Die mehrdimensionale Betrachtung von Bildungsübergängen legt Überforderungspotenziale offen und zeigt, welches Belastungserleben für Schüler:innen damit verbunden sein kann. Das Modell kann auch auf die Veränderungen für Eltern und Lehrpersonen angewandt werden, sodass die Verwobenheit der gleichzeitig stattfindenden Aushandlungsprozesse aller beteiligten Subjekte sichtbar wird. Das Zusammenspiel aller Systeme sowie der in ihnen handelnden Personen bestimmt die Ausprägung der Transitionskompetenz. Die Aussicht auf eine positive Bewertung von Bildungsübergängen erhöht sich, wenn Schüler:innen, Eltern und Lehrpersonen am Prozess teilhaben und in gleichem Ausmaß mitwirken können (Herding, 2024).

Der Grund, weshalb Schüler:innen in Österreich Transitionen im Bildungsbereich durchlaufen müssen, liegt am mehrgliedrigen Schulsystem, bestehend aus Primarstufe, Sekundarstufe I, Sekundarstufe II, Berufsausbildung und höhere Bildung (SchOG, §3). Mehrgliedrigen Schulsysteme mit unterschiedlichen Schultypen werden durch die Annahme, dass die Förderung von Schüler:innen in leistungshomogenen Gruppen besser funktioniert, gerechtfertigt (Lauterbach, 2022). Am Ende der Primarstufe und der Sekundarstufe I wird von Schüler:innen ein entsprechendes Leistungsniveau erwartet, das den Übergang in die jeweils nächste Bildungsinstitution ermöglicht (SchOG, §21c, §40). Dies folgt der Idee von Meritokratie, welche Chancengleichheit auf der Grundlage von Leistung versteht und Differenzen durch nicht (ausreichend) erbrachte Leistung legitimiert (Thieme, 2013).

Gesetze zu Schule und Bildung gibt es in Österreich auf Länder- und Bundesebene. Laut §3 des Schulpflichtgesetz (1985) gilt in Österreich eine neunjährige Schulpflicht. Dabei sind Übergänge im Schulsystem vorgesehen. Nach §46 der „Schulsprengel“ des Wiener Schulgesetz ist eine Verweigerung der Aufnahme von Schüler:innen, deren Bewerbung auf einen Schulplatz den formalen Aufnahmebedingungen entsprechen, nur dann gerechtfertigt, wenn der:die Schüler:in aus einem anderen

Schulsprengel kommt, wobei dabei das gesamte Gebiet der Gemeinde Wien als gemeinsamer Schulsprengel gilt. §3 „Gliederung der österreichischen Schulen“ des österreichischen Schulorganisationsgesetz (1962) besagt, dass „Schüler und Eltern [...] über die Aufgaben und Voraussetzungen der verschiedenen Schularten zu informieren und insbesondere in der 4. und 8. Schulstufe sowie vor dem Abschluß einer Schulart über den nach den Interessen und Leistungen des Schülers empfehlenswerten weiteren Bildungsweg zu beraten [sind].“ Dabei handelt es sich nicht um verpflichtende Empfehlungen. Die Aufnahme von Kindern und Jugendlichen an weiterführenden Schulen sind im Schulorganisationsgesetz (1962) unter §21c., §40, §55 und §68 geregelt. Schulübergänge forcieren Prozesse der Aushandlung von familiären Erwartungen und rechtlich/schulischen Anforderungen. Auf beiden Seiten nehmen soziale, ökonomische, und kulturelle Faktoren eine selektive Funktion ein (Thieme, 2013).

2.2. Bildungsübergänge und Bildungsungleichheit

2.2.1. Bildungsübergänge im Kontext von Bildungsungleichheit

Wenn Bildungserfolg als der „Erwerb von Wissen, Kompetenzen und marktgängigen Qualifikationen sowie das Erlangen formeller zertifizierter Abschlüsse“ und Bildungschancen als “die relative Wahrscheinlichkeit von Personen oder Gruppen an institutionalisierten Prozessen des Bildungserwerbs teilzunehmen” (Becker & Schulze, 2013, S. 2) festgelegt werden, dann hat, unter Einbezug des Artikels 28 Der UN Kinderrechtskonvention – ein Recht jedes Kindes auf Bildung, besonders in Hinblick der Chancengleichheit (Bundeskanzleramt Österreich, 2026) – ein staatliches Bildungssystem die Verpflichtung Gerechtigkeit in Bezug auf Bildungschancen und Bildungserfolge für Kinder und Jugendliche herzustellen. Das österreichische Bildungssystem verspricht gleiche Bildungschancen für alle Kinder und Jugendlichen (Bundesministerium für Bildung, 2026). Bildungserfolg befähigt zu mehr Freiheit der eigenen Lebensführung, erhöht die Lebensqualität von Individuen (OECD, 2024) und steht damit im direkten Zusammenhang mit sozialer Ungleichheit, verstanden als “gesellschaftlich verankerte, [...] regelmäßige und dauerhafte Formen der Begünstigung und Benachteiligung” und “überindividuelle Ungleichheiten in der Verteilung von Handlungsressourcen sozialer Gruppen” (Solga et al., 2009, S. 15). Schule als Lehr- und Lernumwelt sowie Familie als Sozialisations- und

Erziehungsumwelt stellen dabei die beiden zentralen Kontexte dar, die für den Erfolg von und die Chance auf Bildungskarrieren verantwortlich sind (Becker & Schulze, 2013).

Betrachtet man die mehrgliedrige Schulstruktur in Österreich, trägt die frühe Selektion nach der Volksschule strukturell zu Bildungsungleichheit bei (Deljanin-Hudelist, 2025). Bei vergleichbarer schulischer Leistung ist die Wahrscheinlichkeit eines Gymnasialbesuchs für Kinder aus weniger privilegierten Familien geringer als für Gleichaltrige aus höheren sozioökonomischen Milieus (Buxbaum et al., 2023). Insbesondere das Bildungsniveau der Eltern, zeigt Auswirkungen auf die Bildungskarriere von Kindern in Österreich (Gerhartz-Reiter, 2019). Zwar besteht nach §40 des Schulorganisationsgesetz die Möglichkeit, frühere Bildungsentscheidungen bei entsprechenden Leistungen nachträglich zu beeinflussen, jedoch werden zukünftige Bildungsaspirationen aufgrund der Selektion nach der Volksschule an der Wahl der weiterführenden Schule ausgerichtet, „womit wiederum die Bildungspartizipation und -mobilität [...] strukturell erschwert wird“ (Fasching, 2024, S. 37). Die unterschiedlichen Schulformen in Österreich (Mittelschule, Gymnasium und Polytechnische Schule) provozieren zudem konkurrierende Positionierungen der Schüler:innen anhand akademischer Leistungen. Diese wahrgenommenen Unterschiede beschränken sich nicht auf Wissen und Kompetenzen, sondern beeinflussen auch soziale Annahmen und Vorurteile über die Schüler:innen bestimmter Schulformen (Öztürk & Agostini, 2026). Schüler:innen auf weniger anspruchsvollen Schulen erfahren Stigmatisierungen aufgrund der von ihnen besuchten Schulform. Diese negativen Zuschreibungen sind im täglichen Schulerleben spürbar und beeinflussen das akademische und emotionale Selbstbild der Schüler:innen. Dies erschwert es nicht nur den schulischen Leistungsanforderungen entgegenzutreten, sondern beeinflusst auch die eigene Positionierung in der Wissens- und Leistungsgesellschaft (Schneider, 2020). Geringer qualifizierende Schulabschlüsse können ein erhöhtes Risiko für Exklusion auf dem Arbeitsmarkt verursachen (Fasching, 2024) und damit zu schlechteren Zukunftschancen und gesellschaftlicher Diskriminierung führen (Niemann, 2020).

Das Kapitel „Die Chancengerechtigkeit im Kompetenzerwerb“ im Nationalen Bildungsbericht Österreich 2024 eröffnet mit dem Satz: „Neben dem Gesamtniveau

erreichter Abschlüsse und erworbener Kompetenzen ist das Ausmaß an Chancengerechtigkeit ein wichtiger Indikator eines Schulsystems.“ (Bundesministerium Für Bildung, Wissenschaft Und Forschung (BMBWF), 2024, S. 364) Auf Basis von Lesekompetenzmessungen in der 4. Schulstufe sowie bei 15- bis 16-jährigen Schüler:innen zeigt der Bericht, dass Lernende aus Familien mit niedrigem sozioökonomischem Status und geringer formaler Bildung im unteren Kompetenzbereich überrepräsentiert und im oberen Kompetenzbereich unterrepräsentiert sind. Insbesondere das Bildungsniveau der Eltern und die Verfügbarkeit kultureller Ressourcen im Haushalt erweisen sich als geltende Prädiktoren für den Erwerb von Lesekompetenz in Österreich. Im internationalen Vergleich sind die Effekte des sozialen Hintergrunds auf den Kompetenzerwerb in Österreich überdurchschnittlich stark ausgeprägt (Bundesministerium Für Bildung, Wissenschaft Und Forschung (BMBWF), 2024).

Wenngleich sich auf gesamtgesellschaftlicher Ebene ein Anstieg der Zahl akademischer Abschlüsse in Österreich beobachten lässt (Statistik Austria, 2026), ist dies vor dem Hintergrund einer durch erhöhte Nachfrage nach Bildungsplätzen getragenen Bildungsexpansion der vergangenen Jahre zu lesen. Diese Expansion ging mit einem relativen Zuwachs des Anteils höher qualifizierter Abschlüsse einher, infolgedessen in vielen Bildungs- und Berufsfeldern angehobene formale Bildungsanforderungen und erweiterte Zugangsvoraussetzungen beobachten werden können (Winkler, 2020).

Unter Einbezug der wissenschaftlichen Erkenntnisse und statistischen Daten erscheint das meritokratische Leitbild, mit der Vorstellung eines offenen Wettbewerbs, der allen Akteur:innen zugänglich ist und in dem Leistungsbewertungen als Grundlage sozialer Positionierung innerhalb der Gesellschaft dienen (Fasching, 2024), einer grundlegenden kritischen Prüfung zu bedürfen. Im Folgenden werden dafür die theoretischen Überlegungen von Raymond Boudon und Pierre Bourdieu herangezogen. Die beiden Konzepte aus den 1970ern kritisieren die geringe soziale Durchlässigkeit in modernen Gesellschaften und identifizieren Strukturen der Reproduktion von sozialem Status (Emmerich & Hormel, 2013).

2.2.2. Boudon: Primäre und sekundäre Herkunftseffekte

Bereits 1974 veröffentlichte Raymond Boudon seinen mikrosoziologischen Ansatz zu Herkunftseffekten auf Bildungskarrieren. Boudon unterscheidet zwischen primären und sekundären Herkunftseffekten (Boudon, 1974). Primäre Herkunftseffekte zeigen sich darin, dass unterschiedliche Kompetenzniveaus von Schüler:innen mit unterschiedlichen Unterstützungsressourcen und Förderungsambitionen in Familien zusammenhängen. Da die Wahl der weiterführenden Schule in Abhängigkeit zu Leistungen der Schüler:innen stattfinden, haben primäre Herkunftseffekte indirekt Einfluss auf Entscheidungen bei Bildungsübergängen. Sekundäre Herkunftseffekte nehmen direkte Auswirkungen auf Leistungsbeurteilungen und Schulbahnnempfehlungen der Lehrpersonen sowie Verhalten der Eltern bei Bildungsübergängen ihrer Kinder. Sowohl bei Leistungsbeurteilungen als auch bei Schulbahnnempfehlungen können bei gleichem Leistungsniveau Unterschiede in Abhängigkeit zum sozioökonomischen Hintergrund der Schüler:innen beobachtet werden (Dumont et al., 2014). Unterschiede im Übergangsverhalten treten in Entscheidungsprozessen der Eltern hervor, die von Kosten-Nutzen-Abwägungen beeinflusst sind. In der Forschung wird dies auch als Rational-Choice-Ansatz bezeichnet (Hopf, 2014). Kosten-Nutzen-Abwägungen zeigen sich durch den Einbezug der Kostenbelastung der Schulwahl, dem sozialen und akademischen Statuserhalt und der emotionale und akademischen Unterstützungsmöglichkeiten in die Schulwahlentscheidungen der Familien. Wahrgenommene „Risiken des Scheiterns“ (Winkler, 2020, S. 44) und das Bedürfnis nach Sicherheit können dazu beitragen, dass Eltern weniger anspruchsvolle Schulformen bevorzugen, um den familiären Status zu sichern (Winkler, 2020). Unterschiedliche sozioökonomische Voraussetzungen führen, bei gleicher Leistungsstärke der Schüler:innen, zur Wahl unterschiedlicher Schultypen (Bundesministerium Für Bildung, Wissenschaft Und Forschung (BMBWF), 2024). Als Legitimation dieses strukturellen Problems wird individuelles Versagen der Akteur:innen, z.B. (nicht-)erbrachte akademische Leistungen der Kinder, als Beleg für Übergangsverhalten und die Wahl der Schulform herangezogen, während der Einfluss von primären und sekundären Herkunftseffekten unsichtbar bleibt (Fasching, 2024).

2.2.3. Bourdieu: Der Habitus

Eine weitere Erklärung für herkunftsbasierte Selektionsmechanismen bietet das Habitus Konzept von Pierre Bourdieu, der in Anschluss an die soziologische Analysekategorie der „Klasse“ von Karl Marx und Max Weber argumentiert (Fasching, 2024). Obwohl Untersuchungen gesellschaftlicher Strukturen entlang von „Klasse“ bereits im 19. Jahrhundert verankert sind, gewinnen klassentheoretische Diskurse gegenwärtig an Aktualität (Graf et al., 2022). Dabei kann mit dem Begriff „Klasse“ durchaus unterschiedliches bezeichnet werden. Max Weber verwendet den Begriff „Klasse“ synonym zu Marx Gebrauch von „Schicht“ oder „Stand“. Während Marx und Engels die Position der Person im Produktionsprozess artikuliert (Proletariat und Bourgeoisie) (Marx & Engels, 1848), betrachtet Weber den Menschen in Abhängigkeit einer Gruppe der derselben Klassenlage (Besitz- und Erwerbsklasse) (Weber, 1999). Marx begnügt sich aber nicht mit dem soziologischen Befund einer faktischen Klassenzugehörigkeit, sondern ihm geht es als Zielkategorie auch um die Herstellung eines jeweiligen Klassen (Selbst-)Bewusstseins, insbesondere der Arbeiterklasse, als der treibenden Kraft der Geschichte in der bürgerlichen Gesellschaft (Marx & Engels, 1848), sodass die „Marxsche Klassenidee [...] auch [als] eine Theorie des sozialen Wandels“ (Pollak, 2024, S. 260) gefasst werden kann. Weber legt „Besitz“ und „Besitzlosigkeit“ als Grundlage seines Klassenbegriffs fest und definiert Klassenlage letztlich als „Marktlage“ anhand der Inwertsetzung von Besitz, sodass „die Art der Chance auf dem Markt diejenige Instanz ist, welche die gemeinsame Bedingung des Schicksals der Einzelnen darstellt.“ (Weber, 1999, S. 254). Er ergänzt zu „Klassen“, „Stände“ und „Parteien“ um gesellschaftliche Positionen zu erklären und expliziert unter ersterem die „typische Komponente des Lebensschicksals von Menschen, welche durch eine spezifische, positive oder negative, soziale Einschätzung der ‚Ehre‘ bedingt ist“ (Weber, 1999, S. 259), die sich in der „Zumutung einer spezifisch gearteten Lebensführung“ (Weber, 1999, S. 260) verdeutlicht und unter zweiterem den „Einfluß auf ein Gemeinschaftshandeln gleichviel welchen Inhalts“ (Weber, 1999, S. 269), der in der machtvollen Durchsetzung und letztlich einer Vergesellschaftung Ausdruck findet (Weber, 1999). Im Unterschied zu Marx, der Klassenlagen aus einer dualistischen Struktur des Produktionsprozesses konzeptualisiert und hieraus die Genese des Klassenbewusstseins ableitet, bezieht Weber neben der individuellen Marktlage mehrere soziale Klassen ein, woraus hervorgeht, „dass Weber von einer

Vielzahl von Klassenlagen ausgeht und theoretisch keine Vorgabe über eine Gesamtzahl an Klassenlagen festlegt" (Pollak, 2024, S. 261). Im Zentrum stehen bei beiden Autoren vertikale Merkmale wie Beruf, materielle Ressourcen und Bildungsabschlüsse, während „[h]orizontale Ungleichheiten, beispielsweise Alter, Behinderung, Ethnie, Familienstand, Geschlecht oder Religion, [...] keine besondere Berücksichtigung“ (Fasching, 2024, S. 34) zur Erklärung von sozialer Ungleichheit, finden. Bourdieu inkludiert neben ökonomischen und sozialen auch kulturelle Unterschiede und verfasst das Konzept des Habitus sowie die theoretischen Instrumente Kapitalsorten, sozialer Raum und Feld (Bourdieu, 1998a).

Bourdieu unterscheidet Kapitalsorten in ökonomisches, kulturelles und soziales Kapital. Diese stehen dem Individuum als inkorporierte und materielle Ressourcen zur Ausübung des Habitus zur Verfügung. Das kulturelle Kapital gilt im 21. Jahrhundert als wichtigster Faktor für die Reproduktion sozialer Ungleichheit, weil die Vererbung von kulturellem Kapital im Gegensatz zu den anderen Kapitalsorten am meisten verschleiert stattfindet. Kulturelles Kapital unterteilt sich in drei Kapitalsorten. Zum einen das inkorporierte kulturelle Kapital, unter dem verinnerlichtes Wissen und Kompetenzen verstanden werden können. Zum anderen das objektivierte kulturelle Kapital, das Güter mit materiellem kulturellem Wert meint, beispielsweise Bücher, Kunstwerke oder Instrumente. Schließlich das institutionalisierte Kulturkapital, unter das Bildungsabschlüsse als Zertifikate kultureller Qualifikation fallen (Bourdieu, 2012). Obwohl das kulturelle Kapital gegenwärtig die größte Relevanz in der Analyse von Bildungsungleichheit zukommt (Deljanin-Hudelist, 2025), ist der Einbezug von Kapital „in allen seinen Erscheinungsformen“ relevant um eine „Wissenschaft von der Ökonomie der Praxis“ (Bourdieu, 2012, S. 230) zu diskutieren. Unter sozialem Kapital versteht Bourdieu Ressourcen, die aus sozialen Netzwerken erwachsen. Es beruht darauf, Kontakte zu einflussreichen Akteur:innen zu pflegen und diese Beziehungen zum eigenen Vorteil zu mobilisieren. Ökonomisches Kapital meint Geld oder in Geld umwandelbares Kapital (Bourdieu, 2012). Übergeordnet ergänzt Bourdieu das symbolische Kapital, welches in Prestige und Anerkennung in der sozialen Praxis sichtbar wird (Bourdieu, 1998b). Letztlich gilt alles als „Kapital [...], wenn und sofern es in Feldern des sozialen Raums als ‚Spieleinsatz‘ und ‚Trumpf‘ anerkannt ist“ (Kramer, 2013a, S. 120). Unter sozialem Raum versteht Bourdieu kein architektonisches Gebäude, sondern eine Konstellation von Relationen, innerhalb

derer Akteur:innen soziale Dispositionen ausagieren. Dabei verleihen die zur Verfügung stehende Ausprägungen der unterschiedlichen Kapitalsorten Individuen Positionen im sozialen Raum (Bourdieu, 2012). Hierbei geht es nicht um die reine Quantität von Kapital, sondern um Wirksamkeit von Feld-spezifischem Kapital. Mit Feld ist ein „mit eigenen Gesetzen ausgestattete[r] Mikrokosmos“ (Bourdieu, 1998b, S. 18) gemeint. Bourdieu setzt das Feld mit einem Spiel gleich, dessen Regelsystem durch die Machtordnung des Feldes bestimmt ist. „Der Hauptunterschied zwischen einem Feld und einem Spiel [...] besteht darin, daß das Feld ein Spiel ist, in dem die Spielregeln selbst ins Spiel gebracht werden.“ (Bourdieu, 1998b, S. 25). Jedes Feld bringt auch eine Form von Kapital hervor, dessen Verteilung unter den Akteur:innen die Struktur des Feldes festlegt. Um die Praxis von Akteur:innen vollständig zu verstehen, braucht es laut Bourdieu ein Verständnis über das Feld und die durch die Kapitalverfügbarkeit zugeordnete Position einer Person in diesem Feld. Bourdieu spricht davon, sich Akteur:innen in einer Position innerhalb des Feldes befinden (bedingt durch das zur Verfügung stehende Kapital) und sich daraus begrenzende Dispositionen ergeben, nach denen die Akteur:innen ihr Denken und Handeln richten (Bourdieu, 1998b). Felder bilden demnach sozial strukturierte Teilbereiche, in denen Akteur:innen in Abhängigkeit von der ungleichen Verteilung von Kapital eingebettet in gesellschaftliche Macht- und Konkurrenzverhältnissen zueinanderstehen (Heffernan, 2022).

Der Kern Bourdieus Theorie, der Habitus eines Individuums, funktioniert „im Sinne einer Erzeugungsformel, mit der sich zugleich die klassifizierbaren Formen der Praxis und Produkte wie die diese Formen und Produkte zu einem System distinktiver Zeichen konstituierenden Urteile und Bewertungen erklären lassen“ (Bourdieu, 1989, S. 278). Sichtbar wird der Habitus in „der Hervorbringung klassifizierbarer Praxisformen und Werke zum einen, der Unterscheidung und Bewertung der Formen und Produkte (Geschmack) zum anderen“ (Bourdieu, 1989, S. 278) und „dauerhafte[n] Einstellungen und Haltungen“ (Bourdieu, 1998b, S. 25). Individuen werden durch den Habitus strukturiert und strukturieren fortwährend ihren eigenen Habitus. Dieser doppelte Moment von Struktur und Strukturierung prägt die gegenwärtige Praxis von Individuen und wirkt in zukünftigen Handlungsdispositionen fort (Bourdieu, 1989). Zugleich entfaltet sich der Habitus nicht isoliert, sondern eingebunden in soziale Gruppen, im Rahmen derer die Teilnehmer:innen einen ähnlichen Habitus teilen. „Der

Habitus bewirkt, daß die Gesamtheit der Praxisformen eines Akteurs (oder einer Gruppe von aus ähnlichen Soziallagen hervorgegangenen Akteuren) als Produkt der Anwendung identischer (oder wechselseitig austauschbarer) Schemata zugleich systematischen Charakter tragen und systematisch unterschieden sind von den konstitutiven Praxisformen eines anderen Lebensstils.“ (Bourdieu, 1989, S. 278) Auf diese Weise entstehen habituelle Passungen innerhalb von Gruppen, häufig ohne, dass sich einzelne Individuen ihrer habituellen Zugehörigkeit vollständig bewusst sind (Pham Xuan, 2023).

2.2.4. (De)Stabilisierung von Sozialen Strukturen aufgrund habitueller Passungsverhältnisse zwischen Schüler:innen und Schulen in Folge von Bildungsübergängen

Schule kann als sozial strukturierter Raum innerhalb des Feldes institutionalisierter Bildung verstanden werden. Schulische Räume sind keine neutralen Orte, sondern reproduzieren mit den herrschenden „Spielregeln“ soziale Ungleichheiten, indem bestimmtes kulturelles, ökonomisches, soziales und symbolisches Kapital der Schüler:innen (über akademische Leistungen) priorisiert wird. Der Habitus und die Ausprägung der Kapitalsorten bildungsnaher Milieus werden dabei aufgewertet, während andere Formen systematisch abgewertet werden (Bourdieu et al., 1971). Das Zusammenspiel von Habitus und Kapital in einem Feld wie dem Bildungssystem führt zu prädisponierten Wahrnehmungs-, Denk- und Handlungsmuster, die sich in milieuspezifischen Gemeinsamkeiten und Bildungsaspirationen einer Gruppe widerspiegeln. Wendet man das synergetische Wirken von Feld, Kapital und Habitus auf Bildungsübergänge an, so verfügen beteiligte Akteur:innen nur eingeschränkt über freie Handlungsmacht und unterliegen den durch den eigenen Habitus vorstrukturierten Orientierungs- und Handlungsmustern. Bildungsverläufe erweisen sich somit nicht allein als Ergebnis individueller schulischer Leistung und einer „freien“ Entscheidung, sondern als durch habituelle Dispositionen, sozial ungleiche Ausgangsbedingungen und milieuspezifische Erwartungshorizonte geprägt (Kramer et al., 2009).

Bei der Wahl einer (neuen) Schule/Schulform, wie sie bei Bildungsübergängen in Österreich notwendig ist, wird eine „kulturelle Passung“ ausgehandelt, die durch das „[d]as Zusammentreffen des jeweils primären Habitus, der mit der Sozialisation in der Familie und dem Herkunftsmilieu erzeugt wird, und dem so genannten sekundären

Habitus der Institutionen des Bildungssystems, der durch die feldspezifischen Anforderungen und die Anerkennungsstruktur sowie die zusätzlichen partikularen (lebensweltlichen) Überformungen amalgamiert“ (Kramer, 2013a, S. 121). Schüler:innen reflektieren die eigene Bildungsbiografie im familialen Bezugsrahmen, sodass der Bildungshabitus der Schüler:innen in hohem Maße am Habitus der Eltern orientiert ist (Kramer, 2013b), wodurch die Wahl der Schule sich an der durch den familiären Hintergrund geprägten habituellen Dispositionen orientiert und soziale Kontexte (im schulischen Raum) sucht, die bekannten Strukturen ähneln oder zumindest jene Schulen ausschließt, „die sich durch eine hohe soziale Distanz zum Herkunftsmilieu auszeichnen“ (El-Mafaalani, 2017, S. 106). Demnach wird der Habitus der Schüler:innen dort angesprochen, „wo soziale Konstellationen vorliegen, die den Entstehungsbedingungen des Habitus entsprechen oder zumindest eine gewisse Verwandtschaft zu diesen aufweisen“ (El-Mafaalani, 2017, S. 105). Schüler:innen durchlaufen dann selbstbewusstere Schulübergänge, wenn sich die neue Schulform mit den familiären Bildungsvorstellungen deckt, da sie sich auf ein Habitus-nahes Milieu stützen können. Streben Schüler:innen einen Bildungsaufstieg an, ist dies von größerer Unsicherheit begleitet (Kramer, 2013b). Da Schüler:innen aus mittleren und höheren Klassenlagen einen Vorteil in der Abstimmung zwischen ihrem Habitus und den institutionellen Erwartungen höherer Schulen haben, welche sich auch in Bewertungen und pädagogische Praxis von Lehrkräften widerspiegeln kann, und die durch die normative Gleichheitsannahme des österreichischen Schulsystems (Bundesministerium für Bildung, 2026) Ignoranz gegenüber ungleicher Ausgangsbedingungen der Schüler:innen, wirkt die familiär-geprägte Disposition der Schüler:innen mitentscheidend für den Ablauf und (Miss-)Erfolg schulischer Laufbahnen (Lange-Vester & Vester, 2018). Wenn folglich eine Wiederkehrende Herstellung von gleichförmigen Passungsverhältnissen zwischen Schüler:innen und Schulen bei und durch Bildungsübergänge gelingt, trägt dies zur Stabilisierung sozialer Räume und damit zur Reproduktion sozialer Strukturen und ungerechter Bildungschancen bei (Kramer, 2013a).

2.2.5. Diskussion Boudon vs. Bourdieu

Sowohl Boudons Theorie der Herkunftseffekte als auch Bourdieus Theorie des Habitus eignen sich als Erklärungsmodell von Bildungsungleichheit forciert durch Selektionsprozesse bei Bildungsübergängen. „Während in der Boudon-Linie ein

handlungs- bzw. entscheidungstheoretisches Modell vorgelegt wird, bestimmt in der Bourdieu-Linie eine stärker milieu- bzw. sozialisationstheoretisch reformulierte Kapitalien- und Habitus-theorie.“ (Emmerich & Hormel, 2013, S. 139) Zudem ist darauf hinzuweisen, dass der Rational-Choice-Ansatz von Boudon einer Kritik hinsichtlich des zugrundeliegenden Habitus der Akteur:innen beim Entscheidungsverhalten des Bildungsübergangs beleuchtet werden muss (Hopf, 2014). Im Grunde „könnte über das Habituskonzept die zu starke und mit erheblichen Nebeneffekten [...] verbundene Zentralstellung bewusster, intentionaler Entscheidungen bei der Erklärung von Bildungsungleichheiten im Rational-Choice-Ansatz überwunden werden, weil die auch bei Boudon markierte Sozialschichtspezifik des Entscheidungsverhaltens mit Habitus auch ohne Intentionalität angemessen konzeptualisiert werden kann“ (Kramer, 2017, S. 187). Im Vergleich zu Boudons Rational-Choice-Perspektive hat Bourdieus Habituskonzept eine umfassendere theoretische Erklärungskraft, weil die impliziten, habitualisierten Entscheidungslogiken und deren Einfluss auf Bildungswege systematisch berücksichtigt werden (Öztürk, 2022).

Trotzdem ist auch das Konzept des Habitus aufgrund seiner Limitierungen kritisch zu beleuchten, da die durch Reduktion auf die durch Kapitalformen und den Habitus determinierte Praxis, keine Möglichkeiten der Transformation und Entwicklung beinhalten kann (Kramer, 2013a). Pham Xuan (2023) argumentiert, dass Bourdieu den Habitus folglich nicht als totalen, unveränderlichen Determinismus konzipiert. Sein Anliegen ist vielmehr, darauf hinzuweisen, dass die Handlungsräume des Habitus zwar begrenzt sind, in dessen Grenzen aber kreative Abweichungen entwickelt werden, welche nicht jede konkrete Praxis vorhersehbar machen lässt. El-Mafaalani bezeichnet dies als „ein im Habitus angelegter begrenzter Raum für Innovationen“ (El-Mafaalani, 2017, S. 122).

Eine weitere Limitation zeigt sich in Bourdieus Analyse von Gesellschaft, die sich überwiegend auf den Habitus einer herrschenden Klasse bezieht. Durch die Bestimmung anhand einer spezifischen Kultur und Bildung, kann der Habitus einer beherrschten Klasse allein im negativ dessen aufgezeigt werden (Lange-Vester & Vester, 2018). Diese Aufspaltung verharrt damit in einer Dualität in der ein normativer Moment der Festlegung von herrschenden und beherrschten Klasse, insbesondere durch die defizitäre Perspektive auf die beherrschte Klasse, auftritt. Wiezorek und

Pardo-Puhlmann (2013) machen auf das Risiko einer defizitorientierten Betrachtung von „sozialstrukturelle[n] Merkmale[n] der familiären Herkunft [...] [die] pauschale Aussagen über die familiäre (risikobehaftete) Erziehungs- und Bildungspraxis ab[ge]leitet“ (Wiezorek & Pardo-Puhlmann, 2013, S. 202) aufmerksam.

2.2.6. Fazit und Ausblick

Trotz der relevanten kritischen Einwände kann Bourdieus konzeptuelle Fassung des Habitus eine strukturelle Erklärung dafür bieten, dass soziale Ungleichheit eine durch Individuen dauerhafte unbewusste Herstellung wirksamer Passung von Dispositionen, geprägt durch Habitus und das Zusammenwirken von ökonomischen, sozialen, kulturellen sowie symbolischen Kapital, und sozialer Ordnungen ist (El-Mafaalani, 2017), die Abweichungen aufgrund von neu aufkommenden Möglichkeitsräumen evoziert (Pham Xuan, 2023).

Als Erweiterung der theoretischen Erklärung von reproduktiven Mechanismen bei Bildungsübergängen werden im folgenden Kapitel Bildungsübergänge in Anbetracht von Normalitätsannahmen über Schullaufbahnen diskutiert. Dafür wird der „Doing Transitions“-Ansatz von Stauber, Walther und Settersten (2022) herangezogen, innerhalb dessen das Konzept des Gatekeeping aufgegriffen wird. „Doing Transitions“ fokussiert sich auf die Wiederherstellung von gesellschaftlichen Normen und Einhaltung von geregelten Abläufen bei Bildungsübergängen und damit der Stabilisierung von Reproduktion von gerechtigkeitsfördernder und -hindernder Strukturen des österreichischen Bildungssystems. Durch die Addition dieser diskursiven Perspektive auf Bildungsübergänge ermöglicht sich die Abbildung der Verschränkung aus habitueller Passung (bei der ein individuell-habitueller „Normalzustand“ hergestellt und eingehalten wird) und praxeologischer Herstellung (bei der ein gesellschaftlicher „Normalzustand“ herstellen und eingehalten wird) von Bildungsübergängen.

2.3. Bildungsübergänge und Normalschullaufbahnen

2.3.1. Bildungsübergänge im Kontext von Normalitätsannahmen

Bildungsübergänge vollziehen sich vor dem Hintergrund normativer Vorstellungen von Bildungsbiografien und Lebensläufen. Historisch betrachtet kann mit dem Rückgang des Fordismus ein Einsetzen von Individualisierung und Destandardisierung von

Lebensläufen durch „Flexibilisierung von Erwerbsarbeit, Grenzen des Wohlfahrtsstaats, aber auch soziokulturelle Emanzipationsbewegungen, erhöhte Bildungsabschlüsse und Erwerbsansprüche“ (Walther, 2020, S. 65) rekonstruiert werden. Die Expansion und Differenzierung der Bildungsinstitutionen haben die Zahlen der Bildungsübergänge erhöht und zugleich die Möglichkeit stärker individualisierter Bildungsbiografien eröffnet (Walther, 2020). Parallel dazu verlangte der Arbeitsmarkt der neoliberalen, westlichen Ökonomie eine breitere Palette an Qualifikationen im Bewerbungsprozess (OECD, 2019). Die Ökonomisierung des Bildungswesens, als Reaktion auf eine gestiegene arbeitsmarktbezogene Nachfrage, hat dabei zwei gegenläufige Dynamiken verstärkt. Zum einen nahm die Standardisierung, mit der Festschreibung von normativen Erwartungen und definierten Abweichungen, zu, während, zum anderen Diversifizierung der Angebote und erleichterte institutionelle Wechsel eine De-Standardisierung und stärkere Individualisierung von Bildungsbiografien zur Folge hatte. Bildungsverläufe und Bildungsübergänge vollziehen sich folglich in einem Spannungsverhältnis zwischen fortschreitender Standardisierung und gleichzeitiger De-Standardisierung, innerhalb dessen Vorstellungen über erfolgreiche bzw. nicht-erfolgreiche Bildungskarrieren auftreten. Diese Annahmen über Bildungsverläufe werden im Lichte von normativen Erwartungen an Sozialisation und Bildung unter „Normalschullaufbahnen“ diskutiert (Thiersch et al., 2020).

Anhand der Analyse von Übergängen in den Arbeitsmarkt lässt sich zeigen, wie normative Wissensordnungen zur Konstruktion von Subjekten beitragen. Am Beispiel der Untersuchung von Jugendarbeitslosigkeit kann dieser Mechanismus nachgezeichnet werden: Mit dem Ziel herauszuarbeiten, welche sozioökonomischen und staatlichen Mechanismen für Jugendarbeitslosigkeit ausschlaggebend sind, geraten Jugendliche in eine Positionierung vor erfolgsversprechenden Normalitätsvorstellung mit dem Ziel des:der ‚Unter[ge]kommen[en]‘ (Fasching, 2024, S. 66) Lohnarbeiters:in. Jugendliche, die den Übergang in schulische oder beruflicher Ausbildung nicht vollziehen, werden in Österreich als NEET-Jugendliche (Not in Education, Employment or Training) bezeichnet (Fasching, 2024). Die damit einhergehenden kategorischen Zuschreibungen reproduzieren implizit Normalitätsannahmen, indem sie Abweichungen markieren und defizitär rahmen. Übergänge im Bildungskontext können dadurch zur Reproduktion von Normen und

zur Festigung von sozialer Ungerechtigkeit beitragen (Hirschfeld, 2024). Dies spiegelt sich auch in regulierenden Praktiken der Übergangsgestaltung wider (Fasching, 2024). Daher hat es eine hohe Relevanz in der Analyse von Übergängen eine reduktionistische Perspektive zu vermeiden, in der die Möglichkeiten von Bildung auf einen rein regulativen Input verengt werden und Übergänge unkritisch als Naturalismen voraussetzt werden (Walther, 2020).

2.3.2. Das Konzept der „Doing Transitions“ von Stauber, Walther und Settersten

Um der vorangegangenen Problematik zu begegnen, entwickeln Stauber, Walther und Settersten (2022) das Konzept „Doing Transitions“ in Anschluss an „Doing Difference“ von West & Fenstermaker (1995). „Doing Difference“ ermöglicht die Analyse unbewusster und unsichtbare Differenzen in der pädagogischen Praxis, woraus hervorgeht, wie die Verwobenheit differenzierender Handlungen zur Reproduktion bestehender Ungleichheiten führt, indem sie sich in normativen Strukturen sozialer Ungleichheit verankern und dort legitimiert werden (Deljanin-Hudelist, 2025). Versteht man Transitionen als Wechsel zwischen sozial definierten Kategorien mit eigenen normativen Strukturen, gelten manche Transitionen, z.B. Altern, als „normal“, während andere Transitionen, z.B. Änderung der religiösen Zugehörigkeit, eine erklärungsbedürftige Normabweichung darstellen. Übergänge im Bildungskontext legitimieren sich in normativen Strukturen und haben deswegen einen „naturalisierten“ Charakter (Boll, 2022). Mit der Anwendung des „Doing“-Ansatzes auf Transitionen wenden sich Stauber, Walther und Settersten von einer naturalisierenden Sicht auf Übergänge ab und betonen, dass Übergänge keine Individualereignisse, sondern kollektiv hergestellte und in diskursiven Praktiken, Institutionen und Interaktionen ausgehandelte Phänomene sind. Der praxeologische Ansatz zielt darauf, die darin enthaltenen Machtverhältnisse sichtbar zu machen, welche soziale Ungleichheiten erzeugen und stabilisieren. Da Bildungsbiografien vor Normalitätsvorstellungen von „Erfolg“ und „Scheitern“ evaluiert werden, treten Transitionen als an gesellschaftliche Normvorstellungen geknüpfte Prozesse hervor. „Doing Transitions“ betont, dass Übergänge keine natürlichen oder rein persönlichen Prozesse sind, sondern zur Produktion und Reproduktion normativer Annahmen beitragen. Diese müssen als relationale Praktiken, die in gesellschaftliche Normen eingebettet sind, diskutiert werden. Zur Analyse schlagen die Autor:innen ein Modell vor, das drei Ebenen der

Herstellung von Transitionen unterscheidet und miteinander verschränkt denkt: die diskursive, die institutionelle und die individuelle Ebene. Erstens: die diskursive Herstellung. In Anschluss an Foucault (1972) können Transitionen als von machtförmiger Wissensordnungen strukturierte Prozesse verstanden werden, in denen Objekte, Positionen und Statuskategorien erzeugt und in Raster von Erfolg/Misserfolg eingeordnet werden. Untersucht werden soll hier, welche Praktiken der Ausführung, der Bewertung und der Verantwortlichmachung Übergänge ordnen und normativ rahmen. Zweitens: die institutionelle Herstellung. Institutionen regulieren Übergänge über Regeln, Routinen, Anforderungen und standardisierte Verfahren. Durch diese Regelungen und dem Handeln ihrer Vertreter:innen institutionalisieren sich die Abläufe von Transitionen. Dazu zählen Zeitregime und Ablaufbedingungen, ebenso wie die Prozesse der Vorbereitung und Durchführung, anhand derer Individuen ihr Handeln ausrichten. Innerhalb der institutionellen Herstellung muss auch das Handeln der Vertreter:innen als Gatekeeper dieser Standards in den Blick genommen werden. Drittens: die individuelle Herstellung. Im Zentrum steht die Positionierung der Übergangssubjekte im Kontext von an diese herangetragenen Erwartungen, ihre Lern- und Aneignungsprozesse sowie die biografische Einordnung von Übergangsentscheidungen (Walther et al., 2022).

Die drei Ebenen der Analyse sind eng aufeinander bezogen und sollen nicht isoliert betrachtet werden. Entscheidend ist die Relation aller beteiligten Akteur:innen und Ebenen, durch das sich das Phänomen Transition konstituiert. Für die Analyse bedeutet dies, Übergänge nicht auf eindimensionale Erzählungen über sie zu reduzieren, sondern die normativen Aussagen dieser Praktiken sichtbar zu machen. Die Autor:innen machen darauf aufmerksam, dass Übergänge Dynamiken sozialer Reproduktion bergen aber zugleich ein latentes Transformationspotenzial in sich tragen (Walther et al., 2022).

Obwohl Übergänge eine fortlaufende Praxis der Interpretation, Legitimation und Entscheidungsfindung verlangen, ist dies in institutionellen Kontexten der Übergangsgestaltung in vielen Fällen weder hinreichend erkannt noch anerkannt (Cuconato & Walther, 2015). „Doing Transitions“ fordert daher Bildungsübergänge hinsichtlich der Begründungspraxen der beteiligten Akteur:innen zu untersuchen, die Entscheidungen in Relation zu Normalschullaufbahnen einordnen (Walther et al.,

2022). Neben strukturellen Normen wirken auch familiäre Erwartungshorizonte auf die subjektive Positionierung bei Bildungsübergängen ein. Diese dienen als Referenzrahmen für die Vorstellung über das Selbstbild von Schüler:innen und können bei der Bewältigung von schulischen Herausforderungen wie Schulübertritten als Unterstützung dienen. Gleichzeitig bergen Idealvorstellungen von Eltern über ihre Kinder und der akademische Status der Familie Erwartungshorizonte, innerhalb dessen sich Schüler:innen verorten müssen. Insbesondere wenn die besuchte Schulform nicht mit den akademischen Positionen der Familie zusammenpasst, können Kinder und Jugendliche mit Schwierigkeiten bei der Entwicklung eines konsistenten Selbstbildes konfrontiert sein. Bildungsübergänge in neue Schulformen können deshalb sowohl Möglichkeiten für Normalisierung und Reproduktion sowie Transformation und Destabilisierung bereithalten (Labede, 2020).

2.3.3. Institutionelle Herstellung von Bildungsübergängen: Gatekeeping Mechanismen

Die institutionelle Herstellung von Bildungsübergängen („Doing Transitions“) wird maßgeblich von Gatekeeping Mechanismen strukturiert (Walther et al., 2022). Gatekeeping Mechanismen wurden erstmals von Kurt Lewin (1947) aufgezeigt, der in der Untersuchung zur Veränderung von Essgewohnheiten herausfand, dass Lebensmittel „channels“ (Kanäle) durchlaufen und dabei unterschiedliche „gates“ (Tore) durchqueren. An diesen „gates“ agieren die so genannten Gatekeeper und entscheiden, wer oder was passieren darf. Die „gates“ sind dabei gewissen „forces“ (Kräften) unterworfen die Dynamiken und Genehmigungen regulieren. Gatekeeper haben in ihrer Position am „gate“ die Entscheidungsmacht über „In“ oder „Out“ (Lewin, 1947, S. 145). Gatekeeper sind strukturell eingebundene Akteur:innen, die an der Schnittstelle von System und Umwelt operieren. Ihre Rolle gewinnt Legitimität aus der Differenz zwischen einer externen Umwelt und einem exklusiven, selektiv zugangsbeschränkten Netzwerk. Ihre Entscheidungspraktiken sind einerseits an den systeminternen Regeln und Standards orientiert, die sie als feldspezifische Expert:innen durch den Einsatz standardisierter, messbarer und bürokratisch formalisierter Kriterien, vertreten. Andererseits stehen Gatekeeper in Aushandlung mit den Anforderungen der Individuen, die Zutritt zu diesen Netzwerken erhalten wollen. In Abstimmung der Erwartungen der Individuen und formalisierter Regelungen des Netzwerks nutzen Gatekeeper häufig einen subjektiven Entscheidungsspielraum.

Dessen Legitimation erfolgt gegenüber beiden Sphären, Netzwerk und Individuum/Umwelt, anhand fachspezifischer Kriterien der Effizienz und Gerechtigkeit. Es entsteht eine Subsumtion aus Aushandlung der Anforderungen und Regelungen des Netzwerks auf der einen Seite und den Besonderheiten und Zielen von Individuen auf der anderen Seite als eine „quasi diplomatische[n] Verbindungstätigkeit“ der Gatekeeper (Fellermann, 2012, S. 3).

Da Gatekeeper für die Durchsetzung von Regeln und damit auch für die Einhaltung von Normen zuständig sind, reproduzieren sie erwartbares Verhalten und stabilisieren sowie legitimieren Regeln, Verfahren und Routinen. Bildungsübergänge können als „gates“ untersucht werden, an denen Gatekeeping Mechanismen wirkmächtig werden. Es wird zwischen formellen und informellen Gatekeepern unterschieden. Formelle Gatekeeper sind im Kontext von Bildungsübergängen Akteur:innen, deren Rollen institutionell festgelegt und mit entsprechender Entscheidungskompetenz versehen sind. Sie orientieren sich an Leistungsanforderungen und standardisierten Abläufen und wachen über deren regelkonforme Umsetzung. Informelle Gatekeeper, etwa Eltern oder Peers, agieren außerhalb professionalisierter Rahmenbedingungen. Indem beide Gruppen ihre Entscheidungen und Praktiken innerhalb gesellschaftlicher Strukturen validieren, tragen sie zur diskursiven Herstellung von Normen bei (Walther, 2020). Institutionelle Gatekeeper haben die Aufgabe unterschiedliche Interessensgruppen zu adressieren und deren Ansprüche zu vereinen. Dabei stehen sie stets in Abhängigkeit der Regelungen ihrer Institution und in Relation zu strukturellen Bedingungen und einem professionellen Umfeld. Ihre Profession ermöglicht es den institutionellen Gatekeepern als Handelnde eines speziellen Feldes aufzutreten und die Auslegung ihres Handlungsspielraums durch explizites Wissen einer Profession gegenüber Interessensgruppen zu begründen (Hollstein, 2007).

2.3.4. Fazit und Ausblick

Aus praxeologischer Perspektive erweisen sich Bildungsübergänge als diskursiv hergestellte Phänomene, die Schüler:innen, Lehrpersonen und Eltern zur Aushandlung auffordern. Die praktische Bewältigung dieser Übergänge stabilisiert und legitimiert die ihnen innewohnende Normativität und trägt zur Reproduktion jener Strukturen bei, die in Übergangssituationen wirkmächtig sind. Zugleich lässt sich zeigen, dass Gatekeeper durch ihre Positionen an den „gates“ zur Herstellung von

Normalität beitragen, während formale Regelungen zugleich Handlungsspielräume für subjektive Auslegungen der Praxis eröffnen. Wenn Lehrpersonen an Bildungsübergängen als Gatekeeper handeln, können sie durch die Erfüllung normativer Erwartungen zur Legitimation und Festigung von bestehenden sozialen Strukturen beitragen. Unter Einbezug einer habituellen Passung von Schüler:innen und Schule, wie es im vorangegangenen Kapitel theoretisiert wurde, kann dies die (Re-)Produktion ebenjener Passungsverhältnisse durch Lehrpersonen bedeuten. Diese Zusammenhänge werden im folgenden Kapitel vertieft.

2.4 Die Rolle der Lehrpersonen bei Bildungsübergängen: Zwischen Support und Gatekeeping

„Professionell-pädagogisches Handeln im Übergang ist bereits durch Normalitätsannahmen gelingender und gescheiterter Übergänge vorstrukturiert.“ (Fasching, 2024, S. 42)

Lehrpersonen können an den Weichenstellungen von Bildungsübergängen in die nächste Schulform als Gatekeeper auftreten (siehe Kapitel 2.3.3.). Sie sichern die Reproduktion normierter Abläufe und die Einhaltung institutioneller Zutrittsregeln, während sie gleichzeitig durch die Nutzung ihrer Handlungsspielräume Begrenzungen öffnen und neue Zugangsmöglichkeiten schaffen können (Hirschfeld, 2024). Dadurch haben Lehrpersonen die Möglichkeit als Aufstiegshelfer:innen für Bildungsaufstiege zu fungieren. Unter Bildungsaufstiegen wird intergenerationale Bildungsmobilität verstanden, bei der Schüler:innen einen höheren formalen Bildungsabschluss erreichen als ihre Eltern. Solche Aufstiege, sichtbar in höheren Qualifikationsnachweisen und sozialen und akademischen Kompetenzen, wirken nachhaltig auf individuelle Bildungs- und Erwerbsverläufe (Behrmann, 2023).

Gatekeeping Mechanismen beschränken oder öffnen nicht nur Zugänge, sondern befördern, durch ihr Wirken in einer machtvoll strukturierten Gesellschaft das Zusammenspiel von Hilfeleistung und Stigmatisierung. Lehrpersonen adressieren jene Schüler:innen, denen Übergangshilfen angeboten werden, häufig als „hilfebedürftig und hilfewürdig“ (Hirschfeld, 2024, S. 140). Diese Form der Adressierung macht ungleiche Chancenstrukturen sichtbar und ist häufig mit defizitorientierten Zuschreibungen verbunden, die Prozesse der Markierung und Stigmatisierung fördern. Schüler:innen und Familien geraten, weil sie auf die

Zuweisung von Ressourcen und die Gewährung von Zugängen durch Gatekeeper angewiesen sind, in asymmetrische Macht- und Abhängigkeitsverhältnisse, die auch die Zurückweisung von Hilfeangeboten erschweren. Unterstützungspraktiken können zwar individuelle Übergänge erleichtern, setzen die zugrunde liegenden strukturellen Begrenzungen jedoch nicht außer Kraft und tragen dadurch zur Reproduktion sozialer Ungleichheiten bei. Wenn Lehrpersonen ihre Handlungsspielräume nutzen, um Zugänge zu eröffnen, werden Schüler:innen und Familien häufig als Profiteur:innen der Maßnahmen markiert, zugunsten eines machtvollen Abhängigkeitsverhältnisses innerhalb dessen sie defizitären Zuschreibungen ausgesetzt sind (Hirschfeld, 2024).

Entlang unterschiedlicher Habitusausprägungen von Lehrkräften lassen sich spezifische Handlungslogiken rekonstruieren, die milieuspezifische Differenzierungsmerkmale reproduzieren. Dies verweist auf einen realen Entscheidungsspielraum im pädagogischen Alltag, der beispielsweise auch in der unterschiedlichen Leistungsbewertung von identischen Schüler:innen sichtbar wird und legt nahe, dass dieser Spielraum anfällig für milieuspezifische Wahrnehmungs- und Urteilsstrukturen ist (Lange-Vester & Vester, 2018). Gatekeeping Mechanismen bei Übergängen werden im Kontext von der Schulauswahl wirkmächtig, wenn sie innerhalb von Konkurrenzdynamen um Schulplätze stattfinden. Die Rolle der Lehrpersonen als Gatekeeper kann dann durch den auf fachliche Expertise gestützten Spielraum der institutionellen Regelungen, in Hinblick auf die Passung der:des Schüler:in:s zum Ruf der Schule, förderlich oder hinderlich beeinflussen. Diese Passungsverhältnisse erweisen sich insbesondere im Kontext migrantischer/nicht-migrantischer familiärer Hintergründe als folgenreich (Öztürk, 2022). Dabei steuern Lehrpersonen die Wirksamkeit von Sozialkapital, indem sie bei Übergangsempfehlungen antizipierte elterliche Unterstützungsressourcen systematisch berücksichtigen. Bei Empfehlungen für weiterführenden Schulen nach der Primarstufe beziehen Lehrer:innen antizipierte Unterstützungsleistungen und Motivation der Eltern systematisch in ihre Prognosen mit ein und operationalisieren damit das familiäre Sozialkapital als Prädiktor für zukünftigen schulischen Erfolg. Diese Einbindung erfolgt nicht zufällig, sondern ist in professionellen Routinen und biografisch geprägten Wahrnehmungs- und Deutungsmustern verankert. Dies geschieht insbesondere dann, wenn sich die Leistungen der Schüler:innen an vorgegebenen Grenzen befinden (Hollstein, 2007). Wenn es um die individuelle

Förderung von Schüler:innen geht, vollzieht sich eine Fremdselektion durch Lehrkräfte als Gatekeeper, die anhand schulischer Leistung aber auch kulturellem, sozialem und ökonomischem Kapital der Schüler:innen ausgerichtet wird, sodass „bei der Auswahl durch Lehrende nicht unbedingt die Gruppe von Schüler/innen erreicht wird, die die Zielgruppe der Programme darstellt“ (Erdmann et al., 2021, S. 277). Hinzu kommt, dass Lehrpersonen in der Beratung zu weiterführenden Schulformen häufig durch ihre eigene Bildungsbiografie beeinflusst sind, die sich überwiegend auf höhere Schulformen bezieht, wodurch ihre Vertrautheit mit Anforderungen und Praktiken anderer Schulformen begrenzt sein kann. Zudem fehlen standardisierte, verbindliche Kriterien für Übergangsempfehlungen. Lehrpersonen müssen meist neben dem weiterlaufenden Schulalltag diagnostische Kriterien an Schüler:innen anlegen und deren zukünftige Bildungslaufbahnen antizipieren (Sartory et al., 2013).

Da Lehrpersonen auf einer symbolischen Ebene als Gatekeeper einer Dominanzkultur fungieren können (Deljanin-Hudelist, 2025), entsteht die Notwendigkeit Professionalisierungsprozesse stärker zu hinterfragen und habituelle Praktiken innerhalb der pädagogischen Gestaltung von Bildungsübergängen systematisch zu reflektieren (Lange-Vester & Vester, 2018).

3. Wiener Bildungsgrätzl als pädagogisch-strukturelle Implikation zur Gestaltung von Bildungsübergängen

Diese Arbeit verfolgt das Ziel, die Potenziale und Begrenzungen der Bildungsgrätzl-Initiative im Hinblick auf Übergänge im Bildungssystem zu analysieren. Zu diesem Zweck werden zunächst wissenschaftliche Beiträge aus den Sozial- und Geisteswissenschaften herangezogen, die Vorschläge für eine gerechtere und qualitativ verbesserte pädagogische sowie strukturelle Gestaltung von Bildungsübergängen formulieren. Diese dienen dazu, die nachfolgende Analyse systematisch an den relevanten pädagogischen Implikationen auszurichten. Im Anschluss werden die Ziele und institutionellen Strukturen der Bildungsgrätzl präsentiert, die Aspekte der praxisorientierten Empfehlungen aufgreifen und letztlich im empirischen Teil als pädagogisch-strukturelle Implikationen untersucht werden.

3.1. Forderungen zur verbesserten Gestaltung von Bildungsübergängen

Dumont et al. (2014) sehen Möglichkeiten zur gerechteren Gestaltung von Bildungsübergängen in der Verbesserung der Kommunikation zwischen Lehrkräften und Eltern. Institutionell verankerte Angebote für Eltern hinsichtlich der Übergangsgestaltung können insbesondere für Familien aus sozioökonomisch niedrigeren Schichten von Vorteil sein, da Eltern mit hohen Bildungserwartungen den Dialog mit Lehrpersonen häufig von vornherein suchen. Insgesamt deutet ein Ausbau des Austausches zwischen Lehrkräften und Eltern darauf hin, Unterscheidungen aufgrund sozialer Faktoren abzubauen und damit Übergangsentscheidungen fairer zu gestalten.

Weiss et al. (2024) erwarten für gelingende Übergangsgestaltungen, nicht nur vor und während des Schulübertritts, sondern auch im Anschluss Maßnahmen zur Unterstützung von Familien bereitzustellen. Dies umfasst die institutionelle Verankerung verlässlicher Kommunikationswege, diversitätssensibler Begleitstrukturen sowie bedarfsorientierter Unterstützungsangebote. Im Vordergrund sollte die Niederschwelligkeit dieser Unterstützungsstrukturen stehen, um Familien bei Belastungen und Ängsten wirksam zu entlasten und damit zu verhindern, dass Schüler:innen langfristige Beeinträchtigungen ihres Lernens und Wohlbefindens erfahren.

Kramer (2013b) fordert ein intensiveres Verständnis der symbolischen Ordnungen im schulischen Kontext und deren Auswirkung auf die Reproduktion sozialer Strukturen. Eine systematische Reflexion über den an der jeweiligen Schule dominanten und dominierenden Habitus kann Lehrpersonen für Exklusionsdynamiken sensibilisieren. Außerdem ist es wichtig, resignativen Haltungen gegenüber den Gestaltungsmöglichkeiten in Bildungsübergängen entgegenzuwirken. Bildung eröffnet Potenziale sozialer Mobilität, weshalb Lehrpersonen und Schulen dazu aufgefordert sind ihre Verantwortung in der Unterstützung dieser Prozesse stärker wahrzunehmen. Für Kinder erfordert das Ankommen in Schulen mit einem dominierenden, von ihrem eigenen abweichenden Habitus häufig erhöhte Anstrengungen, um sich sicher und zugehörig zu fühlen. Lehrpersonen können dieses Erleben kompensatorisch begleiten, sofern sie sich der zugrundeliegenden Distinktionsprozesse bewusst sind

und diese nicht durch eigenes Handeln verstärken. Auch Pham Xuan (2023) fordert Lehrpersonen dazu auf sich durch Reflexion und gemeinsamen Dialog habituelle Dispositionen von Schüler:innen bewusst zu machen und daraus pädagogische Implikationen sowie didaktische Ableitungen für abgehende wie neukommende Schüler:innen zu formulieren.

Deljanin-Hudelist (2025) befürwortet den Ausbau einer Kultur der Partizipation an Schulen. Ein Selbstverständnis von Schulen als gemeinsame Lernräumen, innerhalb derer kommunikative Herstellungsprozesse von Diversität anstelle der Bestätigung von Dominanzkulturen stattfinden, ermögliche den Abbau bildungsbezogener Ungleichheiten. Um das pädagogisch umsetzen zu können fordert die Autorin „pädagogische[r] Reflexivität mehr Raum in der Ausbildung, Fortbildung [...] im Sinne von Supervisionen, die in der schulischen Struktur verankert sein sollten [, einzuräumen]“ (Deljanin-Hudelist, 2025, S. 18). (Cuconato et al., 2015) betonen ebenfalls die Reflexivität von Lehrpersonen über die eigene pädagogische Praxis, um habitualisierte Dispositionen kritisch zu prüfen. Überdies bringen die Autor:innen ein, dass Lehrpersonen von einem Netzwerk profitieren können, dass über die eigene Schule hinaus geht, um unterschiedliche Wissensmöglichkeiten von außerhalb in die Schule zu bringen. Sie argumentieren, dass Schulen nicht länger als geschlossenes Systeme funktionieren dürfen und mit der lokalen Umgebung, Professionellen, Eltern oder externe Institutionen kooperieren und Schüler:innen speziell in Übergangssituationen unterstützen sollen, um deren Bildungskarrieren nachhaltig zu bereichern. Ergänzend dazu betonen Sartory et al. (2013), dass die Vernetzung von Schulen die Professionalisierung von Lehrkräften fördert und zugleich eine größere Offenheit gegenüber Veränderungsprozessen sowie Perspektivwechseln begünstigt. Öztürk (2025) ergänzt, dass Strukturen, die kollaboratives Lernen zwischen Schulen und dem Sozialraum ermöglichen, die Verteilung und Wahrnehmung von Verantwortung für gerechtere Bildungschancen fördern können. Gleichzeitig bergen kollaborative Ansätze für Bildungsangebote aber auch die Gefahr, Defizitperspektiven über Gruppen von Schüler:innen und Familien zu verstärken, indem sie primär als von Unterstützungsangeboten profitierende Adressat:innen markiert werden.

Nach Fasching (2024) bedarf es einer inklusiveren Gestaltung von Bildungsübergängen für Jugendliche mit Behinderungen oder diversen

Benachteiligungen. Fasching sieht die Notwendigkeit, die Kommunikation mit Jugendlichen und Eltern zu intensivieren, um deren Partizipation an Übergangsprozessen zu stärken.

Zur Reduktion sozialer Ungleichheit werden Maßnahmen gefordert, die der reproduktiven Struktur des österreichischen Schulsystems entgegenwirken sollen. Schnell und Gruber (2023) nennen dazu unter anderem die Aufhebung der frühen Selektion als langfristig wirksame Maßnahme gegen "die im Schulsystem angelegte Konservierungstendenz von Bildungsungleichheit zu überwinden" (Schnell & Gruber, 2023, S. 147). Da geltende Regelungen zu Bildungsübergängen ein Setting eröffnen, in dem ökonomische Ressourcen und Erwartungshaltungen einer Familie stark in die Übergangsempfehlungen hineinwirken untersucht Dollmann (2011) die Auswirkungen einer verpflichtenden Schulempfehlung nach der Primarstufe. Es konnte gezeigt werden, dass eine verpflichtende Schulempfehlung Schulformwahl systematisch beeinflusst. Der durch soziale und ökonomische Voraussetzungen geprägte Einfluss elterlicher Bildungsaspirationen wird abgeschwächt, während formale, leistungsbezogene Kriterien stärker zum Tragen kommen. Verbindliche Empfehlungen wirken damit als institutionelle Mechanismen, die sekundäre Herkunftseffekte zumindest teilweise begrenzen können.

Winkler (2020) untersucht die Möglichkeiten der Durchlässigkeit von Schulsystemen, weil sich Herkunftseffekte besonders deutlich beim Übergang von der Primarstufe in die Sekundarstufe I im habituellen Entscheidungsverhalten der Eltern manifestieren können. Durch die Durchlässigkeit wird insbesondere den von Herkunftseffekten betroffenen Schüler:innen und ihren Familien die Möglichkeit eröffnet, zu einem späteren Zeitpunkt die Option eines Bildungswegs mit Hochschulzugangsberechtigung erneut zu diskutieren. Wahrgenommene „Risiken des Scheiterns“ (Winkler, 2020, S. 44) und das Bedürfnis nach Sicherheit können dazu beitragen, dass Eltern weniger anspruchsvolle Schulformen bevorzugen, um den familialen Status zu sichern. Eine zeitliche Verschiebung erlaubt es, nach der Sicherung des Statuserhalts durch den Abschluss der Sekundarstufe I und die sichere Option einer beruflichen Ausbildung, bei entsprechenden Leistungen den Übergang an ein Gymnasium in Betracht zu ziehen. Im Unterschied zur Bildungsentscheidung nach der 4. Klasse der Primarstufe ist die Situation dann deutlich stabiler, sodass die

Erfolgswahrscheinlichkeit realistischer eingeschätzt werden kann. Die institutionelle Durchlässigkeit eröffnet insbesondere jenen Schüler:innen, die zunächst durch Herkunftseffekte gehindert werden, eine substanzielle Chance auf akademischen Aufstieg (Winkler, 2020).

Schimmer (2024) untersucht die Wirkung des sozialen Kapitals im Jahr vor der Einschulung und stellt fest, dass erziehungswissenschaftliche Forschung zu sozialer Ungleichheit primär die Kernfamilie als Quelle für soziales Kapital einbezieht, obwohl insbesondere für Kinder mit geringer familialer Kapitalausstattung außerfamiliäre Netzwerke als Ressource für den Bildungserfolg wirksam sein können. Vor allem, dann, wenn es um die Reduktion von ungerechten Chancen im Bildungssystem geht, können soziale Netzwerke als Struktur, die über die Kernfamilie hinausgeht, eine essenzielle Ressource für den formalen Bildungskontext darstellen.

Nach El-Mafaalani (2014) ist die Implementierung einer Habitussensibilität in der pädagogischen Schulpraxis im gegebenen Bildungssystem wenig aussichtsreich. Zwar bezieht sich El-Mafaalani auf das deutsche Schulsystem, dennoch lassen sich seine Kritiken am Fortbestand der „Theorie der Förderung“ [...] [„welche“] in betontem Maße auf Selektion und Homogenisierung statt auf individuelle Förderung“ (El-Mafaalani, 2014, S. 241) setzt und der Delegation der Förderung der Schüler:innen an die Eltern, sowie raum-segregative Mechanismen, die Mobilität und damit Schulwahlen beeinflussen, auch auf den aktuellen österreichischen Bildungskontext übertragen. Unter diesen Bedingungen erscheint die Implementierung einer habitussensiblen Pädagogik, „verstanden als Kompetenz zur Überbrückung sozialer Distanzen und zur Schwächung sozialer Benachteiligungen“ (El-Mafaalani, 2014, S. 241) strukturell begrenzt. Folglich bedarf es, El-Mafaalani zufolge, veränderter institutioneller Rahmenbedingungen, damit entsprechende Praktiken systematisch verankert werden können. Erst auf dieser Grundlage lassen sich tragfähige Möglichkeiten gerechter Bildungsteilhabe entwickeln, die die Reproduktion sozialer Ungleichheit im Schulsystem nachhaltig adressieren.

3.2. Die Wiener Bildungsgrätzl

Bildungsgrätzl sind eine Initiative der Stadt Wien, die Kooperationen zwischen Bildungsinstitutionen innerhalb eines Stadtteils fördern. Dabei entstehen Strukturen der Zusammenarbeit zwischen Schulen, Kindergärten, Institutionen der

Erwachsenenbildung, Jugend- und Sozialarbeit, Kultur oder Gesundheit. Bildungsgrätzl unterliegen sieben Grundprinzipien: Offenheit, Grundkompetenzen, Mehrsprachigkeit, Empowerment und Teilhabe, Inklusion, Gendersensibilität und soziale Gerechtigkeit (*Bildungsgrätzl - Überblick der Standorte, Konzept*, 2026) und knüpfen damit an die Sustainable Development Goals an (*Über die SDGs | SDG Watch Austria*, 2026). Unter dem Motto „It takes a Grätzl to raise a child“ plädiert die Stadt Wien für eine dauerhafte Kooperationen von Bildungsinstitutionen. Ziel der Bildungsgrätzl ist es „den Bildungserfolg zu erhöhen und so zur Chancengerechtigkeit beizutragen“ (*Wiener Bildungsgrätzl*, 2026).

Bildungsgrätzl sind keine verpflichtende Struktur des Wiener Bildungsangebots, sondern funktionieren durch Freiwilligkeit und Selbstverwaltung der teilhabenden Institutionen (*Wiener Bildungsgrätzl*, 2026). Diese „Top-down verständigte Bottom-up Logik“ (Öztürk, 2025, S. 3 übersetzt durch Autor:in) ist dafür verantwortlich, dass das Gelingen der Bildungsgrätzl von der Aktivität der einzelnen Akteure abhängig ist (Öztürk, 2025). Insbesondere das Prinzip der sozialen Gerechtigkeit „Kinder, Jugendliche und Erwachsene erhalten jene Bildung, die sie brauchen – unabhängig vom sozialen und kulturellen Hintergrund“ (*Wiener Bildungsgrätzl*, 2026) nimmt Bezug auf bestehende Selektionsprozesse aufgrund sozialer und kultureller Faktoren der österreichischen Schulstruktur (Fasching, 2024).

Aktuell gibt es in Wien 36 Bildungsgrätzl, zwei davon sind noch in der Gründung. Die Stadt Wien fördert die Arbeit in den Bildungsgrätzln „mit fachlicher Begleitung und einer angepassten Förderung“ (*Wiener Bildungsgrätzl*, 2026).

3.3. Ausblick für die weitere Arbeit

Unter Einbezug des theoretischen Rahmens sowie der Bildungsgrätzl als lokal verankerte Bildungsnetzwerke untersucht folgende Analyse, welche Chancen und Limitationen Bildungsgrätzl für die schulpädagogisch gestaltete Bildungsübergänge bieten. Im Zentrum steht die Analyse der ambivalenten Gatekeeper-Rolle von Lehrpersonen an Bildungsübergängen: Einerseits sichern sie die Reproduktion institutioneller Regeln und Selektionslogiken, andererseits verfügen sie über Handlungsspielräume, die Zugänge eröffnen können (Hirschfeld, 2024). Dabei wird geprüft ob und wie Gatekeeping Mechanismen (Hollstein, 2007) und habitusbasierte Selektionsmechanismen (Kramer et al., 2009) innerhalb von Aktivitäten des

Bildungsgrätzl, verstanden als Struktur dauerhafter Kooperation von Bildungsinstitutionen (*Wiener Bildungsgrätzl*, 2026), wirken.

4. Empirischer Teil

4.1. Datengrundlage

Für diese Forschungsarbeit werden qualitative Daten aus dem Forschungsprojekt „EQoL – Teaching the Good Life. Theory, Policy and Practice in Education to Promote Quality of Life in the 21st Century“ (FWF PAT 5101523) verwendet. Es erfolgt eine sekundäre Analyse der semistrukturierten Interviews mit Lehrpersonen. Insgesamt wurden 16 Einzel-Interviews mit Lehrpersonen aus 7 verschiedenen Bildungsgrätzln im Zeitraum von November 2024 bis Januar 2025 geführt. Für diese Arbeit werden 14 Interviews mit Lehrpersonen aus 6 verschiedenen Bildungsgrätzln analysiert.

Kürzel	Lehrperson an einer/m	Alter	Gender	Bildungsgrätzl
L1	Mittelschule	62	m	BG A
L2	Gymnasium	30	w	BG A
L3	Mittelschule	26	w	BG A
L5	Gymnasium	43	m	BG A
L6	Volksschule	45	m	BG B
L7	Schulzentrum und Mittelschule	42	w	BG C
L8	Mittelschule	48	m	BG B
L9	Volksschule	30	m	BG C
L10	Volksschule	58	w	BG D
L12	Mittelschule	kA	w	BG E
L13	Polytechnischen- und Fachmittelschule	52	w	BG A
L14	Gymnasium	52	w	BG C
L15	Mittelschule	28	m	BG D
L16	Volksschule	37	w	BG F

4.2. Fragestellungen

Die Analyse der Interviewdaten mit Lehrpersonen zu Bildungsgrätzln behandelt folgende Forschungsfragen:

„Welche Chancen und Limitationen bieten Bildungsgrätzl für eine schulpädagogisch gestaltete Übergangsbegleitung?“

Durch den theoretischen Hintergrund zu Bildungsübergängen ergeben sich zwei Unterfragestellungen:

- *F1: Inwiefern haben Bildungsgrätzl das Potenzial, herkunftsbezogenen Selektionsmechanismen bei Bildungsübergängen entgegenzuwirken?*
- *F2: Ob und wie wirken Gatekeeping-Praktiken von Lehrpersonen innerhalb von Bildungsgrätzl-Aktivitäten als fördernde oder begrenzende Faktoren für Bildungsübergänge?*

4.3. Dokumentarische Methode nach Bohnsack & Nohl

Für die Analyse des Interviewmaterials wird die dokumentarische Methode von Ralf Bohnsack et al. (2013) nach der Anleitung von Arnd-Michael Nohl (2009) gewählt. Die Methode erscheint für die Datenanalyse vor dem vorgestellten theoretischen Hintergrund als besonders geeignet, da Lehrpersonen ihre pädagogische Praxis kontinuierlich im Spannungsfeld gesellschaftlicher und institutioneller Normen aushandeln. Dadurch sind normative Handlungsweisen in ihrem Berufsalltag eingeschrieben, welche sich habituell manifestieren und in praktischen Routinen verfestigen. Die Methode ermöglicht es, diese verankerten Normen sichtbar und analytisch zugänglich zu machen, indem gemeinsame Orientierungsrahmen aus den Interviews abstrahiert werden (Kramer et al., 2023).

Die Vorgehensweise orientiert sich dabei an der Anleitung zur dokumentarischen Methode von Nohl: „Interview und dokumentarische Methode. Anleitungen für die Forschungspraxis“ (2009)

Im ersten Schritt, der formulierenden Interpretation (1), wird nach dem „Was“ der Aussagen gefragt, also nach den expliziten thematischen Inhalten der Aussagen. Diese werden textnah, ohne sozialwissenschaftliche Fachbegriffe, zusammengefasst. Abweichend von Nohls Vorschlag wird dieser Schritt nicht vor, sondern nach der vollständigen Transkription vorgenommen.

Daran schließt die reflektierende Interpretation (2) an, die das „Wie“ der Darstellung in den Fokus rückt und damit die impliziten Orientierungen und Deutungsmuster der Akteure rekonstruiert. Sie gliedert sich in zwei Teilphasen. Zunächst erfolgt eine formale Interpretation, in der die Textsorten Erzählung, Beschreibung sowie Argumentation und Bewertung differenziert werden. Erzählungen und Beschreibungen sind besonders geeignet, „atheoretisches“ bzw. „konjunktives“ Wissen zu erschließen, das nicht explizit benannt wird, sondern in die praktische

Handlungspraxis eingeschrieben ist. Hier lässt sich ein Bezug zum Habitusbegriff bei Pierre Bourdieu herstellen. Konjunktives Wissen verweist auf Dispositionen der Handelnden, die sich in inkorporiertem Wissen und impliziten Orientierungsmustern zeigt. Demgegenüber legen Argumentationen und Bewertungen das „kommunikative“ Wissen offen, also jene expliziten Motive, Begründungen und Deutungen, die von den Interviewten explizit ausgeführt werden. Im Anschluss folgen die semantische Interpretation und komparative Sequenzanalyse. In diesem Schritt tritt das Spezifikum der dokumentarischen Methode deutlich hervor, indem die scheinbare Dichotomie von subjektivem und objektivem Sinn durch die Rekonstruktion des handlungsleitenden Orientierungsrahmens überwunden wird. Auf Grundlage der Unterscheidung zwischen kommunikativem Wissen und atheoretischem/konjunktivem Wissen wird der Orientierungsrahmen herausgearbeitet, indem analysiert wird, wie unterschiedliche Interviewte ein identisches Thema bearbeiten. Der Orientierungsrahmen zeigt sich darin, dass dasselbe Thema fallübergreifend unterschiedlich eingebettet und fortgeführt wird. In der Praxis werden diese beiden Schritte zusammengefasst.

Nun folgt die komparative Analyse (3). Ihr Ziel ist es, die rekonstruierten Orientierungsrahmen in den Vergleich zu stellen. Durch die empirische Vergleichbarkeit können Fallspezifika abstrahiert und die Standortgebundenheit der Forschenden methodisch kontrolliert werden.

Anschließend erfolgt die Bildung von Typen (4). Nohl unterscheidet eine sinngenetische und eine soziogenetische Typenbildung. Die sinngenetische Typenbildung ergibt sich daraus, wie identische Themen und Problemstellungen in unterschiedlichen Orientierungsrahmen bearbeitet werden und welche Strukturvarianten dabei rekonstruiert werden können. Die soziogenetische Typenbildung entsteht in den Kontrasten gemeinsamer Orientierungsrahmen und verweist auf ihre sozialen Positionen, zum Beispiel auf unterschiedliche soziale Lagen, Milieus, Generationen oder institutionelle Kontexte. Für die Anwendung der Methode konzentriert sich Nohl für die Analyse leitfadengestützter Interviews auf die sinngenetische Typenbildung.

Abschließend erfolgt die Generalisierung (5) der empirischen Interpretation durch die Überlagerung bzw. Spezifizierung von Typiken. In dieser Arbeit werden Generalisierungen in der Beantwortung der Forschungsfragen abgedeckt.

4.4. Analyse

4.4.1. Formulierende Feininterpretation

L1, Z. 125–141

Thema: Transparente Anforderungen

125–128: Vergleiche und Gespräche sind die Vorteile vom Bildungsgrätzl (BG) für L1.

128–131: L1 deutet darauf hin, dass die Vorteile des Austausches mit den anderen Lehrpersonen den Mehraufwand der Arbeit im BG aufwiegen.

131–141: Die Schulen sehen die Schwerpunktsetzungen der anderen Schulen und können dadurch besser auf die weiterführenden Schulen vorbereiten. L1 kann dadurch den eigenen Unterricht an den Anforderungen der weiterführenden Schule ausrichten.

L1, Z. 244–273

Thema: Lehrpersonen als Aufstiegshelfer:innen

244–252: L1 findet es wichtig die Begabungen von Schüler:innen zu erkennen und zu fördern und ihnen weitere Bildungsmöglichkeiten aufzeigen.

252–254: Schüler:innen berichten, dass sie erst durch die Förderung einer Lehrperson auf eine Schule gegangen sind, und froh darüber sind.

255–260: Wenn Schüler:innen der MS die AHS–Reife haben, dann haben sie die Möglichkeit durch das BG einen Platz im Gymnasium zu bekommen.

260–264: L1 betont, dass für einen Übergang ins Gymnasium eine AHS–Reife da sein muss.

265–273: Kinder brauchen Raum für Gemeinsamkeiten und andere Schüler:innen kennenzulernen. Dadurch ziehen sie einen Übergang ins Gymnasium eher in Betracht.

L2, Z. 99–112

Thema: Kooperation zwischen Mittelschule und Gymnasium, Hürden abbauen

99–106: Die Zusammenarbeit mit der Mittelschule soll den Mittelschüler:innen den Kontakt zum Gymnasium ermöglichen. Sie können Lehrpersonen, Gebäude und Anforderungen kennenlernen. Das soll die Hürde abbauen nach der Mittelschule in die Oberstufe zu wechseln.

107–112: L2 findet die Verknüpfung der Schulen und die Ermöglichung von Übergängen decken sich mit dem lokalen Bedarf.

L2, Z. 269–273

Thema: Abstimmen von Bildungsinstitutionen für Übergänge

269–273: Übergänge werden sanfter für Schüler, indem sich die Bildungseinrichtungen aufeinander abstimmen.

L2, Z. 436–451

Thema: Kooperation Volksschule und Gymnasium, Transparente Anforderungen

436–445: Wünscht sich noch mehr Zusammenarbeit mit Volksschule. L2 war schockiert, wie viel Anleitung die erste Klasse in Mathematik gebraucht hat.

445–451: Ohne Erstklassenerfahrung besteht die Gefahr Bezug zur Volksschule zu verlieren. L2 wünscht sich mehr Einblicke in die Volksschule, um Anforderungen für das Gymnasium zu kommunizieren. Lehrpersonen können sich dadurch gegenseitig besser auf den Übergang vorbereiten.

L3, Z. 124–138

Thema: Übergänge gestalten, Ängste abbauen

124–131: L3 berichtet aus Erfahrung, dass die Angst der Kinder von der Mittelschule auf ein Gymnasium zu gehen, sehr groß ist. Durch das Kennenlernen des Gymnasiums innerhalb des Bildungsgrätzls kann bemerkt werden, dass der Unterschied nicht so groß ist und die Entscheidung für ein Fortsetzen auf dem Gymnasium leichter getroffen werden kann.

131–138: Die Entscheidungen der Kinder fallen öfter auf eine Poli oder direkt für eine Lehre, etwa wenn schon eine Wiederholung stattgefunden hat. Ziel ist es nicht alle in die Oberstufe zu drängen, aber den Kindern, die es möchten, die Angst vor dem Gymnasium zu nehmen.

L3, Z. 324–333

Thema: Gemeinsame Schwerpunktsetzung im Bildungsgrätzl

325–332: Durch die Kooperationen im Bildungsgrätzl legen die Schulen gemeinsame Schwerpunkte fest. Schüler:innen wird es ermöglicht denselben Schwerpunkt in einer weiterführenden Schule fortzusetzen, ohne dass sie dafür zu einer weiter entfernten Schule fahren müssen.

L5, Z. 45–56

Thema: Übergänge vor- und nachbereiten

42–56: Bildungsgrätzl bedeutet, dass der Kontakt zwischen den Schulen besteht. L5 findet es schön, dass ehemalige Schüler:innen wieder an die Schule kommen. Übergänge können auch besser gestaltet werden und Schüler:innen lernen die neuen möglichen Schulen und die Menschen dort kennen.

L5, Z. 189–192

Thema: Lange Bildungswege fördern

189–192: Hoffnung auf langanhaltende Bildungswege durch Vernetzung.

L5, Z. 359–389

Thema: Bildungsorientierung stärken und Schüler:innen einbinden

359–372: L5 hat die Hoffnung Abbrüche in Bildungsverläufen zu vermeiden und den Schüler:innen Zukunftsperspektiven aufzuzeigen. Schüler:innen fehlt die intrinsische Motivation für die Schule und sie gehen nur weil die Eltern sie schicken. L5 möchte zum Bildungsaufstieg motivieren. L5 findet, dass alle von hohen Bildungsabschlüssen profitieren.

372–389: Die Kinder und Jugendlichen sind bisher wenig in Entscheidungen im Bildungsgrätzl eingebunden. Aber es besteht hohe Bereitschaft zur Teilnahme, und die Idee ist, ihnen mehr Mitspracherecht zu geben, etwa zu eigenen Ideen und Gedanken zur Zusammenarbeit. Jugendliche könnten stärker einbezogen werden, und über ihre Übergangserfahrungen zur AHS und dortige Herausforderungen berichten. L5 fehlt der genaue Einblick in die tatsächlichen Klassensituationen in der Volksschule.

L5, Z. 436–445

Thema: Zusammenhang Lesekompetenz und Schulwahl bei Übergang in die Sekundarstufe I

436–439: Fokus von L5 ist in der Leseförderung. Möchte Schüler:innen damit Teilnahme ermöglichen.

439–445: Die Arbeit in der AHS ist bereits sehr grundlegend und ein Blick in die Volksschule wäre wichtig. In der AHS ist bereits eine Selektion erfolgt. Vergleicht man die Schüler:innen der Volksschule und der AHS würde sichtbar werden, welche Schüler:innen nur das Niveau der Mittelschule schaffen werden.

L6, Z. 37–63

Thema: Wunsch nach Ausbau der Kooperation

37–41: L6 hat Erfahrung mit jüngeren Kindern und übernimmt deswegen die Aufgabe zukünftigen Volksschulkindern die Schule zu zeigen.

42–49: Findet kleinere Bildungsgrätzl sinnvoller.

49–54: Bildungsgrätzl bedeutet für L6 die Zusammenarbeit zwischen Schulen und Kindergärten. L6 findet diese Zusammenarbeit könnte noch weiter ausgebaut werden, weil die meisten Kinder aus umliegenden Kindergärten an die Volksschule kommen.

55–63: Der Kontakt mit den anderen Institutionen würde Verständnis für deren Arbeitsweise inkludieren. Obwohl die Volksschule von L6 ein Gebäude mit einer

Sekundarstufenschule teilt, haben sie wenig Kontakt zueinander. Es gibt kein gemeinsames Verständnis für Übergangsgestaltung. Eine bessere Kommunikation würde Übergänge für Schüler:innen und Lehrpersonen erleichtern.

L6, Z. 154–167

Thema: Schule bewerben durch Bildungsgrätzl Aktivität

154–166: Die Kindergartenbesuche helfen der Schule deutlich bei der Bewerbung der Schule. Kinder erzählen ihren Eltern davon, wodurch mehr Eltern zum Tag der Wiener Schulen/Tag der offenen Tür kommen. Das ist die einzige Möglichkeit den Eltern die Schule zu zeigen.

L6, Z. 514–536

Thema: (Fehlender) Informationsaustausch

514–522: L6 findet es soll ein Netzwerk für Kommunikation zwischen Schulen aufgebaut werden. Lehrpersonen können Ideen austauschen und Erwartungen klären, sodass Schüler:innen besser auf die weiterführende Schule vorbereitet werden können.

523–526: Bildungsgrätzl könnten Kommunikation fördern.

527–536: L6 berichtet von Fällen in denen Verhaltensauffälligkeiten von Kindern nicht an die weiterführende Schule kommuniziert wurden. Dadurch sind Ressourcen verloren gegangen. Bildungsgrätzl können aufgrund von Datenschutz diesbezüglich auch nur begrenzt helfen.

L7, Z. 124–141

Thema: Weitergabe von Schüler:inneninformationen

124–128: L7 berichtet, dass es nur einmal eine gute Verbindung zwischen Volksschule und Mittelschule gab, bei der Infos zu wechselnden Schüler:innen direkt von der Lehrperson weitergegeben wurden.

128–141: L7 wünscht sich mehr Kontakt die Übergänge betreffen und sieht dort die Möglichkeit des Ausbaus durch Bildungsgrätzl. Informationen zu herausfordernden Schüler:innen sollen von Volksschullehrpersonen weitergegeben werden. Nicht zwingend am Anfang, aber eine Rückfrage der ehemaligen Lehrperson an die neue Lehrperson nach 2 Monaten bzgl. der Schüler:innen findet L7 wünschenswert.

L8, Z. 47–53

Thema: Lange Bildungswege fördern

47–53: Bildungsgrätzl bedeutet für L8 Zusammenarbeit unterschiedlicher Bildungseinrichtungen, um lange Bildungsverläufe sicherzustellen und insbesondere den Übergang in eine Oberstufe zu fördern.

L9, Z. 77–83

Thema: Übergänge gestalten, Barrieren abbauen

77–83: Durch gemeinsame Projekte und Zusammenarbeit sollen Übergänge fließender gestaltet werden und Institutionen mehr ineinander übergehen. Dadurch werden auch bestehende Barrieren in den Köpfen abgebaut

L10, Z. 97–129

Thema: Übergangsgestaltung zwischen Volksschule und Sekundarstufe I, transparente Anforderungen, Schulwahl

97–107: Eltern orientieren sich bei der Schulwahl an der Erreichbarkeit der Schule. Nähe zum Wohnort oder Arbeitsplatz wird dabei berücksichtigt. Eltern wünschen sich eine Schule in der Nähe, mit vertrautem Schulweg und Freundschaften. Für L10 ist Bildungsgrätzl das Netzwerk aus lokalen Schulen.

107–114: L7 beschreibt das Netzwerk aus lokalen Schulen als selbstverständliche und dauerhafte Kooperationen. Die Lehrpersonen besuchen die anderen Schulen, um die Kinder auf Übergänge vorzubereiten.

114–125: Die Aufforderung für die Schulbesuche die L10 mit der Klasse macht kommt von der Direktion. Die Vierten Klassen waren alle in einer Partnerschule. Eine Lehrperson kommt an die Schule von L10 und beantwortet die Fragen der Kinder. Die Direktion entscheidet, welche Lehrperson welche Schulen besuchen soll.

125–129: Die Abstimmung zwischen Volksschule und AHS hat das Ziel Lehrpersonen mit dem Leistungsstand nach der 4. Klasse vertraut zu machen. Diese kommen oft mit zu hohen Erwartungen, weil sie zuvor eine 8. AHS-Klasse hatten. Dazu zeigt L10 Schularbeiten, den Lehrplan und den Lernfortschritt.

L10, Z. 176–208

Thema: Schulwahl beim Übergang Volksschule zur Sekundarstufe I, Empfehlungen

176–185: Die Schule von L10 ist noch nicht lange Teil des Bildungsgrätzls. Die Kooperationen mit Schulen und Kindergärten gibt es aber schon länger. Die Institutionen besuchen sich mit den Klassen gegenseitig. Das ist aufgrund der immer wieder stattfindenden Übergänge entstanden.

186–191: Lehrkräfte dürfen in der 4. Klasse keine konkreten Schulempfehlungen aussprechen oder von Schulen abraten. Eltern erhalten stattdessen einen Schulführer mit Profilen und Schwerpunkten der Schulen. Auf Nachfrage kann L10 von Erfahrungen anderer berichten ohne Werbung oder Warnungen auszusprechen.

191–196: Eltern gehen eigenständig mit den Kindern die Schulen anschauen, wofür die Schüler:innen von der Schule freigestellt werden. Die Kommunikation zwischen Lehrpersonen und Eltern läuft über SchoolFox.

196–208: Kinder dürfen ihre weiterführende Schule meist selbst wählen. Eltern berichten häufig, dass sie eine andere Präferenz hatten, sich aber dem starken Bauchgefühl des Kindes beim Schulbesuch angeschlossen haben. Diesen intuitiven Entscheidungen der Kinder bzgl. eines Schulstandorts sind oft sehr deutlich. L10 ermutigt die Kinder, nach eigener Passung zu wählen statt nach Freundschaften, da neue Freundschaften schnell entstehen und digitale Medien den Kontakt zu alten Freund:innen erleichtern.

L10, Z. 224–271

Thema: Übergangsgestaltung von der Volksschule in die Sekundarstufe I, Elternberatung

224–227: L10 betont, dass die Volksschule ein Fundament schafft, auf dem die Kinder in weiterführenden Schulen selbst aufbauen müssen.

227–248: L10 plädiert dafür, Eltern zu ermutigen, den Leistungsstand ihres Kindes realistisch einzuschätzen und Druck herauszunehmen. Hat ein Kind noch nicht die AHS-Reife, sei der Weg über die NMS sinnvoll, zumal Kooperationen mit AHS bestehen. Als positives Beispiel nennt L10 eine Schule mit kombiniertem NMS-/AHS-Angebot, die jedoch nur begrenzt auch Kinder unterhalb des AHS-Notenstandards aufnimmt. L10 kritisiert starken Elterndruck und selektive AHS-Aufnahmen, sowie das frühe Selektionsalter von zehn Jahren. Ideal wäre aus Sicht von L10 eine gemeinsame Schule für 6– bis 14-Jährige, mit der kurzfristig jedoch nicht zu rechnen ist.

249–258: Die Kooperation dient der AHS eine realistische Einschätzung zu geben, was Kinder mit zehn Jahren können. Bisher gab es noch nie Beschwerden über unzureichende Vorbereitung. Für leistungsschwächere Kinder bieten bestimmte NMS druckentlastende Angebote mit stärkerem Fokus auf Kreativität, was, laut L10, gut funktioniert.

259–271: L10 hat nur begrenzt Einblicke in alle Schulen, obwohl manche sehr nah sind. Früher war das Angebot der Zusammenarbeit umfangreicher. Aktuell hat L10 nur mit drei Schulen eine verlässliche Kooperation.

L10, Z. 394–407

Thema: Anmeldeverfahren für die Sekundarstufe I

394–407: Der Anmeldeprozess ist zeitlich geregelt. Mit dem Jänner-Zeugnis melden sich die Kinder an, erhalten aber zunächst keine Zusage. Zusagen und Absagen werden erst im März verschickt. Es gibt eine Schüler:innenstromlenkung durch die Bildungsdirektion, die Kinder irgendwo hinschickt. Bei Absagen erfolgt eine Zuteilung bzw. Vorschläge zu Schulen mit freien Plätzen. L10 weiß nicht ganz genau wie das Verfahren ist. Erst danach werden die Schulplätze final bestätigt.

L10, Z. 487–496

Thema: Schulwahl unter Berücksichtigung von inklusiven Angeboten

487–497: Einige Schulstandorte sind besonders offen für Kinder mit speziellen Förderbedürfnissen. L10 verweist die Eltern von Kindern mit AHS-Reife und Förderbedarf in speziellen Bereichen an die zukünftigen Schulleitungen, mit der Frage, ob die Schule passende Unterstützung bieten kann. Manche Schulen leiten an andere Standorte weiter, andere haben eigene Förderkurse und möchten auf die individuellen Bedürfnisse der Kinder eingehen. Insgesamt wird laut L10 viel Rücksicht genommen, sodass niemand außen vor bleibt.

L10, Z. 618–636

Thema: Informelle und Formelle Einflussfaktoren auf die Schulwahl der Eltern

618–627: Die Zusammenarbeit nahe beieinander liegender Schulen wird sich weiter verstärken, weil der Fokus der Eltern auf diesen Schulen liegt. Solche Kooperationen gab es bereits vor dem Bildungsgrätzl. Damals hat die Bewerbung von Schulen mit selbstgemachten Plakaten stattgefunden, mittlerweile findet das auch viel online statt.

627–636: Der Tag der offenen Tür an L10s Schule ist stark besucht. Nach L10 wirkt Mundpropaganda weiterhin sehr zuverlässig. Positive Erfahrungen im Freundes- und Nachbarschaftskreis prägen die Schulwahl, weil Eltern dann direkte Ansprechpersonen in ihrem Bekanntenkreis haben. Vor-Ort-Eindrücke und eine „stimmige Chemie“ mit Lehrkräften bestärken die Entscheidung zusätzlich. Dass Aktivitäten im Rahmen des Bildungsgrätzls stattfinden, benennt L10 dabei weder als Vor- noch als Nachteil.

L12, Z. 72–81

Thema: Transparente Anforderungen, sichere Übergänge

72–81: L12 berichtet von den Wünschen der Zusammenarbeit im Bildungsgrätzl die Übergänge für die Schüler:innen zu erleichtern. Durch Kooperation sollen die Anforderungen der weiterführenden Schulen transparent werden. Insbesondere wenn Schüler:innen den Leistungsanforderungen des Gymnasiums nicht entsprechen, sollen diese vermehrt im Bildungsgrätzl auf der Schule von L12 aufgenommen werden.

L12, Z. 117–130

Thema: Barrieren zwischen Mittelschule und Gymnasium abbauen

117–130: L12 betont, dass die Barrieren zwischen Mittelschule und Gymnasium abgebaut werden müssen. Ein prägendes Erlebnis zeigt, dass Mittelschüler:innen einen akademischen Unterschied zu Schüler:innen des Gymnasiums wahrnehmen und sich marginalisiert fühlen, was zu einem negativen Klima und Abgrenzung gegenüber dem Gymnasium führt. L12 engagiert sich deshalb im Bildungsgrätzl, um

diese Ungleichwertigkeitswahrnehmung abzubauen. L12 kritisiert, dass die Politik diese Hierarchien mitverursacht habe.

L13, Z. 46–64

Thema: Wege für den Übergang ebnen

46–51: Durch Kooperationen die Übergänge für die Schüler:innen problemlos gestalten. L13 findet auch, dass das gut gelingt.

52–64: Inhaltlich beschreibt L13, dass der Übergang für Schüler:innen in eine weiterführende Schule durch das Bildungsgrätzl erleichtert wird. Kooperation mit den Schulen im BG bieten mehr Handlungsspielraum für Lehrpersonen. Dadurch kann den Schüler:innen bereits Bahnen in eine weiterführende Schule ermöglicht werden und sie sind nicht auf sich allein gestellt.

L13, Z. 148–154

Thema: Berufs– und Bildungsorientierung

148–154: Die Kinder und Jugendlichen des Grätzls brauchen Ansprechpersonen, die ihnen Möglichkeiten aufzeigen und sie darin unterstützen sich in der Bildungs– und Berufslandschaft zu orientieren. Der Fokus der Schule von L13 liegt in der Berufsorientierung. L13 berichtet, dass viele Schüler:innen wenig Unterstützung von zuhause haben.

L14, Z. 535–544

Thema: Notenwahrheiten, Chancen am Gymnasium

535–544: L14 schildert, dass in der 1. Klasse des Gymnasiums mitunter Schüler:innen sind, deren gute Deutschnote sich mit den tatsächlichen Fähigkeiten nicht deckt. L14 vermutet unterschiedliche Notenvergaben an Volksschulen, um das System „nicht zu verstopfen“. Anhand der Volksschulen kann L14 oft einschätzen, ob eine Note realistisch ist. Für die betroffene Schüler:innen bedeutet das, dass sie im Gymnasium schnell an Grenzen stoßen und langfristig keine Chancen haben.

L15, Z. 66–70

Thema: Bedarf für Kooperationen

66–70: Zielsetzung ist den Schülerstrom im Grätzl zu halten.

L16, Z. 51–64

Thema: Gelingende (Kindergarten–Volksschule) und fehlende Kooperation (Volksschule–Mittelschule)

51–64: Die Volksschule legt großen Wert darauf, dass Kindergartenkinder die Schule schon vor der Einschulung kennenlernen. Neben Lesepatenschaften findet ein Besuchstag im Mai statt an dem die Volksschüler:innen den zukünftigen

Erstklässler:innen das Schulhaus zeigen und Abläufe erklären. L16 berichtet von weniger Angst und Respekt vor dem ersten Schultag der neuen Schüler:innen. Es gibt deutlich weniger weinende Kinder in den ersten Wochen.

L16, Z. 96–103

Thema: Unterschiede im Nutzen der Kooperationen

96–100: Schuleinschreibung wird erleichtert durch die Kooperation mit dem Kindergarten. Anforderungen für die Schulreife kann kommuniziert werden.

100–103: Bis auf die Lehrpersonen, die an der Lesepatenschaft beteiligt sind, nutzen die Kolleg:innen die Zusammenarbeit nicht.

L16, Z. 256–261

Thema: Fehlende Kooperation zwischen Volksschule und Mittelschule

256–261: L16 bedauert, dass die Mittelschule kaum kooperiert. Während die Zusammenarbeit mit dem Kindergarten gut funktioniert, fehlt den Volksschüler:innen die Möglichkeit, den Alltag an der Mittelschule kennenzulernen und dadurch Ängste vor dem Übertritt abzubauen. L16 sieht als zentrale Herausforderung die Kooperation mit der Mittelschule auszubauen.

4.4.2. Reflektierende Interpretation

L1, Z. 125–141

125–131 *Bewertung mit Hintergrundkonstruktion im Modus der Argumentation*

Resultate der Zusammenarbeit durch das Bildungsgrätzl sieht L1 in nicht näher beschriebenen Veränderungen. Die Zusammenarbeit wird als „doch gut“ bewertet und „macht es doch wieder weg“. Eine hier angedeutete Skepsis wird durch Vorteile der Kooperation aufgewogen. Was genau dieses „es“ ist, bleibt unklar. Eine Möglichkeit besteht darin dies als Mehraufwand zu interpretieren. Dadurch könnte die Bewertung von L1 dahingehend gedeutet werden, dass es einen gewissen Mehraufwand braucht, um normal gewordene Abläufe zu überkommen und Veränderung und damit Verbesserung zu erzeugen. Insgesamt beinhaltet die Bewertung von L1 bei gleichzeitiger positiver Rahmung einen negativen Moment der Skepsis, in dem ein reflexiver Prozess von L1 sichtbar wird.

131–141 *Argumentation (131–132) mit Bewertung (132–133) im Modus der Beschreibung (133–139) und Argumentation (139–141) und Bewertung (141)*

L1 scheint den eigenen Unterricht an den Erwartungen weiterführenden Schulen zu orientieren und sieht Kommunikation als Möglichkeit, durch

die Einblicke in andere Schulen möglich werden. L1 argumentiert, dass dies für den Übergang in eine weiterführende Schule relevant ist. L1 verwendet dabei das Verb „geschickt“, welches auf die vorher thematisierte Übergangsgestaltung bezogen werden könnte. Dadurch wird Übergangsgestaltung in ein planerisches Licht gerückt in dem eine pädagogische Gestaltbarkeit sichtbar wird. Für L1 bedeutet diese Gestaltbarkeit überwiegend Orientierung an den Schwerpunktsetzungen anderer Schulen. Es wird zwar „voneinander“ betont, zugleich deutet „wo müssen sie Schwerpunkte setzen“ aber auf die Ausrichtung des eigenen Handelns an der Anforderung anderer weiterführenden Schulen hin. Hier könnte eine Unterordnung der eigenen Schule im Vergleich zu anderen Schulen erkennbar werden. Außerdem könnte ein übergeordneter Rahmen gezeichnet werden, in dem L1 die Ausrichtung des eigenen Unterrichts an Erwartungen weiterführender Schulen als Verantwortlichkeit der Lehrpersonen festlegt, um Schüler:innen Übergänge in andere (höhere) Schulen zu ermöglichen.

L1, Z. 244–273

244–254 Argumentation mit Hintergrundkonstruktion im Modus der Beschreibung (244–252) und im Modus der Erzählung mit indirekter Rede (252–254)

L1 beschreibt, dass eine Förderung von Schüler:innen hinsichtlich ihrer Begabungen dazu führen kann, dass sie neue Bildungswege einschlagen. L1s Wiedergabe der Aussage eines Schülers „Ich hätte mir das nicht zugetraut“ zeigt, dass laut L1 Schüler:innen eigene Bildungsmöglichkeiten in Rückgriff auf die Einschätzung der eigenen Fähigkeiten planen. In Verbindung mit „Leute fördern die die wo man sieht es geht was“ und „is a Begabung da“ macht gleichzeitig einen Bedarf sichtbar, Schüler:innen über die eigenen Einschätzungen hinaus zu fördern, gleichzeitig wird aber auch die Fördermöglichkeit nur unter Voraussetzung einer bestimmten Leistung konstruiert. Lehrpersonen behalten in dieser Interpretation die Rolle der Gatekeeper. Eine andere Interpretation bietet die beschriebene Rolle von L1 als Übergangshelfer:in. L1 erzählt von Dankbarkeit, die für die Unterstützung beim Übergang auf weiterführende Schulen von Schülern entgegengebracht wurde. Durch die Erzählung wird auch die Motivation von L1 für die Fürsorge der Bildungswege der Schüler:innen sichtbar. Entgegen der Logik, dass der tatsächliche Werdegang dieser Schüler:innen auf der weiterführenden Schule als Erfolgsindikator genannt wird, erzählt L1 von der Anerkennung die von den Schüler:innen zurückgegeben wurde. Dadurch könnte die Rolle als Übergangshelfer:in als emotionale Erfüllung von Lehrpersonen und Übergangsgestaltung in einem emotionalen Orientierungsrahmen gedeutet werden.

257–264 *Argumentation mit Hintergrundkonstruktion im Modus der Beschreibung*

L1 argumentiert, dass eine sichere Möglichkeit auf einen Schulplatz am Kooperations-Gymnasium bei AHS-Reife besteht. L1 betont dabei, dass Handlungsmöglichkeiten, die durch das Bildungsgrätzl befördert werden, nur dann zum Tragen kommen, wenn die AHS-Reife für ein Gymnasium erfüllt ist. L1 macht hier erneut auf die Gatekeeper-Rolle von Lehrpersonen aufmerksam, indem die eigene Übergangsgestaltung an Leistungsvoraussetzungen der Schüler:innen geknüpft wird. Die Kooperation durch Bildungsgrätzl eröffnet auch die Möglichkeit, dass, „wenn wirklich dann zu viele Schüler“ eine Bewerbung für einen Platz am Gymnasium einreichen, die Schüler:innen des Bildungsgrätzls sicher einen Platz haben. Hier wird sichtbar, dass es Auswahlkriterien beim Übergang Mittelschule zum Gymnasium gibt, die sich unabhängig von der AHS-Reife abspielen. Indirekt wird hier Konkurrenz um Schulplätze sichtbar, innerhalb derer Schulen des Bildungsgrätzls eine Bevorzugung genießen. L1 verwendet dafür „sie können auf jeden Fall überkommen“ worin der Übergang einerseits sehr alltagspraktisch und einfach erscheint und andererseits Differenzen markiert innerhalb derer ein Wechsel auf die angestrebte Schule gelingt.

266–273 *Beschreibung (266–269), Bewertung (269), Argumentation mit indirekter Rede (270–273)*

L1 beschreibt den Bedarf der Kinder und Jugendlichen mit „Raum für Gemeinsamkeiten“ gepaart mit „Platz“ und „Zeit“, wodurch sowohl eine zeitliche als auch räumliche Perspektive für die Entstehung von Gemeinsamkeit sichtbar wird. Gleichzeitig könnte auch der Bedarf für die Überwindung von Differenzen interpretiert werden. Ordnet man dies in Zusammenhang mit dem danach erwähnten Übergang auf ein Gymnasium ein, könnte L1 Differenzen zwischen Mittelschule und Gymnasium beschreiben. In der indirekten Rede aus der Perspektive von Schüler:innen könnte L1s Vorstellung eines sich Vergleichens mit anderen Schüler:innen deutlich werden. Gelingende Kooperation zeigt sich laut L1 dann, wenn Schüler:innen innerhalb eines Vergleichs mit den Schüler:innen des Gymnasiums Zutrauen entwickeln und einen Übergang ins Gymnasium antizipieren. Ordnet man dies in den bisherigen Aussagen von L1 ein, bestärkt dies L1s Motivation, Schüler:innen den Übergang aufs Gymnasium zu ermöglichen.

L2, Z. 99–112

99–106 *Argumentation*

L2 argumentiert, dass die Zusammenarbeit durch Vertrautmachung zu mehr Durchlässigkeit von der Mittelschule in die Oberstufe führen soll.

Vertraut werden sollen die Schüler:innen einerseits mit Leistungsanforderungen aber auch mit dem Gebäude und den Lehrpersonen des Gymnasiums. Dadurch wird eine akademische, aber auch soziale Nähe als relevant für den Übergang von der Mittelschule in die Oberstufe markiert. L2 spricht davon, dass Mittelschüler „sehen“ sollen, wie „wir“ arbeiten, was einerseits auf eine hierarchische Positionierung hindeutet, könnte und gleichzeitig Leistungsanforderungen des Gymnasiums betonen könnte. L2 beschreibt die eigne Aufgabe als Lehrperson nicht explizit, implizit könnte L2s Aufgabe aber in der Kontrolle der (Leistungs-)Anforderungen für den Schulübergang interpretiert werden. Legt man eine andere Perspektive an, könnte Fürsorge für übertretende Schüler:innen von L2 sichtbar werden. „Hürde“ könnte dabei als Metapher für eine emotionale Grenze zwischen Mittelschule und Gymnasium gedeutet werden, die durch das Kennenlernen von Gebäuden und Lehrkräften abgebaut werden soll. Das Gesagte lässt zu beide Perspektiven auf die Rolle von L2 beim Übergang einzunehmen und eröffnet dadurch eine Gleichzeitigkeit der beiden Rollen die L2 beim Übergang erfüllen könnte.

110–112 *Beschreibung (110–111) und Bewertung (111–112)*

L2 beschreibt das Ziel der Arbeit im Bildungsgrätzl als Verknüpfung von Schulen und die Verbesserung von Bildungsübergängen. Dies zeigt die Auffassung des Bildungsgrätzls als Kooperative Struktur und die Annahme der Steuerungsmöglichkeit von Bildungsübergängen.

L2, Z. 269–273

269–273 *Argumentation*

L2 argumentiert, dass durch das Bildungsgrätzl eine bessere Abstimmung mit anderen Bildungseinrichtungen „sanftere“ Übergänge für Schüler:innen ermöglichen soll. Diese Argumentation folgt der Logik, dass Vernetzung zu „sanfteren“ Übergängen führt, sodass die Abstimmung von Bildungsinstitutionen als Übergangsgestaltung konstruiert wird. Dabei bleibt offen welcher Art diese Abstimmung stattfinden soll. L2 zielt auf „sanftere“ Übergänge, was darauf hindeutet, dass L2 abrupte oder harte Veränderungen für Schüler:innen vermeiden möchte. Man kann darin deuten, dass L2 die emotionalen Zustände der Schüler:innen beim Übergang in andere Bildungseinrichtungen bedenkt.

L2, Z. 436–451

436–451 *Argumentation (436–440), Erzählung mit wertender Einordnung (440–445), Argumentation (445–451)*

L2 erzählt eine persönliche Szene aus dem Unterricht und reflektiert dabei die eigene Position als Lehrkraft. Dabei rahmt L2 die praktischen Kompetenzen der Volksschüler:innen als nicht den Anforderungen entsprechend. Die subjektive Rahmung „ich war schockiert“ und „man verliert den Bezug“ unterstützt die reflexive Haltung der eigenen Erwartungen. L2 beschreibt dann als Ziel mehr Zusammenarbeit und Einblick in die Volksschule um Erwartungen an die Lehrpersonen besser kommunizieren zu können und schwankt dabei zwischen „gemeinsam abstimmen“ und „mehr Einfluss haben“. Einerseits zeigt sich L2 reflexiv und rücksichtsvoll, während gleichzeitig die Kompetenzen der Schüler:innen problematisiert werden. Als Lösung möchte L2 Erwartungen an die Lehrperson deutlicher kommunizieren und sich „gegenseitig ein bisschen vorbereiten“. Hier wird eine Aushandlung von eigener Anpassung an die Volksschüler:innen und Anpassung der Schüler:innen durch Kommunikation der Anforderungen an die abgebende Lehrperson sichtbar.

L3, Z. 124–138

124–138 Bewertung (124–125), Argumentation (125–138) mit indirekter Rede (129) und Hintergrundkonstruktionen im Modus der Beschreibung (131–133)

L3 betont den Kontakt zwischen Schulformen, um Angst abzubauen und Übergangsentscheidungen zu erleichtern. Die Begründung stützt sich auf Alltagserfahrungen aus dem Freund:innenkreis und der Annahme eines „einfacheren“ Wegs auf die Mittelschule oder „Poli“. L3 verwendet „vertraut machen“ als Lösung für den Abbau der angenommenen Angst der Schüler:innen („Unterschied ist gar nicht so groß“). L3 bezieht sich indirekt in der Argumentation auf Schüler:innen die den Leistungsanforderungen der AHS entsprechen, da L3 die Schüler:innen anspricht, bei denen Übergänge auf eine AHS formal möglich sind und an anderen Hürden scheitern. Obwohl es nicht explizit genannt wird, werden Übergänge anhand erfüllter und nicht-erfüllter Leistungsanforderungen thematisiert. L3 konstruiert ergänzend eine Kategorie Schüler:innen, die Leistungsanforderungen erfüllen, aber aus „Angst“ den Übergang auf die AHS nicht in Betracht ziehen. In der Argumentation wird gleichzeitig eine Schulhierarchie mitgedacht, indem von der Mittelschule „nach oben“ zur AHS/Oberstufe gesprochen wird. Zwar relativiert L3 die Hierarchie sprachlich („nicht übergeordnetes Ziel“), es bleibt jedoch bei der Rahmung des Gymnasiums als angestrebtes Ziel („bis zum Gymnasium“).

L3, Z. 324–333

324–333 *Argumentative Bewertung mit beschreibender Hintergrundkonstruktion (324–326), Argumentation mit Hintergrundkonstruktion im Modus der Beschreibung (326–332), argumentative Bewertung (332–333)*

L3 argumentiert, dass aufgrund der Kooperation die inhaltliche Abstimmung von Schulen möglich ist und weniger Brüche im akademischen Lernen bei Schulwechsel passieren. Innerhalb dessen ist ein prozessuales Verständnis von Lernen zu erkennen, das aufgrund von Übergängen behindert werden kann, „wenn keine Kommunikation zwischen den Schulen stattfindet“. Es folgt eine Bewertung als „schade“, wenn Lernpotentiale nicht fortgeführt werden, innerhalb dessen Kontinuität als pädagogisches Ziel von Übergangsgestaltung sichtbar wird. Gleichzeitig thematisiert L3 Kriterien der Schulwahl und zeichnet die Nähe zum Wohnort als ausschlaggebend für die Wahl einer Schule aus. Innerhalb des Gesagten wird zwischen geografischer Nähe und pädagogischer Nähe eine Verbindung eröffnet, die sinnhaft gerahmt wird. „Im Bildungsgrätzl bleiben“ und „anknüpfen“ kreieren ein Bild, das aufgrund der Kontinuität von Bekanntem stimmig erscheint.

L5, Z. 45–56

45–52 *Beschreibung (45–51) mit Hintergrundkonstruktion im Modus der Argumentation (48–49) und Bewertung (51–52)*

L5 beschreibt das Bildungsgrätzl als „tatsächlichen“ Lebensraum. Dieser Lebensraum der Schüler:innen soll mit dem Bildungsraum übereinstimmen, sodass Referenzen zu Bekanntem auch nach einem Schulwechsel hergestellt werden können. Gleichzeitig rahmt L5 die Möglichkeiten des Bildungsgrätzls auf ein „Wiedersehen“ mit ehemaligen Schüler:innen als subjektiv positiv („recht schön“). Hier wird sichtbar, dass L5 sich auch nach dem Schulübergang emotional mit ehemaligen Schüler:innen in Verbindung setzt und ein Wiedersehen Freude bereitet.

52–56 *Argumentation mit Hintergrundkonstruktion im Modus der Beschreibung*

Die Kontinuität innerhalb einer Bildungsbiografie wird als „fließend“ beschrieben innerhalb dessen erfolgreiche Übergänge diese Kontinuität nicht unterbrechen sollen. Ziel der Zusammenarbeit im Bildungsgrätzl ist die Übergänge „fließend“ zu gestalten. Wissen über Möglichkeiten und Kennenlernen neuer Schulen und deren Menschen sollen Schüler:innen diesbezüglich unterstützen. Beides wird dabei als sicherheitsstiftendes Netzwerk gerahmt, das Schüler:innen auf eine neue Schule vorbereiten soll. „Fließend“ könnte in dieser Perspektive auch als „tragend“ verstanden werden.

L5, Z. 189–192

189–192 *Argumentation mit Hintergrundkonstruktion im Modus der Beschreibung*

L5 argumentiert, dass „Vernetzung“ durch Bildungsgrätzl zu „langanhaltenden Bildungswegen“ und „erfolgreichen“ Abschlüssen der Oberstufe zum Ziel hat. L5 lässt durch „erhoffen“, „hoffentlich“ und „irgendwo“ ein subjektives Gefühl der beschränkten Einflussmöglichkeiten als Lehrperson auf die Bildungswege von Schüler:innen sichtbar werden. „Grätzl“ und „langanhaltende Bildungswege“ werden von L5 zusammengebracht, wodurch ein lokales Verständnis über den Besuch von Bildungseinrichtungen sichtbar wird.

L5, Z. 359–389

359–372 *Argumentation mit Hintergrundkonstruktion im Modus der Beschreibung (359–363), indirekte Rede (363–365), Bewertung (365–366) und Beschreibung (366–372)*

L5 spricht von „Hoffnung“, durch „Vernetzung“ „Abbrüche in Bildungsverläufen“ zu reduzieren. In der Beschreibung konstruiert L5 „Orientierungslosigkeit“ der Schüler:innen als Problemhorizont. Demgegenüber legt L5 einen Bildungsverlauf fest, der nach der Volksschule das Gymnasium und dort mit Matura abzuschließen ist, um „etwas weiter erreichen“ zu können. L5 beschreibt, dass Schüler:innen nicht wegen eines intrinsischen Ziels, sondern wegen der Eltern oder weil sie „müssen“ zur Schule gehen. Hier erscheint ein Moment der Enttäuschung, dass die Motivation der Schüler:innen sich nicht an einer erfolgreichen Zukunft und „Aufstiegchancen“ orientiert. Gleichzeitig könnte dies auf die Motivation von L5 hindeuten, den Schüler:innen erfolgreiche Bildungskarrieren zu ermöglichen. Betrachtet man den gesamten Abschnitt könnte ein Bogen von „Orientierungslosigkeit“ zu „Eltern“ und „Aufstiegchancen“ gespannt werden, in dem L5 die „Orientierungslosigkeit“ der Schüler:innen in Abhängigkeit zur Orientierung der Eltern stellt. Enttäuschung von L5 über die fehlenden „intrinsischen Ziele“ der Schüler:innen könnte dann auch als Enttäuschung über die eigenen Einflussmöglichkeiten auf die Motivation der Schüler:innen gedeutet werden.

376–389 *Beschreibung (376–386) mit Hintergrundkonstruktion im Modus der Argumentation (378–379) im Modus der Bewertung (379), Argumentation (386–389)*

L5 reflektiert über die geplanten Aktivitäten des Bildungsgrätzls. Dabei rahmt L5 die Bereitschaft der Kinder, bei den Aktivitäten mitzuwirken, als positiv und reflektiert über die Einbindung der Schüler:innen in die Planung. Dadurch konstruiert L5 die Schüler:innen aufgrund deren

Erfahrungen in vorangegangenen Bildungsinstitutionen als „Brücken“ zwischen Bildungsinstitutionen. Die Erfahrungsberichte anderer Schüler:innen sollen als Ressource zur Gestaltung zukünftiger Übergänge dienen. L5 berichtet auch von fehlenden Einblicken als Lehrperson in andere Schulen. Dabei unterscheidet L5 den Einblick als Gast oder als Lehrkraft den man in einer Schule bekommt. Hier wird ein Unterschied erkennbar, in dem die Rolle als Lehrkraft einen anderen Einblick in Schulen ermöglicht oder aber auch einem anderen Einblick bedarf.

L5, Z. 436–445

436–445 *Argumentation mit mehreren Hintergrundkonstruktionen im Modus der Beschreibung*

L5 sieht die Lesekompetenz als Schlüssel, um an Schule und Gesellschaft teilhaben zu können. Wer gut lesen kann, findet leichter Zugang zur „Schriftkultur“ und damit zur gesellschaftlichen Teilhabe. L5 beschreibt einen Unterschied im Leistungsniveau zwischen Volksschule und AHS anhand der stattgefundenen Selektion zu erkennen. Dadurch wird laut L5 in der Volksschule sichtbar, welche Schüler:innen „weit weg“ von der AHS-Norm sind und „nur das Niveau für die Mittelschule schaffen“. L5 möchte Schüler:innen „diese Teilnahme ermöglichen“ und rückt die Leistungsunterschiede („ganz weit weg“) in ein problematisches Licht. Gleichzeitig zeichnet L5 die Selektion bei Übergängen anhand der Leistungsunterschiede in Sprache (Deutsch) nach und legitimiert eigenes Handeln dadurch. Neben der Uneindeutigkeit, inwiefern L5 die Selektion oder den Leistungsunterschied der Schüler:innen als Ursache konstruiert, wird deutlich, dass L5 die Unterschiede als für gesellschaftliche Teilhabe problematisch sieht.

L6, Z. 37–63

37–41 *Argumentation im Modus der Erzählung mit Bewertung*

Durch die Erfahrung in der Arbeit mit jüngeren Kindern sieht sich L6 geeignet den Vorschulkindern des Kindergartens die Schule zu zeigen. Durch die Erzählung mit der anschließenden Bewertung dieser Aktivität wird sichtbar, dass L6 einem erfolgreichen Kennenlernen der neuen Schule akademische, materielle und soziale Aspekt beimisst. Offen bleibt, für wen dieses Kennenlernen „gut“ verläuft.

49–54 *Argumentation mit Hintergrundkonstruktionen im Modus der Bewertung*

L6 sieht den Bedarf den Kontakt zu lokalen Kindergärten zu stärken und Überschneidungen herzustellen. Darin lässt sich auch erkennen, dass L6 der Gestaltung von Übergängen eine Relevanz beimisst. Unklar bleibt

welche Zielgruppe von der stärkeren Zusammenarbeit mit dem Kindergarten profitiert. Zudem nutzt L6 die lokale Angebundenheit der Kinder an das Grätzl als Argumentation dafür, die Zusammenarbeit von Kindergarten und Volksschule zu intensivieren. Lokale Nähe wird als Grund für pädagogische Nähe von Bildungsinstitutionen konstruiert.

56–63 *Argumentation (56–57) und Bewertung (57–59) mit Hintergrundkonstruktion im Modus der Beschreibung (59–61)*

L6 äußert sich verwundert über den Mangel an Zusammenarbeit der eigenen Volksschule mit Schulen der Sekundarstufe. Mit einer Schule besteht trotz räumlicher Nähe (Teilen desselben Schulgebäudes) keine Kooperation. Dies zeichnet L6s Erwartung nach, dass das Teilen eines Gebäudes auch zu pädagogischem Austausch führen sollte. L6 bemängelt die fehlenden „geteilten Ideen“ mit der angrenzenden Schule. Kooperation und Übergangsgestaltung treten in dieser Beschreibung von L6 als Folge geografischer Nähe hervor.

L6, Z. 154–167

154–166 *Bewertung (154), Argumentation (154–165) mit Hintergrundkonstruktion im Modus der Erzählung (158–162) und im Modus der Beschreibung (155–156), Bewertung (166–167)*

L6 berichtet von einer gestiegenen Zahl an Eltern, die die Schule am Tag der Wiener Schulen besuchen, weil die Kindergartenkinder zuvor von der Schule im Zuge einer Kooperationserfahrung erzählen. Der Tag der Wiener Schulen wird als knappes Fenster begriffen, innerhalb dessen eine „only chance“ besteht die eigene Schule zu bewerben, bei dem die Kinder zuvor als Multiplikator:innen für Informationen auftreten. Im Fokus dieses Abschnittes liegt die Möglichkeit der Adressierung von Eltern durch Zusammenarbeit im Bildungsgrätzl und die Ansprache der Kinder. Eltern treten als Zielgruppe hervor, die die Informationen erreichen sollen. Dabei konstruiert L6 die Eltern auch als relevante Adressaten für die Schulwahl nach dem Kindergarten. L6 bewertet die gestiegene Nachfrage der Eltern an der eigenen Schule als positiv.

L6, Z. 514–536

514–526 *Argumentation mit Hintergrundkonstruktion im Modus der Beschreibung*

Die Defizite bei der Gestaltung von Bildungsübergängen werden von L6 in einem Kommunikationsdefizit zwischen den Schulen konstruiert. Das Bildungsgrätzl soll hier als Netzwerk fungieren, innerhalb dessen Erwartungen kommuniziert und Ideen geteilt werden können um Schüler:innen auf Übergänge vorzubereiten. Das Ziel von Übergangsgestaltung erscheint dabei in der Kommunikation von

Erwartungen. L6 möchte Kinder dadurch besser auf unterschiedliche Schulen vorbereiten. Der Übergang in ein Gymnasium ist ein „großer Sprung“, und die Kinder sind am Anfang „total überwältigt“. Es wird nicht klar, ob sich L6 auf eine emotionale oder eine akademische Vorbereitung der Schüler:innen bezieht. Dass dies in diesem Interviewabschnitt nicht genau getrennt werden kann, könnte auch die Relevanz einer ineinandergreifenden emotionalen und akademischen Vorbereitung bei Bildungsübergängen aufzeigen.

527–536 *Beschreibung (527–523), Bewertung (523), Argumentation (532–636)*

Schulwechsel werden von L6 als Herausforderungen gerahmt innerhalb derer die Notwendigkeit für Informationsaustausch besteht. Nur implizit lässt L6 erkennen, dass es sich dabei um eine Herausforderung für Schüler:innen handelt, explizit stehen „Ressourcen“ von Lehrer:innen im Zentrum. Dadurch wird deutlich, dass ein Fehlen des Informationsaustausches die Ressourcen von Lehrer:innen herausfordert und die adäquate Zuweisung von Unterstützung von vorab verfügbarem Wissen abhängt. L6 argumentiert, dass die Datenschutzverordnungen zur Weitergabe von Informationen den Handlungsspielraum der Lehrpersonen einschränken.

L7, Z. 124–141

124–130 *Beschreibung (124–127), Bewertung (127–128), Beschreibung mit wörtlicher Rede (128–129), Bewertung (129–130)*

Zögerlich bringt L7 Kritik über fehlende „Connection“ an. Laut L7 soll das Bildungsgrätzl durch Vernetzung zur einfachen Informationsweitergabe bei Schulübergängen führen. L7 betont dabei den Wunsch nach persönlicher informeller Kommunikation anstelle von formaler Kommunikation und rundet dies mit der Beschreibung „gerade das ist ja Bildungsgrätzl“ ab. Implizit macht L7 die eigene Erwartung einer Bringschuld der abgebenden Institution bei Übergängen sichtbar, indem L7 die Informationsweitergabe ausgehend von der abgebenden Institution beschreibt.

135–141 *Argumentation mit Hintergrundkonstruktion im Modus der Beschreibung durch wörtliche Rede*

L7 macht den Informationsaustausch zu Schüler:innen beim Schulübergang zwischen Lehrpersonen zum Thema. Der Modus der Kommunikation wird erneut alltagsnah und persönlich nachgezeichnet. In der Beschreibung betont L7 die Informationsweitergabe bei „schwierigen“ Schüler:innen. Gleichzeitig reflektiert L7 auch die Weitergabe von schüler:innenbezogenen Daten und möchte

„manchmal“ keine Informationen am Anfang. L7 findet aber, dass nach „zwei Monaten“ eine Rückfrage von der abgebenden Lehrperson erfolgen sollte. L7 argumentiert hier vor dem Hintergrund von Stigmatisierung von „schwierigen“ Schüler:innen durch Informationsweitergabe. Erneut beschreibt L7 die Kommunikation ausgehend von den abgebenden Lehrpersonen. L7 bewertet es als „ganz cool“, wenn die Fürsorge für „schwierige“ Schüler:innen auch über einen Schulwechsel hinaus Wirkung zeigt. Hinter dem Informationsaustausch beim Übergang könnte auch der Wunsch nach einer besseren Vorbereitung als Lehrperson durch vorangegangene Lehrpersonen auf die neuen Schüler:innen stehen.

L8, Z. 47–53

47–49 *Beschreibung*

Bildungsgrätzl werden von L8 als Kooperation und Zusammenarbeit zwischen Bildungseinrichtungen beschrieben. Bildungsgrätzl sollen innerhalb eines Bildungsverlaufs zutragen kommen und die verschiedenen Bildungseinrichtungen verbinden. Bildungswege werden von L8 als Mechanismus von aneinanderhängenden Segmenten beschrieben, die mit „Matura“ erfolgreich beendet werden.

49–53 *Argumentation mit Hintergrundkonstruktion im Modus der Beschreibung*

Die Möglichkeiten des Bildungsgrätzls sieht L8 in der Durchlässigkeit entlang Selektionsschwellen, in diesem Fall von der Mittelschule in die AHS/Oberstufe zu ermöglichen. L8 spricht von „schaffen“ und „in eine Oberstufe unterbringen“. „Unterbringen“ tritt dabei als Verb hervor, das zur Interpretation anregt. Es könnte gedeutet werden, dass Schüler:innen in unsicheren Positionen an einem sicheren Ort unterkommen sollen. Es könnte auch interpretiert werden, dass L8 zum Ziel hat, den Schüler:innen, die auf L8s Hilfe angewiesen sind, den Übergang in die Oberstufe zu ermöglichen. „Unterbringen“ könnte gleichzeitig auch Konkurrenz um Oberstufenplätze andeuten. Da keine weitere Beschreibung erfolgt bleibt es ungenau.

L9, Z. 77–83

77–83 *Argumentation mit Hintergrundkonstruktion im Modus der Beschreibung*

L9 argumentiert, dass Bildungsgrätzl ermöglichen sollen Übergänge „zu schaffen“. Die Praxis des Bildungsgrätzls soll laut L9 über gemeinsame Projekte, Kommunikation und ein Selbstverständnis als Gemeinschaft gelebt werden. L9 möchte „gewisse Barrieren“ „in eigenen Köpfen“ überkommen. L9 verwendet „miteinander verschmelzen“ und „fließende Übergänge“ zur Beschreibung der Ziele von Bildungsgrätzln. Diese

Metaphern sprechen Schüler:innen und Strukturen die Möglichkeit zu, sich aufeinander abzustimmen und anzupassen. L9 zeichnet ein rosiges, aber unkonkretes Bild der Möglichkeiten von Bildungsgrätzln nach. Als einzig konkretes Problem nennt L9 „Barrieren in den Köpfen“ wobei unklar bleibt, in wessen Köpfen sich welche Barrieren befinden. Die insgesamt positive Rahmung zeigt aber L9s Vorstellung der Gestaltbarkeit von Übergängen durch die Herstellung von Gemeinschaft.

L10, Z. 97–129

97–107 *Argumentation mit Hintergrundkonstruktion im Modus der Beschreibung mit wörtlicher Rede*

Die Argumentation stellt eine Verbindung aus Sozialraum und Schulentscheidungen her. L10 beschreibt dabei Bildungsgrätzl als ein Konzept von lokaler Nähe das sozioemotionale Bedürfnisse erfüllt und Kontinuität ermöglicht. Entfernung zwischen Wohnort und Schule und damit einhergehende lange Schulwege treten als problematisch hervor. L10 nutzt wörtliche Rede, um in das Entscheidungsverhalten der Eltern Einblick zu geben. Dabei zeichnet L10 lokale Nähe („Ansprechschule in der Nähe“) aber auch emotionale Faktoren („Kinder gehen mit Freunden“) nach, die möglicherweise in die Abwägungen der Eltern einfließen. L10 scheint aus den eigenen Erfahrungswerten zu berichten. Indem L10 persönliche Einblicke aus informellen Gesprächen mit Eltern über Wohnort und Schulwege der Schüler:innen teilt, erscheint die Beziehung zwischen L10 und den Eltern über formelle Gespräche hinaus zu gehen.

107–114 *Beschreibung mit Hintergrundkonstruktionen in Modus der Bewertung*

Übergangsgestaltung wird in diesem Abschnitt als partnerschaftliche Zusammenarbeit gerahmt, die aufgrund lokaler Nähe sinnhaft ist. Die Praxis dieser Zusammenarbeit beschreibt L10 als erfolgreich, indem Schüler:innen über unterschiedliche Schultypen informiert werden. Dies wird als zielführend gerahmt.

114–125 *Beschreibung mit Hintergrundkonstruktion im Modus der Argumentation*

L10 positioniert sich als ausführende Person der Handlungsanweisung der Direktion zur Kooperation mit umliegenden Schulen und nennt dies als „gebliebene“ Routine. Es ist für L10 aber nicht ersichtlich, wie die Planung diesbezüglich für das anstehende Jahr gedacht ist. Die inhaltliche Gestaltung wird von L10 anhand von Besuchen der weiterführenden Schulen und Frage–Antwort–Stunden beschrieben. Insgesamt wird deutlich, dass die Kooperationen in Bezug auf die Übergangsgestaltung als Anordnungen der Direktion erlebt werden und

sich auf Routinen stützen, die mit dem Partnerschulen durchgeführt werden.

125–129 *Argumentation mit Hintergrundkonstruktion im Modus der Beschreibung*

L10 spricht davon, dass AHS-Lehrpersonen „auf den Boden der Realität zurückkommen“ sollen und sich mit dem Leistungsniveau am Ende der Volksschule vertraut machen. Obwohl hier eine leichte Kritik an der Überheblichkeit von AHS-Lehrpersonen gedeutet werden könnte, rahmt L10 den Austausch eher pragmatisch („einfach“) und kollegial. L10 beschreibt eine informelle sachliche Informationsweitergabe über den Leistungsstand der abgehenden Volksschüler:innen anhand der Schularbeiten. Deutet man die Ausrichtung der Intention von L10, dann könnte erkennbar werden, dass L10 eine eher pragmatische Herangehensweise an Übergänge in die weiterführenden Schulen hat. L10 kommuniziert den realen Leistungsstand der Schüler:innen („wie weit wir kommen“) um die zukünftigen Lehrpersonen auf die neuen Schüler:innen einzustimmen.

L10, Z. 176–208

176–185 *Beschreibung mit Hintergrundkonstruktion im Modus der Bewertung*

L10 beschreibt, dass die Kooperationen an den Nahtstellen der Übergänge „einfach so gewachsen“ sind und „gibt es schon länger“, Teil des Bildungsgrätzls „sind wir relativ jung“. Dadurch wird ein zeitlicher Überbau der Kooperationen mit Schulen und Kindergärten erkennbar, der losgelöst vom Konzept des Bildungsgrätzls entstanden ist. L10 beschreibt die „Nahtstellen-Kooperationen“ als temporäre Zusammenarbeit, die sich auf Besuche an weiterführenden Schulen und Besuche vom Kindergarten konzentrieren. „Man hat das immer wieder, dass Kinder gehen“ macht eine Normalisierung von Schulübergängen deutlich. L10 scheint auch hier eher eine pragmatische Haltung einzunehmen, da Bildungsübergänge primär anhand von Abläufen und Fakten beschrieben werden.

186–191 *Beschreibung mit wörtlicher Rede*

L10 beschreibt, dass Lehrpersonen keine Empfehlungen für Schulen aussprechen dürfen, sondern Eltern ein Schulführer zukommt, der die Schwerpunkte der Schulen abbildet. „Natürlich“ kommen Eltern zu L10 und äußern Fragen zu den Schulen. L10 nutzt Verweise auf Erfahrungen anderer Eltern als Mittelweg zwischen formalen Anforderungen und elterlichem Nachfragen. Dadurch wird eine indirekte Empfehlung der Lehrpersonen durch den Verweis auf Dritte sichtbar. L10 zeigt sich einerseits sehr verpflichtet, keine Empfehlungen auszusprechen („eh

nicht machen“), gleichzeitig eröffnet das Nachfragen der Eltern einen Handlungsbedarf bei L10, den L10 nicht einfach formal zurückweisen möchte. L10 konstruiert die eigene Vorgehensweise auf das Nachfragen der Eltern mit Erfahrungen anderer zu antworten als eine natürliche Reaktion, als könnte L10 die Eltern nicht ohne Hilfestellung der Dichte an Informationen über Schulen überlassen.

191–196 *Beschreibung (191–193), Erzählung mit wörtlicher Rede (193–195), Argumentation (195–196)*

L10 beschreibt, dass sich „die Eltern mit den Kindern“ die Schule aussuchen. Die Schule von L10 versucht Besichtigungen für Eltern mit deren Kindern an anderen Schulen unkompliziert zu ermöglichen und stellt die Kinder an diesen Tagen frei. In der Erzählung wird deutlich, dass L10 den Schulbesuchen an weiterführenden Schulen pragmatisch begegnet und den unterschiedlichen Bedürfnissen der Familien entgegenkommen möchte. L10 ermöglicht vor allem die organisatorischen Rahmenbedingungen, geht aber von einer Aktivität der Eltern aus, die Übergänge mitgestalten, Schulbesichtigungen eigenständig organisieren und an L10 kommunizieren („per SchoolFox“).

196–208 *Beschreibung mit wörtlicher Rede (169–202), Argumentation mit Hintergrundkonstruktion im Modus der Bewertung (202–204) und im Modus der Beschreibung mit wörtlicher Rede (204–208)*

L10 beschreibt die Autonomie der Kinder bei der Schulwahl mit „normalerweise [...] selbst entscheiden“ im Kontrast zu der Übertreibung „nicht die Eltern kommen und sagen diese Schule gefällt mir besser“. L10 bewertet die Autonomie der Kinder als wichtig und hält die Eltern dazu an, eigene Vorstellungen zurückzustellen. Die Passung zu einer Schule beschreibt L10 dabei als ein Gefühl, dass ein Kind „fühlt“, und nicht als Passung der Leistung oder des Schwerpunkts. L10 beschreibt die eigene Aufgabe darin, die Eltern zur Akzeptanz und zum Vertrauen auf die subjektiven Empfindungen der Kinder, anzuleiten. L10 nimmt in diesem Abschnitt durch wörtliche Rede die Positionen der Eltern ein und gibt dadurch Einblick in die eigenen Erfahrungen aus Gesprächen mit Eltern. Hier werden informelle Gespräche nachgezeichnet, die eigene Alltagserfahrungen beschreiben. Es könnte interpretiert werden, dass L10 die eigenen Erfahrungen als Expertise heranzieht und eigenes Handeln darüber legitimiert. L10 setzt sich zwar immer wieder in Relation zu bürokratischen Abläufen, fokussiert im Sprechen darüber aber alltagspraktische Anwendungen der formalen Abläufe.

L10, Z. 224–271

224–248 *Argumentation mit mehreren Hintergrundkonstruktionen im Modus der Beschreibung und Bewertung*

L10 argumentiert, dass die Bedürfnisse der Kinder bei Schulübertritten die wichtigsten Entscheidungsfaktoren sein sollten. L10 berichtet demgegenüber von Erfahrungen mit Eltern, deren Ideen und Wünsche für das eigene Kind dessen Leistungsniveau übersteigen und Druck ausüben. L10 konstruiert sich als Vermittler:in, deren Aufgabe bei Schulübergängen es ist, Kinder vor den Erwartungen der Eltern zu schützen. L10 weist die Eltern auf die Möglichkeit zum Übergang von der Mittelschule zur AHS zu einem späteren Zeitpunkt hin, und ordnet dies als wirksam ein, um den Erwartungen der Eltern zu begegnen. Gleichzeitig wird auch ein Vergleichen von Eltern untereinander erkennbar, was als Bedarf der Eltern nach Orientierung eingeordnet werden könnte. Insgesamt konstruiert L10 Übergänge anhand von Aushandlungsprozessen, innerhalb dessen L10 als Manager:innen zwischen dem Leistungsniveau der Schüler:innen und den Erwartungen der Eltern auftritt, mit dem Ziel Schüler:innen vom Druck der Eltern zu entlasten. L10 wirkt zukunftsorientiert, indem L10 spätere Möglichkeiten aufzeigt. Gleichzeitig argumentiert L10 auch anhand tatsächlicher Gegebenheiten („das wäre das ideale. Aber das erlebe ich nicht mehr“) und fordert auch durch den Bezug auf die Leistungsansprüche von Eltern eine realistische Haltung („wer hat schon lauter sehr gut“) einzunehmen.

251–258 *Argumentation mit Hintergrundkonstruktion im Modus der Beschreibung mit wörtlicher Rede*

L10 validiert die eigene Übergangsgestaltung anhand des Ausbleibens von Beschwerden anderer Lehrpersonen. Dies wird in Verbindung mit der vorangegangenen Kommunikation zum Leistungsstand der abgehenden Schüler:innen gebracht. Erneut thematisiert L10 die Druckentlastung der Schüler:innen als Komponente der Übergangsgestaltung. L10 spricht von einem Matching-Prozess in dem insbesondere lernschwache Kinder an „kreativen“ Schulen mit „viel Verständnis“ aufgenommen werden. L10 rechtfertigt Selektionen beim Übergang anhand der Leistungsniveaus der Schüler:innen und rahmt diese als positiv um „die Kinder da zu entlasten“. Durch diese positive Rahmung erscheinen die unterschiedlichen Schultypen als zu ergreifende Möglichkeit auf die Unumgänglichkeit der Selektion. Neben dieser positiven Auslegung besteht auch eine Bewertung der „kreativen“ Schulen als weniger „kognitiv“ und „für lernschwache Kinder“.

260–271 *Argumentation (260–261), Beschreibung mit Hintergrundkonstruktion im Modus der Argumentation (261–266), Erzählung mit Hintergrundkonstruktion im*

Modus der Beschreibung (266–270), Beschreibung mit Hintergrundkonstruktion im Modus der Bewertung (270–271)

Fehlender Einblick in die Schule „um die Ecke“ führt L10 auf fehlende Zeit zurück. Die Möglichkeit Einblick in eine andere Schule zu bekommen ist nur über den Besuch am Tag der offenen Tür gegeben. In der Argumentation von L10 ist zu erkennen, dass eine lokale Nähe auch zu einer pädagogischen Nähe beitragen sollte. L10 macht auch einen zeitlichen Rahmen auf und vergleicht frühere mit aktuellen Angeboten. Insgesamt rahmt L10 Kooperationen zur Übergangsgestaltung in Abhängigkeit vom Einblick in andere Schulen, hat aber die Erwartung, dass lokale Nähe zur Kooperation beitragen sollte.

L10, Z. 394–407

394–407 *Beschreibung*

Die Beschreibung von L10 des Anmeldeverfahrens an Schulen erfolgt anhand einer zeitlichen Abfolge mit den einzuhaltenden Fristen. Innerhalb dieses bürokratischen Prozesses bekommen die Familien erst sehr spät feste Zusagen/Absagen zu Schulplätzen, was laut L10 zu Unsicherheiten und zeitlichem Druck für die Suche eines anderen Platzes bei Absagen führt. L10 nennt auch eine „Schülerstromlenkung“, welche die Autonomie der Schulwahl einzuschränken scheint. L10 beschreibt die Abläufe als „werden hingeschickt“ „wird geschaut“ wodurch die Eltern und Schüler:innen als passive Akteure hinter behördliche Abläufe gerückt werden. Insgesamt läuft die Beschreibung von L10 anhand der formalen Abläufe ab, wobei die Abfolge nicht ganz klar ist. Dies könnte auf die Interviewsituation zurückgeführt werden, könnte aber auch L10s Intention zeigen, die Komplexität und Ungenauigkeit des Prozesses zu verdeutlichen. „Ich weiß nicht genau“ würde dies unterstreichen, könnte aber auch auf die Intransparenz der Abläufe hinweisen. Dass L10 die Abläufe nicht genau kennt oder wiedergibt und den Prozess nur über den Einblick der Eltern nachzeichnet, könnte auch aufzeigen, dass L10 dies nicht im eigenen Aufgabenbereich bei Schulübergängen verordnet.

L10, Z. 487–496

487–496 *Beschreibung mit Hintergrundkonstruktion im Modus der Erzählung mit wörtlicher Rede (487–496), Bewertung (495–496)*

L10 beschreibt, dass es Standorte gibt, die Kinder mit „überdimensional besonderen Bedürfnissen auch ihre Türen weit aufmachen“. L10 verweist Eltern deswegen an die Direktion der aufnehmenden Schulen, um die Leistungseinordnungen der Lehrpersonen zu besprechen und

eine mögliche Aufnahme an Schulen abzuklären. Dabei wird der Übergang anhand einer Aushandlung zwischen Eltern und Direktion dargestellt, wobei dadurch die Direktor:innen zentral als Gatekeeper sichtbar werden. L10 thematisiert zudem erneut die unterschiedlichen Leistungsniveaus („mit speziellen Bedürfnissen“) anhand derer Unterscheidungen beim Übergang in die Sekundarstufe I gemacht werden. L10 zeichnet durch wörtliche Rede zwei Möglichkeiten der Reaktion nach, was erneut auf eine realistische Haltung von L10 hindeuten könnte. L10 betont, dass da „niemand außen vor bleibt“. Durch L10s Beschreibung wird Selektion aus zwei Perspektiven beleuchtet. Einerseits beschreibt L10 die Zurückweisung „ja, bitte nehmt einen anderen Standort“ und gleichzeitig Aufnahme durch Inklusion „wir legen sehr viel Wert auch da auf, die Kinder abzuholen, dort wo sie stehen“.

L10, Z. 618–636

618–627 Argumentation (618–621), Bewertung mit Hintergrundkonstruktion im Modus der Erzählung (621–627)

Die Zusammenarbeit beim Übergang richtet L10 an der lokalen Nähe und den Wünschen der Eltern aus. Das Ziel der Kooperation soll die Bewerbung der Schule sein. L10 beschreibt, dass dies vor „online“ mit informativen Plakaten stattgefunden hat und ordnet es als sehr zeitintensiv ein („da waren wir den ganzen Tag beschäftigt“). Einerseits zeigt sich L10 erleichtert über die Effizienz von „online“, gleichzeitig konstruiert „ich kann mich erinnern... Kindergärten rausgesucht...mit unseren Foldern von der Schule“ auch Nostalgie und persönlichen Kontakt.

627–636 Argumentation mit Hintergrundkonstruktion im Modus der Beschreibung mit wörtlicher Rede

L10 naturalisiert „alte Mechanismen“ der Informationsweitergabe und betont einen alltagspraktischen Zugang in der Begleitung von Eltern bei Bildungsübergängen durch die Beschreibung von Entscheidungsprozessen in Abhängigkeit von der „Chemie“ der „Mama“ und zukünftiger Lehrpersonen. L10 löst dies explizit von Strukturen des Bildungsgrätzls. L10 wertet „alte Mechanismen“ auf und konstruiert Bildungsgrätzl als einen „neue“ Struktur, dessen Auswirkung im Vergleich gering wirken. L10 spricht teilweise aus der Perspektive der Eltern, wodurch der Einblick in die eigenen Erfahrungen als Lehrperson L10s Argumentation unterstützt.

L12, Z. 72–81

72–81 *Argumentation mit Hintergrundkonstruktion im Modus der Beschreibung*

L12 argumentiert, dass die Kommunikation zwischen den Schulen für die Kommunikation von Anforderungen bei Schulübergängen notwendig ist. Die Übergänge sollen dadurch für die Kinder „erleichtert“ werden. L12 spricht nicht explizit von akademischer Leistung, sondern verwendet „was verlangen“ unterschiedliche Schulen. „Wenn Kinder das Gymnasium nicht packen“ deutet auf L12s Perspektive auf Schüler:innen hin, deren Leistungen den Erwartungen eines Gymnasiums nicht gerecht werden. Man könnte interpretieren, dass L12 Leistung als individuelles Problem konstruiert. Gleichzeitig zeigt sich L12 aber auch fürsorglich und möchte durch die Strukturen des Bildungsgrätzls gerade diese Schüler:innen „vermehrte zu uns an die Schule bekommen“.

L12, Z. 117–130

117–130 Argumentation mit Hintergrundkonstruktion im Modus der Erzählung mit indirekter Rede (117–121) und im Modus der Beschreibung (121–128), Bewertung (128–130)

Die Beschreibungen von L12 innerhalb der Argumentation zeichnen hierarchische Selbstwahrnehmungen von Schüler:innen entlang sozialer Kategorien nach. Das Gymnasium wird kulturell „oben“ verortet, die Mittelschule als „unten“ markiert. Laut L12 positionieren sich Schüler:innen in dieser Ordnung und übersetzten dies in Selbst- und Gegenabwertung. L12 rahmt die Beschreibung einerseits emotional und nennt „geradebiegen“ als persönliches „Anliegen“ und Motivation im Bildungsgrätzl mitzuwirken, als Reaktion auf „was halt die Politik verbockt“. L12 sieht im Bildungsgrätzl die Chance, Gemeinschaft zu forcieren und symbolische Barrieren zwischen den Schüler:innen abzubauen.

L13, Z. 46–64

46–51 Argumentation (46–48), Bewertung (48–51)

L13 argumentiert, dass Vernetzung von Schulen zu einem „angenehmen und reibungslosen“ Übergang für Schüler:innen führen soll. Die Vernetzung tritt dadurch als „Lösung“ für Schulübergänge auf. Schulübergänge werden von L13 als herausfordernd für die Schüler:innen konstruiert. Als Ziel werden „angenehme und reibungslose“ Übergänge beschrieben. Laut L13 funktioniert dies gut.

52–64 Argumentation mit Hintergrundkonstruktion im Modus der Beschreibung mit wörtlicher Rede

Die Argumentation setzt die Logik fort, in welcher Netzwerke und Beziehungen zwischen den Schulen als Ressourcen für Bildungsübergänge eingeordnet werden. Dabei wird ein Handlungsraum erschaffen innerhalb dessen die Lehrpersonen Schüler zum „Schnuppern“ an andere Schulen schicken können. Das Bildungsgrätzl verstärkt die Handlungsmöglichkeiten durch Beziehungen und einfache Kommunikation („He du“) unter den Lehrpersonen verschiedener Schulen. Durch die Vernetzung zwischen den Lehrpersonen soll eine „Rutsche gelegt“ werden. L13 sagt, die Beziehung mit den Kollegen „macht das für alle einfacher“ und beschreibt die Kommunikation sehr alltagsnah und pragmatisch. Gleichzeitig wird auch sichtbar, inwiefern Lehrpersonen durch die Empfehlung von „gymnasiumreifen“ Schüler:innen als Gatekeeper agieren und sich Handlungsspielräume entlang von Leistungsanforderungen gestalten.

L13, Z. 148–154

148–154 Beschreibung mit Hintergrundkonstruktion im Modus der Argumentation (148–151 und 152–154)

L13 sieht die Möglichkeiten von Schule darin fehlende familiären Ressourcen auszugleichen („die brauchen einfach jemanden, der für sie da ist, weil sie das ganz oft nicht haben“). Laut L13 sind es auch praktische Informationen („was es gibt“, „wie und wo bewerben“) zur Berufsorientierung, die den Jugendlichen fehlen. Es wird sichtbar, dass L13 einen sehr starken Bedarf nach Unterstützung bei den Jugendlichen wahrnimmt und dies als Motivation für eigenes Handeln heranzieht. L13 deutet auf eine Orientierungslosigkeit der Jugendlichen aufgrund fehlender Unterstützung hin. Übergangsgestaltung in Lehrstellen oder Beruf soll laut L13 Unterstützung durch Informationen und praktischem Wissen bieten.

L14, Z. 535–544

535–544 Argumentation mit Hintergrundkonstruktion im Modus der Bewertung

L14 äußert Skepsis gegenüber der „Wahrheit“ von Deutschnoten und argumentiert, dass die Noten von Schüler:innen unterschiedlicher Volksschulen unterschiedliche Aussagekraft haben („ist eigentlich ein Vierer Fünfer diese Deutschnote“). L14 macht deutlich, dass Schulentscheidungen von institutionellen Strategien wie Weisungen und Notenpolitik mitgesteuert werden. L14 zeigt sich empathisch gegenüber überforderten Kindern, die „dich anflehen“, aber beruft sich auf Erfahrungen begrenzter Handlungs- und Erfolgsaussichten, die im Urteil „keine Chance“ sichtbar werden. Man könnte in der Gespaltenheit

zwischen Empathie und Pragmatismus ein Abbild der Möglichkeiten die L14 den eigenen Handlungen zuspricht, erkennen.

L15, Z. 66–70

66–70 *Bewertung (66), Beschreibung (66–67), Argumentation (67–70)*

L15 bewertet die Zielsetzung im Bildungsgrätzl als unkonkret und beschreibt welche Praxis bisher besteht. Der Fokus der Zusammenarbeit liegt auf einem Vertraut–Werden der Schüler:innen mit weiterführenden Schulen. „Sich anschauen“ deutet eher auf ein sozioemotionales Kennenlernen hin. L15 spricht auch von einer „Schüler:innenstromlenkung“ die Kinder „im Bezirk halten möchte“. Es wird ein lokales Verständnis von Bildungs Kooperation sichtbar mit dem Ziel Übergänge innerhalb des Grätzls zu steuern, um Abwanderung zu verhindern. Insgesamt konstruiert L15 Vertrautmachung als Möglichkeit der Stabilisierung von Bildungsübergängen zur lokalen Organisation von Bildungswegen.

L16, Z. 51–64

51–64 *Beschreibung mit Hintergrundkonstruktion im Modus der Argumentation*

L16 beschreibt gelungene Übergangsgestaltung mit dem Kindergarten. Es wird nachgezeichnet, dass Kennenlernen von Gebäuden und Abläufen die Unsicherheiten der Kinder abbauen sollen. L16 rückt Schulübergänge in einen emotionalisierten Rahmen, in dem Übergangsmanagement die Gefühle der Kinder adressiert. Weniger „Angst“, gelingende Trennung von den Eltern („wenig Kinder die weinen“) und beobachtete Sicherheit im Umgang mit Räumen und Abläufen („mit ganz anderem Gefühl“) fasst L16 als Indikatoren einer erfolgreichen Übergangsgestaltung. Es wird eine starke Zentrierung auf die emotionale Herausforderung beim Eintritt in die Schule sichtbar. L16 versteht die Rolle der Lehrpersonen beim Übergang eher als Begleiter:in in unbekannte Räume und Strukturen.

L16, Z. 96–103

96–103 *Bewertung (96), Argumentation mit Hintergrundkonstruktion im Modus der Beschreibung (96–99), Bewertung (99–103)*

L16 bewertet die Kooperationen im Bildungsgrätzl zwischen Schulen und Kindergärten als „super“. L16 betont die Kommunikation der Erwartungen von „schulreif“ an den Kindergarten als „Hauptthema“. Dadurch konstruiert L16 Schule als Rahmen, an dem sich der Kindergarten pädagogisch orientieren soll. Ziel ist es den Übergang in die Schule zu sichern, indem eine Passung der Kinder zur Schule

hergestellt wird. L16 verwendet „schulreif bei uns angenommen werden“ worin Selektion und Gatekeeping sichtbar wird. L16 berichtet von der fehlenden positiven Haltung anderer Lehrpersonen gegenüber Bildungsgrätzln und setzt diese mit einem fehlenden Praxisbezug in Verbindung.

L16, Z. 256–261

256–261 *Bewertung mit Hintergrundkonstruktion im Modus der Beschreibung*

L16 bewertet die fehlende Bereitschaft der Mittelschule zur Zusammenarbeit als „so schade“. Zusammenarbeit soll den nächsten Schritt von der Volksschule in die Mittelschule begleiten, nicht nur den Kontakt zu jüngeren Kindern stärken. Wichtig ist dabei, Ängste zu verringern, indem die Kinder Einblicke in den „Alltag“ der Mittelschule bekommen. Dass die Mittelschule sich bislang kaum beteiligt, wird von L16 als individuelles Verweigern der Mittelschule konstruiert. Dadurch erscheint die eigene Bereitschaft von L16 zur Zusammenarbeit sehr hoch, mit dem Ziel Kinder emotional auf die Mittelschule vorzubereiten („Angst vielleicht nehmen“).

4.4.4. Sinngenetische Typenbildung

Im folgenden Kapitel werden sinngenetisch Typen gebildet. Da die Interviews im Rahmen des Forschungsprojektes EQoL explizit zu Bildungsgrätzln entstanden sind, ist es besonders plausibel, dass die Lehrpersonen sich dafür aussprechen, dass Vernetzung zwischen Schulen durch Bildungsgrätzl zu einer besseren Übergangsgestaltung führt oder führen soll. Was alle Lehrpersonen gemeinsam haben, ist die Annahme, dass Bildungsübergänge gestaltbar sind. Betrachtet man die Übergangsgestaltung können zwei Grundhaltungen unterschieden werden. Einerseits gibt es Lehrpersonen, die Übergangsgestaltung emotionalisieren, andererseits gibt es Lehrpersonen, die eher eine pragmatische Übergangsgestaltung verfolgen.

Emotionale Übergangsgestaltung: Eine emotionale Haltung zur Übergangsgestaltung lässt sich insbesondere bei L16 und L3, aber auch bei L2, L5, L6, L9 und L15 erkennen. Die Lehrpersonen gehen davon aus, dass Bildungsübergänge emotional herausfordernd für Schüler:innen sind. Die Vernetzung im Bildungsgrätzl dient hier der Möglichkeit für Schüler:innen neue Schulgebäude, Lehrpersonen und Abläufe schon vor dem Übergang kennenzulernen. Dies soll dazu dienen Ängste der Schüler:innen abzubauen. Gleichzeitig wird auch die lokale Nähe der Bildungsinstitutionen und das Bildungsgrätzl als Gemeinschaft betont.

Pragmatische Übergangsgestaltung: Pragmatische Haltung wird insbesondere bei L10 und L13 aber auch bei L1, L6, L7, L8 und L14 sichtbar. Die pragmatische Haltung tritt insbesondere gegenüber der Passung von Schüler:innen und schulischen Leistungsanforderungen in der Übergangsgestaltung hervor. Die Vernetzung im Bildungsgrätzl soll Bildungsübergänge leichter gestalten, indem Informationen zwischen Lehrpersonen kommuniziert werden, um Erwartungen transparenter zu machen. Die Kommunikation zwischen den Lehrpersonen wird als informell und alltagsnah beschrieben.

Die Unterscheidung zwischen „emotionale Übergangsgestaltung“ und „pragmatische Übergangsgestaltung“ bilden übergeordnete Orientierungsrahmen. Innerhalb beider Typen lassen sich jedoch Unterschiede herausarbeiten, sodass je Orientierungsrahmen zwei weitere spezifische Orientierungsrahmen sichtbar werden.

Die emotionale Übergangsgestaltung lässt die Abstraktion von diesen beiden Orientierungsrahmen zu:

Durch Vernetzung im Bildungsgrätzl Übergänge ins Gymnasium fördern: Dieser Orientierungstyp tritt sehr deutlich bei L2, L3 und L9 hervor. Übergangsgestaltung wird hier als Möglichkeit gesehen Barrieren zwischen Mittelschule und Gymnasium abzubauen und Schüler:innen die Angst vor der AHS zu nehmen. Lehrpersonen beziehen sich in ihrer Motivation dabei auf einen sozial-politischen Rahmen, indem sie die Unterscheidungen und Abwertungen zwischen Schüler:innen der Mittelschule und des Gymnasiums thematisieren. Lehrpersonen möchten durch die Vernetzung im Bildungsgrätzl „Hürden“ (L2, Z. 99–112) „Unterschiede“ (L3, Z. 124–138) „Barrieren“ (L9, Z. 77–83) abbauen und vermehrt Übergänge ins Gymnasium begünstigen. In Abgrenzung zum pragmatischen Orientierungsrahmen lässt sich hier die Betonung einer sozial-politischen Motivation der Lehrpersonen nachzeichnen. Die Lehrpersonen verfolgen die Logik, dass ein Vertraut werden mit Schüler:innen, Gebäuden und Lehrpersonen des Gymnasiums dazu führt, dass Ängste und kulturelle Differenzen überwunden werden und es dabei vermehrt zu Fortsetzung der Schulkarrieren kommt und Übergänge in ein Gymnasium/eine AHS erleichtert werden.

Durch Vernetzung im Bildungsgrätzl lokale Gemeinschaft fördern und lange Bildungswege ermöglichen: In diesem Orientierungsrahmen tritt der Bezug auf den lokalen Aspekt des Bildungsgrätzls stark hervor. Lehrpersonen beschreiben

Bildungsgrätzl dabei anhand lokaler Schulen und zeichnen einen „langanhaltenden Bildungsweg“ (L5, Z. 189–192) im Grätzl nach. Auch die Zusammenarbeit mit lokalen Kindergärten wird betont (L6, Z. 37–63). Durch die geografische Nähe soll auch pädagogische Nähe gefördert werden. Dadurch wird das Bildungsgrätzl als sozio-emotionaler Raum konzipiert und Übergangsgestaltung mit den lokal angrenzenden Bildungseinrichtungen geplant. Durch Kennenlernen und Vertraut-Werdung mit Gebäuden, Lehrpersonen und Abläufen lokaler Schulen soll Gemeinschaft entstehen und Ängste der Schüler:innen beim Übergang verringert werden. Übergangsgestaltung soll die Lücke aus bestehender geografischer Nähe und fehlender emotionaler Nähe füllen. Lehrpersonen konstruieren die eigene Rolle in dieser Lücke und beschreiben sich als sozio-emotionale Begleiter:innen beim Übergang. Lehrpersonen betonen sowohl eine soziale Vernetzung als auch eine lokale Vernetzung. Fehlt die Möglichkeit die Lücke aus geografischer Nähe und pädagogischer Nähe zu füllen, zeigen sich die Lehrpersonen enttäuscht (L6, Z. 37–63; L16, Z. 256–261; L15, Z. 66–81).

Die pragmatische Übergangsgestaltung lässt die Abstraktion von diesen beiden Orientierungsrahmen zu:

Durch Vernetzung im Bildungsgrätzl zur einfachen Kommunikation von Anforderungen und Erwartungen bei Bildungsübergängen: In diesem Orientierungsrahmen, sprechen die Lehrpersonen davon Leistungserwartungen der Lehrpersonen durch Kommunikation zu adressieren. Einerseits geht es darum Leistungserwartungen zu senken indem der Leistungsstand der Schüler:innen an nächste Lehrpersonen kommuniziert wird (L10, Z. 97–129), andererseits geht es aber auch darum wichtige Informationen von früheren Lehrpersonen zu bekommen (L6, Z. 514–536; L7, Z. 124–141). Bei der Kommunikation von Informationen zu Schüler:innen betonen diese Lehrpersonen insbesondere den Vorteil des Bildungsgrätzls, aufgrund der informelleren Kommunikation, die alltagsnah und praxisorientiert beschreiben wird. Die Weitergabe von Informationen dient dann dazu, die Lehrpersonen besser auf die Übergänge vorzubereiten und deren Erwartungen an die neuen Schüler:innen anzupassen und Ressourcen zu schonen. Lehrpersonen antizipieren auch eine Kommunikation mit ehemaligen/zukünftigen Lehrpersonen über den Zeitpunkt des Übergangs hinaus. L10 beschreibt es als gelungenen Übergang, wenn keine

Beschwerden von den neuen Lehrpersonen kommen, und L7 wünscht sich Rückfragen zu Schüler:innen von ehemaligen Lehrpersonen. Insgesamt haben die Lehrpersonen eine eher pragmatische Haltung. Sie beschreiben transparente Kommunikation und argumentieren mit dem Ziel Übergänge „einfacher“ (L13, Z. 46–64) zu gestalten.

Durch Vernetzung im Bildungsgrätzl vereinfachte Kommunikation um Schüler:innen im Bildungsgrätzl Schulplätze zu sichern: Die Haltung der Lehrpersonen ist hier ebenfalls pragmatisch orientiert. Im Vergleich zum anderen Typ zeigt sich jedoch das Ziel sehr deutlich, Schüler:innen die Sicherung von Schulplätzen an Schulen/Unternehmen im Bildungsgrätzl zu ermöglichen. Bei L1 wird dies sehr deutlich in der strategischen Planung des eigenen Unterrichts, um die Passung mit dem Kooperations-Gymnasium herzustellen und Schüler:innen mit AHS-Reife den Weitergang in diesem Gymnasium zu sichern (L1, 244–273). Auch L8 und L13 sprechen davon durch die einfache Kommunikation im Bildungsgrätzl Schüler:innen „in eine Oberstufe unterzubringen“ (L8, Z. 49–53) indem sie zum „Schnuppern“ (L13, Z. 46–64) an andere Schulen geschickt werden können. Im Fokus steht hier eine strategische Planung von Bildungsübergängen. Explizit bei L1 und L13 aber auch implizit bei L8 werden Schüler:innen adressiert, deren Leistungsstand den Anforderungen einer AHS gerecht werden. Dabei wird der Bedarf nach Unterstützung von den Lehrpersonen am Übergang in ein Gymnasium konstruiert und Lehrpersonen als Aufstiegshelfer:innen gerahmt.

Der Fokus der Analyse liegt darin Orientierungsrahmen zu abstrahieren, die wiederholt auftreten und sich von anderen unterscheiden. Lehrpersonen können oft nicht nur einem, sondern aus unterschiedlichen Perspektiven zu mehreren Typen zugeordnet werden. Deutlich wird dies beispielsweise am Fall von L3. Einerseits möchte L3 die Barrieren zwischen den unterschiedlichen Schultypen abbauen und den Schüler:innen die Angst vor dem Gymnasium nehmen. Gleichzeitig betont L3 die Verbindung aus lokaler und pädagogischer Nähe, um Kontinuität zu ermöglichen. Auch L10 thematisiert lokale Aspekte wie Schulwege und die fehlende Zusammenarbeit mit der Schule „um die Ecke“, hat insgesamt aber eher eine pragmatische Haltung. Gleichzeitig werden aber auch bei L10 emotionale Faktoren wie das „Gefühl“ der Kinder bei der Schulwahl oder die Freude über das Wiedersehen

mit ehemaligen Schüler:innen sichtbar. Diese Fälle sollen beispielhaft dafür stehen, dass zwar Orientierungsrahmen abstrahiert werden können, die Einordnung in nur einen Typ jedoch zu reduktionistisch wäre. Gerade die Mehrdeutigkeit der Aussagen und die Uneindeutigkeit der Zuordnung sollen betont werden.

4.5. Ergebnisse

Unter Einbezug der vorliegenden Analyse und Abstraktion der Orientierungsrahmen werden nun die Forschungsfragen beantwortet.

4.5.1. F1: Inwiefern haben Bildungsgrätzl das Potenzial, herkunftsbezogenen Selektionsmechanismen bei Bildungsübergängen entgegenzuwirken?

Innerhalb der herausgearbeiteten Orientierungsrahmen wird die pädagogische Adressierung herkunftsbezogener Selektionsmechanismen bei Bildungsübergängen durch Strukturen von Bildungsgrätzln nur begrenzt sichtbar.

„Und wenn Kinder in Kontakt sind, zum Beispiel mit AHS-Kindern, und vielleicht merken: ‘Ah OK, der Unterschied ist gar nicht so groß’” (L3, Z. 128–129)

Der spezifische Orientierungsrahmen der emotionalen Übergangsgestaltung *Durch Vernetzung im Bildungsgrätzl Übergänge in Gymnasium fördern* zeigt auf, dass Bildungsgrätzl den Lehrpersonen Handlungsspielraum bieten um deren sozialpolitische Motivation „Hürde“ (L2, Z. 103) „Unterschied“ (L3, Z. 83) und „Barrieren“ (L9, Z. 82) zu überwinden, pädagogisch umzusetzen. Die Zusammenarbeit durch Bildungsgrätzl ermöglicht das Ziel der Lehrpersonen durch Kennenlernen von Schüler:innen, Lehrpersonen und Gebäuden, Beziehungen und Vertrautheit für die Schüler:innen mit dem Gymnasium zu etablieren. Dies soll Bildungsübergänge von der Mittelschule in die AHS/Oberstufe fördern, indem „Ängste“ (L2, Z. 430–431; L3, Z. 124–138; L16, Z. 51–64) und defizitäre Selbstpositionierungen von Mittelschüler:innen (L12, 117–130) durch die Zusammenarbeit und das Kennenlernen provoziert und abgebaut werden, sodass Schüler:innen der Mittelschulen eine Fortsetzung der eigenen Schulkarriere im Gymnasium in Betracht ziehen. Durch Strukturen des Bildungsgrätzls soll die Herstellung einer bisher fehlenden Passung von Mittelschüler:innen zum Gymnasium, die sich in kulturellen Differenzen zeigt, ermöglicht werden, indem strukturell entstandenen Unterschiede durch individuelle Nähe und Beziehung pädagogisch ausgeglichen werden.

Bei dem spezifischen Orientierungsrahmen der pragmatischen Übergangsgestaltung *Durch Vernetzung im Bildungsgrätzl zur einfachen Kommunikation von Anforderungen und Erwartungen bei Bildungsübergängen* ist ebenfalls die intensivere Förderung von Bildungsübergängen in weiterführende Schulen der Sekundarstufe I zentral. Die Zusammenarbeit im Bildungsgrätzl ermöglicht Lehrpersonen eine vereinfachte Kommunikation zum Leistungsstand der Schüler:innen, sodass Selektionsmechanismen anhand akademischer Leistungen für die Lehrpersonen transparenter werden. Die Lehrpersonen konstruieren innerhalb dieses Orientierungsrahmens eine Passung der Schüler:innen zur Schule vermehrt anhand des Leistungsstands der Schüler:innen und betonen die Möglichkeit durch den informellen Austausch durch Bildungsgrätzl, die Leistungserwartungen der zukünftigen Lehrpersonen abzufedern und Schüler:innen besser auf die akademischen Anforderungen der weiterführenden Schulen vorbereiten zu können. Hier wird sichtbar, dass Bildungsgrätzl eine erweiterte Kommunikationsstruktur zu bestehenden formalen Kommunikationswegen bieten, deren Regelung aufgrund der schwachen Institutionalisierung erst im Handeln der Akteur:innen festgelegt wird. Durch den pragmatischen und praxisnahen Austausch zwischen Lehrpersonen entsteht ein Steuerungsspielraum in der Abstimmung akademischer Anforderungen und Erwartungen.

Innerhalb dieser beiden Orientierungsrahmen wird aus unterschiedlichen Perspektiven sichtbar, welche Möglichkeiten der Herstellung von Passungsverhältnissen von Schüler:innen zur Schule durch Strukturen des Bildungsgrätzls entstehen. Die Kooperationen ermöglichen Zugänge zu anderen Schulen, sodass entstandene Beziehungen zwischen Lehrpersonen ein Kennenlernen von Schüler:innen unterschiedlicher Schulen ermöglicht, wodurch sich Lehrpersonen den Abbau kultureller Differenzen erhoffen. Darüber hinaus bieten Bildungsgrätzl einen erweiterten tragfähigen Rahmen informeller Kommunikationswege, die den Handlungsspielraum der Lehrpersonen in der Herstellung einer akademischen Passung vergrößern.

Der spezifische Orientierungsrahmen der emotionalen Übergangsgestaltung *Durch Vernetzung im Bildungsgrätzl lokale Gemeinschaft fördern und lange Bildungswege ermöglichen* lässt sichtbar werden, inwiefern Bildungsgrätzl als sozio-emotional

gefasster Raum Beziehungen zwischen Schulen durch intensivere Kooperationen stärken können. Dabei wirkt die geografische Nähe der Schulen innerhalb eines Bildungsgrätzls als Anlass die Kooperationen aufzubauen und emotionale Nähe zwischen Lehrpersonen und Schüler:innen unterschiedlicher Schulen zu fördern. Die lokale Nähe der Schulen eines Bildungsgrätzls erhöht die Verbindlichkeit der Kooperationen und stärkt die Belastbarkeit der Beziehungen zwischen Lehrpersonen, sodass die Förderung von kontinuierlichen Schullaufbahnen durch Strukturen des Bildungsgrätzls ermöglicht werden können.

„Ja, und durch diese Vernetzung erhoffen wir uns natürlich, dass da viele langanhaltende Bildungswege einfach entstehen von der Volksschule im Grätzl bis zur Unterstufe bei uns und hoffentlich auch die Oberstufe dann irgendwo erfolgreich abschließt, ne.“ (L5, Z. 189–192)

Bei dem spezifischen Orientierungsrahmen *Durch Vernetzung im Bildungsgrätzl vereinfachte Kommunikation um Schüler:innen im Bildungsgrätzl Schulplätze zu sichern* wirken Strukturen des Bildungsgrätzls indem sie die strategische Planung von Bildungsübergängen ermöglichen. Durch die Kooperationen entsteht Einblick in die Anforderungen weiterführender Schulen, sodass Lehrpersonen den eigenen Unterricht darauf anpassen können. Gleichzeitig ermöglicht die ausgebaute Kommunikation eine Planung von Übergängen in eine Oberstufe, indem Schüler:innen bereits zum „mal schnuppern“ (L13, Z. 61) an Schulen gehen können oder, „wenn also Schüler, die bei uns AHS-Reife haben, haben auf jeden Fall einen Platz im Bildungsgrätzl. Das spricht Schüler, die AHS-Reife haben und wenn wirklich, dann zu viele Schüler. Also die haben auf jeden Fall einen Platz am #Franzplatz# [Kooperationsgymnasium]“ (L1, Z. 257–260) versprochen wird.

Diese beiden Orientierungsrahmen verweisen auf die erhöhte Verbindlichkeit der Netzwerke, die Bildungsübergänge strukturieren. Die geografische Nähe und lokale Einbettung der Schulen werden durch die institutionellen Strukturen des Bildungsgrätzls aufgegriffen, wodurch verlässliche Beziehungen zwischen Lehrpersonen entstehen, welche die Wahrscheinlichkeit auf Schulplätze an Kooperationsschulen positiv beeinflussen können.

Auf Basis der abstrahierten Orientierungsrahmen lässt sich zusammenfassend feststellen, dass Bildungsgrätzl herkunftsasierten Selektionsmechanismen nur

begrenzt begegnen können, jedoch relevante Wirkpotenziale eröffnen. Zum einen ermöglichen sie einen niederschwelligeren Zugang zu anderen Schulen und damit Einblicke sowie Anbindung an deren akademische und sozial-kulturelle Strukturen. Dadurch erweitern sich die Handlungsspielräume der Lehrpersonen über die Möglichkeiten der eigenen Schule hinaus, um Differenzen im Passungsverhältnis von Schüler:innen und Schule im Hinblick auf akademische und soziale Unterschiede in der Übergangsgestaltung adressieren zu können. Zum anderen erhöhen Bildungsgrätzl durch die lokale Verbundenheit die Verbindlichkeit und Belastbarkeit der Beziehungen zwischen Lehrpersonen unterschiedlicher Schulen, was sich förderlich auf die pädagogische Gestaltung von Bildungsübergängen auswirkt. Die Frage, welches Potenzial Bildungsgrätzl haben, um herkunftsbezogenen Selektionsmechanismen entgegenzuwirken, lässt sich auf Basis der Analyse nur eingeschränkt beantworten. Einerseits vergrößern die Strukturen des Bildungsgrätzls die Zugangs- und Handlungsspielräume und erhöhen durch die lokale institutionelle Vernetzung die organisatorische Verlässlichkeit. Andererseits ist lediglich eine Verbesserung der pädagogischen Gestaltbarkeit nachweisbar, deren Realisierung wesentlich von den Motiven der handelnden Lehrpersonen abhängt. Evidenz für eine wirksame Gegensteuerung herkunftsbasierter Selektionsmechanismen kann in dieser Arbeit nicht erbracht werden.

4.5.2. F2: Ob und wie wirken Gatekeeping-Praktiken von Lehrpersonen innerhalb von Bildungsgrätzl-Aktivitäten als fördernde oder begrenzende Faktoren für Bildungsübergänge?

Die Analyse der Interviews mit der dokumentarischen Methode kann aufzeigen, dass Gatekeeping-Praktiken bei Bildungsübergängen innerhalb von Bildungsgrätzl-Aktivitäten wirken. Übergangsgestaltung im Rahmen von Bildungsgrätzl-Aktivitäten werden entlang formaler Regelungen und akademischer Leistungsanforderungen beschrieben. Gleichzeitig werden Handlungsspielräume von Lehrpersonen sichtbar. Nicht nur Lehrpersonen, sondern auch Direktor:innen treten als Gatekeeper bei der pädagogischen Gestaltung von Übergängen innerhalb von Bildungsgrätzl-Aktivitäten hervor.

Gatekeeping als *begrenzender Mechanismus* wirkt innerhalb von Bildungsgrätzl-Aktivitäten entlang formaler Kriterien und normativer Reproduktion die Übergänge im Bildungssystem strukturieren.

Im spezifische Orientierungsrahmen *Durch Vernetzung im Bildungsgrätzl zur einfachen Kommunikation von Anforderungen und Erwartungen bei Bildungsübergängen* tritt ein Fokus auf Kommunikation zum Leistungsstand der Schüler:innen und Leistungsanforderungen der weiterführenden Schulen bei Bildungsgrätzl-Aktivitäten hervor. Der Diskurs um Passungsverhältnisse von Schüler:innen zu Schulen wird dabei anhand geforderter und bestehender akademischer Leistungen konstruiert. Die informelle Kommunikation begünstigt dabei den Austausch zu schüler:innenbezogenen Daten (L6, Z. 514–536), was Auswirkungen auf Zugänge zu weiterführenden Schulen haben kann, indem sensible Informationen zu Schüler:innen die bei Bildungsgrätzl-Aktivitäten ausgetauscht werden die Einstellungen der Lehrpersonen anderer Schulen beeinflussen können. Darüber hinaus zeigt sich innerhalb des spezifische Orientierungsrahmen *Durch Vernetzung im Bildungsgrätzl vereinfachte Kommunikation um Schüler:innen im Bildungsgrätzl Schulplätze zu sichern*, dass Lehrpersonen die Möglichkeiten der Übergangsgestaltung an bestehenden und antizipierten akademischen Leistungen der Schüler:innen ausrichten. Förderungen für einen sicheren Platz auf dem Gymnasium kommt dabei nur denjenigen Schüler:innen zu bei denen die AHS-Reife bereits gegeben ist (L1, Z. 244–273). Die (nicht) erfüllten akademisch-formalen Anforderungen weiterführender Schulen strukturieren die antizipierten Potenziale der Schulkooperationen im Bildungsgrätzl. Lehrpersonen adressieren Schüler:innen im Rahmen der Bildungsgrätzl-Aktivitäten primär über deren schulische Leistungen und schreiben ihnen darauf basierend unterschiedliche erwartete Ergebnisse dieser Kooperationen zu.

Bei spezifischen Orientierungsrahmen *Durch Vernetzung im Bildungsgrätzl Übergänge ins Gymnasium fördern* wird die Schnittstelle zwischen Schüler:innen und weiterführenden Schulen als „gewisse Barrieren, die vielleicht existieren, in einigen Köpfen“ (L9, Z. 82) der Schüler:innen beschrieben. Dadurch treten Lehrpersonen als Gatekeeper hervor, die die Trennung zwischen den schulischen Sphären aufrechterhalten. Zwar zielen die Aktivitäten im Bildungsgrätzl auf die Überwindung kultureller Differenzen und die Förderung von Übergängen in Gymnasien/AHS ab, doch entsteht dadurch auch eine Festigung von kulturellen Zuschreibungen zu unterschiedlichen Schulformen. Mit dem Fokus, Übergänge in die AHS zu fördern, wird die kulturelle Sphäre dieser Schulform gegenüber anderen Schulformen als

dominant konstruiert. Lehrpersonen fungieren damit als Gatekeeper einer dominierenden Kultur und reproduzieren begrenzende Mechanismen. Dieser Orientierungsrahmen, aber auch *Durch Vernetzung im Bildungsgrätzl lokale Gemeinschaft fördern und lange Bildungswege ermöglichen* zeigen darüber hinaus eine Einbettung von Bildungsübergängen als emotionale Herausforderungen für Schüler:innen. Ziel der Bildungsgrätzl-Aktivitäten ist aus Sicht der Lehrpersonen die Reduktion der als „Ängste“ (L2, Z. 430–431; L3, Z. 124–138; L16, Z. 51–64) bezeichneten Übergangssorgen und die Unterstützung bei der Bewältigung des „großen Schritts“ (L16, Z. 259) an eine weiterführende Schule.

„Also einfach dieses kennen, dieses familiäre Gefühl vielleicht, dass das einfach ein irrsinniger Vorteil ist, glaube ich ja. Weil wir alle haben weniger Angst vor dem, was wir schon mal gesehen, was wir kennen, ja.“ (L2, 423–431)

Schüler:innen werden entlang ihrer emotionalen Haltung adressiert, die den Fokus auf die sozio-emotionalen Kompetenzen der Schüler:innen begünstigt. Die Interviews zeigen eine Reduktion der pädagogischen Praxis der Bildungsgrätzl-Aktivitäten auf Möglichkeiten des sozialen Lernens, wie das Kennenlernen von Lehrpersonen, Schüler:innen, Gebäuden und Abläufen anderer Schulen.

Gatekeeping als *fördernder Mechanismus* für Bildungsübergänge kommt dann zum Tragen, wenn Lehrpersonen ihre Rolle als Gatekeeper nutzen, um durch Handlungsspielräume Begrenzungen zu öffnen.

Dies kommt insbesondere beim spezifischen Orientierungsrahmen *Durch Vernetzung im Bildungsgrätzl zur einfachen Kommunikation von Anforderungen und Erwartungen bei Bildungsübergängen* der pragmatischen Übergangsgestaltung hervor, wenn Lehrpersonen durch Bildungsgrätzl entstandenen Strukturen nutzen, um Übergänge zu erleichtern. Hier können Bildungsgrätzl insofern wirken, als informeller Austausch zwischen Lehrpersonen zu den Schüler:innen formale Hürden überwinden hilft. Dabei tritt insbesondere die transparente Kommunikation von Anforderungen und Erwartungen als öffnender Mechanismus hervor. Die klare Kommunikation zum Leistungsstand der Schüler:innen kann die Erwartungen der Lehrpersonen abfedern (L10, Z. 97–129), während gleichzeitig die Kommunikation der Erwartungen Anpassung der pädagogischen Vorbereitung herbeiführen kann (L1, Z. 125–141).

Dadurch werden beide Seiten angehalten aus den formalen Routinen herauszutreten und Abweichung und Anpassung zuzulassen. Dies kann insbesondere für Schüler:innen deren akademische Leistungen sich an den Grenzwerten der formalen Anforderungen befinden, als fördernder Mechanismus wirksam werden.

Innerhalb des spezifischen Orientierungsrahmens *Durch Vernetzung im Bildungsgrätzl vereinfachte Kommunikation um Schüler:innen im Bildungsgrätzl Schulplätze zu sichern* ermöglichen Gatekeeping Mechanismen innerhalb von Bildungsgrätzl-Aktivitäten die Sicherung von Schulplätzen an Kooperationsschulen. Bildungsgrätzl bieten hier eine erweiterte Struktur vereinfachter Kommunikation, welche die Möglichkeiten der Lehrpersonen Einfluss auf die Sicherung von Schulplätzen zu nehmen, erweitern. Einerseits können Lehrpersonen durch den Einblick in weiterführende Schulen des Bildungsgrätzls den eigenen Unterricht an die Schwerpunkte anderer Schulen anpassen, sodass Schüler:innen inhaltliche Vorteile gegenüber anderen Schüler:innen haben. Gleichzeitig bietet die Kooperation auch Möglichkeiten, dass Lehrpersonen auf die Sphäre der weiterführenden Schulen Einfluss nehmen können, indem durch Kommunikation zu Lehrpersonen weiterführender Schulen, Übergänge vorbereitet und eingeleitet werden können, sodass ein aufgebautes Beziehungsgefüge die Sicherheit bei der Schulplatzvergabe fördern kann.

„Also das ist viel leichter, wenn man wenn man auch mit den Kollegen schon eine Beziehung hat und das macht es für alle einfacher, als wenn da jetzt ein Kind irgendwo hingehen muss, wo es niemanden kennt oder wo einem davor nicht die Rutsche unter Anführungszeichen gelegt wurde, ja.“ (L13, Z. 61–64)

Lehrpersonen des emotionalen Orientierungsrahmens *Durch Vernetzung im Bildungsgrätzl lokale Gemeinschaft fördern und lange Bildungswege ermöglichen* betonen die lokale Angebundenheit der kooperierenden Schulen. Die Loyalität und Verbindungen zu lokal angrenzenden Schulen motiviert die Lehrpersonen Begrenzungen zu öffnen um den Schüler:innen kontinuierliche Bildungswege innerhalb des Grätzls zu ermöglichen.

„Dass man untereinander, unter den Schulen, unter den Volksschulen miteinander arbeiten möchte und so quasi auch den (...) Schüler*innenstrom quasi so im Bezirk behalten möchte. Dass sich die Schüler*innen für die

nächste Stufe quasi schon anschauen können, wie die Schule aussieht. Dass man einfach so gemeinsam mehr arbeitet.” (L15, Z. 66–70)

Die Motivation der Lehrpersonen zur Zusammenarbeit mit lokal angrenzenden Schulen, zeigt sich auch in der Enttäuschung, wenn dies ausbleibt (L6, Z. 37–63; L15, Z. 75–76; L16, Z. 256–261). Dadurch wird sichtbar, wie emotionale Verbundenheit die professionelle Praxis der Lehrpersonen an den „gates“ mitstrukturieren, welche in der Legitimation einer lokal begründeten Effizienz („obwohl sie um die Ecke ist“ (L10, Z. 262)) eingebettet werden. Emotional motivierte Übergangspraxis im Bildungsgrätzl zeigt sich auch als fördernder Mechanismus beim spezifischen Orientierungsrahmen *Durch Vernetzung im Bildungsgrätzl Übergänge ins Gymnasium fördern.*

„Da hat mir dann ein Schüler so gesagt so, #Frau Laufer#, da können wir nicht hingehen, weil das sind lauter kluge Kinder, die spielen sogar Geige. Und dieser Satz hat sich sehr in mich eingebrannt, weil unsere SchülerInnen sich aufgrund des Schulbesuchs an einer Mittelschule schon marginalisiert fühlen. Und mein Anliegen und deshalb habe ich mich dann auch ins Bildungsgrätzl so ein bisschen ein involvieren lassen, ist, dass diese Barrieren halt überwunden werden. Und das ist ja so dann so ein Ding, die sehen sich selber als nicht gleichwürdig und dann geht es aber darum, dass diese vermeintliche Unterlegenheit irgendwo halt in ein negatives Klima umschwappt und zu sagen, die sind alle arrogant und die wollen mit uns nichts zu tun haben, die vom Gymnasium. Und ja, das wäre mir halt so ein mega Anliegen gewesen, das in irgendeiner Form da zumindest ein bisschen gerade biegen zu können, was halt die Politik verbockt.“ (L12, Z. 120–130)

Als Reaktion auf durch Bildungsgrätzl-Kooperationen hervorgebrachten defizitären Selbsteinschätzungen der Schüler:innen, äußern Lehrpersonen das Ziel differenzierende Positionierungen zu überkommen und Übergänge in Gymnasium/AHS zu fördern. Durch diese sozial-politische Motivation produzieren Lehrpersonen in ihrer Rolle als Gatekeeper fördernde Mechanismen bei Bildungsgrätzl-Aktivitäten, indem sie das Ziel verfolgen normativ selektive Mechanismen bei Bildungsübergängen durch die Zusammenarbeit im Bildungsgrätzl herauszufordern, sodass habituelle (An-)Passungen von Schüler:innen zum

Gymnasium entstehen können, welche wiederum Übergänge in ein Gymnasium/AHS befördern können.

Insgesamt kann festgehalten werden, dass Bildungsgrätzl aufgrund der schwachen Institutionalisierung die Möglichkeiten der Lehrpersonen als Gatekeeper sowohl in begrenzender als auch in fördernder Weise verstärken können. Die durch intensivere und informellere Kommunikation, organisationsübergreifende Einblicke und gegenseitige Praxisbeeinflussung ermöglichte Erweiterung des professionellen Handlungsspielraums geht mit einer Ausdehnung von Gatekeeping-Praktiken einher. Die Aushandlung der Gatekeeper-Rolle von Lehrpersonen an der Schnittstelle zweier Schulformsphären wird insofern herausgefordert, als die organisationale Bindung an die Herkunftsschule durch die Kooperation gleichzeitig stabilisiert und flexibilisiert wird.

In der Gesamtheit muss jedoch berücksichtigt werden, dass lokale begründete Schemata wie das Bildungsgrätzl geografisch inkludierende und exkludierende Mechanismen innehaben, die sich auf Bildungsübergänge sowohl fördernd als auch begrenzend auswirken und durch Gatekeeper verstärkt werden können.

4.5.3. Welche Chancen und Limitationen bieten Bildungsgrätzl für eine schulpädagogisch gestaltete Übergangsbegleitung?

Die übergeordnete Forschungsfrage wird in Rückgriff auf die abstrahierten allgemeinen und spezifischen Orientierungsrahmen der sinngenetischen Typenbildung und den Ergebnissen der beiden Unterfragen beantwortet, indem die sichtbar gewordenen Chancen und Limitationen von Bildungsgrätzln für die schulpädagogisch gestaltete Übergangsbegleitung herausgearbeitet und zusammengetragen werden.

Die Chancen:

Die Strukturen von Bildungsgrätzln eröffnen Lehrpersonen Zugänge zu anderen Schulen aus dem Grätzl. Durch die überinstitutionelle Zusammenarbeit können Lehrpersonen pädagogische Arrangements gestalten, in deren Rahmen Schüler:innen weiterführende Schulen kennenlernen und bereits vor dem Übergang mit Gebäuden, Lehrpersonen und Peers vertraut werden. Zugleich betonen die interviewten Lehrpersonen, dass die Kooperation zwischen Mittelschulen und

Gymnasien die pädagogische Bearbeitung kultureller Differenzen zwischen Schüler:innen ermöglicht. Insbesondere beim Orientierungsrahmen emotionalen Gestaltung von Übergängen wird sichtbar, inwiefern Bildungsgrätzl als strukturelle Rahmung die Handlungsspielräume von Lehrpersonen über die eigene Institution hinaus erweitern und in der Kooperation mit anderen Schulen Lernsettings hervorbringen, die im regulären Schulalltag nicht realisierbar wären. Von solchen Lernsettings erhoffen sich die Lehrpersonen, Übergänge auf der emotionalen Ebene zu erleichtern, emotionale Hürden, die sich aus habituellen Differenzen ergeben, zu bearbeiten und die Motivation der Schüler:innen für eine Schullaufbahn an weiterführenden Schulen bzw. Institutionen zu stärken (z.B. L2, 436–464; L3, 124–138).

Wenn Bildungsgrätzl als Netzwerk aus Bildungsinstitutionen funktionieren erweitern sie die Kommunikationsräume von Lehrpersonen über die eigene Schule hinaus. Dieses größer gewordene Netz erweitert die Handlungsspielräume der Lehrpersonen, indem diese sich einerseits auf andere Schulen abstimmen können und gleichzeitig Einfluss auf andere Schulen nehmen können (z.B. L1, 125–141; L10, 97–142). Zugleich operiert das entstehende Kommunikationsnetz teilweise jenseits formaler Verfahren und ermöglicht einen informellen Austausch von Lehrpersonen verschiedener Schulen. Dies wird insbesondere beim Orientierungsrahmen der pragmatischen Übergangsgestaltung hervorgehoben. Dadurch dass Routinen aufgebrochen werden und Raum für Anpassungen geöffnet wird, erhöht sich die Anschlussfähigkeit zwischen unterschiedlichen Schulformen, sodass die Möglichkeit auf eine kooperativere Übergangsgestaltung, die von mehreren Lehrpersonen gemeinsam gestaltet werden kann, steigt.

Da Bildungsgrätzl als Netzwerke von Bildungsinstitutionen in einem geografisch definierten Gebiet organisiert sind, verbinden sich die strukturelle Logik des Netzwerks mit dem sozial-räumlichen Konzept des Grätzls. Dadurch erweitert sich die schulische Verankerung in ein kooperatives Gefüge aus Institutionen, das über die einzelne Schule hinausreicht und ermöglicht Lehrpersonen bei der Gestaltung von Schulübertritten auf bereits bestehende Beziehungen zu Lehrer:innen anderer Schulen zurückzugreifen. Diese Beziehungen werden durch die institutionelle Rahmung des Bildungsgrätzls stabilisiert, gewinnen an Verbindlichkeit und

Belastbarkeit und fördern so intensivere Kooperationen zwischen unterschiedlichen Schulen bei Übergangsprozessen. Zugleich wird Loyalität gegenüber aktiv beteiligten Schulen in Folge von lokaler Gemeinschaftlichkeit im Bildungsgrätzl sichtbar (insbesondere bei dem spezifischen Orientierungsrahmen *Durch Vernetzung im Bildungsgrätzl lokale Gemeinschaft fördern und lange Bildungswege ermöglichen*), die sich positiv auf die Koordination von Schulplätzen innerhalb des Grätzls auswirken kann (z.B. L8, 47–53; L9, 77–83).

Die Limitationen:

Lehrpersonen des spezifischen Orientierungsrahmens *Durch Vernetzung im Bildungsgrätzl zur einfachen Kommunikation von Anforderungen und Erwartungen bei Bildungsübergängen* verweisen auf eine durch Bildungsgrätzl ermöglichte informelle Kommunikationskultur zwischen Lehrpersonen unterschiedlicher Schulen. Lehrpersonen wünschen sich zwar den intensiveren Austausch zu Schüler:innen bei Schulübergängen, problematisieren im selben Zug die Weitergabe schüler:innenbezogener Daten (z.B. L6, 528–536; L7, 123–140). Deutlich wird dabei, dass die Lehrpersonen zwar einen verantwortungsvollen Umgang mit sensiblen Schüler:innendaten pflegen, in den institutionellen Arrangements der Bildungsgrätzl jedoch verankerte Mechanismen fehlen, die Schüler:innen vor der informellen Weitergabe von Informationen zwischen Lehrpersonen schützen.

Darüber hinaus zeigen die Interviews, dass Lehrpersonen den Übergang in eine AHS/Gymnasium verstärkt anstreben und Schulen ihre inhaltlichen Profile entsprechend ausrichten. Diese auf das Gymnasium bezogene Positionierung der Lehrpersonen sowie die passungsorientierte Zuordnung von Schüler:innen zu Schulen reproduzieren und verfestigen eine hierarchische Ordnung der Schulformen, in der das Gymnasium den dominanten Referenzpunkt bildet (z.B. z.B. L1, 125–141; L3, 124–138).

Abschließend kann festgehalten werden, dass Übergangsgestaltung im Rahmen von Bildungsgrätzl-Aktivitäten Chancen eröffnen über über-institutionelle Vernetzungen pädagogische Handlungsspielräume zu erweitern. Die lokale verankerte Struktur der Bildungsgrätzl kann den Ausbau tragfähiger Beziehungen zwischen Lehrpersonen unterschiedlicher Schulen erhöhen. Dies begünstigt ein Fundament, um die Anschlussfähigkeit der Schulformen und eine stärker kooperative Gestaltung von

Bildungsübergängen zu erhöhen. Schulpädagogische Übergangsgestaltung im Rahmen von Bildungsgrätzl-Aktivitäten bleiben allerdings durch die lokale Einbettung der Bildungsgrätzl und formale Regelungen von Bildungsübergängen begrenzt. Gatekeeping-Mechanismen steuern dabei selektive Zugänge zu Ressourcen und Förderangeboten an den Übergängen. Bildungsgrätzl bieten eine sozial-räumliche Struktur, die die Reichweite von Lehrpersonen über die eigene Schule hinaus erweitern, die einerseits anfällig für schulformbezogene Hierarchie und Selektionsmechanismen ist, während sie andererseits die Möglichkeiten der pädagogischen Begegnung dieser strukturellen Phänomene bei Bildungsübergängen begünstigen kann.

5. Diskussion

Ausgehend von Kooperationen zwischen Bildungsinstitutionen bildet die Wirkung übergangsbezogener Praktiken innerhalb dieser Kooperationen auf die Reproduktion von Bildungsungleichheit den Kern dieser Arbeit. Besonderes Augenmerk gilt der zentralen Rolle der Lehrpersonen, die durch professionelles Handeln zum Fortbestand ungleicher Bildungschancen aber auch durch Abweichung von bestehenden Routinen zur Öffnung von Beschränkungen im Bildungssystem beitragen können. Der Beitrag dieser Arbeit besteht darin, bereits bestehende Forschungsliteratur anzureichern und die Chancen und Limitationen einer stärkeren Vernetzung von Bildungsinstitutionen auf Bildungsübergänge herauszuarbeiten.

Im Zentrum der Diskussion steht die Frage, wie Lehrkräfte entlang von Leistungsanforderungen als Gatekeeper agieren und unter welchen Bedingungen sie Zugänge eröffnen oder Selektion verstärken. Gatekeeping-Mechanismen wirken bei Bildungsübergängen an den „gates“ zwischen Bildungsinstitutionen, weswegen Lehrpersonen mit ihrem pädagogischen Handeln an die Anforderungen der Schulen gebunden bleiben. Lehrpersonen sichern einerseits die Einhaltung formaler Regelungen, nutzen andererseits pädagogische Handlungsspielräume, um Zugangsmöglichkeiten auszubauen (Fellermann, 2012b). Dabei treten insbesondere die akademischen Leistungsanforderungen als strukturierende Rahmung der Übergangspraxis hervor (Erdmann et al., 2021). Lehrpersonen schildern Förderpraktiken innerhalb von Bildungsgrätzl-Aktivitäten, die jene Schüler:innen

adressieren, deren Leistungen der AHS-Reife bereits entsprechen, um Übergänge von der Volksschule oder Mittelschule in ein Gymnasium zu ermöglichen (z.B. L1, Z. 244–273). Unter Einbezug der Ergebnisse von Öztürk & Agostini (2026), die feststellen, dass Schüler:innen „Übergangsoptionen zusammen mit ihrer Vorstellung davon, welche Schüler:innen eher zu den jeweiligen Schultypen passen würden, sowie deren expliziten (z. B. Noten, Deutschkenntnisse) und impliziten Normen (z. B. Aussehen)“ (Öztürk & Agostini, 2026, S. 13 übersetzt durch Autor:in) kalkulieren, und den Ergebnissen dieser Analyse, dass Schüler:innen ihre Bildungsoptionen an der subjektiven Einschätzung eigener Fähigkeiten ausrichten (z.B. „Ich hätte mir das nicht zugetraut“ L1, Z. 244–273) kann festgehalten werden, dass Schüler:innen den eigenen Habitus wahrnehmen und Übergangsentscheidungen daran ausrichten (Kramer, 2013b). Aber auch Lehrpersonen reagieren in der Übergangspraxis, unter der Einhaltung formaler Leistungsanforderungen, auf das kulturelle Passungsverhältnis von Schüler:innen zur Schule. Lehrpersonen des Orientierungsrahmens emotionale Übergangsgestaltung fokussieren ihre Handlungsmotivation auf Schüler:innen, die die Leistungsanforderungen erfüllen, bei denen jedoch eine Diskrepanz im habituellen Passungsverhältnis vorliegt, die sich in defizitären Selbsteinschätzungen der Schüler:innen manifestiert und von den Lehrpersonen pädagogisch adressiert wird (Hirschfeld, 2024). Habituelle Unterschiede werden durch Maßnahmen zur Herstellung emotionaler Nähe, etwa das gezielte Kennenlernen schulischer Akteur:innen und Räume durch Bildungsgrätzl-Aktivitäten, pädagogisch aufgegriffen und bearbeitet. Lehrkräfte positionieren sich aus dem Antrieb, strukturelle Ungleichheiten zu überwinden, als Förder:innen von Aufstiegsprozessen. Lehrpersonen des Orientierungsrahmens pragmatische Übergangsgestaltung verbleiben auch innerhalb habitueller Anschlussfähigkeiten, aber versuchen, unter Einbezug bildungsbezogener Erfolgchancen der Schüler:innen, bereits etablierte Passungen zwischen Schüler:innen und Schulform möglichst zu rekonstruieren (Öztürk, 2022). Lehrpersonen agieren an den „gates“, indem sie zwischen Erwartungen der Eltern und den Anforderungen der lokalen Schulen vermitteln, um eine optimale Kompatibilität zu erhalten. Dies erfolgt in Rückgriff auf Erfahrungswerte, die in die Professionalität als Lehrkraft eingebettet und durch Kriterien der nachhaltigen Effizienz gerechtfertigt werden (Fellermann, 2012b). Handlungsspielräume zur pädagogischen Gestaltung von Bildungsübergängen durch

Bildungsgrätzl-Aktivitäten werden durch die erhöhte Transparenz von Leistungsanforderungen nutzbar gemacht, indem verbesserte Kommunikationsstrukturen das Zusammenspiel aus Vorbereitung der Schüler:innen hinsichtlich akademisch zu erbringender Anforderungen, Moderation elterlicher Bildungsvorstellungen und Abfederung der Erwartungen der zukünftigen Lehrpersonen unterstützen (z.B. L12, Z. 72–81). Beide Orientierungsrahmen behandeln erfolgreiche Übergangsgestaltung letztlich in der Logik der „Anschlussfähigkeit der primären Habitusformation an die eingeforderten Anforderungen sowie die schul- bzw. leistungsbezogenen Verhaltensweisen der Schule“ (Pham Xuan, 2023, S. 274). Dabei „trifft die pädagogische Aktion auf Schüler/innen, die sich das, was ihnen vermittelt werden soll, schon angeeignet haben [...] [o]der aber die pädagogische Aktion trifft auf primäre Habitusformationen, die – mehr oder weniger deutlich – vom sekundären Habitus der Bildungsinstitution abweichen und deshalb in ihren Bezügen transformiert werden sollen“ (Kramer, 2013a, S. 121). Zieht man den „Doing Transitions“-Ansatz hinzu, wird sichtbar, dass Lehrpersonen als Gatekeeper selbst einer in der Praxis unbewussten habituelle Disposition unterliegen (Lange-Vester & Vester, 2018), nach der sich die Übergangspraxis ausrichtet. Diese, durch die unterschiedlichen Orientierungsrahmen erkennbare, „latente Sinnstruktur“ (Kramer, 2013a, S. 117) kreiert ein strukturierendes Gerüst für die pädagogische Gestaltung von Bildungsübergängen, das sich an der habituellen Passung von Schüler:innen und Schulform ausrichtet. Gatekeeping Mechanismen vereinen durch ihre duale Struktur aus institutioneller und habitueller Handlungslogik die „doppelten Situierung der objektivierten Strukturen in Institutionen auf der einen Seite und in inkorporierter Form im Habitus auf der anderen Seite“ (Kramer, 2013a, S. 120) und begünstigen damit als abgestimmtes Dispositionsgefüge die Stabilisierung sozialer Ordnung und Reproduktion ungleiche Bildungschancen (Kramer, 2013a).

Emmerich und Hommel (2013) stellen die Frage „ob das Erziehungssystem überhaupt eine herkunftsunabhängige und in diesem Sinn meritokratische Selektion realisieren kann“ (Emmerich & Hormel, 2013, S. 145). Laut Luhmann und Schorr (1988) sind bestimmte Selektionsleistungen für die Reproduktion des Bildungssystems notwendig, weil sie die Anschlussfähigkeit pädagogischer Kommunikation und die Kopplung an andere Funktionssysteme (insbesondere Arbeitsmarkt und

Wissenschaft) sichern. Ihr Vorschlag lautet: die „Codierung der Selektion, also als Einheit einer Differenz, und damit als Notwendigkeit einer historisch variablen Programmierung“ und „die formale binäre Codierung der Selektion als Ausgangspunkt zu akzeptieren“ (Luhmann & Schorr, 1988, S. 476). Dem kann auf der einen Seite entgegengehalten werden, dass die institutionelle Architektur von Differenzierung politisch und organisatorisch veränderbar ist, ohne die systemische Kopplungsfunktion zu zerstören (Stichweh, 2016), womit die zeitliche Verschiebung von Bildungsübergängen in Diskussion gerät, die daran anschließt, dass Bildungsungleichheiten aufgrund sozialer Herkunft in Staaten mit später Selektion bzw. längerer gemeinsamer Schulzeit (Gesamtschulmodellen) geringer sind (Hanushek & Wößmann, 2006). Auf der anderen Seite kann unter Einbezug des „Doing Transitions“-Ansatz von Walther, Stauber und Setterston (2022) und den Ergebnissen dieser Arbeit argumentiert werden, dass Selektion aufgrund unterschiedlicher Orientierungsrahmen keine lineare Reproduktion bedeuten muss. Walther, Stauber und Setterston zeigen eine relationale Perspektive von Übergängen auf, deren Konstituierung in der sozialen Praxis ausgehandelt wird. Für Bildungsübergänge bedeutet dies, dass ausgehend von einer prozessualen Architektur, Übergänge keine individuell zu bewältigenden Prozesse sind, sondern von Lehrpersonen, Schüler:innen und Eltern aber auch lokalen Bedingungen des Bildungsgrätzls ko-produziert werden. Nimmt man die drei Ebenen die von den Autor:innen zur Analyse vorgeschlagen werden, lassen sich sowohl diskursive, institutionalisierte als auch individuelle Faktoren von „Doing Transitions“ innerhalb der analysierten Interviews wiederfinden. Die Relationalität der drei Ebenen bildet das Phänomen Bildungsübergänge, welches in dieser Arbeit untersucht wurde. Integriert man die Abstraktion der zwei zentralen Orientierungstypen dieser Analyse in das prozessuale Verständnis von Übergängen, kann diskutiert werden, dass Lehrpersonen das eigene Handeln innerhalb unterschiedlicher nicht eindeutig zuordenbaren Orientierungsrahmen konstruieren, sodass damit auch die Aushandlungsprozesse der Ko-Produktion der Übergangsgestaltung bei Fortbestand der selektiven Logik der kulturellen Passung unterschiedliche Chancen (und Limitationen) hervorbringen. Damit kann der strukturkonservativen Beschreibung von Luhmann und Scholl, gerade durch den Prozess der Konstituierung von Bildungsübergängen, die pädagogische Gestaltbarkeit von Bildungsübergängen, als

Reaktion auf institutionelle Leistungsanforderungen und habituelle Dispositionen, entgegengehalten werden. Dies ist durchaus als normative Anforderung an das Bildungssystem zu verstehen. Zugleich zeigt u.a. die vorliegende Arbeit, dass hier individuelle, aber auch strukturelle Möglichkeiten bei den Pädagog:innen und auch im pädagogischen System bestehen, die solche Übergänge erleichtern und ermöglichen helfen. Bildungsgrätzl können dabei als erweitertes Netzwerk zwischen Schulen und Lehrpersonen eine Struktur bieten, die gerade „[f]ür Kinder mit geringer familialer Kapitalausstattung [...] bildungsförderliche Ressourcen zur Verfügung stellen, die für den formalen Bildungskontext essenziell sind“, denn „nicht nur Eltern, sondern auch signifikante Andere wie Freunde oder Pädagoginnen und Pädagogen beeinflussen durch ihre Erwartungen und Bildungsaspirationen die Aspirationen, Bildungsentscheidungen und Lernleistungen der Heranwachsenden“ (Schimmer, 2024, S. 24). Indem Bildungsgrätzl die Zusammenarbeit von Lehrpersonen unterschiedlicher Schulen fördern, entstehen schulübergreifende professionelle Netzwerke, die als soziales Kapital für einzelne Schüler:innen wirksam werden können, sodass Bildungsgrätzl als erweiterte sozial-räumliche Struktur Möglichkeiten bietet, soziales Kapital, über den familiären Hintergrund der Schüler:innen hinaus, zu erweitern.

Angesichts der Ergebnisse dieser Arbeit stellt sich die Frage, welche Möglichkeiten Bildungsgrätzl-Aktivitäten in Bezug auf die pädagogische Gestaltungsmöglichkeiten der Bildungsübergänge bereithalten können. Zieht man Deljanin-Hudelist (2025) heran, kann der Ausbau partizipativer Gestaltung und kommunikative Herstellungsprozesse von Diversität „Strukturen und Implikationen für pädagogisches Handeln in pluralen Gesellschaften [...] etablieren“ (Deljanin-Hudelist, 2025, S. 19). Berücksichtigt man die Interviews der Lehrpersonen zur Übergangsgestaltung innerhalb von Bildungsgrätzln, zeigen diese jedoch, dass Schüler:innen primär als Profiteur:innen der Übergangsaktivitäten adressiert werden, sodass ihre Partizipation auf Teilhabe beschränkt bleibt. Hinzu kommt, dass die kulturelle Passung der Schüler:innen zur Schulform innerhalb einer machtvollen sozialen Ordnung in die pädagogische Praxis der Lehrpersonen bei Übergangsgestaltung eingeschrieben ist (Kramer, 2013a). Dennoch machen die Interviews sichtbar, wie Lehrpersonen durch das Kreieren von Gemeinschaft als Schüler:innen eines Grätzls differenzierende Positionierungen von Schüler:innen überkommen wollen (z.B. L9, Z. 77–83).

Allerdings muss berücksichtigt werden, dass formale Partizipation nicht automatisch zu diversitätssensiblen Mechanismen führt, da Kooperationen zwischen unterschiedlichen Schulen provozieren, dass Schüler:innen sich mit Fragen der Zugehörigkeit in Abgrenzung zu Schüler:innen anderer Schulen positionieren (Öztürk & Agostini, 2026). Um dem zu begegnen, ist eine pädagogische Intervention seitens der Lehrpersonen erforderlich, die durch fundiertes bildungswissenschaftliches Wissen und kulturtheoretische Perspektiven gesellschaftliche Diskurse sichtbar macht (Deljanin-Hudelist, 2025). Fehlt Lehrpersonen dabei der „Raum außerhalb der Schulstruktur, um durch Fallschilderungen, ihre Erfahrungen und damit auch eigene Positionen und Privilegien hinter der Folie von Gesellschaftsverhältnissen zu reflektieren“ (Deljanin-Hudelist, 2025, S. 18), bleibt das im pädagogischen Handeln wirksam werdende „implizite oder atheoretische[s] Wissen“ (Bohnsack et al., 2013, S. 12) trotz partizipativer Praxis der Bildungsgrätzl unreflektiert in den pädagogischen Praxis fortbestehen. Dies betont den von Öztürk und Agostini (2026) bereits festgestellten Bedarf nach diversitätsreflexiven Weiterbildungsangeboten für Lehrpersonen um hierarchische Strukturen zwischen Schulformen, die sich auch in der Übergangspraxis der Lehrpersonen zeigen, aufzudecken und in den Bildungsgrätzl-Aktivitäten zu Bildungsübergängen zu berücksichtigen.

Hierbei stellt sich die Frage, ob Bildungsgrätzl reproduktiven Mechanismen bei Bildungsübergängen überhaupt begegnen können, zumal Bildungsgrätzl selbst schwach institutionalisiert geregelt sind und nur begrenzt eigene Strukturen ausbilden. Die Gestaltung der Kooperationen innerhalb von Bildungsgrätzln orientiert sich wesentlich an der Eigeninitiative individueller Akteur:innen (Öztürk, 2025). Aufgrund der schwachen Formalisierung scheinen sich zwei gegensätzliche Effekte abzuzeichnen. Einerseits birgt die geringe Institutionalisierung die Gefahr, strukturell verankerte Normen und habitualisierte Unterscheidungen deutlicher hervorzubringen und andererseits eröffnet die fehlende einheitliche Struktur situative Möglichkeitsräume, in denen „Dissonanzen zwischen Objekten und einverleibten Strukturen auftreten“ (El-Mafaalani, 2017, S. 123) wodurch abweichende Praktiken möglich werden. In Anschluss an Pham Xuan (2023) lässt sich argumentieren, dass Abweichungen habituelle Strukturen irritieren und Aushandlungsräume öffnen können, in denen etablierte Selektionsmuster situativ unterlaufen werden und Veränderungen über habitualisierte Strukturen hinaus möglich werden. Damit solche

pädagogischen Variationen nicht der Zufälligkeit individueller Entscheidungen überlassen bleiben, sondern als gemeinschaftlich verantwortete Praxis institutionell verankert werden, zeigt sich der Bedarf nach professionellen pädagogischen Reflexionsräumen für Lehrkräfte (Cuconato et al., 2015; Deljanin-Hudelist, 2025; Kramer, 2013b; Öztürk & Agostini, 2026; Pham Xuan, 2023). Explizite Selbstreflexion habitueller Prädispositionen der Lehrpersonen wird in den Interviews zwar nicht sichtbar, die Lehrpersonen artikulieren aber persönliche Intentionen, die defizitären Selbstpositionierungen der Schüler:innen durch pädagogisches Handeln zu kompensieren. Im Orientierungsrahmen der emotionalen Übergangsgestaltung rahmen Lehrpersonen ihr Handeln durch sozialpolitische Motive und adressieren insbesondere die Förderung von Übergängen von der Mittelschule auf das Gymnasium (z.B. L3, Z. 124–138). In der pragmatischen Übergangsgestaltung zeichnet sich Reflektion der Lehrpersonen durch den erhöhten Austausch und den Rückgriff auf professionelle Erfahrungswerte ab (z. B. L9, Z. 77–83). Dies deutet darauf hin, dass Lehrpersonen in beiden Orientierungsrahmen ihr Handeln in Bezug zu den Lebensrealitäten der Schüler:innen setzten, was angestoßene reflexive Prozesse über Ein- und Ausschlusskriterien durch kulturelle Differenzen abzeichnet. Demgegenüber zeigen die Ergebnisse aber auch, dass eine institutionell verankerte Struktur zur Reflektion habitueller Praktiken bei Bildungsgrätzl-Aktivitäten bisher fehlt, und Strukturen des Bildungsgrätzls diese nicht kompensieren oder adressieren.

Nicht zuletzt ist der Bedarf nach institutionell verankerten Praktiken der Reflexion für die Aufrechterhaltung professioneller Übergangspraktiken in den Ergebnissen aufgrund der Weitergabe schüler:innenbezogener Daten sichtbar geworden. Die Kommunikationsstrukturen von Bildungsgrätzl entspringen dem Motto „It takes a Grätzl to raise a child“ welches and das Motto „It takes a village to raise a child“ anschließen (OTS, 2026), um Strukturen dörflicher Vernetzung unter Bildungsinstitutionen zu kreieren. Obwohl Vernetzungen Möglichkeiten der Partizipation und Stiftung von Gemeinschaft beinhalten können (Deljanin-Hudelist, 2025), bergen sie gleichzeitig Risiken der Weitergabe von Defizitperspektiven über Gruppen von Schüler:innen und Familien (Öztürk, 2025). So zeigt sich in der Analyse der Interviews, dass die Informationsübermittlung von schüler:innenbezogenen Daten bei Bildungsübergängen durch die Vernetzung im Bildungsgrätzl vermehrt stattfindet und diskutiert werden muss. Die Lehrpersonen sprechen sich explizit für transparente

Kommunikation zu Kompetenzen und Normabweichungen der Schüler:innen aus. Dies wird als Chance eingeordnet, um die Anschlussfähigkeit zwischen den Bildungsinstitutionen zu erhöhen, Ressourcen von Lehrpersonen zu schonen und Erwartungen der neuen Lehrpersonen an die Schüler:innen zu regulieren. Zugleich machen die Lehrpersonen auf die Gefahr der Stigmatisierung und die rechtlichen Bestimmungen zu Datenschutzrichtlinien aufmerksam (z.B. L6, Z. 514–536). Lehrpersonen sprechen davon, dass durch Bildungsgrätzl informellere Kommunikation stattfinden kann, welche Mechanismen der Übertragung von Stigmatisierung von Schüler:innen auf andere Lehrpersonen befördern kann. Dadurch können Praktiken der Informationsweitergabe bei der Übergangsgestaltung zur Reproduktion von Zuschreibungen werden. „It takes a Grätzl to raise a child“ wird dann zu „Big brother is watching you“ und erschwert es den Schüler:innen sich von Lehrer:innenurteilen zu befreien. Ohne institutionell verankerte Reflexion kann die Kommunikation bei Bildungsübergängen zwar durch Bildungsgrätzl flexibler gestaltet werden, birgt aber auch das Risiko durch weniger Kontrolle zu potenziell ungerechten Verteilungen und Weiterführung von Stigmatisierungen zu führen.

Abschließend werden Höke et al. (2017) herangezogen, die der Untersuchung von Übergängen im deutschsprachigen Raum mit Skepsis begegnen. Die Autor:innen verweisen darauf, dass Schüler:innen Übergänge in den meisten Fällen ohne Schwierigkeiten bewältigen und die problemorientierte Thematisierung von Übergängen ein kulturspezifisches Phänomen in Deutschland ist durch welche Kinder „zur Performanz aufgefordert“ (Höke et al., 2017, S. 94) werden und sich Übergangsgestaltung damit am „Prozess der Optimierung und Effizienzsteigerung [...] beteilig[t]“ (Höke et al., 2017, S. 94). Unter Einbezug des „Doing Transition“-Ansatzes ist diese Arbeit damit selbst Teil einer diskursiven Herstellung und Problematisierung von Bildungsübergängen. Denn: „Selbst die reflexive Analyse der Herstellung von Übergängen ist folglich an deren Hervorbringung als Übergänge beteiligt.“ (Stauber et al., 2020, S. 294). Trotzdem soll der Diskurs um Bildungsübergänge nicht zum Opfer der Akzeptanz von Individualisierung durch scheinbar persönliches Versagen einzelner Schüler:innen oder unzureichender Förderangebote fallen. Diese Arbeit verfolgt das Ziel, die unterschiedlichen Übergangspraktiken innerhalb von Bildungsgrätzl-Aktivitäten hinsichtlich strukturell verankerter normativ ausgehandelter

Orientierungsrahmen zu analysieren und damit die Verschränkung von Gatekeeping Prozessen und habituellen Passungsverhältnissen zu diskutieren.

6. Fazit

Die vorliegende Arbeit zeigt, dass Bildungsgrätzl als lokal verankerte kooperativ angelegte Bildungsstruktur pädagogische Handlungsspielräume bei der schulpädagogischen Gestaltung von Bildungsübergängen erweitern, zugleich jedoch durch formale Regelungen, wie Leistungsanforderungen, und fehlende Begleitstrukturen zur Reflexion pädagogischer Praxis begrenzt bleiben. Im Zentrum wurde die ambivalente Gatekeeper-Rolle von Lehrpersonen diskutiert, die Passungsverhältnisse zwischen Schüler:innen und Schulen (re)produzieren, aber auch das Potenzial bergen, institutionelle Routinen und kulturelle Differenzierungen herauszufordern und damit Zugänge zu eröffnen und Übergänge zu fördern. Letztlich verbleibt die schulpädagogische Praxis jedoch, trotz der durch Bildungsgrätzl eröffneten Optionen, innerhalb normativer Selektionsstrukturen, die an den institutionellen „gates“ zwischen Schulformen des österreichischen Bildungssystems erzeugt und stabilisiert werden und in die „Ideologie einer repressiven Meritokratie“ (Luhmann & Schorr, 1988, S. 463) eingelassen sind.

7. Limitationen und Ausblick

Es ist zu berücksichtigen, dass die im Rahmen des EQoL-Projekts geführten Interviews ausschließlich mit Lehrpersonen zustande kamen, die sich freiwillig gemeldet hatten. Damit ist die Stichprobe auf Lehrpersonen beschränkt, die zum Zeitpunkt der Erhebung über die Motivation und die Ressourcen verfügten, diese Aufgaben anzunehmen.

Des weiteren kann unter Rückgriff der Theorie der kognitiven Dissonanz argumentiert werden, dass Befragte ihr Engagement in Bildungsgrätzl-Aktivitäten tendenziell positiv rahmten, um Inkonsistenzen zwischen persönlichem Engagement und Überzeugungen zu reduzieren (Festinger, 2012). Dies kann dazu führen, dass Bildungsgrätzl von den befragten Lehrpersonen überproportional positiv bewertet und als erfolgreich eingeordnet wurden.

Hinzu kommt, dass die Analyse dieser Arbeit sich nur auf die Stimmen von Lehrpersonen stützt. Für eine umfassendere Abbildung von Chancen und Limitationen von Bildungsgrätzln für Bildungsübergänge fehlt insbesondere die Stimmen von Schüler:innen und deren Eltern.

Überdies erlaubt der qualitative Forschungszugang in dieser Arbeit keine empirische Quantifizierung der tatsächlichen Abschwächung von Selektionsmechanismen bei Bildungsübergängen. Er kann diese Prozesse jedoch beschreiben und theoretisch einordnen, wodurch verdeckte Mechanismen sichtbar werden und die Möglichkeit einer darauf reagierenden flexibleren schulpädagogischen Praxis geschaffen wird.

Ausblickend soll auf die Publikationen von Kolleg:innen aus dem EQoL-Team verweisen werden, um die bildungswissenschaftliche Perspektive auf Wiener Bildungsgrätzl anzureichern (Francesconi et al., 2024; Montanari, 2025; Öztürk, 2025; Öztürk & Agostini, 2026).

Bibliografie

Becker, R., & Schulze, A. (2013). Kontextuelle Perspektiven ungleicher Bildungschancen – eine Einführung. In R. Becker & A. Schulze (Hrsg.), *Bildungskontexte* (S. 1–30).

Springer Fachmedien Wiesbaden. https://doi.org/10.1007/978-3-531-18985-7_1

Behrmann, L. (2023). Biographische Erfahrungen und soziale Einbettung. Wie werden Lehrer:innen zu Aufstiegshelfer:innen? *BIOS – Zeitschrift für*

Biographieforschung, Oral History und Lebensverlaufsanalysen, 34(1), 92–114.

<https://doi.org/10.3224/bios.v34i1.05>

Bildungsgrätzl—Überblick der Standorte, Konzept. (2026). Deutsch.

<https://www.wien.gv.at/bildung/bildungsgraeztel>

Bohnsack, R., Nentwig-Gesemann, I., & Nohl, A.-M. (2013). Einleitung: Die

dokumentarische Methode und ihre Forschungspraxis. In R. Bohnsack, I.

Nentwig-Gesemann, & A.-M. Nohl (Hrsg.), *Die dokumentarische Methode und*

ihre Forschungspraxis (S. 9–32). VS Verlag für Sozialwissenschaften.

https://doi.org/10.1007/978-3-531-19895-8_1

Boll, T. (2022). Becoming ‘(Ab-)Normal’: Normality, Deviance, and Doing Life Course

Transitions. In B. Stauber, A. Walther, & R. A. Settersten, (Hrsg.), *Doing*

Transitions in the Life Course (Bd. 16, S. 169–183). Springer International

Publishing. https://doi.org/10.1007/978-3-031-13512-5_11

Boudon, R. (1974). *Education, Opportunity, and Social Inequality: Changing Prospects*

in Western Society. Wiley.

Bourdieu, P. (1989). *Die feinen Unterschiede: Kritik der gesellschaftlichen Urteilskraft* (B.

Schwibs & A. Russer, Übers.; 3. Auflage). Suhrkamp.

Bourdieu, P. (1998a). *Praktische Vernunft: Zur Theorie des Handelns* (H. Beister, Übers.).

Suhrkamp.

Bourdieu, P. (1998b). *Vom Gebrauch der Wissenschaft: Für eine klinische Soziologie des*

wissenschaftlichen Feldes (S. Egger, Übers.). UVK, Univ.-Verlag Konstanz.

Bourdieu, P. (2012). Ökonomisches Kapital, kulturelles Kapital, soziales Kapital. In U.

Bauer, U. H. Bittlingmayer, & A. Scherr (Hrsg.), *Handbuch Bildungs- und*

Erziehungssoziologie (S. 229–242). VS Verlag für Sozialwissenschaften.

https://doi.org/10.1007/978-3-531-18944-4_15

Bourdieu, P., Picht, B., Passeron, J.-C., Picht, R., Bourdieu, P., & Hartig, I. (1971). *Die*

Illusion der Chancengleichheit: Bourdieu, Pierre, [u.] Jean-Claude Passeron ;

Untersuchgn zur Soziologie d. Bildungswesens am Beisp. Frankreichs. (Übers. v.

Barbara u. Robert Picht. Bearb. v. Irmgard Hartig). Klett.

Bronfenbrenner, U. (1981). *Die Ökologie der menschlichen Entwicklung: Natürliche und*

geplante Experimente (K. Lüscher, Hrsg.; 1. Aufl). Klett-Cotta.

Bundeskanzleramt Österreich. (2026). *Artikel 28 Zugang zu Bildung*. Kinderrechte.

<https://www.kinderrechte.gv.at/vn-kinderrechtskonvention/die-vn-kinderrechtskonvention-einfach-erklart-und-im-wortlaut/artikel-28.html>

Bundesministerium für Bildung. (2026). *Das österreichische Schulsystem*.

<https://www.bmb.gv.at/Themen/schule/schulsystem.html>

Bundesministerium Für Bildung, Wissenschaft Und Forschung (BMBWF). (2024).

Nationaler Bildungsbericht Österreich 2024.

<https://doi.org/10.17888/NBB2024.2>

Buxbaum, A., Filipič, U., Pirklbauer, S., Soukup, N., & Wagner, N. (Hrsg.). (2023). *Soziale*

Lage und Sozialpolitik in Österreich 2023: Entwicklungen und Perspektiven. AK
Wien.

Cuconato, M., Du Bois-Reymond, M., & Lunabba, H. (2015). Between gate-keeping and

support: Teachers' perception of their role in transition. *International Journal of
Qualitative Studies in Education*, 28(3), 311–328.

<https://doi.org/10.1080/09518398.2014.987854>

Cuconato, M., & Walther, A. (2015). 'Doing transitions' in education. *International*

Journal of Qualitative Studies in Education, 28(3), 283–296.

<https://doi.org/10.1080/09518398.2014.987851>

Deljanin-Hudelist, J. (2025). Soziale Ungleichheit und Doing Difference in der Schule –

Zum Einfluss von Schulkultur auf Interaktionen. *Österreichische Zeitschrift für
Soziologie*, 50(1), 37. <https://doi.org/10.1007/s11614-025-00622-5>

Denner, L., & Schumacher, E. (2014). *Übergänge in Schule und Lehrerbildung: Theorie -*

Übergangsdidaktik - Praxis (A. Gold, C. Rosebrock, R. Valtin, & R. Vogel, Hrsg.; 1.
Aufl.). W. Kohlhammer GmbH. <https://doi.org/10.17433/978-3-17-024971-4>

- Dollmann, J. (2011). Verbindliche und unverbindliche Grundschulempfehlungen und soziale Ungleichheiten am ersten Bildungsübergang. *KZfSS Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie*, 63(4), 595–621.
<https://doi.org/10.1007/s11577-011-0148-z>
- Dumont, H., Maaz, K., Neumann, M., & Becker, M. (2014). Soziale Ungleichheiten beim Übergang von der Grundschule in die Sekundarstufe I: Theorie, Forschungsstand, Interventions- und Fördermöglichkeiten. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 17(S2), 141–165. <https://doi.org/10.1007/s11618-013-0466-1>
- El-Mafaalani, A. (2014). Habitus-Struktur-Sensibilität – (Wie) kann ungleichheitssensible Schulpraxis gelingen? In T. Sander (Hrsg.), *Habituussensibilität* (S. 229–245). Springer Fachmedien Wiesbaden.
https://doi.org/10.1007/978-3-658-06887-5_10
- El-Mafaalani, A. (2017). Transformationen des Habitus. In M. Rieger-Ladich & C. Grabau (Hrsg.), *Pierre Bourdieu: Pädagogische Lektüren* (S. 103–127). Springer Fachmedien Wiesbaden. https://doi.org/10.1007/978-3-531-18904-8_6
- Emmerich, M., & Hormel, U. (2013). Ungleichheit als Systemeffekt?: Schule zwischen sozialstruktureller Reproduktion und operativer Eigenrationalität. In F. Dietrich, M. Heinrich, & N. Thieme (Hrsg.), *Bildungsgerechtigkeit jenseits von Chancengleichheit* (S. 137–158). Springer Fachmedien Wiesbaden.
https://doi.org/10.1007/978-3-531-19043-3_7
- Erdmann, M., Helbig, M., & Stuth, S. (2021). Lehrende als Gatekeeper für externe Förderprogramme im Bildungssystem Eine Analyse von Fremdselektionsprozessen bei der Schülerauswahl anhand einer Bil-

dungsintervention. *Soziale Welt*, 72(3), 255–282. <https://doi.org/10.5771/0038-6073-2021-3-255>

Fasching, H. (2024). Betrachtungen von Übergängen unter klassenspezifischer Perspektive in Österreich. In K. Siegert & A. Handelsmann (Hrsg.), *Übergänge mit Klasse. Klassismus im Kontext von Übergangsgestaltung* (S. 33–47). Verlag Julius Klinkhardt. <https://doi.org/10.35468/6087-03>

Fellermann, J. (2012a). *Gatekeeping: Ein wichtiger Beitrag zur Positionierung von Supervision*. Kassel Univ. Press.

Fellermann, J. (2012b). *Gatekeeping—Ein wichtiger Beitrag zur Positionierung von Supervision*. <https://doi.org/10.17170/KOBRA-202303177650>

Festinger, L. (2012). *Theorie der kognitiven Dissonanz* (M. Irle, Hrsg.; 2. Aufl.). Huber.

Foucault, M. (1972). *The archaeology of knowledge* (1st American ed.). Pantheon Books.

Francesconi, D., Öztürk, N., & Agostini, E. (2024). Quality of Life and Learning Networks in Vienna: An Innovative Approach to a Sustainable Good Life. In C. C. Walther (Hrsg.), *Handbook of Quality of Life and Social Change* (S. 263–271). Springer International Publishing. https://doi.org/10.1007/978-3-031-39507-9_21

Gerhartz-Reiter, S. (2019). Bildungsungleichheit und vorzeitiger Bildungsausstieg in Österreich. In G. Quenzel & K. Hurrelmann (Hrsg.), *Handbuch Bildungsarmut* (S. 523–544). Springer Fachmedien Wiesbaden. https://doi.org/10.1007/978-3-658-19573-1_20

Graf, J., Lucht, K., & Lütten, J. (Hrsg.). (2022). *Die Wiederkehr der Klassen: Theorien, Analysen, Kontroversen -- Projekt Klassenanalyse Jena Band 2*. Campus Verlag. <https://doi.org/10.12907/978-3-593-44718-6>

- Griebel, W., & Niesel, R. (2024). *Übergänge verstehen und begleiten: Transitionen in der Bildungslaufbahn von Kindern* (6. Auflage 2020, unveränderter Nachdruck 2024). Verlag an der Ruhr.
- Hanushek, E. A., & Wößmann, L. (2006). Does Educational Tracking Affect Performance and Inequality? Differences- in-Differences Evidence Across Countries. *The Economic Journal*, 116(510), C63–C76. <https://doi.org/10.1111/j.1468-0297.2006.01076.x>
- Heffernan, T. (2022). Field. In T. Heffernan, *Bourdieu and Higher Education* (S. 49–65). Springer Nature Singapore. https://doi.org/10.1007/978-981-16-8221-6_4
- Herding, J. (2024). *Der Übergang von der Primar- zur Sekundarstufe aus Kindersicht: Eine Längsschnittstudie zu Bewältigungsprozessen* (Bd. 52). Schneider bei wbv. <https://doi.org/10.3278/9783763977727>
- Hirschfeld, H. (2024). Adressierungen in Übergangshilfen: Reproduktion klassenspezifischer Ungleichheiten. In K. Siegert & A. Handelsmann (Hrsg.), *Übergänge mit Klasse. Klassismus im Kontext von Übergangsgestaltung* (S. 137–148). Verlag Julius Klinkhardt. <https://doi.org/10.35468/6087-13>
- Höke, J., Bührmann, T., Büker, P., Hummel, R., Meser, K., Miller, S., & Stölner, R. (2017). Bildungshäuser als „Dritter Raum“ im Übergang zwischen Kita und Grundschule – Kritische Blicke auf ein Jahrzehnt Intensivkooperation. In G. Kammermeyer (Hrsg.), *Übergänge* (S. 91–106). Verlag Julius Klinkhardt.
- Hollstein, B. (2007). Sozialkapital und Statuspassagen—Die Rolle von institutionellen Gatekeepern bei der Aktivierung von Netzwerkressourcen. In J. Lüdicke & M. Diwald (Hrsg.), *Soziale Netzwerke und soziale Ungleichheit* (S. 53–83). VS Verlag für Sozialwissenschaften. https://doi.org/10.1007/978-3-531-90458-0_3

- Hopf, W. (2014). *Bildung und soziale Ungleichheit – Boudon vs. Bourdieu, neue Runde*. *Soziologische Revue*, 37(1), 25–36. <https://doi.org/10.1524/srsr-2014-0005>
- Huber, M. (2020). Allgemeine Schlussfolgerungen entlang des Forschungsstandes. In M. Huber, *Emotionen im Bildungsverlauf* (S. 313–326). Springer Fachmedien Wiesbaden. https://doi.org/10.1007/978-3-658-28830-3_13
- Kramer, R.-T. (2013a). Abschied oder Rückruf von Bourdieu? In F. Dietrich, M. Heinrich, & N. Thieme (Hrsg.), *Bildungsgerechtigkeit jenseits von Chancengleichheit* (S. 115–135). Springer Fachmedien Wiesbaden. https://doi.org/10.1007/978-3-531-19043-3_6
- Kramer, R.-T. (2013b). Bildungshabitus und Schulkultur – Zu einer kulturtheoretischen Perspektive auf Bildungsungleichheiten und die Gestaltung schulischer Übergänge. In G. Bellenberg & M. Forell (Hrsg.), *Bildungsübergänge gestalten: Ein Dialog zwischen Wissenschaft und Praxis* (S. 151–173). Waxmann Verlag.
- Kramer, R.-T. (2017). „Habitus“ und „kulturelle Passung“. In M. Rieger-Ladich & C. Grabau (Hrsg.), *Pierre Bourdieu: Pädagogische Lektüren* (S. 183–205). Springer Fachmedien Wiesbaden. https://doi.org/10.1007/978-3-531-18904-8_10
- Kramer, R.-T., Helsper, W., Thiersch, S., & Ziems, C. (2009). *Selektion und Schulkarriere: Kindliche Orientierungsrahmen beim Übergang in die Sekundarstufe I*. VS, Verl. für Sozialwissenschaften.
- Kramer, R.-T., Strum, T., Mußél, F., & Schreiter, F. (2023). Schule im Sozialraum. Eine Diskussion von Verknüpfungsmöglichkeiten praxeologisch-wissenssoziologischer und praxistheoretischer Perspektiven auf pädagogische Praxen. In N. Bremm, K. Racherbäumer, I. Dean, & T. Merl (Hrsg.),

- Bildungsgerechtigkeit, Inklusion und Sozialraum* (1. Auflage, S. 43–60). Verlag W. Kohlhammer.
- Labede, J. (2020). Bildungsbiografien im Spannungsfeld von Ideal- und Realselbst. Zur familialen Vermittlung von Wehrhaftigkeit. In S. Thiersch, M. Silkenbeumer, & J. Labede (Hrsg.), *Individualisierte Übergänge* (S. 129–150). Springer Fachmedien Wiesbaden. https://doi.org/10.1007/978-3-658-23167-5_7
- Lange-Vester, A., & Vester, M. (2018). Lehrpersonen, Habitus und soziale Ungleichheit in schulischen Bildungsprozessen. In K.-H. Braun, F. Stübig, & H. Stübig (Hrsg.), *Erziehungswissenschaftliche Reflexion und pädagogisch-politisches Engagement* (S. 159–183). Springer Fachmedien Wiesbaden. https://doi.org/10.1007/978-3-658-18595-4_13
- Lauterbach, W. (2022). Sekundäre Bildung in Deutschland. In U. Bauer, U. H. Bittlingmayer, & A. Scherr (Hrsg.), *Handbuch Bildungs- und Erziehungssoziologie* (S. 769–793). Springer Fachmedien Wiesbaden. https://doi.org/10.1007/978-3-658-30903-9_45
- Lewin, K. (1947). Frontiers in Group Dynamics: II. Channels of Group Life; Social Planning and Action Research. *Human Relations*, 1(2), 143–153. <https://doi.org/10.1177/001872674700100201>
- Luhmann, N., & Schorr, K. E. (1988). Strukturelle Bedingungen von Reformpädagogik. Soziologische Analysen zur Pädagogik der Moderne. *Zeitschrift für Pädagogik*, (34), 463–480. <https://doi.org/10.25656/01:14486>
- Marx, K., & Engels, F. (1848). *Manifest der Kommunistischen Partei* [23 Seiten]. Gedruckt in der Office der „Bildungs-Gesellschaft für Arbeiter“ von J.E. Burghard. https://www.e-rara.ch/bau_1/doi/10.3931/e-rara-70831

- Montanari, S. (2025). Learning cities bridging innovation and transformative education: The Viennese case study of Bildungsgrätzl. *QTimes*, (3), 228–240.
https://doi.org/10.14668/QTimes_17320
- Niemann, M. (2020). Übergänge als Abstiege: Orientierungen von Schüler*innen und ihre Positionierung zur Abstufung in der Spanne von Transformation und Reproduktion. In S. Thiersch, M. Silkenbeumer, & J. Labede (Hrsg.), *Individualisierte Übergänge* (S. 89–107). Springer Fachmedien Wiesbaden.
https://doi.org/10.1007/978-3-658-23167-5_5
- Nohl, A.-M. (2009). *Interview und dokumentarische Methode: Anleitungen für die Forschungspraxis* (3. Aufl.). VS Verl. für Sozialwissenschaften.
- OECD. (2019). *OECD Skills Strategy 2019: Skills to Shape a Better Future*. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/9789264313835-en>
- OECD. (2024). *How's Life? 2024: Well-being and Resilience in Times of Crisis*. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/90ba854a-en>
- OTS. (2026). *SP-Klubtagung Jürgen Czernohorszky: „It takes a Grätzl to raise a child“ - Das Wiener Bildungsgrätzl*. OTS.at.
https://www.ots.at/presseaussendung/OTS_20170323_OTS0207/sp-klubtagung-juergen-czernohorszky-it-takes-a-graetzl-to-raise-a-child-das-wiener-bildungsgraetzl
- Öztürk, N. (2022). Gatekeeping im Kontext von Schulautonomie. *Erziehung und Unterricht*, 172(3/4), 244–252.
- Öztürk, N. (2025). Educational neighbourhoods in Vienna: A promising model to enhance educational opportunities and learning spaces through collaboration?

Policy Futures in Education, 14782103251412478.

<https://doi.org/10.1177/14782103251412478>

Öztürk, N., & Agostini, E. (2026). Navigating inclusion and exclusion: Lived experiences of students in school-to-school collaborations. *European Educational Research Journal*, 14749041261418471. <https://doi.org/10.1177/14749041261418471>

Pham Xuan, R. (2023). *Die feinen Unterschiede in der Schullaufbahn*. Budrich Academic Press. <https://doi.org/10.3224/96665073>

Pollak, R. (2024). Klasse, soziale. In J. Kopp & A. Steinbach (Hrsg.), *Grundbegriffe der Soziologie* (S. 259–262). Springer Fachmedien Wiesbaden. https://doi.org/10.1007/978-3-658-42676-7_45

Sartory, K., Järvinen, H., & Bos, W. (2013). Der Übergang von der Grundschule zum gegliederten Schulwesen—Chancen wahren und stärken. In G. Bellenberg & M. Forell (Hrsg.), *Bildungsübergänge gestalten: Ein Dialog zwischen Wissenschaft und Praxis* (S. 107–128). Waxmann Verlag.

Schimmer, J. (2024). Soziales Kapital im Jahr vor der Einschulung. Herkunftsspezifische Netzwerke außerhalb der Kernfamilie. *Diskurs Kindheits- und Jugendforschung / Discourse. Journal of Childhood and Adolescence Research*, 19(1–2024), 21–42. <https://doi.org/10.3224/diskurs.v19i1.03>

Schneider, E. (2020). Der ‚lange Arm‘ eines kollektiven Verlaufskurvenprozesses von Stigmatisierung im Kontext schulischer Aufstiegskarrieren. In S. Thiersch, M. Silkenbeumer, & J. Labede (Hrsg.), *Individualisierte Übergänge* (S. 109–128). Springer Fachmedien Wiesbaden. https://doi.org/10.1007/978-3-658-23167-5_6

Schnell, P., & Gruber, O. (2023). Soziale Bildungsungleichheit in Österreichs Schulen: Kontinuitäten und Wandel zwischen 2012 und 2022. In A. Buxbaum, U. Filipič, S.

- Pirklbauer, N. Soukup, & N. Wagner (Hrsg.), *Soziale Lage und Sozialpolitik in Österreich 2023: Entwicklungen und Perspektiven* (S. 137–149). AK Wien.
- Solga, H., Berger, P. A., & Powell, J. (2009). Soziale Ungleichheit—Kein Schnee von gestern! Eine Einführung. In H. Solga, J. Powell, & P. A. Berger (Hrsg.), *Soziale Ungleichheit. Klassische Texte zur Sozialstrukturanalyse* (S. 11–45). Campus Verlag.
- Stadt Wien. (2026). *Wiener Bildungsgrätzl*. Wiener Bildungsgrätzl.
<https://graetzl.bildung.wien.at>
- Statistik Austria. (2026). *Bildungsstand der Bevölkerung*. STATISTIK AUSTRIA.
<https://www.statistik.at/statistiken/bevoelkerung-und-soziales/bildung/bildungsstand-der-bevoelkerung>
- Stauber, B., Wanka, A., Walther, A., & Rieger-Ladich, M. (2020). Reflexivität in der Übergangsforschung. Doing Transitions als relationale Perspektive auf Übergänge im Lebenslauf. In A. Walther, B. Stauber, M. Rieger-Ladich, & A. Wanka (Hrsg.), *Reflexive Übergangsforschung: Theoretische Grundlagen und methodologische Herausforderungen* (S. 281–303). Verlag Barbara Budrich.
- Stichweh, R. (2016). *Inklusion und Exklusion: Studien zur Gesellschaftstheorie* (2., erweiterte Auflage). transcript.
- Thieme, N. (2013). Bildungsgerechtigkeit als Chancengleichheit oder jenseits von Chancengleichheit?: Ein Ansatz zur empirischen Untersuchung von Bildungsgerechtigkeitskonzeptionen schul- und sozialpädagogischer Professioneller in ganztägigen Arrangements. In F. Dietrich, M. Heinrich, & N. Thieme (Hrsg.), *Bildungsgerechtigkeit jenseits von Chancengleichheit* (S. 159–

180). Springer Fachmedien Wiesbaden. https://doi.org/10.1007/978-3-531-19043-3_8

Thiersch, S., Silkenbeumer, M., & Labede, J. (2020). Individualisierte Übergänge im Kontext von Aufstiegen, Abstiegen und Umstiegen im Bildungssystem. Eine Einleitung. In S. Thiersch, M. Silkenbeumer, & J. Labede (Hrsg.), *Individualisierte Übergänge* (S. 1–16). Springer Fachmedien Wiesbaden. https://doi.org/10.1007/978-3-658-23167-5_1

Über die SDGs | SDG Watch Austria. (2026). <https://www.sdgwatch.at/de/ueber-sdgs/>

Walther, A. (2020). Meritokratie, Gate-Keeper und Bildungsentscheidungen: Reproduktion von Ungleichheit durch die Herstellung von Übergängen. In S. Thiersch, M. Silkenbeumer, & J. Labede (Hrsg.), *Individualisierte Übergänge* (S. 61–85). Springer Fachmedien Wiesbaden. https://doi.org/10.1007/978-3-658-23167-5_4

Walther, A., Stauber, B., & Settersten, R. A. (2022). “Doing Transitions”: A New Research Perspective. In B. Stauber, A. Walther, & R. A. Settersten (Hrsg.), *Doing Transitions in the Life Course* (Bd. 16, S. 3–18). Springer International Publishing. https://doi.org/10.1007/978-3-031-13512-5_1

Weber, M. (1999). „Klassen“, „Stände“ und „Parteien“. In M. Weber, *Wirtschaft und Gesellschaft: Die Wirtschaft und die gesellschaftlichen Ordnungen und Mächte: Nachlass* (Bd. 22, S. 252–272). J.C.B. Mohr (P. Siebeck).

Weiss, S., Lindner, J., & Kiel, E. (2024). Transitionen, Selektionsentscheidungen und Bildungschancen. *Zeitschrift für Grundschulforschung*, 17(1), 165–182. <https://doi.org/10.1007/s42278-024-00197-2>

West, C., & Fenstermaker, S. (1995). DOING DIFFERENCE. *Gender & Society*, 9(1), 8–37.

<https://doi.org/10.1177/089124395009001002>

Wiener Bildungsgrätzl. (2026). Wiener Bildungsgrätzl. <https://graetzl.bildung.wien.at>

Wiezorek, C., & Pardo-Puhlmann, M. (2013). Armut, Bildungsferne,

Erziehungsunfähigkeit: Zur Reproduktion sozialer Ungleichheit in pädagogischen

Normalitätsvorstellungen. In F. Dietrich, M. Heinrich, & N. Thieme (Hrsg.),

Bildungsgerechtigkeit jenseits von Chancengleichheit (S. 197–214). Springer

Fachmedien Wiesbaden. https://doi.org/10.1007/978-3-531-19043-3_10

Winkler, O. (2020). Mehr Chancengleichheit durch mehr Durchlässigkeit? In S. Thiersch,

M. Silkenbeumer, & J. Labede (Hrsg.), *Individualisierte Übergänge* (S. 35–59).

Springer Fachmedien Wiesbaden. https://doi.org/10.1007/978-3-658-23167-5_3