



universität
wien

Diplomarbeit

Titel der Diplomarbeit:

Der Übergang von der Grundschule in die Sekundarstufe aus der Perspektive der Eltern

Eine qualitative Studie zur Bedeutung der
elterlichen Bildungsgeschichten für die
Schulwahl der eigenen Kinder

Verfasserin:

Ulrike Berke

angestrebter akademischer Grad:

Magistra der Philosophie (Mag. phil.)

Wien, im Mai 2012

Studienkennzahl lt. Studienblatt: A297

Studienrichtung lt. Studienblatt: Diplomstudium Pädagogik

Betreuerin: Univ.-Prof. Dipl.-Psych. Dr. Bettina Dausien

Danksagung

An dieser Stelle möchte ich bei allen Personen bedanken, die mich auf meinem Weg während des Verfassens der Diplomarbeit begleitet und unterstützt haben. Zu Beginn gilt mein Dank meiner Diplomarbeitsbetreuerin Frau Univ.-Prof. Dipl.-Psych. Dr. Bettina Dausien, die mir durch ihr fachkundiges Wissen bei Anliegen und Fragen stets unterstützend und anregend zur Seite stand. Einen großen Dank möchte ich an meine Studienkollegin und Freundin Christine Münch aussprechen, die sich mit mir gemeinsam den verschiedensten Fragen im Hinblick auf Theorie und Empirie gestellt hat und es jedes Mal geschafft hat, wenn zwischendurch Verzweiflung aufgetaucht ist, diese auszugleichen und mich aufzurichten. Danke, du warst für meinen Diplomarbeitsprozess unentbehrlich! Ein besonderer Dank gilt außerdem meinem Lebensgefährten Christoph Kaltzin, der für mich viele wichtige Dinge im Alltag erledigt hat, damit ich ungehindert schreiben konnte und mich durch seine Geduld in meiner Situation unterstützt hat. Außerdem hat er mich immer wieder zwischendurch mit aufbauenden Worten ermutigt, an mich und meine Fähigkeiten zu glauben. Danke, du warst eine wichtige Stütze für mich! Außerdem möchte ich einen speziellen Dank an meine Arbeitskollegin und Freundin Petra Zach aussprechen, die für mich ihre Freizeit opferte, um meine Diplomarbeit Korrektur zu lesen. Weiters hatte sie stets für mich ein offenes Ohr, sowie motivierende Worte, was für meinen Diplomarbeitsprozess besonders wichtig war. Ein besonderer Dank gilt meiner Schwester Karin Lang, die ebenfalls durch das Korrekturlesen und ihre konstruktive Kritik einen bedeutenden Beitrag zum Gelingen meiner Diplomarbeit beigetragen hat. Danke für deine aufbauenden Worte! Ebenfalls großer Dank gilt meinen Eltern, Christa Berke und Richard Peter Berke, die mich während meines Studiums durchwegs unterstützt haben. Ein spezieller Dank gilt meinen langjährigen Freunden Lia Steiner und Alexander Jandl, die mir durch ihre besondere Freundschaft den Rücken gestärkt haben, was zum Gelingen dieser Arbeit im Wesentlichen beigetragen hat. Zum Abschluss möchte ich allen meinen Dank aussprechen, die mich in irgendeiner Weise während des Diplomarbeitsprozesses unterstützt haben und hier nicht explizit erwähnt wurden. Vielen Dank!!!

Eidesstattliche Erklärung

Ich erkläre hiermit an Eides statt, dass ich die vorliegende Diplomarbeit selbstständig verfasst, andere als die angegebenen Quellen und Hilfsmittel nicht benutzt und mich auch sonst keiner unerlaubten Hilfe bedient habe. Die Diplomarbeit wurde von mir weder im In- noch im Ausland in irgendeiner Form als Prüfungsarbeit vorgelegt.

Datum

Unterschrift

Inhaltsverzeichnis

Inhaltsverzeichnis	5
1 Einleitung.....	7
2 Übergänge in Bildungsbiographien	11
2.1 Übergang von der Grundschule in die Sekundarstufe in Österreich.....	11
2.2 Rechtlicher Rahmen des Übertritts in die Sekundarstufe in Österreich	13
2.3 Übergang aus elterlicher Sicht.....	16
2.3.1 Theorien der Bildungsentscheidung	16
2.3.1.1 Der Reproduktionsansatz	17
2.3.1.2 Die Theorie der rationalen Entscheidung	18
2.3.2 Determinanten der Schulwahl beim Übergang in die Sekundarstufe 1 (Mahr-George 1999).....	20
2.3.3 Die Bildungsentscheidung aus Schüler-, Eltern- und Lehrersicht (Wiedenhorn 2011).....	25
2.3.4 Noesis-Projekt.....	29
2.4 Übergang aus biografischer Perspektive	32
3 Tradierung von Bildung und Reproduktion sozialer Ungleichheit	35
3.1 Pierre Bourdieus Reproduktionsmodell.....	35
3.2 Kulturelles Kapital als determinierende Voraussetzung von Bildung?	40
3.3 Habitus und Biographie	43
4 Eigene Studie	45
4.1 Methodischer Ansatz und Erhebungsmethode.....	46
4.2 Sample und Zugang zum Feld.....	47
4.3 Auswertung.....	48
5 Isabell – eine biographische Fallstudie zum Zusammenhang von Bildungserfahrungen und der Schulwahl ihrer Kinder.....	49
5.1 Bildungsgeschichte.....	50
5.1.1 Suprasegment 1: Kindheit, Herkunftsmilieu	50
5.1.2 Suprasegment 2: Schulerfahrungen	54
5.1.3 Suprasegment 3: Umzug und Familiengründung.....	62
5.1.4 Suprasegment 4: Lebenshaltung.....	66
5.2 Fazit: Isabells Bildungsgeschichte	67
5.3 Schulwahl der Kinder	69
5.3.1 Suprasegment 1: Martin	70
5.3.2 Suprasegment Carina	74

5.3.3	Suprasegment Leo	76
5.4	Fazit: Schulwahl der Kinder	83
5.5	Memo	87
5.5.1	Kontinuität – Parallelen zwischen eigenem Bildungsweg und Schulwahl der Kinder.....	88
5.5.2	Kontrast zwischen eigenem Bildungsweg und der Schulwahl der Kinder	89
5.5.3	Isabells Handlungsfreiheit in Hinblick auf die Schulwahl.....	89
6	Fallvergleiche	91
6.1	Alexandra: Mutter und Töchter gehen homogene Bildungswege	91
6.1.1	Fazit Alexandra	95
6.2	Sabine: bewusste Entscheidung aufgrund negativer Schulerfahrungen.....	97
6.2.1	Fazit Sabine	102
6.3	Gabi: positive Schulerfahrungen sind Motiv für die Schulwahl	103
6.3.1	Fazit Gabi.....	109
7	Ergebnisse.....	110
7.1	Hauptfragestellung - Kontinuität.....	110
7.2	Hauptfragestellung - Kontrast	111
7.3	Reflexion der Ergebnisse.....	113
8	Literaturverzeichnis.....	117
9	Onlineverzeichnis	120

1 Einleitung

Der Übergang von der Grundschule in die Sekundarstufe stellt für die Eltern und deren Kinder einen besonderen Abschnitt im Leben dar. Die Eltern sind sich bewusst, dass die Schulwahl eine Art Weichenstellung für das Leben ihrer Kinder bedeutet und nicht nur die weitere Schullaufbahn, sondern auch das spätere Berufsleben der Kinder durch diese Entscheidung geprägt wird. Der Blick auf den Arbeitsmarkt und die Jugendarbeitslosigkeit, setzen die Eltern bei dieser Schulwahl unter Druck, da es eine essentielle Rolle spielt, welchen Beruf ihr Kind später ausübt, um sich einerseits zu erhalten, sowie andererseits einen bestimmten Status in der Gesellschaft zu erlangen.

Durch meine Arbeit als Berufsorientierungstrainerin von Jugendlichen beim Berufsförderungsinstitut Niederösterreich bin ich oft mit den verschiedensten Defiziten in Bezug auf soziale Kompetenzen oder Schulleistungen konfrontiert. Die Mängel der Jugendlichen können meist damit in Verbindung gebracht werden, dass die Betroffenen aus den unteren sozialen Schichten stammen. Beim Kontakt mit den Eltern wird oft klar, dass diesen viele Informationen bezüglich der verschiedenen Ausbildungsmöglichkeiten ihrer Kinder, aber auch die nötige Zeit und Ressourcen fehlen. Die Kinder gehobener Schichten sind selten bis gar nicht in Berufsorientierungskursen anzutreffen. Deren Eltern verfügen über ausreichend Kapital, unabhängig davon, ob es sich nun um ökonomisches, soziales oder kulturelles Kapital handelt, um ihre Kinder zu unterstützen. Parallel zu den verschiedensten Erlebnissen in meinem Beruf habe ich an der Universität Wien einige Vorlesungen und Seminare besucht, die mich mit dem Reproduktionsansatz von Pierre Bourdieu und auch der Weitergabe von Bildung innerhalb der Familie in Verbindung brachten. Besonders Fragen in Hinblick auf die Reproduktion von Ungleichheit beschäftigen mich seit langem.

Ein wichtiger Aspekt, der die ungleichen Bedingungen unter den SchülerInnen fördert, ist unser Schulsystem, das bereits nach der Grundschule eine Selektion der SchülerInnen in die verschiedenen Schultypen vorsieht. Durch die neuerliche Bildungsreform hat Österreich einen Schritt in Richtung Gesamtschule für die 10- bis 14-Jährigen getan. Seit dem Schuljahr 2008/09 gibt es einige Hauptschulen, die sich an dem Schulversuch der Neuen Mittelschule beteiligt haben, und bis spätestens 2015/16 sollen alle Hauptschulen in Neue Mittelschulen umgewandelt werden. Somit gibt es für die Eltern zwar keine dritte Möglichkeit der Schulwahl, wenn ihre Kinder nach der vierten Klasse vor dem Übergang von der Grundschule in die Sekundarstufe stehen, jedoch soll die Neue Mittelschule eine attraktivere Wahlmöglichkeit sein als die Hauptschule, da auf die Kinder individueller

eingegangen werden soll und andere Verbesserungen in Bezug auf pädagogische Konzepte umgesetzt werden sollen, die eine Erneuerung im Vergleich zum bisherigen Schulsystem darstellen (vgl. BMUKK: Neue Mittelschule, 2011). Hier stellte sich für mich bereits die Frage, ob diese Schulform für alle Eltern, egal welchen sozialen Status sie aufweisen, eine interessante Alternative darstellt oder ob sie - ähnlich wie bei der Hauptschule - eher für Gesellschaftsschichten mit niedrigem Bildungsstatus und Einkommen eine Option ist. Dazu ist es wichtig zu ergründen, welche Motive Eltern haben, wenn sie sich für eine Schule für ihre Kinder entscheiden müssen.

In den verschiedenen Studien, die sich mit dem Übergang von der Grundschule in die Sekundarstufe aus der Perspektive der Eltern beschäftigen, werden die unterschiedlichsten Gründe für die Schulwahl dargelegt. Bei näherer Betrachtung der Studien hat sich ergeben, dass die individuellen Bildungserfahrungen der Eltern dabei vollkommen außer Acht gelassen werden, diese aber die besondere Entscheidung am Übergang bedeutend beeinflussen. Ich überlegte mir, dass die konkreten Erfahrungen und die darauffolgenden Handlungen am besten nachvollzogen werden können, wenn ich die Lebensgeschichte von Eltern genauer analysiere.

Ich möchte anhand dieser Arbeit der Frage nachgehen, welche Bedeutung die Lebensgeschichte der Eltern für die Schulwahl ihrer Kinder beim Übergang von der Grundschule in die Sekundarstufe hat. Der Fokus soll dabei auf deren Erfahrungen an den Bildungsorten Schule und Familie liegen und wie diese die Entscheidung für eine Schultype für ihre Kinder beeinflussen. Einerseits spielt ihre Schulzeit eine Rolle und auch die Erfahrungen in Hinblick auf die eigene Schulwahlentscheidung. Andererseits können die Erlebnisse der Eltern in Bezug auf die Schulzeit der Kinder dabei von Relevanz sein. Durch die Bildungsgeschichte der Eltern wird der soziale Status und Bildungsstand sichtbar, sowie ihre individuelle Verarbeitung und Deutung ihrer sozialen Hintergründe. Somit spielt der Habitus der Eltern, der von Generation zu Generation weitergegeben wird und sich durch Lernprozesse und Bildungswege individuell ausbildet, eine große Rolle bei der Schulwahl. Insofern wird Pierre Bourdieus Konzept des „Habitus“ und die verschiedenen Arten des Kapitals für die Betrachtung der Lebensgeschichten der Eltern eine besondere Bedeutung haben.

Die Sozialpädagogik beschäftigt sich, so Böhm (2005, 599), nicht nur mit typischen Erziehungshilfen, wie Fürsorge, Schutz, Pflege, Beratung, sondern auch mit gesellschaftspolitischen und gesellschaftsverändernden Maßnahmen. In weiterer Folge sind die Entwicklung eines kritischen Bewusstseins und die Emanzipation des Menschen ein Ziel der Sozialpädagogik. Die Fragen, die in dieser Diplomarbeit behandelt werden, sind insofern relevant für die Sozialpädagogik, da besser verstanden werden kann, wie

der Übergang von den Eltern und Kindern erlebt wird und welche Aspekte für die Schulwahl wichtig sind. Diese Wahl führt in weiterer Folge nicht nur zu einer Selektion in der weiteren Schullaufbahn und im späteren Berufsleben, sondern auch zu Ungleichheiten bezüglich der Position der Individuen in unserer Gesellschaft. Mit einem besseren Verständnis dieser Dynamik können gesellschaftsverändernde Maßnahmen, die im Handlungsraum der Sozialpädagogik liegen, angesetzt werden, um diese Ungleichheiten eventuell zu minimieren. Zum Beispiel bei der sozialpädagogischen Begleitung von Bildungsmaßnahmen, wie im Rahmen von Berufsorientierungskursen, könnten diese Erkenntnisse nützlich sein.

Um sich an das Thema Übergang von der Grundschule in die Sekundarstufe aus der Perspektive der Eltern anzunähern, wird zunächst das erste Kapitel „Übergänge in Bildungsbiographien“ mit einigen einleitenden Worten eröffnet, bevor dann spezifisch auf den Übergang zwischen Grundschule und Sekundarstufe eingegangen wird. Dabei soll besonders die Situation in Österreich herausgearbeitet werden. Dazu werden Bildungsstatistiken der Statistik Austria erläutert, um zu sehen, wie die Bildungsentscheidungen hierzulande getroffen werden. Des Weiteren wird der schulrechtliche Rahmen in Österreich dargestellt, um die Bedingungen der Kinder während des Überganges zu beschreiben. Dabei sind vor allem die verschiedenen Schultypen wie auch die Aufnahmebedingungen und Übertrittregelungen relevant. Im ersten Kapitel soll außerdem eine Zusammenfassung der bisherigen Studien von dem Übergang aus der Elternperspektive veranschaulicht werden. Da es momentan noch wenige Studien in Österreich zu dem Übergang Grundschule – Sekundarstufe gibt und außerdem die Elternsicht bezüglich des Übergangs noch nicht im Rahmen der Biographieforschung, also mit biographisch-narrativen Interviews, untersucht wurde, soll in diesem Kapitel behandelt werden, was in den bisherigen Studien noch offen bleibt. Abschließend wird im ersten Kapitel der Übergang aus biographischer Sicht dargestellt, um herauszuarbeiten, dass dieser Übergang entscheidend für die Kinder ist, da er eine Art Weichenstellung für das spätere Leben darstellt.

Im darauffolgenden Kapitel „Tradierung von Bildung und Reproduktion sozialer Ungleichheit“ wird zunächst die Weitergabe von Bildung allgemein behandelt. Bildung wird nicht nur durch Bildungsinstitutionen erworben, sondern die Institution Familie spielt diesbezüglich eine wichtige Rolle. Die Familie kann als Bildungsort angesehen werden, an dem Bildungsprozesse außerhalb der Schule stattfinden (vgl. Büchner 2006, 23). Dies ist ein wichtiger Aspekt, der auch in Pierre Bourdieus Modell vorkommt und in diesem Kapitel genauer beleuchtet werden soll.

An den Übergängen sollten die SchülerInnen aufgrund ihrer Leistungen die gleichen Chancen haben, sich die beste Schule für ihren weiteren Lebensweg auszusuchen. Bourdieu und seine Arbeitsgruppe haben in ihren Forschungen herausgefunden, dass die Schulwahl nicht nur in Hinblick auf die Leistung der SchülerInnen erfolgt, sondern vielmehr der von der Familie erworbene Habitus und die drei Formen des Kapitals eine große Rolle spielen (vgl. Kramer et al. 2009, 27). Zum einen wird in diesem Kapitel das Konzept des „Habitus“ erklärt und zum anderen die drei Formen des Kapitals, wobei das kulturelle Kapital einen besonderen Part übernimmt.

In einem weiteren Unterkapitel soll einerseits darauf eingegangen werden, dass der Habitus in der Lebensgeschichte jedes Menschen eine wichtige Position einnimmt, aber auch das Individuelle in der Biographie jedes Subjekts das Besondere ausmacht. Es sind also auch die konkreten individuellen Erfahrungen, die in der Lebensgeschichte der Eltern bedeutend für ihre Entscheidungen sind.

Im nächsten Kapitel soll der methodische Ansatz der eigenen Studie dargelegt werden. Als Methode für die Datenerhebung wird das biographisch-narrative Interview verwendet, dessen Ablauf hier beschrieben werden soll, um zu begründen, warum diese in der vorliegenden Diplomarbeit Anwendung findet. Des Weiteren sollen in diesem Kapitel die Auswertungsschritte beschrieben werden. Es gibt verschiedene Verfahren bei der Auswertung, wobei diese das „rekonstruktive und sequenzielle Vorgehen“ gemeinsam haben. „Rekonstruktiv“ bedeutet hierbei, dass nicht mit zuerst festgelegten Kategorien gearbeitet wird, sondern der Sinn verschiedener Interviewabschnitte aus dem Gesamtzusammenhang des Interviews ermittelt wird. Mit „sequenziell“ ist gemeint, dass Schritt für Schritt die Textteile des Interviews interpretiert werden (vgl. Rosenthal 2008, 173). Bei der Auswertung wird in Anlehnung nach den vier Auswertungsschritten nach Fritz Schütze (1983) vorgegangen.

Im fünften Kapitel wird das Fallbeispiel „Isabell“ anhand von Interviewsequenzen und Interpretationen ausführlich dargelegt. In einem abschließenden Memo wird der Zusammenhang zwischen Isabells Bildungsgeschichte und der Schulwahl für ihre Kinder dargestellt. Im anschließenden Kapitel werden die anderen Interviews skizziert, um alle Interviews darauf miteinander vergleichen zu können.

Im letzten Kapitel sollen dann die Ergebnisse folgen, um die Forschungsfrage zu beantworten, welche Bedeutung die Lebensgeschichte der Eltern für die Schulwahl ihrer Kinder hat.

2 Übergänge in Bildungsbiographien

Der Übergang von der Grundschule in die Sekundarstufe muss im österreichischen Bildungssystem bereits früh von den Eltern und deren Kindern bewältigt werden. In den folgenden Unterkapiteln wird der Übergang aus verschiedenen Blickwinkeln dargestellt, um sich der elterlichen Perspektive anzunähern, die in der Diplomarbeit im Zentrum steht. Einerseits sollen die Bildungszahlen und der rechtliche Rahmen dargelegt werden, damit zunächst die österreichische Situation beschrieben werden kann. Andererseits werden Studien dargestellt, die sich mit der elterlichen Perspektive des Übergangs- von der Grundschule in die Sekundarstufe - beschäftigen haben, um deren Vorgehensweise und Ergebnisse zu skizzieren. Abschließend wird in diesem Kapitel der Übergang noch aus biographischer Perspektive beleuchtet, der besonders wichtig ist für die Forschungsfrage, da auf diese Weise die Situation der Eltern und Kinder genauer betrachtet werden kann.

2.1 Übergang von der Grundschule in die Sekundarstufe in Österreich

Jedes Jahr werden von der Statistik Austria die Bildungszahlen erhoben. Anhand dieser Erhebungen soll in diesem Unterkapitel skizziert werden, wie sich in Österreich der Übergang von der Primarstufe in die Sekundarstufe ereignet.

Mit sechs Jahren beginnt in Österreich die Schulpflicht. Die meisten der schulpflichtigen Kinder gehen in die Volksschule und einige wenige Kinder besuchen die Sonderschule. Nach vier Schulstufen erfolgt dann der Übergang in die Sekundarstufe, wobei die Hauptschule, die Neue Mittelschule und die allgemein bildende höhere Schule zur Auswahl stehen (vgl. Benedik et al. 2011, 16).

„Das soziale und kulturelle Milieu des Elternhauses, das gesellschaftliche Umfeld, die Kosten für Bildung, auch das regionale Angebot an Bildungseinrichtungen und schließlich nicht zuletzt die individuellen Fähigkeiten und Bildungsinteressen geben die Wahl des Bildungsweges vor“ (Benedik et al. 2011, 18).

Wenn in gewissen Gegenden bestimmte Schulen nicht zur Auswahl stehen, können diese nicht besucht werden. Diese Tatsache kann die Schullaufbahn der betroffenen Personen stark beeinflussen. Es gibt also einige Aspekte, die für das Bildungsverhalten wichtig sind. Volksschulen sind meist in der näheren Umgebung vorzufinden, wobei in manchen Gegenden, aufgrund zu weniger Schulkinder, Volksschulen geschlossen werden mussten. In Bezug auf die weiterführenden Schulen gab es nicht immer eine hohe Standortdichte, was sich in den letzten Jahren deutlich verbessert hat (vgl. Benedik et al.

2011, 18f). Die Problematik der ungleichen räumlichen Verteilung von Schulen ist aber noch nicht vollständig beseitigt und somit hängt die Schulbesuchsquote noch immer davon ab.

„Im Sinne der Chancengleichheit sollten die regionalen Disparitäten beim Übertritt in höhere Schulen abgebaut werden“ (Benedik et al. 2011, 18).

Im Folgenden werden die Bildungszahlen aus Österreich aus dem Schuljahr 2009/10, die von der Statistik Austria erhoben wurden, von der Volksschule bis zu den Schulen in der Sekundarstufe dargestellt. Die 6 bis 9-jährigen Kinder besuchen zu 98 % die Volksschule. Die restlichen 2 % besuchen Sonderschulen, oder sonstige allgemein bildende Schulen mit Organisationsstatut, wie z.B. Waldorf- oder Montessorischulen. Seit der Jahrtausendwende sank die VolksschülerInnenanzahl deutlich und das wird die nächsten Jahre voraussichtlich auch so bleiben. Die Zahl der VolksschülerInnen 2009 beträgt 329.000 und wird 2016 einen Tiefpunkt mit 323.500 erreicht haben. Danach kann man wieder mit einer Steigerung der Anzahl von VolksschülerInnen rechnen. Der Rückgang an SchülerInnen setzt sich in der Sekundarstufe vier Jahre versetzt fort (vgl. Benedik et al. 2011, 24f).

Nach den ersten vier Schuljahren erfolgt der Übergang in die Sekundarstufe, wobei im Schuljahr 1980/81 noch fast drei Viertel der SchülerInnen eine Hauptschule besuchten. Dies hat sich bis zum Schuljahr 2009/10 dahingehend verändert, dass die Anzahl der SchülerInnen nun auf 48,5 % gesunken ist. Dies ist einerseits damit verbunden, dass immer mehr SchülerInnen in die AHS Unterstufe gehen, und andererseits, dass die Neue Mittelschule 2008/09 gegründet wurde.

„Dieser Schultyp wurde hauptsächlich an bestehenden Hauptschulstandorten eingerichtet und nur in Einzelfällen an AHS-Standorten“ (Benedik et al. 2011, 26).

Diese Schule wird somit höchstwahrscheinlich von SchülerInnen gewählt, die sonst eine Hauptschule besucht hätten. Die Neue Mittelschule haben 2009/10 am Übergang zwischen Primar- und Sekundarstufe 15,7 % gewählt, wobei sich die Anzahl der SchülerInnen seit dem Schuljahr 2008/09 um 11,8 % gesteigert hat. Die BesucherInnenzahlen der AHS sind von dem Schuljahr 1980/81 bis 2008/09 von 22 % auf 33,2 % gestiegen und seit der Einführung der Neuen Mittelschule nur wenig auf 32,9 % gesunken.

Ein kleiner Anteil an SchülerInnen, nämlich 2,6 %, besuchte im Schuljahr 2009/10 Sonderschulen, 1,0 % Statutschulen. Besonders in den Sonderschulen ist ein starker

Rückgang zu verzeichnen, da seit 1990 für SonderschülerInnen die Möglichkeit besteht, in Volksschulen und Hauptschulen in Integrationsklassen unterrichtet zu werden. Welcher Schultyp gewählt wird, hängt von verschiedenen Aspekten ab.

„Neben dem regionalen Bildungsangebot (Schulen direkt am Wohnort oder gut erreichbar außerhalb des Wohnorts) bzw. der Pendeldistanz zum bevorzugten Schultyp spielen auch das soziale Umfeld und ein allfälliger Migrationshintergrund der Schülerinnen und Schüler eine Rolle“ (Benedik et al. 2011, 26).

Kinder mit nicht-deutscher Umgangssprache wechseln seltener, also mit 27,2 %, an die AHS-Unterstufe, als die 34,3 % der Kinder mit deutscher Umgangssprache. Dies ist ebenso bei den BesucherInnenzahlen in der Neuen Mittelschule zu beobachten. Hier steht das Verhältnis der SchülerInnen mit nicht-deutscher Umgangssprache und SchülerInnen mit deutscher Umgangssprache von 14,2 % zu 21,7 %. Auch bezüglich des Geschlechts sind Unterschiede im Schulwahlverhalten zu erkennen. Die Mädchen wählen zu 35,3 % die AHS-Unterstufe, hingegen ziehen die Burschen diese nur zu 30,6 % in Erwägung (vgl. Benedik et al. 2011, 26).

„Von den über 6.000 Schulen in Österreich sind ein Zehntel Privatschulen, diese wurden im Schuljahr 2009/10 von rund 113.600 Schülerinnen und Schülern (9,6 %) besucht. Über die Hälfte der Privatschulen sind in kirchlicher Trägerschaft, der Großteil davon wird von der römisch-katholischen Kirche erhalten“ (Benedik et al. 2011, 30).

Neben den kirchlich geführten Bildungseinrichtungen werden ein Viertel der Privatschulen von Vereinen oder Privatpersonen geleitet, wie zum Beispiel Waldorf- oder Montessorischulen. Dabei ist an den SchulbesucherInnenzahlen in Privatschulen zu erkennen, dass sie in der Volksschule sowie auch bei Hauptschule und AHS-Unterstufe vom Schuljahr 1990/91 bis zum Schuljahr 2009/10 gestiegen sind. In den Volksschulen von 4 % auf 5 %, bei den Hauptschulen von 4,1 % auf 5 % und bei der AHS-Unterstufe von 14,1 % auf 15,7% (vgl. Benedik et al. 2011, 30).

2.2 Rechtlicher Rahmen des Übertritts in die Sekundarstufe in Österreich

Im folgenden Unterkapitel soll kurz dargestellt werden, welche Schultypen am Übergang von der Grundschule in die Sekundarstufe zur Auswahl stehen und welche Aufnahmeregelungen bei jenen Schultypen gelten. Dies ist für die Diplomarbeit von Bedeutung, da die gesetzlichen Rahmenbedingungen in Österreich eine Rolle bei der Schulwahl spielen.

Nach der Volksschule stehen drei Institutionen, die Hauptschule, die Neue Mittelschule und die allgemein bildende höhere Schule zur Auswahl.

Die **Hauptschule** kann in Österreich jedes Kind besuchen, das die Volksschule mit Erfolg abgeschlossen hat. Dies gilt genauso für Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf. Eine Eignungsprüfung ist nur in Hauptschulen mit Schwerpunkten wie Musik oder Sport notwendig. Im Schulgesetz ist es so verankert, dass eine Schulstufe auch als vollendet gilt, wenn SchülerInnen bei der Wiederholung einer Schulstufe nur ein „Nicht genügend“ in einem Pflichtgegenstand bekommen, wobei dieser Pflichtgegenstand im Schuljahr davor am schlechtesten mit einem „Befriedigend“ benotet wurde (vgl. Feigl 2007, 33f).

Es gibt zwei grundlegende Aufgaben, denen eine Hauptschule gerecht werden sollte. Einerseits soll den SchülerInnen Allgemeinwissen vermittelt werden, und andererseits sollen die SchülerInnen für den Übergang ins Berufsleben oder in eine weiterführende Schule vorbereitet werden (vgl. BMUKK: Schultypen 2011).

In der Hauptschule ist der Unterricht in den Hauptfächern Deutsch, Mathematik und einer lebenden Fremdsprache in Leistungsgruppen aufgeteilt, wobei die erste Leistungsgruppe gleichgestellt ist mit der allgemein bildenden höheren Schule. Die Einstufung in eine Leistungsgruppe basiert auf den Leistungen der SchülerInnen in Folge eines gewissen Beobachtungszeitraumes. Es kann somit sein, dass ein Schüler oder eine Schülerin in Englisch in der ersten Leistungsgruppe ist und in Mathematik in der dritten Leistungsgruppe. Legitimiert wird diese Maßnahme mit dem Argument leistungsdifferenzierender Förderung.

„Auf diese Weise kann den unterschiedlichen Fähigkeiten und Interessen der einzelnen Schüler und Schülerinnen Rechnung getragen werden“ (Feigl 2007, 34).

Es werden aber für die Einstufung keine eigenen Prüfungen oder Tests abgehalten. Wenn die SchülerInnen ein Zeugnis haben, mit dem sie in die AHS aufsteigen hätten können, sind sie automatisch in jedem Fach in der ersten Leistungsgruppe (vgl. Feigl 2007, 34ff). Eine Abstufung in eine andere Leistungsgruppe erfolgt dann, wenn der Schüler oder die Schülerin während des Schuljahres mit einem „Nicht Genügend“ zu bewerten wäre. Eine Aufstufung eines Schülers oder einer Schülerin in eine andere Leistungsgruppe ist dann möglich, wenn der Lehrer oder die Lehrerin der Meinung ist, dass die höheren Anforderungen für den Schüler oder die Schülerin kein Problem darstellen.

Die **Neue Mittelschule** kann von allen Schülern und Schülerinnen zwischen 10 und 14 Jahren besucht werden, die die Volksschule erfolgreich abgeschlossen haben (vgl. BMUKK: Neue Mittelschule 2011).

„Neben der Vermeidung einer zu frühen Trennung der Kinder in unterschiedliche Bildungskarrieren, ist die breite Umsetzung einer neuen Lernkultur mit den Eckpfeilern Individualisierung und innere Differenzierung ein zentrales Merkmal der Neuen Mittelschule“ (BMUKK: Neue Mittelschule 2011).

Somit ist die optimale Förderung jedes einzelnen Schülers und jeder einzelnen Schülerin als Ziel anzusehen, wobei Aspekte wie Lerntempo, Fähigkeiten und Begabungen berücksichtigt werden sollen. Die SchülerInnen werden nach dem AHS-Lehrplan unterrichtet und der Unterricht wird von LehrerInnen der Hauptschule und LehrerInnen der AHS oder BHS gemeinsam in Teams durchgeführt.

„Dadurch profitieren die Schülerinnen und Schüler von dem akademischen Fachwissen der AHS-Lehrerinnen und –Lehrer und der wertvollen pädagogischen Grundausbildung der Pflichtschullehrerinnen und Pflichtschullehrer“ (BMUKK: Schultypen 2011).

Es gibt auch einige Schwerpunkte wie zum Beispiel Projektarbeit, Sport, soziales Lernen, Kunst- und Kulturbereich und Förderunterricht in Kleingruppen. Wer eine Neue Mittelschule abgeschlossen hat, ist befugt eine mittlere oder höhere Schule weiter zu besuchen (vgl. BMUKK: Neue Mittelschule 2011).

Um in eine **allgemein bildende höhere Schule** aufgenommen zu werden, muss ebenfalls die Volksschule positiv abgeschlossen werden. Außerdem müssen die Noten in den Fächern Deutsch, Lesen und Mathematik besser als „Befriedigend“ sein, wobei es auch mit einem „Befriedigend“ die Möglichkeit gibt, in die AHS zu gehen, wenn die Schulkonferenz der Volksschule den Eindruck hat, dass der Schüler oder die Schülerin den Anforderungen entsprechen kann. Wenn die Bedingungen der SchülerInnen nicht erfüllt werden, ist eine Aufnahmeprüfung notwendig. Allerdings muss bei Schulen mit sportlichem oder musikalischem Schwerpunkt immer eine Aufnahmeprüfung gemacht werden (vgl. Feigl 2007, 38f). Um sich für die erste Klasse AHS anzumelden, braucht man das Semesterzeugnis der vierten Klasse Volksschule. Im Falle einer Aufnahmeprüfung ist der Lehrstoff der vierten Klasse Volksschule in Deutsch und Mathematik in gehobenem Standard zu beherrschen. Wenn die Aufnahmeprüfung nicht positiv bewertet wird, kann im selben Jahr die Prüfung nicht wiederholt werden.

„Gegen die Entscheidung, dass die Prüfung nicht bestanden wurde, kann binnen fünf Tagen Berufung beim zuständigen Landesschulrat (in Wien: Stadtschulrat) erhoben werden“ (Feigl 2007, 39).

Diese drei vorgestellten Schultypen stellen die Auswahlmöglichkeiten am Übergang zwischen Grundschule und Sekundarstufe dar. An den Aufnahmemodalitäten ist ersichtlich, dass es nur beim Gymnasium, höhere Anforderungen für die SchülerInnen gibt, um aufgenommen zu werden. Die Hauptschule und Neue Mittelschule kann jedes Kind besuchen, das die Volksschule positiv abgeschlossen hat.

2.3 Übergang aus elterlicher Sicht

Da die vorliegende Studie sich mit der Perspektive der Eltern in Bezug auf die Schulwahl ihrer Kinder beschäftigt, werden hier nun zunächst Forschungsansätze vorgestellt, die skizzieren, wie andere Studien den Übergang von der Grundschule in die Sekundarstufe bereits untersucht haben. Diese Studien werden darauf illustriert, um deren Vorgehensweise und Ergebnisse darzulegen. Zwei Studien sind aus Deutschland, und außerdem wurde der vorläufige Bericht des Noesis-Projekts, der von Übergängen handelt, in die Diplomarbeit eingebunden, um die österreichische Perspektive darzustellen. Es konnte eine weitere Studie über den Übergang von der Grundschule in die Sekundarstufe aus Österreich ausfindig gemacht werden, welche aus dem Jahr 1974 stammt, und im Bundesland Oberösterreich durchgeführt wurde. Die Ergebnisse jener Arbeit sind aufgrund der Veränderungen im Schulwesen und der Gesellschaft der letzten Jahre nicht mehr repräsentativ, da sich die Bedingungen für die Entscheidung der Eltern verändert haben. Daher wurde die Studie in der vorliegenden Arbeit nicht verwendet.

Es werden Studien aus Deutschland in die Arbeit eingebunden, weil das deutsche Schulsystem dem österreichischen Schulsystem sehr ähnlich ist, da ebenfalls nach vier Grundschuljahren der erste weichenstellende Übergang erfolgt. Ein Unterschied zum deutschen Schulsystem liegt darin, dass es vier Auswahlmöglichkeiten gibt, nämlich die Hauptschule, die Gesamtschule, die Realschule und das Gymnasium. Zunächst soll jedoch vorgestellt werden, wie der Übergang theoretisch konzipiert wird.

2.3.1 Theorien der Bildungsentscheidung

In den Forschungsvorhaben werden verschiedene Gesichtspunkte in den Mittelpunkt der Analysen über den Übergang aus elterlicher Sicht gestellt, wobei es zwei Perspektiven gibt, unter denen die Forschungen grob unterschieden werden können. Es gibt zum einen die gesellschaftstheoretische Perspektive. Bei dieser wird der Übergang als strukturell schulischer Selektionsmechanismus gesehen. Zum anderen liegen subjektorientierte Ansätze vor, wo es um den Übergang als bildungsbiografisches Ereignis geht, welcher in

Bezug auf förderliche und hinderliche Erfahrungen für die Bildungskarriere des Kindes betrachtet wird.

In den Forschungen der letzten Jahre in Deutschland wurde vor allem die Entscheidung der Eltern in den Blick genommen, um auf den Zusammenhang zwischen sozialem Status und dem Bildungserfolg hinzuweisen (vgl. Kramer et al. 24). Es gibt zwei Theorien, die immer wieder in diesem Forschungsbild vorkommen. Das sind zum einen der sogenannte „Reproduktionsansatz“ und zum anderen die Theorie der rationalen Entscheidung bzw. Wahl.

Beide Theorien werden im nächsten Unterkapitel kurz beschrieben, um die danach dargestellten Studien besser verstehen zu können. Außerdem spielt der Reproduktionsansatz für die vorliegende Diplomarbeit eine besondere Rolle und wird deshalb im zweiten Kapitel noch genauer ausgeführt werden.

2.3.1.1 Der Reproduktionsansatz

Dieser Ansatz stammt aus den Forschungen von Pierre Bourdieu und seinem Team in Frankreich. Diese haben das französische Schulsystem dahingehend erforscht, dass sie sich die versteckten Mechanismen im Bildungssystem angesehen haben, welche laut Bourdieu und seinem Team zur Reproduktion des sozialen Status führen (vgl. Kramer et al. 2009, 27f).

„In dieser Analyse beobachten sie seit den 1960er Jahren die Legitimierungsprozesse der Reproduktion sozialer Ungleichheiten und weisen auf die Illusion der Chancengleichheit hin, die mit der Schule und ihrem Versprechen der Statustransformation durch Bildung verbunden ist“ (Kramer et al. 2009, 27).

An den Übergängen sollten die SchülerInnen aufgrund ihrer Leistungen die gleichen Chancen haben, sich die beste Schule für ihren weiteren Lebensweg auszusuchen. Bourdieu und seine Arbeitsgruppe haben in ihren Forschungen herausgefunden, dass die Schulwahl nicht nur in Bezug auf die Leistung der SchülerInnen erfolgt, sondern dabei ebenso der von der Familie erworbene Habitus und die drei Formen des Kapitals eine große Rolle spielen. Das soziale, ökonomische und besonders das kulturelle Kapital sind ausschlaggebend dafür, welche Schule von der Familie überhaupt in Erwägung gezogen werden kann. Kinder, die aus Familien stammen, welche ein hohes Ausmaß an Kapital besitzen, können ihren Sinn für die Schulwahl richtig einsetzen.

„Der von diesen Schülerinnen und Schülern in der Familie erworbene primäre Habitus entspricht der schulischen Anforderungsstruktur“ (Kramer et al. 2009, 27).

Dies ist ein Vorteil gegenüber Familien, die mit den Regeln und Erwartungen im vielschichtigen Bildungssystem wenig vertraut sind und somit ihr niedrigeres kulturelles Kapital „falsch“ einsetzen. Laut Bourdieu ist dies einer der Mechanismen, warum gesellschaftlich höher geltende Schulen mit besseren Chancen auf Positionen mit einflussreichem politischen und ökonomischen Status trotzdem weitgehend von Kindern von Eltern mit viel Kapital besucht werden, obwohl sie für alle sozialen Schichten offen sind.

„Der Übergang von der Grundschule in weiterführende Schulen leistet damit einen Beitrag zur Reproduktion der Sozialstruktur der Gesellschaft und der Stabilisierung ökonomischer und kultureller Eliten“ (Kramer et al. 2009, 28).

Bei diesem Ansatz stehen die soziokulturellen Zusammenhänge im Fokus des Interesses, die beim Übergang von der Volksschule in eine weiterführende Schule im Hinblick auf soziale Ungleichheiten bedeutend sind (vgl. Kramer et al. 2009, 28). Nun soll noch ein weiterer Ansatz dargestellt werden, der ebenfalls eine besondere Rolle in den später skizzierten Studien spielen wird.

2.3.1.2 Die Theorie der rationalen Entscheidung

In dieser Theorie geht es um die individuelle Entscheidung der Eltern, die als Ergebnis von Kosten- und Nutzenanalysen begriffen wird. Die Grundannahme lautet, dass aus den verschiedenen Schulwahlmöglichkeiten die Option gewählt wird, von welcher sich die Eltern den subjektiv höchsten Nutzen versprechen. Allerdings gibt es bei dieser Wahl ein gewisses Risiko, da die Eltern nicht wissen können, ob ihr Kind in jener gewählten Schulform auch erfolgreich sein wird.

Dieser Ansatz nimmt Bezug auf die Theorie von Bildungsentscheidungen laut Kramer nach *Boudon* (1974,1980) (vgl. Kramer et al. 2009, 25).

„In dieser strukturell-individualistischen Perspektive sind Bildungschancen Ergebnisse institutioneller, leistungsbezogener (Selektions-)Mechanismen und elterlicher Bildungsentscheidungen. Ungleichheiten in der Bildungsbeteiligung werden durch die unterschiedlichen Abwägungen bzw. Gewichtungen der Chancen und Kosten der vom Bildungssystem vorgegebenen Bildungsgänge in den unterschiedlichen sozialen Schichten erklärt“ (Kramer et al. 2009, 25f).

Kramer bezieht sich hierbei nach Boudon (1974, 1980), der davon ausgeht, dass die Einflüsse der Sozialschichtzugehörigkeit für den Schulerfolg in zwei verschiedenen

Effekten charakterisiert werden, nämlich in primäre und sekundäre Einfluss-Effekte. Bei den primären Effekten geht es um die Sozialisationsleistungen der Familie, die sich in den Leistungen, Kenntnissen und Fertigkeiten der Kinder ausdrücken, wobei bildungsnahe Familien den bildungsfernen Familien gegenüber einen Vorsprung haben. Mit den sekundären Effekten sind Kosten-Nutzen-Bewertungen gemeint, die in Bezug auf den sozialen Status getroffen werden. Diese sind sekundäre Effekte, weil sie nicht direkt die Leistung der Kinder beeinflussen, aber dennoch für die Bildungsentscheidungen und bezüglich Begründungen für Ungleichheiten laut Kramer nach Boudon relevant sind (vgl. Kramer et al. 2009, 25f).

„Die Abwägung von Kosten auf der einen und Nutzen auf der anderen Seite variiert somit im Zusammenhang mit der sozialen Position und bedingt damit auch bei gleichen schulischen Leistungen unterschiedliche Entscheidungen bei der Wahl der Bildungslaufbahn“ (Kramer et al. 2009, 26).

Auch *Hartmut Esser* vertritt die Theorie der rationalen Entscheidung, die in der Studie von Mahr-George (1999) und Wiedenhorn (2011) eine Rolle spielt, und daher hier kurz beschrieben werden soll.

Esser (1991) nimmt an, dass menschliches Handeln eine zielgerichtete, an der Situation orientierte Wahl von Möglichkeiten ist,

„die die Fähigkeit zur Kreativität, Reflexion und Empathie („Vorlieben“) sowie Bedeutung von Knappheit und von (Opportunitäts-)Kosten berücksichtigt“ (Mahr-George 1999, 59).

Er erweitert Boudons Ansatz durch eine Verbindung von der Makro- zur Mikroebene des individuellen Entscheidungshandelns.

„Die Schulartwahl kann ihm zufolge als kriteriengeleiteter Übergangsprozess verstanden werden, in dem die Familien über ein „framing“-Verfahren zu ihren individuellen Entscheidungen kommen“ (Wiedenhorn 2011, 88).

Esser geht davon aus, dass der Handelnde Kosten und Nutzen oder anders gesagt Vor- und Nachteile abwägt und entscheidet sich so, wo er denkt das beste Ergebnis zu bekommen, was die Annahme der Rationalität beinhaltet. Unterschiedliche Faktoren können dies allerdings beeinflussen.

„Dies kann dazu führen, dass [sic] nicht immer die objektiv günstigste Wahl getroffen wird“ (Mahr-George 1999, 60).

Solche Faktoren sind bspw. die Mangelhaftigkeit der vorhandenen Informationen, Kosten- und Nutzenfaktoren, die dynamisch sind und sich durch umgewandelte Rahmenbedingungen sowie neue Optionen verändern. Ebenso die Verhältnismäßigkeit, Gewichtung, Eindeutigkeit und Höhe von Kosten und Nutzen haben hierbei einen Einfluss.

Die Wahl der Schule für die EntscheidungsträgerInnen ist das Ergebnis einer Bewertung aller Handlungsmöglichkeiten, welche die Eltern erfassen, um das Ziel der größtmöglichen subjektiven Nutzenerwartung zu erreichen. Diese Abschätzung geschieht immer aufgrund deren Maßstäbe, und die Kosten- und Nutzenfaktoren sind bei jedem Menschen bzw. Menschengruppe veränderlich (vgl. Mahr-George 1999, 60ff).

In den letzten beiden Unterkapiteln wurden zwei wichtige Forschungsansätze genauer beschrieben, die in den nächsten dargelegten Studien vorkommen. Im nächsten Kapitel wird die erste von drei Studien skizziert, die auf die Elternperspektive näher eingehen, um die verschiedenen Aspekte, welche für die Schulwahl nach der Grundschule wichtig sind, zu beleuchten.

2.3.2 Determinanten der Schulwahl beim Übergang in die Sekundarstufe 1

(Mahr-George 1999)

Zunächst werden die Forschungsfrage und der Aufbau der anschließenden Studie dargelegt. Es geht in folgender Forschung um einen essentiellen Punkt für die empirische Bildungsforschung, nämlich um die Frage, nach welchen Kriterien Eltern beim Übergang ihres Kindes von der Grundschule in die Sekundarstufe 1 eine Schule auswählen (vgl. Mahr-George 1999, 219).

„Solche „Übergänge“ sind Schnittstellen individueller biographischer Verläufe und sozialer Strukturen, Verzweigungen gesellschaftlich vorgeformter Entwicklungsbahnen. Sie markieren Brüche, die es zu überbrücken gilt, sie sind das Nadelöhr für gesellschaftlichen Erfolg, aber auch Stationen des Scheiterns und Mißerfolgs [sic]“ (Mahr-George 1999, 23).

Es sollen also die Entscheidungskriterien von Eltern untersucht werden, die sich gerade in dem Prozess befinden, für ihre Kinder eine wichtige Entscheidung für ihr Leben zu treffen. Mahr-George (1999, 219) geht davon aus, dass die Entscheidung für eine Schule einem gestuften Prozess unterliegt. Die Schulwahl kann aus mehreren Entscheidungen bestehen. Grundsätzlich werden hierzu drei Stufen im Prozess der Entscheidungsfindung differenziert. Zuerst erfolgt die Entscheidung für einen bestimmten Bildungsgang, der mit dem anzustrebenden Bildungsabschluss verknüpft ist. Bei der zweiten Stufe fällt die Wahl

für die Schulart bzw. Schulform, mit der dieser angestrebte Bildungsabschluss erreicht werden kann. Auf der dritten Stufe entscheiden sich die Eltern für eine bestimmte Schule, die den Bildungsgang anbietet, den sie für ihr Kind planen (vgl. Mahr-George 1999, 18f).

„Die Realisierung des Ergebnisses dieses gestuften Entscheidungsprozesses, d.h. die tatsächliche, erfolgreiche Anmeldung, könnte man in gewisser Hinsicht als vierte Stufe ansehen, auf der unter Umständen noch zusätzliche Faktoren zum Tragen kommen können“ (Mahr-George 1999, 19).

Hier haben die Eltern aber nicht mehr die Entscheidung alleine zu tragen, da die Schulleitung der angestrebten Schule daran beteiligt ist (vgl. Mahr-George 1999, 19). Bis auf die dritte Stufe konnte jede Stufe getrennt untersucht werden, da bei dem regionalen Schulangebot im Rheinland-Pfalz die Schulauswahl begrenzt ist. Diese Studie hebt sich von vorhergehenden Studien im Bereich zur elterlichen Perspektive der Schulwahl dadurch ab, dass sie sich nicht nur auf eine der Stufen beschränkt, sondern zwischen den drei Stufen differenziert. Bei den Interpretationen der Ergebnisse wurde der rechtliche und schulstrukturelle Rahmen berücksichtigt, da unter diesen Rahmenbedingungen die Entscheidungen der Eltern erfolgen. Dieser Aspekt sollte nach Mahr-George (1999, 219) auch in den zukünftigen Studien mehr beachtet werden. Es gibt zwar auch andere Aspekte, die mit der Bildungsentscheidung korrelieren, jedoch spielen die schulischen Leistungen in dieser Studie eine besonders wichtige Rolle.

Dies ist die erste deutsche Untersuchung, die auch teilintegrierte Schulen berücksichtigt. Diese Umwandlung - die Zusammenfassung des Hauptschul- und Realbildungsgangs - fand zu dem Zeitpunkt der Studie gerade erst statt, was entsprechende Auswirkungen auf das Schulwahlverhalten der Eltern haben kann. Die Umstrukturierung des deutschen Bildungssystems hebt die soziale Selektivität in Bezug auf die Wahl des Gymnasiums aber nicht auf. (vgl. Mahr-George 1999, 225f).

Es waren 34 Grundschulen an der Untersuchung beteiligt. 1.414 Eltern wurde per Post ein Fragebogen zugesandt, der von 1.086 beantwortet und zurückgeschickt wurde (vgl. Mahr-George 82). Die Befragung erfolgte, nachdem die Kinder das Halbjahreszeugnis erhalten hatten, damit die Eltern alle notwendigen Informationen für die Entscheidung erhielten, da das Zeugnis die schulische Leistungsfähigkeit des Kindes widerspiegelt und dadurch auch erahnt werden kann, welche Schule für die weitere Schullaufbahn passend sein könnte. Welchen Bildungsgang und Bildungsabschluss die Eltern für ihre Kinder anstrebten, wurde also mit Fragebögen evaluiert. An welcher Schule das Kind tatsächlich angemeldet wurde, wurde über die Erhebung der Grundschule ermittelt, da dieser die Daten vorlagen. Die Grundschulempfehlung der LehrerInnen wurde als Indikator für die

Schulleistung der Kinder angenommen. In der Erhebung wurden Fragen zum sozialen Hintergrund und zu den verschiedensten Kriterien gestellt, die für die EntscheidungsträgerInnen eine Rolle spielen könnten. Die theoretische Anbindung der Studie erfolgte an den Rational-Choice Ansatz und den Reproduktionsansatz (vgl. Mahr-George 1999, 42ff).

Abschließend werden nun die Ergebnisse der Studie dargestellt. Mahr-George nimmt in seinem Buch eine Aufteilung in allgemeine Ergebnisse, Ergebnisse zum Reproduktionsansatz und Ergebnisse zu den Theorien der rationalen Wahl vor.

Allgemein lässt sich festhalten, dass ein starker Trend weg vom Hauptschulabschluss zu verzeichnen ist. Dies konnte auch in den vorhergehenden Studien, welche diesen Übergang untersucht haben, festgestellt werden. Nur noch weniger als zehn Prozent der Eltern sehen den Hauptschulabschluss als Ziel für ihre Kinder an. Zirka die Hälfte der Eltern will einen Realabschluss für ihr Kind erreichen, aber auch die Hochschulreife genießt eine hohe Attraktivität bei den EntscheidungsträgerInnen. Durchgängig kann auch gesagt werden, dass die Eltern meist keinen Bildungsabschluss anstreben, der unter dem empfohlenen Abschluss der Grundschule liegt (vgl. Mahr-George 1999, 221).

„Betrachtet man sich die Schulwahlkriterien der Eltern, also die Aspekte, die nach Angaben der Eltern bei der Wahl einer Schule eine große Rolle spielen, fällt auf, daß [sic] die Leistungen der Kinder an erster Stelle zu stehen scheinen (91,7 %)“ (Mahr-George 1999, 221).

Dies kann dahingehend interpretiert werden, dass die Eltern gemäß den Leistungen die neue Schule wählen, wenn sie die Anforderungen dieser kennen, wobei viele der Eltern sich mehr Informationen diesbezüglich wünschen würden, um negative Erlebnisse für die Kinder vermeiden zu können. Nach den Schulleistungen folgen an zweiter Stelle der Wunsch des Kindes mit 85 % und der Schulabschluss der gewählten Schule. Die wenigsten Eltern gehen von Anfang an von einem Wechsel der Schulart während des Besuchs der Sekundarstufe aus. Daher ist es für sie wichtig, die Schule so zu wählen, dass ihr Kind auch den Abschluss in dieser Schule erreichen kann, den sie für ihr Kind vorsehen. Weitere Kriterien sind die Unterrichtsmethoden mit 77 % und die Erreichbarkeit der Schule durch öffentliche Verkehrsmittel mit 76 % (vgl. Mahr-George 1999, 138).

„Die Empfehlung der Klassenlehrerin bzw. des Klassenlehrers (70 %), der Ruf der Schule sowie die Grundschulempfehlung (jeweils 66 %) spielen für etwa zwei Drittel der Befragten eine große Rolle bei der Wahl der Schule“ (Mahr-George 1999, 138).

Auffällig hierbei ist, dass 92 % der Entscheidungsberechtigten den Schulleistungen des Kindes eine wichtige Funktion zuschreiben, aber nur etwa zwei Drittel die

Grundschulempfehlung als wichtigen Aspekt ansehen, obwohl diese Empfehlungen vorwiegend auf den Leistungen der Kinder basieren. Eine Vermutung wäre hier, dass die Eltern den Eindruck haben, die schulische Leistung ihrer Kinder besser einschätzen zu können, als das die LehrerInnen können. Außerdem halten die Entscheidungsträgerinnen und Entscheidungsträger die Durchlässigkeit des Schulsystems durch die Orientierungsstufe mit 64 % und die Übergangsmöglichkeiten zu anderen Schularten mit 63 % für ein wichtiges Kriterium (vgl. Mahr-George 1999, 138).

„Der Schulbesuch anderer Personen (Freunde 29,7 %; Geschwister 11,3 % bzw. Nachbarkinder 5,6 %) scheint für die elterliche Entscheidung meist keine bedeutende Rolle einzunehmen“ (Mahr-George 1999, 222).

In Bezug auf den *Reproduktionsansatz* konnten ebenfalls einige Ergebnisse festgestellt werden. Die schulischen Leistungen der Kinder werden durch das familiäre kulturelle Kapital beeinflusst. Außerdem werden durch das kulturelle Kapital auch die Bildungsaspirationen der Eltern und die Schulwahl geprägt (vgl. Mahr-George 1999, 222).

„Die Ergebnisse weisen darauf hin, daß [sic] je höher das Ausmaß an kulturellem Kapital in der Herkunftsfamilie, desto eher bekommt das Kind eine Empfehlung für den gymnasialen Bildungsgang, desto eher wünschen sich die Eltern, daß [sic] das Kind die (Fach-)Hochschulreife erlangt, desto eher wird geplant das Kind an einem Gymnasium anzumelden und desto eher wird dieser Plan auch tatsächlich umgesetzt“ (Mahr-George 1999, 222).

Laut der Ergebnisse kann man sagen, dass es einen gewissen Zusammenhang zwischen dem Schulabschluss der Eltern und der Hervorhebung von bestimmten Schulwahlkriterien gibt. Bei Eltern mit formal niedrigerem Schulabschluss haben Kriterien der Durchlässigkeit des Schulsystems, Aspekte einer berufsbezogenen Ausbildung, sowie pädagogische Gesichtspunkte eine wichtige Rolle beim Schulentscheidungsprozess. Hingegen bei Eltern mit höherem Schulabschluss sind eher die leistungsbezogenen Kriterien bedeutend. In der Studie hat sich gezeigt, dass die EntscheidungsträgerInnen durch die Leistung der Kinder, die von den LehrerInnen durch die Empfehlung indiziert wird, am stärksten beeinflusst werden. Außerdem können die Bildungsaspirationen und Schulwahlpläne der Eltern ebenso Ursache wie Folge der subjektiven Informiertheit über die verschiedenen Bildungsgänge bzw. Schularten sein, die oft als Teil des kulturellen Kapitals angesehen wird (vgl. Mahr-George 1999, 222f).

„Was die Annahmen der Theorien der rationalen Wahl betreffen, deuten die Ergebnisse darauf hin, daß [sic] den Bildungsentscheidungen der Eltern durchaus eine gewisse (Alltags-)Rationalität zugrunde liegt“ (Mahr-George 1999, 224).

Die Bildungsentscheidung ist somit die Fortsetzung einer Kosten-Nutzen-Kalkulation, um ein gewisses Ziel zu erreichen und den Nutzen zu vergrößern. In der Studie konnte festgestellt werden, dass je aussichtsreicher die Wahl für einen Bildungsgang bzw. eine Schulart für die Eltern wirkt, desto öfter wird diese von den Eltern erbeten und das Kind auch an diese Schulart angemeldet.

Der Aspekt der Durchlässigkeit ist für jene Eltern von Bedeutung, die für ihre Kinder keine Empfehlung für das Gymnasium haben. Trotzdem können sie ihre Kinder im Gymnasium anmelden und die Entscheidung dennoch korrigieren, falls sie sich als nicht richtig erweist. Somit haben sie weniger Risiko und Kosten, die sie aufbringen müssten. Dies gilt genauso für Eltern, die ihre Kinder in niedrigeren Bildungsgängen anmelden, um ein Scheitern zu vermeiden, mit der Hoffnung, dass sie später noch aufsteigen können.

Sobald die Kinder eine Gymnasialempfehlung haben, verliert die Durchlässigkeit an Bedeutung. Wenn sie aber eine Präferenz für die Hauptschule oder Realschule haben, dann sind die Perspektiven für eine berufsbezogene Ausbildung von Wichtigkeit, da diese eher auf Lehrberufe vorbereiten.

Wie aus den Ergebnissen der Studie ersichtlich ist, sind pädagogische Aspekte für Eltern mit leistungsschwächeren Kindern eher wichtig, da diese von besonderen Fördermöglichkeiten profitieren und dies als Vorteil ansehen. Die Bildungsaspirationen beeinflussen die Entscheidung der Eltern, da bereits die Bildungsabschlüsse beim Übergang in die Wahl einbezogen werden und auch das in der Region vorhandene Schulangebot eine gewisse Rolle spielt.

„Die vorliegenden Ergebnisse verdeutlichen noch einmal den starken Einfluß [sic], den die schulischen Leistungen des Kindes auf die Bildungsentscheidungen der Eltern haben“ (Mahr-George 1999, 225).

In dieser Studie konnten bereits einige Aspekte dargelegt werden, die für die Eltern in der Schulwahl zur Sekundarstufe relevant sind. Im folgenden Kapitel soll eine weitere Studie vorgestellt werden, die ebenfalls auf verschiedene Gesichtspunkte eingeht, die für die Entscheidung der Eltern wesentlich sind.

2.3.3 Die Bildungsentscheidung aus Schüler-, Eltern- und Lehrersicht

(Wiedenhorn 2011)

Im Folgenden wird die Studie von Wiedenhorn (2011) dargestellt, welche sich mit der Wahl der Schule beim Übergang von der Grundschule in die Sekundarstufe befasst. Allerdings hat Wiedenhorn die Bildungsentscheidung aus allen drei Perspektiven beleuchtet. Die Elternperspektive ist für die vorliegende Diplomarbeit besonders relevant. Aus diesem Grund wird bei der Darstellung der Studie genauer auf die Elternsicht eingegangen. Zuerst wird der Aufbau der Studie veranschaulicht werden, bevor dann die Ergebnisse dargelegt werden.

In der Wiedenhorns Studie wird die Bildungsentscheidung in Baden-Württemberg untersucht. Die Eltern sind bei der Schulwahl in diesem Bundesland durch die bindende Grundschulempfehlung eingeschränkt (vgl. Wiedenhorn 2011, 291).

„Das Forschungsinteresse richtet sich dabei auf die entscheidungsbedingenden Einflussfaktoren für die Schulartwahl“ (Wiedenhorn 2011, 12).

Es handelt sich um eine explorative Längsschnittstudie, die mündliche und schriftliche Befragungen beinhaltet, welche nach dem Erhalt der Empfehlung erfolgten. Die schriftliche Befragung wurde mit einem standardisierten Fragenbogen durchgeführt, wobei die Eltern von 42 Grundschulklassen befragt wurden (vgl. Wiedenhorn 2011, 291). Es wurden insgesamt 1000 Fragebögen an die Eltern ausgeteilt, und es gab einen Rücklauf von 464 Fragebögen (vgl. Wiedenhorn 2011, 127).

„Den theoretischen Bezugsrahmen bildete die Rational-Choice Theorie und der boudonsche Ansatz zur Erklärung von Bildungsungleichheit in Schulwahlentscheidungen mittels sozialen Herkunftseffekten“ (Wiedenhorn 2011, 291).

Eltern, die sich nicht an der schriftlichen Befragung beteiligten, wurden interviewt und 9 Interviews davon wurden mit Hilfe eines Kategoriensystems ausgewertet, um die jeweilige Situation zu ergründen (vgl. Wiedenhorn 2011, 291f).

Zusammenfassend werden nun die Ergebnisse der Studie dargestellt, die Wiedenhorn (2011) einerseits in schriftliche und mündliche Ergebnisse unterteilte. Weiters differenzierte er jene in Hinblick auf die verschiedenen Forschungsfragen.

Es wurden drei Forschungsfragen behandelt, die nun nacheinander erläutert werden sollen. Die **erste Forschungsfrage** lautet, wie die Eltern den Übergang wahrnehmen und welche Schwierigkeiten sie mit dem Übergang in Verbindung bringen.

Zunächst konnte beider *schriftlichen Befragung* der Studie festgestellt werden, dass für die Eltern in 62 % aller Fälle der Übergang von der Grundschule in die Sekundarstufe kein besonderes Ereignis bedeutet. Nur ein Fünftel der Befragten sah den Übergang als problembehaftet an. Außerdem gingen 80 % der Eltern mit der Grundschulempfehlung konform, wobei diese Übereinstimmung dann bei der tatsächlichen Schulwahl ersichtlich war.

„Die Ergebnisse weisen zudem eine hohe Affinität mit den theoretischen Vorannahmen des Rational-Choice Modells auf, nach der bei den Beteiligten von einer Ausrichtung am höchstmöglichen Schulübergang auszugehen ist“ (Wiedenhorn 2011, 293).

Der Schulübergang stellt sich für Eltern aus gehobenen Schichten einfacher dar. Außerdem gelingt es ihren Kindern leichter in eine höhere Schule zu wechseln und diese Familien wirken ebenfalls positiv auf die Schulleistungen ihrer Kinder ein (vgl. Wiedenhorn 2011, 293f).

Bei der Analyse der *mündlichen Befragung* konnte man herauslesen, dass sich Eltern von Kindern mit einer Hauptschulempfehlung nicht am Schulübergang involviert fühlten, da sie keine Alternative für die Schulwahl besaßen. Sie nahmen den Übergang dann als negativ wahr, wobei besonders die Schulleistungen der Kinder im Mittelpunkt standen.

„Die betroffenen Eltern schätzten die Chancen einer Modifikation der Bildungsempfehlung auf die von ihnen gewünschte Schulart mittels Testverfahren nur sehr gering ein“ (Wiedenhorn 2011, 294).

Außerdem nahmen diese Eltern die Hauptschule als eine schlechte Möglichkeit der Schulbildung wahr, welche zusätzlich mit keinen besonders guten beruflichen Aussichten einhergeht. Die Eltern mit Kindern, die einen Realschul- oder Gymnasialübergang vollzogen haben, berichteten von einem problemlosen Übergang (vgl. Wiedenhorn 2011, 294).

„Für eine dezidierte Analyse der neun Interviews wurde die Einschätzungen des Schulartwahlverlaufs und die Situationsdefinitionen der Eltern und Kinder nach dem resultierenden Entscheidungsverlaufs kategorisiert“ (Wiedenhorn 2011, 294).

Die erste Kategorie heißt „beidseitig-konforme Schulartwahl“. Hier sind die Grundschulempfehlung und die Bildungsaspirationen der Eltern identisch. Eine weitere Kategorie wurde mit „kritisch-resignative Schulartwahl“ betitelt, die Familien beinhaltet, die nicht zufrieden waren mit der Empfehlung und auch nicht die Möglichkeit eines Tests oder einer Beratung in Anspruch nahmen. Die dritte Kategorie lautet „kritisch-initiative Schulartwahl“, welche Familien zusammenfasst, die ebenfalls nicht mit der Empfehlung

zufrieden waren, aber einen Test absolvierten, um eine höhere Schulart wählen zu können, als es die Grundschulempfehlung vorsah. Die letzte Kategorie wird als „kritisch-abwärts gerichtete Schulartwahl“ betitelt und damit sind Familien gemeint, die trotz einer ausreichenden Grundschulempfehlung nicht die höchstmögliche Schulart wählten. Es gibt drei interessante Ergebnisse in Bezug zu dieser Kategorisierung.

„Von den kritisch-resignativen zu den beidseitig-konformen Schulartwahlen zeigt sich ein deutliches Gefälle, bezogen auf die Indikatoren „berufliche Positionierung der Eltern“ und dem „elterlichen Schulabschluss“ (Wiedenhorn 2011, 295).

Außerdem konnte festgestellt werden, dass von den sechs Familien mit Migrationshintergrund nur ein Kind den Übergang in das Gymnasium schaffte. Als drittes Ergebnis konnte herausgelesen werden, dass die Familien mit einer kritisch-resignativen Schulartwahl den Entscheidungsprozess so wahrnahmen, als hätten sie keine Wahl und würden fremdbestimmt (vgl. Wiedenhorn 2001, 295). Die Familien, die sich für eine „abwärts gerichtete Wahl“ entschieden, hatten drei verschiedene Wahlmöglichkeiten. Diese Entscheidung kann als Divergenz zu der Rational-Choice Theorie gesehen werden, die davon ausgeht, dass die höchstmögliche Schulart gewählt wurde.

Bei der **zweiten Forschungsfrage** geht es um die primären und sekundären sozialen Herkunftseffekte, die in Boudons Theorie vorkommen. Es soll untersucht werden, inwiefern sich diese Effekte beim Schulübergang auswirken. Je nachdem welche sozialen Ressourcen Familien zur Verfügung haben, wird die Schulwahl entschieden (vgl. Wiedenhorn 2011, 296).

„Ein signifikantes Ergebnis ergab sich für die Gruppe von Kindern mit einem erwarteten Hauptschulübergang, deren Eltern keinen oder einen niedrigen Schulabschluss ausweisen können“ (Wiedenhorn 2011, 296).

Diese Kinder sind am meisten in der Hauptschule vertreten. Die meisten Eltern aus dieser Stichprobe, die eine höhere Schulausbildung hatten, wählten für ihre Kinder die Realschule. Daran konnte in der Studie festgemacht werden, dass die primären sozialen Effekte wie der Schulabschluss der Eltern einen mächtigen Einfluss auf die Schulwahl haben (vgl. Wiedenhorn 2011, 296 f).

Die **dritte Forschungsfrage** lautet:

„Auf welche der vier Ebenen (persönlich, schulisch, familial und sozial/gesellschaftlich) beziehen sich die Beteiligten im Entscheidungsprozess der Schulartwahl und welche von ihnen werden als besonders relevant erachtet“ (Wiedenhorn 2011, 292)?

Außerdem wird in der Studie erörtert, aufgrund welcher Gesichtspunkte sich die Eltern für eine bestimmte Schule entschließen. Ein essentieller Aspekt bei der Schulartwahl stellte die Leistung der SchülerInnen dar. Somit spielte im Schulentscheidungsprozess die schulische Ebene eine wichtige Rolle. Besonders bei schwieriger gestalteten Übergängen, wo die Kinder bei der Schulwahl zur Grenze der nächsthöheren Schule standen, wurde das Entstehen der Schulleistungen der Kinder durch die Eltern reflektiert (vgl. Wiedenhorn 2011, 301).

„Die persönliche Ebene bildete die wichtigste Bezugsnorm für die elterliche Einschätzung ihres Kindes. Auf ihr wurden etwa die biologischen Voraussetzungen, das Freizeit- und Sozialverhalten oder das häusliche Lern- und Arbeitsverhalten verankert“ (Wiedenhorn 2011, 302).

Die soziale/gesellschaftliche Ebene und die familiäre Ebene spielten nur am Rande eine Rolle und wurden in Bezug auf die Schulwahlentscheidung wenig von den beteiligten Personen eingebracht.

Zuletzt behandelt die Studie noch die Frage, wie die SchülerInnen, Eltern und LehrerInnen wahrnehmen, wie viel Anteil an der Schulwahl alle drei beteiligten Parteien haben. Aus Sicht der Kinder haben die Mütter bei der Schulwahl die meiste Entscheidungskraft.

„In Verbindung mit den deskriptiven Befunden zur Berufstätigkeit in der Familie zeigte sich, dass die Mutter in erster Linie für die schulischen Belange der Kinder verantwortlich war und sie alle wichtigen schulischen Informationen der Leistungs- und Übergangssituation zusammenführte“ (Wiedenhorn 2011, 302).

Dem Vater wurde zwar auch eine wichtige Position zugestanden, aber bezüglich der Entscheidungsrelevanz wurde der Vater in jedem Fall nach der Mutter gereiht. Sich selbst sahen die SchülerInnen als wichtigste Person in der Schulwahlentscheidung und die GrundschullehrerInnen waren für die Kinder, nur mit einem Drittel, am wenigsten stark involviert. Beide Elternteile gaben der Mutter die wichtigste Rolle im Schulwahlprozess. Die Kinder wurden an zweiter Stelle gereiht und danach folgte der Vater als Entscheidungsträger (vgl. Wiedenhorn 2011, 302f).

„Bedingt spielt die Grundschullehrerin eine entscheidungsrelevante Rolle, vor allem bei Eltern, die sich in ihrer Entscheidung unsicher sind“ (Wiedenhorn 2011, 304).

Die Studie liefert empirische Belege dafür, dass Ungleichheiten im Bildungssystem immer noch Realität sind. Vor allem Kinder aus bildungsfernen Schichten sind durch primäre und sekundäre Herkunftseffekte im Schulsystem benachteiligt. SchülerInnen, die Eltern mit

einem höheren Bildungsniveau und einem höheren Berufsstand haben, ziehen einen Nutzen aus den Herkunftseffekten, indem sie höhere Schulübergänge wählen können. Wenn die Kinder solche primären und sekundären Herkunftseffekte nicht in diesem Ausmaß besitzen, nimmt das Risiko zu, eine Hauptschule besuchen zu müssen. Nur wenigen gelingt es dann durch Tests oder Auswahlverfahren noch einen höheren Bildungsgang absolvieren zu dürfen. Auch die GrundschullehrerInnen beziehen sich indirekt auf die Herkunftseffekte, wenn aus den Noten nicht eindeutig abzulesen ist, welche Empfehlung sie dem Schüler oder der Schülerin geben sollen (vgl. Wiedenhorn 2011, 305).

„Im Hinblick auf den erheblichen Einfluss der primären und sekundären sozialen Herkunftseffekte erscheint es notwendig bereits im Elementar-, aber auch im Primarbereich die ungleichen sozialen Kontexte und Kompetenzniveaus der Kinder zu berücksichtigen. Nur auf diese Weise dürfte es möglich sein, die Schulartwahl bedingenden Einflussfaktoren zu kompensieren, um herkunftsspezifische Ungleichheiten zu verringern“ (Wiedenhorn 2011, 306).

Wiedenhorn (2011) denkt, dass die LehrerInnen das Bewusstsein und die Rücksicht entwickeln sollten, dass Kinder aus unterschiedlichen Familien stammen und daher auch verschieden ausgeprägtes kulturelles Kapital zur Verfügung haben. Es sollte mehr Förderunterricht, Unterstützungen und Informationen angeboten werden, um fehlende Ressourcen auszugleichen. Nicht nur die LehrerInnen auch die Eltern müssen sich diesen Defiziten bewusst werden, damit Maßnahmen gesetzt werden können um die Ungleichheiten zu minimieren (vgl. Wiedenhorn 2011, 306).

2.3.4 Noesis-Projekt

Um die österreichische Perspektive in der Diplomarbeit darzulegen, wird der vorläufige Bericht des Noesis-Projekts in Hinblick auf die Übergänge von der Grundschule zur Sekundarstufe vorgestellt und dabei besonders ein Augenmerk auf die Ergebnisse bezüglich der Elternperspektive gelegt.

Seit dem Schuljahr 2009/2010 befasst sich die Abteilung für Schule, Bildung und Gesellschaft an der Universität Wien in Zusammenarbeit mit dem niederösterreichischen Landesschulrat, mit dem niederösterreichischem Schulmodell im Schulversuch. Im Frühling 2010 begannen die Erhebungen an den niederösterreichischen Mittelschulen mit allen beteiligten Personen wie z. B.: SchülerInnen, LehrerInnen, Eltern und SchulleiterInnen. Bei dem Evaluationsprojekt sollen „konkrete pädagogische Ziele“ und

die Chancen der Schüler/innen, die durch das neue Schulmodell entstehen können, erhoben werden (vgl. Bauer/Werkl 2011, 5f).

„Um diese im Rahmen einer Langzeitstudie untersuchen zu können, braucht es eine relativ große repräsentative Gruppe, die über mehrere Jahre hinweg in ihrer Schullaufbahn begleitet und zu grundlegenden Erfahrungen und Ergebnissen in und mit Lehren und Lernen befragt werden“ (Bauer/Werkl 2011, 6).

Um alle Aspekte erfassen zu können, werden auch andere Formen der Sekundarstufe 1 und die Primarstufe bei der Erhebung hinzugezogen (vgl. Bauer/Werkl 2011, 6).

Innerhalb des Noesis-Projektes gibt es vier Teilprojekte, wobei das Teilprojekt „Transitions“ besonders interessant ist für die vorliegende Diplomarbeit. Nun folgt eine Zusammenfassung der wichtigsten Ergebnisse, die mit der Elternperspektive in Verbindung stehen.

Zu den gewichtigsten Ergebnissen zählt, dass es für die Eltern sehr wichtig ist, dass der Wunsch der Kinder bezüglich der Schulwahl für die weiterführende Schule verwirklicht wird. Das Kind soll mit Freude in die Schule gehen und außerdem sollen Chancen für den weiteren Bildungsweg bestehen (vgl. Katschnig et al. 2011, 9).

Die Bildungsaspirationen der Eltern beinhalten zumeist das Ziel der mittleren Reife oder Matura. Je höher der Bildungsstatus der Eltern ist, desto eher ist dies der Fall, da sie das Schulsystem selbst besucht haben und auf diesem Weg eigene Erfahrungen gesammelt haben (vgl. Katschnig et al. 2011, 29). Im Zwischenbericht ist zu lesen, dass die Bildungsaspirationen von SchülerInnen, Eltern und LehrerInnen am Land und in der Stadt verschieden sind. In ländlichen Bereichen wird eher eine schulische Ausbildung angestrebt, die bereits eine berufliche Ausrichtung hat. Hingegen in den Bereichen, die der Stadt Wien schon sehr nahe sind, sind eher Matura oder eine universitäre Ausbildung das Ziel (vgl. et al. 2011, 30). Ebenso können an dieser Stelle der Studie auch die verschiedenen Gründe für die Schulwahl der Eltern dargelegt werden (vgl. Katschnig et al. 2011, 40).

„Schulwahlentscheidungen hängen zudem von vielen verschiedenen Faktoren ab: regionale Verfügbarkeit bestimmter Schulformen, Leistungen der SchülerInnen, Bildungsaspirationen von SchülerInnen und Eltern, sowie auch die Schulwahlempfehlungen der VolksschullehrerInnen und dem sozialen Status der Familie“ (Katschnig et al. 2011, 40).

Bei der Schulwahl sind gewisse Faktoren von Bedeutung wie zum Beispiel der gute Ruf, aber auch die Nähe zu einer Schule und, ob die Kinder von zu Hause gut in diese Schule gelangen können (vgl. Katschnig et al. 2011, 45). Die Eltern machen sich außerdem

Gedanken, ob ihr Kind in der Wahlschule genug gefördert wird, wobei eine Überstrapazierung bezüglich Leistung kaum ein Thema ist. Natürlich ist auch das Zeugnis des Kindes ein wesentliches Motiv für die Schulentscheidung, genauso wie auch die Meinungen von anderen Personen miteinbezogen werden. Darüber hinaus bildet das Wissen über die LehrerInnen, die Unterrichtsmethoden und die Ausstattung der neuen Schule einen essentiellen Aspekt im Hinblick auf die Entscheidungsfindung (vgl. Katschnig et al. 2011, 46).

„Um die Schulwahlentscheidung noch etwas differenzierter erfassen zu können, wurden Eltern befragt, wer letztendlich die Entscheidung beeinflusst hat. Ein Großteil der Eltern gibt an, dass der Wunsch ihres Kindes ausschlaggebend war, beziehungsweise eine entscheidende Rolle gespielt hat (64 %), gefolgt von Empfehlungen der Lehrkraft (36 %) oder anderer Eltern (14 %)“ (Katschnig et al. 2011, 47).

Welche „Wünsche und Vorstellungen“ die Eltern bezüglich der weiterführenden Schule haben, sind auch wichtige Beweggründe für die Schulwahl. Zum einen ist es von besonderer Wichtigkeit, dass das Kind gerne in diese Schule geht, aber auch ein Übertritt in eine andere Schulform und ein gewisses Spektrum an unterschiedlichen Bildungswegen spielen eine große Rolle (vgl. Katschnig et al. 2011, 48).

„Eltern erwarten oder wünschen sich von Schulen, dass die Selbstständigkeit ihrer Kinder gefördert wird, sowie an den Talenten und Begabungen der Kinder bestmöglich gearbeitet wird“ (Katschnig et al. 2011, 48).

Es wurden nun in den letzten Kapiteln viele Gesichtspunkte im Hinblick auf die Schulwahl nach der Grundschule besprochen. Verschiedenen Studien wurden dargelegt, um zu veranschaulichen wie einige Autoren den Übergang untersucht haben und welche Ergebnisse erschlossen werden konnten. Verschiedenste Gründe für die Schulwahl konnten in den Studien erhoben werden, wie zum Beispiel welche Merkmale die Wahlschule, die LehrerInnen oder der Unterricht haben soll. Auch die Bildungsaspirationen der Eltern und die Schulleistungen der SchülerInnen gehören in den skizzierten Studien zu den wichtigsten Faktoren, wenn es um die Entscheidung am Übergang zwischen Grundschule und Sekundarstufe geht. Die individuellen Bildungserfahrungen der Eltern fehlen jedoch als Motive für die Schulentscheidung in den Studien. Diese sollen in der vorliegenden Diplomarbeit im Mittelpunkt stehen, um deren bedeutende Rolle darzulegen.

Nun soll im nächsten Kapitel auf die unterschiedlichen Facetten des Übergangs eingegangen werden, um die schwierige Situation der Eltern und deren Kinder zu beschreiben.

2.4 Übergang aus biografischer Perspektive

Der Übergang zwischen Grundschule und Sekundarstufe ist bedeutend für die weitere Schullaufbahn und in weiterer Folge für das bevorstehende Berufsleben der Kinder. Die Eltern müssen diese folgenschwere Wahl für und mit ihren Kindern treffen, mit dem Risiko, dass eine falsche Entscheidung getroffen werden kann. Um dies genauer darzulegen, werden im nächsten Kapitel die Aspekte beleuchtet, die diesen wichtigen Übergang für die SchülerInnen und ihre Eltern ausmachen.

Büchner und Koch (2001, 7) beschreiben den Übergang treffend als einen „Umsteigebahnhof“, wo die Weichen richtig gestellt werden müssen, wo es aber auch passieren kann, dass der richtige Zug versäumt oder gar ein falscher Zug bestiegen wird. Dies kann oft nicht bewusst und aufgrund fehlender Informationen geschehen.

Übergänge sind für die Individuen fixe Elemente in ihrem Leben, welche sich in modernisierten Gesellschaften ständig verändern (vgl. Kramer et al. 2009, 22f).

„Sie vervielfältigen sich, sie verlaufen parallel in unterschiedlichen Lebensbereichen und Handlungsräumen, ohne dabei eng synchronisiert zu sein, sie zerfasern und entstrukturieren sich und sie verlaufen in der Spannung zwischen institutionellen Zäsuren und Statuspassagen einerseits und biografisierten Wegen andererseits“ (Kramer et al. 2009, 23).

Übergänge sind somit bereits für Kinder etwas Alltägliches, aber auch mit hohen Anforderungen verbunden, da sie sich neuen Situationen stellen und gewohnte Umgebungen verlassen müssen. Einerseits kann dies zu Unsicherheiten und Ängsten führen, aber auch als Chance und Herausforderung wahrgenommen werden (vgl. Kramer et al. 2009, 23).

„Von daher ist es durchaus angebracht, solche Übergänge als ‘Schnittstellen’ individueller, biographischer und sozialer Strukturen zu definieren, die dann zu Problemen führen können, wenn die bisherigen Erfahrungen nicht mehr ausreichen, um eine neue Situation zu bewältigen“ (Büchner/Koch 2001, 15).

Büchner und Koch (2001, 8) sprechen auch von „doppelten Übergängen“. Zum einen wird die Schule gewechselt, was als zweite Einschulung angesehen werden kann, und zum

anderen geschieht aber auch unweigerlich eine Umorientierung in der Freizeit, da die Kinder ihre Freizeitaktivitäten der neuen Schule anpassen müssen.

Kritisiert wird dabei oft, dass der Übergang bereits nach der vierten Schulstufe von den Kindern bewältigt werden muss, obwohl sie bezüglich ihres Entwicklungsstandes nach dem intellektuellen Entwicklungsmodell von Piaget noch nicht so weit sind, konkrete Denkopoperationen durchzuführen. Erst mit 11-12 Jahren ist es ihnen möglich in „abstrakten Kategorien“ zudenken. Zum Zeitpunkt des Überganges herrscht eine Vielfalt an verschiedenen Veränderungen in den unterschiedlichsten Lebensbereichen (vgl. Büchner/Koch 2001, 16).

„Das Spektrum der Möglichkeiten hat sich in allen Lebensbereichen erweitert: in den Familienformen, den Beziehungen zu Freunden und Gleichaltrigen, den Schulverhältnissen, den räumlichen und zeitlichen Strukturen des Alltags, im Wohnumfeld, der Freizeitgestaltung und der Mediennutzung, den Konsumgewohnheiten, wie auch in den ethischen und kulturellen Formen des menschlichen Zusammenlebens“ (Büchner/Koch 2001, 16).

Die Eltern müssen nun die Entscheidung für ihre Kinder treffen, die im Voraus bereits den weiteren Biographieverlauf der Kinder festlegt. Den Eltern ist meist bewusst, je höher die Schulbildung ihrer Kinder ist, desto mehr steigen die Chancen für ein erfolgreiches Leben, da die Ausbildung eine wichtige Grundlage für den gesellschaftlichen und wirtschaftlichen Erfolg darstellt. Das Niveau und der Standard einer Schule treten also immer mehr in den Blickpunkt der Eltern und der Öffentlichkeit (vgl. Büchner/Koch 2001, 19). Die Schulen sind bemüht, genug „Kunden“ zu erreichen und somit entsteht ein „Bildungsmarkt“, der auf der Basis von Angebot und Nachfrage funktioniert. Dieser wirtschaftliche Gedanke prallt aber mit dem wichtigen Thema „Chancengleichheit im Bildungssystem“ zusammen, da die Eltern nun damit konfrontiert sind, ob sie auch die Ressourcen ökonomischer, sozialer oder kultureller Natur besitzen, damit ihr Kind die gewünschte Schule besuchen kann oder auch nicht. Bspw. könnten sich Eltern mit einem hohen sozialen Status aus dem Schulangebot aussuchen, was sie möchten, und Eltern mit niedrigem sozialen Status müssten sich mit dem übriggebliebenen Angebot zufrieden geben. Für die Eltern wird immer mehr wichtig, welchen Schulabschluss ihr Kind in der Schule der Wahl erhält, währenddessen die pädagogische Arbeit immer mehr in den Hintergrund tritt. Die Dynamik des Wettbewerbs erzeugt eine Diskrepanz im Hinblick auf die Ungleichheiten im Bildungssystem (vgl. Büchner/Koch 2001, 20f).

„Am Ende können diese an bestimmten Schulen zu einer kaum zu bewältigenden Verdichtung von sozialen Problemen führen – mit der Konsequenz, dass Chancengleichheit im Schulsystem noch weniger zu verwirklichen ist als bisher“ (Büchner/Koch 2001, 22).

Natürlich sind die Eltern auch von den rechtlichen Rahmenbedingungen und Übergangsregelungen bei der Schulwahl für ihre Kinder abhängig. Das erschwert den Übergang und die Schulwahl noch zusätzlich. Ebenso verkompliziert das unterschiedliche pädagogische Vorgehen den Übergang für die Kinder und Eltern.

„Während in der Grundschule nicht nur dem Kind als Schüler, sondern auch dem Kind in seiner konkreten Lebenswelt besondere pädagogische Aufmerksamkeit geschenkt wird und neben dem fachlichen Lernen vor allem das soziale Lernen betont wird, geht es in weiterführenden Schulen, und besonders im Gymnasium, primär um den Fachunterricht und die Vermittlung von Fachwissen, dem sich alles andere weitgehend unterzuordnen hat“ (Büchner/Koch 2001, 25).

Die Schüler sollen auf ihre spätere berufliche Tätigkeit vorbereitet werden, wobei das Fachwissen als oberste Priorität angesehen wird. Im Beruf sind aber neben Fachleistungen auch andere Qualifikationen, wie zum Beispiel soziale Kompetenzen wichtig, die auf ein ausgewogenes Verhältnis von schulischem und außerschulischem Wissen verweisen (vgl. Büchner/Koch 2001, 25).

„Spätestens aber seitdem die berufliche Zukunft heutiger Schulabsolventen unsicher geworden und für den Einzelnen mit vielfältigen Risiken behaftet ist, müssen sich Kinder und Eltern neu orientieren und die kindliche Bildungsbiographie unter derart veränderten Voraussetzungen planen und reflektieren“ (Büchner/Koch 2001, 25).

In diesem Kapitel konnte das Thema Übergang genau ausgeführt werden, um die verschiedenen Perspektiven darzulegen. Im nächsten Kapitel wird die Weitergabe von Bildung behandelt mit dem besonderen Fokus auf die Tradierung von Bildung innerhalb einer Familie. Ein weiteres Thema des nächsten Kapitels ist die Reproduktion der Ungleichheit, die ebenfalls mit der Weitergabe von Bildung zusammenhängt.

3 Tradierung von Bildung und Reproduktion sozialer Ungleichheit

Bildung gilt in der Gesellschaft des 21. Jahrhunderts als Standard um am kulturellen und sozialen Leben teilnehmen zu können. Bildung wird aber nicht nur durch Bildungsinstitutionen erworben, sondern die Institution Familie, welche als Bildungsort, an dem Bildungsprozesse außerhalb der Schule stattfinden, angesehen werden kann, spielt diesbezüglich eine wichtige Rolle (vgl. Büchner 2006, 23).

„Bildung vollzieht sich im Familienalltag über die Reziprozität der gelebten familialen Generationenbeziehungen und die Wechselseitigkeit des Gebens und Nehmens und befördert die Aneignung der Grundvoraussetzungen für den Zugang zur sozialen und kulturellen Welt“ (Büchner 2006, 41).

Dies ist ein wichtiger Aspekt, wenn man sich mit der Frage beschäftigt, in wie weit die Eltern und deren Lebensgeschichte die Schulwahl ihrer Kinder beeinflussen. Durch die wechselseitigen Beziehungen innerhalb einer Familie entstehen bestimmte Orientierungs- und Deutungsmuster anhand derer die Familienmitglieder sich zurechtfinden (vgl. Ecarius 2010, 23).

„Die Herausbildung von Orientierungs- und Deutungsmatrixen ist in gewisser Weise offen, gleichzeitig aber aufgrund der Vorerfahrung der erwachsenen Generation und der Einbettung in Gesellschaft und sozialer Milieus begrenzt“ (Ecarius 2010, 23).

Nach dieser Hinführung zum Thema soll nun zunächst das Reproduktionsmodell vorgestellt werden und danach wird die besondere Rolle des kulturellen Kapitals in Hinblick auf die Weitergabe von Bildung erläutert. Abschließend wird im nächsten Kapitel weiters illustriert, wie Individuen in einem Spannungsfeld zwischen institutionellen Vorgaben und den subjektiven Wünschen leben und wie sich das auf ihre Biographien auswirkt.

3.1 Pierre Bourdieus Reproduktionsmodell

In diesem Kapitel soll nun ausführlicher auf das Reproduktionsmodell von Pierre Bourdieu eingegangen werden, um die Weitergabe von sozialer Ungleichheit zu erörtern. Um dies nachvollziehen zu können, muss zunächst auf den Habitus, die verschiedenen Kapitalformen sowie auf die Kapitalumwandlungen eingegangen werden.

„Im allgemeinen Sinne ist mit Habitus die Haltung des Individuums in der sozialen Welt, seine Dispositionen, seine Gewohnheiten, seine Lebensweise, seine Einstellungen und seine Wertvorstellungen gemeint“ (Fuchs-Heinritz/König 2005, 113).

Durch den Habitus sind die Individuen in der Lage an der sozialen Welt mitwirken zu können, sowie durch ihn auch die soziale Klasse der Menschen wahrgenommen werden kann, also welchen sozialen Rang oder Status sie in der Gesellschaft vertreten. Er wird von Generation zu Generation weitergegeben, wie zum Beispiel die Art, wie im alltäglichen Leben gedacht, geurteilt oder gehandelt wird (vgl. Bourdieu 1982, 277f).

„Der Habitus ist von vornherein Ausdruck und Ergebnis der Konstellation der Großgruppen im Raum der sozialen Ungleichheit; er ist ein Klassenhabitus“ (Fuchs-Heinritz/König 2005, 114).

Es gibt laut Bourdieu drei verschiedene Formen des Habitus. Zum einen gibt es den „Oberklassenhabitus“, der sich durch Wohlstand und Reichtum von der übrigen Gesellschaft abhebt. Desweiteren gibt es für den Mittelstand den „kleinbürgerlichen Habitus“, welcher sich durch das Streben nach Bildung und Emporkommen auszeichnet und für die untere Schicht den „Notwendigkeitshabitus“, der sich durch eine gewisse Anpassung bedingt (vgl. Herzberg 2004, 46). Überdies wird zwischen verschiedenen Kapitalsorten unterschieden, die in den Praxisfeldern verwendet werden, um Gewinne zu erzielen oder um überhaupt Handlungen setzen zu können (vgl. Fuchs-Heinritz/König 2005, 158).

„Aber die Akkumulation von Kapital, ob nun in objektivierter oder verinnerlichter Form, braucht Zeit“ (Bourdieu 1983, 183).

Kapital ist in der Lage, Gewinne zu erschaffen, sich selbst zu vervielfältigen oder sich selbst zu steigern. Die verschiedenen Formen des Kapitals, die zu einer bestimmten Zeit in einer gewissen Struktur bestehen, stimmen mit der innewohnenden Anordnung der derzeitigen gesellschaftlichen Welt überein (vgl. Bourdieu 1983, 183). Bourdieu sieht nach den Worten von Fuchs-Heinritz/König das ökonomische Kapital als bedeutendstes Kapital an, da dieses allen anderen Kapitalsorten zugrunde liegt (vgl. Fuchs-Heinritz/König 2005, 161).

„Zum ökonomischen Kapital zählen alle Formen des materiellen Besitzes, die in Gesellschaften mit einem entwickelten Markt in und mittels Geld getauscht werden können“ (Fuchs-Heinritz/König 2005, 161).

In Bourdieus Forschungsarbeit hat sich „der Begriff des **kulturellen** Kapitals als theoretische Hypothese angeboten, die es gestattete, die Ungleichheit der schulischen Leistungen von Kindern aus verschiedenen sozialen Klassen zu begreifen“ (Bourdieu 1983, 185).

Er geht davon aus, dass die positiven Schulleistungen, die die Kinder in ihrer Schullaufbahn erfahren, auf deren kulturelles Kapital zurückzuführen sind. Wenn man davon ausgeht, dann spricht dies gegen die Theorie des Humankapitals, die besagt, dass die positiven oder negativen Resultate in der Schule nur durch Fähigkeiten des Individuums entstehen (vgl. Bourdieu 1983, 186). Vor allem entstehen diese „Fähigkeiten und Begabungen“ durch die Anlage von Zeit und kulturellem Kapital.

Das kulturelle Kapital ist in drei verschiedene Formen unterteilt. Eine Form ist das objektivierte Kapital womit zum Beispiel Bücher, Bilder, Gemälde, Kunstgegenstände oder technische Geräte gemeint sind, die relativ einfach in ökonomisches Kapital umgewandelt werden können. Eine weitere Form des kulturellen Kapitals ist das inkorporierte Kapital. Das objektivierte Kulturkapital hängt mit dem inkorporierten Kulturkapital insofern zusammen, als das Interesse zum Beispiel an einem Gemälde, nur möglich ist, wenn man gewisse kulturelle Anlagen besitzt, die nichts anderes als inkorporiertes Kulturkapital sind (vgl. Bourdieu 1983, 185ff).

„In inkorporierten Zustand besteht kulturelles Kapital aus den kulturellen Kenntnissen, Fähigkeiten und Fertigkeiten eines Individuums, was in der deutschen Sprache *Bildung* heißt“ (Fuchs-Heinritz/König 2005, 162f).

Diese Art von kulturellem Kapital kann nicht durch Geld, sondern nur durch das Individuum selbst erworben werden. Auch kann es nicht direkt in Geld umgewandelt werden. Die dritte und letzte Form des kulturellen Kapitals ist das institutionalisierte Kapital. Dies zeigt sich durch Bildungsabschlüsse und Titel, die durch Zertifikate von Bildungsinstitutionen erworben werden (vgl. Fuchs-Heinritz/König 2005, 163f).

Kulturelles Kapital in inkorporiertem Zustand muss in sich aufgenommen werden, was Zeit in Anspruch nimmt und nicht von anderen Individuen durchgeführt werden kann. Aber nicht nur Zeit muss aufgebracht werden, sondern auch „Entbehrungen, Versagungen und Opfer“ sind manchmal notwendig und auch die Erziehung in der Familie muss berücksichtigt werden, die sich entweder positiv oder negativ auf das Kind auswirken kann und je nachdem kann das als Vorteil oder Nachteil im weiteren Lebensweg zum Tragen kommen. Zu beachten ist hierbei, dass die Korrektur von Negativem allerdings abermals Zeit braucht, was dann als doppelte Aufwendung angesehen werden muss (vgl. Bourdieu 1983, 186).

„Inkorporiertes Kapital ist ein Besitztum, das zu einem festen Bestandteil der „Person“, zum Habitus geworden ist; aus ‚Haben‘ ist ‚Sein‘ geworden“ (Bourdieu 1983, 187).

Die Besonderheit des kulturellen Kapitals ist im Unterschied zum ökonomischen Kapital die unbewusste Weitergabe, die sich versteckt vollzieht. Daher wird es oft als „symbolisches Kapital“ benannt und löst das ökonomische Kapital dort ab, wo jenes sozial keine „Anerkennung“ genießt und einer bestimmten Kontrolle unterliegt (vgl. Bourdieu 1983, 187).

„Wer über eine bestimmte Kulturkompetenz verfügt, z. B. über die Fähigkeit des Lesens in einer Welt von Analphabeten, gewinnt aufgrund seiner Position in der Verteilungsstruktur des kulturellen Kapitals einen Seltenheitswert aus dem sich Extraprofite ziehen lassen“ (Bourdieu 1983, 187).

Die Anhäufung von kulturellem Kapital von Kindesbeinen an, welche besonders wichtig ist für die rasche und problemlose Erlangung von verschiedensten Fähigkeiten, ereignet sich besonders in Familien, die viel kulturelles Kapital besitzen, so dass bereits der gesamte Eingliederungsprozess in die Gesellschaft eine „Zeit der Akkumulation“ darstellt. Auch die Aneignung von objektiviertem kulturellem Kapital ist auf das gesamte bestehende kulturelle Kapital angewiesen (vgl. Bourdieu 1983, 188).

„Daraus folgt, daß [sic] die Übertragung von Kulturkapital zweifellos die am besten verschleierte Form erblicher Übertragung von Kapital ist“ (Bourdieu 1983, 188).

Die Zeit ist bezüglich der Akkumulation von kulturellem Kapital ein wichtiger Aspekt. Zudem kann die Familie dem Kind mehr Zeit ohne „ökonomischen Zwänge“ zur Verfügung stellen, je mehr ökonomisches Kapital in der Familie vorhanden ist. Institutionalisiertes kulturelles Kapital ist inkorporiertes kulturelles Kapital „in Form von Titeln“. Ausbildungen weisen darauf hin, welche kulturellen Fähigkeiten Individuen besitzen (vgl. Bourdieu 1983, 188f).

„Durch den schulischen oder akademischen Titel wird dem von einer bestimmten Person besessenen Kulturkapital institutionelle Anerkennung verliehen“ (Bourdieu 1983, 190).

So kann man die Personen besser gegenüberstellen und den einen durch den anderen ersetzen, da sie dann ja sozusagen den gleichen Wert auf dem Markt besitzen. Natürlich ist auch ein bestimmtes finanzielles Vermögen von Nöten, um einen Titel zu erhalten, was eine Umwandlung von ökonomischem in kulturelles Kapital möglich macht. Wenn durch den schulischen Titel im Berufsleben wiederum Geld verdient wird, kann das kulturelle

Kapital wiederum in ökonomisches Kapital umgewandelt werden (vgl. Bourdieu 1983, 190).

Das soziale Kapital „ist die Gesamtheit der aktuellen und potentiellen Ressourcen, die mit dem Besitz eines dauerhaften Netzes von mehr oder weniger institutionalisierten Beziehungen gegenseitigen Kennens oder Anerkennens verbunden sind; oder, anders ausgedrückt, es handelt sich dabei um Ressourcen, die auf der Zugehörigkeit zu einer Gruppe beruhen“ (Bourdieu 2005, 63).

Die Art und Weise wie man sich verhält, aber auch die Sprache, weisen darauf hin, wie sehr angesehen die Gruppe ist, in der man verkehrt. Es ergeben sich daraus Vorteile, wenn man einer bestimmten Gruppe zugehörig ist, wobei diese zugleich die Grundlage sind für den Gemeinschaftssinn, der diese Vorteile ermöglicht. Damit ist aber nicht gemeint, dass dies unbedingt aus einem Bewusstsein heraus geschieht (vgl. Bourdieu 1983, 191f). Das Bestehen dieses Netzes an Beziehungen sieht Bourdieu als Ergebnis „einer fortlaufenden Institutionalisierungsarbeit“.

„Diese Institutionalisierungsarbeit ist notwendig für die Produktion und Reproduktion der dauerhaften und nützlichen Verbindungen, die Zugang zu materiellen oder symbolischen Profiten verschaffen“ (Bourdieu 1983, 192).

Um die Reproduktion des Sozialkapitals aufrecht zu erhalten, ist es notwendig, miteinander in Kontakt zu bleiben und die Wertschätzung zueinander beizubehalten, jedoch sind dabei Zeit und Geld wichtige Faktoren.

„Ein solcher Einsatz ist nur rentabel, ja er ist überhaupt nur denkbar, wenn eine besondere Kompetenz – nämlich die Kenntnis genealogischer Zusammenhänge und reeller Beziehungen sowie die Kunst, sie zu nutzen – in sie investiert wird“ (Bourdieu 1983, 193).

Natürlich muss diese Kompetenz auch erwerben und beibehalten werden. Je angesehener die Familie, desto weniger muss diese tun, um ihr Sozialkapital zu erhalten, da deren Kapital besonders gefragt ist (vgl. Bourdieu 1983, 193f).

Im folgenden Kapitel wird nun anhand von Pierre Bourdieus Buchs „Wie die Kultur zum Bauern kommt“ noch genauer auf das kulturelle Kapital eingegangen, um die Übertragung innerhalb der Familie und die sozialen Ungleichheiten, die dadurch entstehen, präziser zu erläutern. Außerdem soll ausgeführt werden, inwiefern das kulturelle Kapital eines Individuums ein determinierendes Prinzip für die Bildung ist.

3.2 Kulturelles Kapital als determinierende Voraussetzung von Bildung?

Wenn die BesucherInnenzahl an den Hochschulen betrachtet werden, sind verschiedene „Ausschlussmechanismen“ innerhalb unseres Schulsystems aktiv und zeigen sich. (vgl. Bourdieu 2001, 25). Von 7000 österreichischen Studierenden, die im Studienjahr 2009/10 zu studieren begonnen haben, haben 27 % einen Vater, der eine Hochschulausbildung genossen hat und davon haben auch 66 % eine Mutter, die Akademikerin ist. Nur 10 % der Erstmatrikulierten haben einen Vater, der lediglich eine Pflichtschulausbildung hat, wobei die Mutter zu 65 % ebenfalls eine Pflichtschulausbildung abgeschlossen hat. Die restlichen Prozent teilen sich zwischen Vätern mit Matura, die 21 % ausmachen, Fachschule mit 18 % und Lehre mit 24 % auf. (vgl. Benedik et al. 2011, 37) Die Gegebenheit diese Ungleichheit zu erkennen, reicht aber nicht aus (vgl. Bourdieu 2001, 25).

„Vielmehr müssen die objektiven Mechanismen beschrieben werden, die den fortgesetzten Ausschluss der Kinder aus den am stärksten benachteiligten Klassen bewirken“ (Bourdieu 2001, 25).

Wenn man beginnt diese Mechanismen genauer zu betrachten, gelangt man an das kulturelle Kapital, welches innerhalb jeder Familie weitergegeben wird, je nach sozialer Klasse variiert und mit den Schulleistungen der Kinder zusammenhängt.

Um zu dieser Erkenntnis zu erlangen, nennt Pierre Bourdieu (2001, 26) unter anderem Paul Clerc, der in seiner Studie aufzeigt, dass sich das Bildungsniveau der Eltern für den positiven Bildungsweg ihrer Kinder wesentlich als relevant erweist. Besonders wenn die Eltern verschiedene Bildungsniveaus haben, lassen sich bedeutende Unterschiede bei den Schulleistungen der Kinder erkennen. Zumeist sind die Ausbildungen ähnlich der Elternteile, aber, wenn man die Schüler im Bereich der Sexta, sprich erste Klasse Gymnasium, betrachtet, konnte Clerc herausfinden, dass Kinder, deren Elternteile beide über eine Matura verfügen, erfolgreicher sind, als Kinder, die nur einen Elternteil mit Matura haben. Um dies genauer untersuchen zu können und positive und negative Aspekte miteinbeziehen zu können, müsste aber nicht nur der Bildungsstand der Eltern erfasst werden, sondern auch der der Großeltern und weiterer Verwandten (vgl. Bourdieu 2001, 27).

„Wenn man weiß, dass der (eng mit der sozioprofessionellen Kategorie des Vaters verknüpfte) Wohnort gleichfalls mit kulturellen Vor- oder Nachteilen verbunden ist, deren Auswirkungen auf allen Gebieten zu beobachten sind, den früheren Schulergebnissen, den kulturellen Praktiken und Kenntnissen (in puncto Theater, Musik, Jazz oder Film), der sprachlichen Ungezwungenheit, dann

wird deutlich, dass ein relativ begrenztes Set von Variablen, nämlich das Bildungsniveau der Eltern und Großeltern sowie der Wohnort die wichtigsten Unterschiede im Schulerfolg, selbst auf einer höheren Stufe der Schullaufbahn zu erklären vermag“ (Bourdieu 2001, 27).

Bourdieu ist überzeugt, dass insbesondere sowohl die Erfahrungen in der Schule, welche die Eltern und Großeltern in den verschiedenen Schularten machten, als auch Wissenserwerb, der durch höhere Schulbildung gewonnen wurde, dazu beitragen, den Schulerfolg der Kinder zu bedingen, ohne angeborene Fähigkeiten berücksichtigen zu müssen. Dieses Konzept beinhaltet diese verschiedenen Aspekte, auch im Hinblick auf die Bevölkerungsentwicklung und die Größe der Familie. Durch die Berücksichtigung dieser Punkte ist es laut Bourdieu möglich, eine präzise Beurteilung über die „Erfolgsaussichten“ der Kinder zu treffen (vgl. Bourdieu 2001, 27f). Hierzu führt Bourdieu (2001, 28) unter anderem eine Erhebung von Medizinstudenten an, die aussagt, dass Kinder aus der unteren sozialen Schicht, die studieren, innerhalb der Familie mindestens einen Verwandten haben, der ein Studium besucht oder besucht hat, im Unterschied zu den anderen Kindern aus der gleichen Schicht, deren Familie keinen Studenten aufweist. Die Familien, die einen Akademiker in der Verwandtschaft haben, machen auf eine besondere kulturelle Stellung aufmerksam.

„Diese sind entweder vom sozialen Abstieg betroffen oder aber verfügen über eine Einstellung zum sozialen Aufstieg und zur Schule als Mittel zu diesem Aufstieg, die sie von der Gesamtheit ihrer sozialen Kategorie unterscheidet“ (Bourdieu 2001, 28).

Außerdem ist der unterschiedliche Informationsstand der verschiedenen sozialen Klassen zu bedenken. Pierre Bourdieu nennt abermals Paul Clerc, der angibt, dass 15 % der Familien von Realschülern und 36 % der Familien von Hauptschülern den Namen des in der Nähe liegenden Gymnasiums nicht wissen (vgl. Bourdieu 2001, 29).

„Das Gymnasium ist kein Bestandteil der konkreten Erfahrungswelt der Volksklassenfamilien, und damit man überhaupt daran denkt, das Kind auf das Gymnasium zu schicken, bedarf es anhaltender außergewöhnlicher Erfolge und der Ratschläge des Lehrers“ (Bourdieu 2001, 29).

Ganz anders sieht das bei den oberen sozialen Schichten aus, die ihr Wissen und Informationen über ihre Erfahrungen bezüglich Schulbildung und Schulwahlen, Leistungen usw. ihren Kindern weitergeben können. Außerdem haben Kinder aus den oberen Kreisen Vorteile in Bezug auf schulische Herausforderungen, da sie Hilfe ihrer Eltern in Anspruch nehmen können, die Kinder aus den unteren sozialen Schichten von ihren Eltern nicht erwarten können. Ein weiterer Vorteil wird von Bourdieu „Zweckfreie

Bildung“ genannt, die in den unterschiedlichen sozialen Klassen ungleich verteilt ist (vgl. Bourdieu 2001, 29f).

„Manifest wird das kulturelle Privileg, sobald es um die Vertrautheit mit den Werken geht, die nur aus dem regelmäßigen (nicht bloß sporadischen oder von der Schule organisierten) Theater-, Museums- oder Konzertbesuch entsteht“ (Bourdieu 2001, 30).

StudentInnen aus höheren sozialen Schichten unterscheiden sich diesbezüglich umso mehr von den StudentInnen aus den niederen Schichten, je mehr deren zweckfreie Bildung vom Stoff aus dem Unterricht differiert. Aus diesem Grund schafft es die Schule auch nur diese Defizite zu verringern, aber nicht aufzuheben.

Ein weiterer Aspekt des kulturellen Erbes ist die Muttersprache, die nur für Kinder in den gebildeten Klassen auch die gleiche Sprache ist, die in der Schule gesprochen wird. (vgl. Bourdieu 2001, 30).

„Von allen kulturellen Hindernissen sind die, die mit der im familialen Milieu gesprochenen Sprache zusammenhängen, gewiss die gravierendsten und tückischsten“ (Bourdieu 2001, 30).

Die Sprache ist von Beginn der Schulzeit an besonders wichtig, da die Lehrpersonen viele Leistungen anhand jener bewerten. Die Wirkung der Sprache, aus der jeweiligen sozialen Schicht, bleibt immer bestehen (vgl. Bourdieu 2001, 30).

„Denn zum einen werden auf allen Stufen der schulischen Laufbahn, und, wenn auch in unterschiedlichem Ausmaß, in allen universitären Laufbahnen, selbst den wissenschaftlichsten, der Reichtum, die Differenziertheit und der Stil des Ausdrucks implizit oder explizit, bewusst oder unbewusst in Rechnung gestellt“ (Bourdieu 2001, 30f).

Die Sprache und die zweckfreie Bildung werden unbewusst weitergegeben, ohne besondere Anstrengung, und dies ist vor allem der Grund, warum Menschen aus gebildeten Schichten den Glauben haben, dass all diese Kompetenzen, Haltungen, Sichtweisen und Kenntnisse nicht Ergebnisse von Lernprozessen sind, sondern schlicht und einfach Begabung (vgl. Bourdieu 2001, 31).

In diesem Kapitel wurde nun präziser auf das kulturelle Kapital und die Weitergabe dessen eingegangen. Das ist ein gewichtiger Aspekt, der beachtet werden muss, wenn man die Lebensgeschichten der Eltern von Schulkindern betrachtet, um darzulegen, inwiefern deren Erfahrungen eine Rolle für die Schulwahl spielen. Im folgenden Kapitel wird illustriert, wie Individuen in einem Spannungsfeld zwischen institutionellen Vorgaben und den subjektiven Wünschen leben und wie sich dieses auf ihre Biographien auswirkt.

3.3 Habitus und Biographie

Ein weiterer Aspekt, der bezüglich Übergängen in Biographien nicht außer Acht gelassen werden darf, ist neben dem Habitus und den verschiedenen Kapitalsorten, die Tatsache, dass die Menschen einerseits institutionelle Vorgaben in ihrem Leben haben und andererseits subjektive Entscheidungen treffen, die von einer Normalbiographie immer mehr abweichen.

„Das heißt gleichzeitig, dass Übergänge von zwei Seiten aus zu betrachten sind: von der Struktur der Gesellschaft und ihrer Institutionen und von der Subjektivität und vom Handeln der Individuen her“ (Stauber/Walther 2004, 47).

Was dies konkret für die Menschen und deren Biographien bedeutet, soll in diesem Kapitel skizziert werden. Dabei soll natürlich immer im Blickfeld bleiben, dass der Habitus, nämlich wie sie denken, handeln oder urteilen, eine wesentliche Rolle bei den Übergängen in den Biographien der Menschen einnimmt.

Individuen begreifen ihr Leben selten in Form eines Lebenslaufs, außer sie befinden sich gerade bei der Jobsuche und müssen ihre Lebensphasen aufschreiben, wobei sich das oft nicht als ganz einfach gestaltet (vgl. Stauber/Walther 2004, 53).

„Sie entwerfen und planen ihr Leben, sie ziehen Bilanz, sie rechtfertigen Entscheidungen, sie bereuen oder verdrängen Fehler und Misserfolge, sie erzählen Geschichten – sich und anderen – und sie versuchen ein ‚normales‘ Leben zu führen“ (Stauber/Walther 2004, 53f).

Diese biographische Betrachtung der Individuen ist stark verknüpft mit dem institutionellen Gefüge ihres Lebenslaufs, welches zunächst begriffen und mit welchem umgegangen werden muss, da Unterschiede zwischen Normalität und der Wirklichkeit ausgeglichen werden müssen, um ihrem Leben eine Bedeutung zu geben (vgl. Stauber/Walther 2004, 54).

„Pierre Bourdieu spricht von der biografischen Illusion (vgl. Bourdieu 1990) und kritisiert die biografische Perspektive als ideologische Fiktion, welche strukturellen Vorgaben, die Funktion, die Richtung und den Sinn individuellen Lebens vernachlässigt“ (Stauber/Walther 2004, 54).

Dieser Zweifel ist wichtig, um den Anschein zu vermeiden, dass die Menschen ihr Leben nach ihren „subjektiven Geschichten“ führen und strukturelle Vorgaben außer Acht gelassen werden (vgl. Stauber/Walther 2004, 54).

„Dennoch sind biografische Konstruktionen als „Innenwelt der Außenwelt“ auch Teil sozialer Wirklichkeit“ (Allheit/Dausien 2000 zit. n. Stauber/Walther 2004, 54).

Diese soziale Wirklichkeit reproduziert sich zum einen über öffentliche Strukturen wie Organisationen, Einrichtungen und die Schule, aber zum anderen auch durch die Kommunikation und Interaktion der Individuen miteinander. Die „systemische“ Integration ist abhängig von der „sozialen“ Integration. Beispielsweise ist die Schule von einer gewissen Leistungsbereitschaft der SchülerInnen und auch der Förderung durch die Eltern angewiesen. Die Subjekte legen so selbst den Standard einer Normalbiographie fest und können, wenn sie für sich selbst keinen Nutzen in einem „institutionellen Lebenslaufprogramm“ sehen, sich einem anderen zuwenden, wodurch eine Änderung im System bedingt werden kann (vgl. Stauber/Walther 2004, 54).

Eine Biografie ist demnach das Ergebnis „sozialer Konstruktionsprozesse“ und wird produziert „durch abstrakte und konkrete und gesellschaftliche Vor-Bilder; durch Erwartungen aus dem sozialen Nahbereich und institutionalisierte Erwartungsfahrpläne, die sozial und kulturell erheblich variieren; durch strukturelle ‚Weichenstellungen‘, die sich als konkrete materielle, rechtliche und soziale Restriktionen des individuellen Handlungsspielraums rekonstruieren lassen“ (Stauber/Walther 2004, 54f).

Die Biografie konstituiert sich außerdem durch die Reflexion der Individuen selbst, ohne die soziale Interaktionen und soziale Systeme nicht möglich wären, wobei das Geschlecht der Subjekte in jedem Bereich einen wichtigen Aspekt darstellt. Wie Individuen die soziale Wirklichkeit wahrnehmen und wie sie mit Situationen umgehen hat Auswirkungen auf deren Entscheidungen, obwohl natürlich nicht außer Acht gelassen werden darf, dass es auch immer auf deren sozialen Status und das Ausmaß der verschiedenen Kapitalsorten ankommt (vgl. Stauber/Walther 2004, 55).

„Biografisches Handeln richtet sich auf die Herstellung von subjektiver Kontinuität, es geht um das Herstellen von Anschlussfähigkeit in Entscheidungssituationen, um die Vermittlung zwischen institutionellen Vorgaben und Anforderungen des Normallebenslaufes einerseits und subjektiv erfahrener Wirklichkeit andererseits“ (Stauber/Walther 2004, 55).

Bei der „Aneignung des eigenen Lebenslaufes“ spielt die Zeit, wie Zukunft, Gegenwart und Vergangenheit, im biografischen Zusammenhang eine wesentliche Rolle. Zum einen ist dabei die Frage entscheidend, wie das Individuum sein Leben in der Zukunft sieht, also welchen Lebensplan es für die Zukunft verfolgt (vgl. Stauber/Walther 2004, 55).

„Lebensentwürfe strukturieren Entscheidungen und Lebensperspektiven vor, ohne sie vorwegzunehmen und ohne das Risiko der Selbstenttäuschung über Umsetzungsmöglichkeiten vermeiden zu können“ (Stauber/Walther 2004, 55f).

Vorgehensweisen in der Biografie und wie der Erzählende sich selbst darstellt und sieht lassen darauf schließen, wie er momentan sein Leben bewältigt und arrangiert. Dabei geht es nicht nur darum, wie der Mensch sich selbst sieht und sehen will, sondern auch wie er selbst in der Gesellschaft wahrgenommen werden möchte. Des Weiteren wird in einer biografischen Erzählung der Verlauf der Vergangenheit des Individuums nachgezeichnet, um über sein eigenes Leben Bilanz zu ziehen und es als homogene Geschichte mit einer bestimmten Bedeutung darzulegen (vgl. Stauber/Walther 2004, 56).

„Die Subjekte müssen die Anforderungen unterschiedlicher Lebensbereiche in Alltag und Lebenslauf biografisch vereinbaren – als lebbares Arrangement, als ausbalancierte Identität und als stimmiges Selbstkonzept“ (Stauber/Walther 2004, 56).

4 Eigene Studie

Der zuvor dargelegte Forschungsstand zeigt auf, dass bereits viele Motive der Eltern für die Schulwahl in den Studien dargestellt wurden. Der Blick auf die individuellen Bildungserfahrungen der Eltern wurde dabei vernachlässigt. Im empirischen Teil meiner Diplomarbeit soll diese Perspektive im Mittelpunkt stehen, um nachvollziehen zu können, welche Bedeutung die Lebensgeschichte der Eltern für die Schulwahl ihrer Kinder beim Übergang von der Grundschule in die Sekundarstufe hat. Durch die Bildungsgeschichte der Eltern wird auch der soziale Status und Bildungsstand sichtbar, sowie ihre individuelle Verarbeitung und Deutung ihrer sozialen Hintergründe. Somit spielt der Habitus der Eltern, der von Generation zu Generation weitergegeben wird und sich durch Lernprozesse und Bildungswege individuell ausbildet, eine große Rolle bei der Schulwahl. Insofern wird Pierre Bourdieus Konzept des „Habitus“ und die verschiedenen Arten des Kapitals für die Betrachtung der Lebensgeschichten der Eltern eine besondere Bedeutung haben.

In diesem Kapitel werden zunächst der methodische Ansatz, die Biographieforschung und die Erhebungsmethode des narrativen Interviews in ihren wesentlichen Punkten beschrieben. Sie sind als Werkzeuge behilflich, um sich der Forschungsfrage anzunähern und sie in weiterer Folge aufgrund von gewonnener Erkenntnisse zu beantworten. Dann wird darauf eingegangen, wie der Zugang zu den Interviewpersonen erfolgte, um darzulegen, unter welchen Bedingungen das Forschungsmaterial entstand. Zum

Abschluss des Kapitels wird noch auf die Auswertung eingegangen, bei der in Anlehnung an die vier Auswertungsschritte nach Fritz Schütze (1983) vorgegangen wird.

4.1 Methodischer Ansatz und Erhebungsmethode

Im folgenden Kapitel sollen die Biographieforschung und das narrative Interview vorgestellt werden. Eine Gemeinsamkeit der Biographieforschung und der Erziehungswissenschaft stellt der Tätigkeitsbereich dar, der sich durch einen biographischen Bezug auszeichnet, welcher in der Pädagogik allgegenwärtig ist (vgl. Krüger/Marotzki 2006, 7).

„Bedeutet doch Erziehung Anleitung, Unterstützung und Hilfe in Verbindung mit der Gestaltung individuellen Lebens“ (Krüger/Marotzki 2006, 7).

Der Begriff Biographie wird in der Alltagssprache - ohne weitere Erklärungen abgeben zu müssen - verstanden. Wörtlich übersetzt bedeutet er „Lebensbeschreibung“, was aussagt, dass es sich einerseits um Textmaterial handelt und andererseits um die Darlegung der „Lebenswirklichkeit“ eines Menschen auf narrative Art (vgl. Schulze 2006, 36f).

Um die Lebensgeschichte der Eltern zu erfahren, wurde das biographisch-narrative Interview angewandt, das im folgenden Teil erläutert werden soll, um auszuführen, welche Aspekte bei der Verwendung dieser Methode relevant sind.

Zunächst ist es besonders wichtig, dass die Interviews an einem ruhigen Ort stattfinden und die Interviewpersonen genügend Zeit mitbringen. In einem Vorgespräch wird den InterviewpartnerInnen kurz über den Vorgang berichtet und nochmals erklärt, dass sie im Anschluss ihre Lebensgeschichte erzählen sollen, wobei für die Forschungsfrage besonders deren schulische und außerschulische Bildungsgeschichte relevant sind. Außerschulische Erfahrungen beinhalten zum Beispiel deren Lebenserfahrungen bezüglich Beruf, Freizeit, Familie usw.

Nun zu den einzelnen Schritten des narrativen Interviews. Das Interview beginnt mit einer Erzählaufforderung, die möglichst offen formuliert wird, damit die Interviewperson keine einschränkende Vorgabe bekommt. Darauf folgt nun die Haupterzählung der Interviewperson, in welcher die Interviewerin keine Intervention in irgendeine bestimmte Richtung vornimmt, sondern nur Notizen macht, die als relevant für den Nachfrageteil erscheinen und aufmerksam zuhört. Die erzählende Person soll somit die Möglichkeit bekommen, sich so darzustellen, wie sie es möchte. In der Haupterzählphase soll also die Interviewperson nicht mit Detailierungsfragen oder gar mit Fragen über andere Themen

unterbrochen werden, um den Erzählfluss nicht zu stören (vgl. Fischer-Rosenthal/Rosenthal 1997, 414f).

„Wie der Autobiograph seine Präsentation gestaltet, worüber er erzählt, argumentiert, oder was er auslöst [sic], gibt uns Aufschluß [sic] über die Struktur seiner biographischen Selbstwahrnehmung und die Bedeutung seiner Lebenserfahrungen“ (Fischer-Rosenthal/Rosenthal 1997, 416).

Wenn die Interviewperson ihre Erzählung beendet hat, folgt danach der Nachfrageteil, in dem aufgrund der Notizen, die während der Haupterzählung gemacht wurden, erzählgenerierende Fragen gestellt werden. Dabei kann man entweder eine bestimmte Lebensphase, eine benannte Situation oder eine Belegerzählung zu einem Argument ansteuern.

Danach können noch Fragen gestellt werden, die wichtige Themen betreffen, die bisher noch nicht erwähnt wurden, aber für die Thematik wichtig sind. Es macht Sinn sich diese Fragen bis zum Schluss aufzuheben, um bei der Auswertung zu berücksichtigen, warum die Interviewperson nicht selbst diese Themen zur Sprache brachte. Nach dem Nachfrageteil wird das Interview beendet (vgl. Fischer-Rosenthal/Rosenthal 1997, 416f).

4.2 Sample und Zugang zum Feld

Es soll im Folgenden kurz erläutert werden, wie die Kontaktaufnahme mit den InterviewpartnerInnen erfolgte, um die biographisch-narrativen Interviews durchführen zu können. Durch eine Volksschullehrerin aus meinem Bekanntenkreis bestand die Möglichkeit, bei einem Elternabend einer vierten Klasse Volksschule anwesend zu sein und das Konzept der Diplomarbeit kurz vorzustellen. Am Ende wurde eine Liste durchgegeben, worauf die Eltern die Möglichkeit hatten, ihre Telefonnummern und Emailadressen einzutragen. Von jedem Elternpaar war je ein Elternteil anwesend, wobei meistens die Mütter am Elternabend teilnahmen. Nur zwei Väter waren präsent, die sich beide auf die Liste schrieben. Insgesamt trugen sich 14 InterviewpartnerInnen ein, die dann nach dem Elternabend zunächst per E-Mail kontaktiert wurden. Bei Rückmeldungen wurden sie angerufen, um Termine auszumachen. Es fanden insgesamt vier Interviews in den Häusern der Interviewpersonen statt. Meine Flexibilität erwies sich für die InterviewpartnerInnen als angenehm, da für sie somit keine weiten Anreisen oder Kosten entstanden. Bei den Interviewpartnerinnen handelte es sich durchwegs um Mütter, deren Kinder zum Zeitpunkt des Interviews am Übergang von der Grundschule in die Sekundarstufe standen. Leider gestaltete es sich als schwierig, die beiden Väter, die sich auf die Liste eingetragen hatten, für ein Interview zu begeistern, was dazu führte, dass

sich nur weibliche Personen interviewen ließen. Die Interviews entstanden im Zeitraum von Mai bis September 2011 und wurden gleich danach transkribiert, um für die Diplomarbeit weiter bearbeitet werden zu können. Die Personen und Orte aus den Interviews wurden anonymisiert.

4.3 Auswertung

In folgendem Kapitel sollen kurz die Auswertungsschritte dargestellt werden. Es gibt verschiedene Verfahren für die Auswertung narrativer Interviews, wobei diese das „rekonstruktive und sequenzielle Vorgehen“ gemeinsam haben. „Rekonstruktiv“ bedeutet hierbei, dass nicht mit zuerst festgelegten Kategorien gearbeitet wird, sondern der Sinn verschiedener Interviewabschnitte aus dem Gesamtzusammenhang des Interviews ermittelt wird. Mit „sequenziell“ ist gemeint, dass Schritt für Schritt die Textteile des Interviews interpretiert werden (vgl. Rosenthal 2008, 173). Dabei ist es ein wichtiger Aspekt „den beiden Ebenen der erzählten und der erlebten Lebensgeschichte nachzugehen. Das heißt: Ziel der Rekonstruktion ist, sowohl die biographische Bedeutung des in der Vergangenheit Erlebten als auch die Bedeutung der Selbstpräsentation in der Gegenwart zu entschlüsseln“ (Rosenthal 2008, 174).

In der Diplomarbeit wird die Auswertung der Interviews in Anlehnung an die vier Auswertungsschritte von Fritz Schütze (1983) durchgeführt. Der erste Analyseschritt ist die formale Textanalyse. Hier werden die im Text gefundenen nicht-narrativen Bestandteile entfernt und das Interview in die verschiedenen Segmente aufgeteilt (vgl. Schütze 1983, 286). Bei diesem Auswertungsschritt wird das Verlaufsprotokoll nach Dausien (1996) erstellt, das diesbezüglich eine Unterstützung darstellt, da es in Tabellenform aufgebaut ist und einen guten Überblick über das Interview und seine Segmente schafft. Darin werden Seite, Zeile, Segmente, Textsorte und Inhalt notiert, wobei auch noch Raum für Ideen und Kommentare bleibt (vgl. Dausien 1996, 127f).

Danach folgt der zweite Auswertungsschritt, der eine strukturelle inhaltliche Beschreibung darstellt. In dieser Phase der Auswertung folgt eine Analyse der verschiedenen Interviewsegmente, wobei auch die Funktionen der Segmente bestimmt werden. Das Ziel ist das „Herausarbeiten der Prozessstrukturen“ des Lebenslaufes (vgl. Schütze 1983, 286).

„Die strukturelle Beschreibung arbeitet die einzelnen zeitlich begrenzten Prozessstrukturen des Lebensablaufs – d.h. festgefügte institutionell bestimmte Lebenssituationen; Höhepunktsituationen; Ereignisverstrickungen, die erlitten werden; dramatische Wendepunkte oder allmähliche

Wandlungen; sowie geplante und durchgeführte biographische Handlungsabläufe heraus“ (Schütze 1983, 286).

Im dritten Schritt, der analytischen Abstraktion, soll die „biographische Gesamtformung“ herausgearbeitet werden, was bedeutet, dass die Interpretationen und Analysen der Prozessstrukturen miteinander in Beziehung gesetzt werden. Dabei ist es wichtig herauszufiltern, worin die wichtigen Themen in der Lebensgeschichte bestehen und wie diese miteinander verbunden sind. Dabei ist von besonderer Bedeutung, wie die Erzählerin den Standpunkt in der Gegenwart darstellt (vgl. Schütze 1983, 286).

Im vierten und letzten Auswertungsschritt, der Wissensanalyse, werden die subjektiven Theorien oder Zusammenhänge, die die Erzähler in ihren Lebensgeschichten darstellen, herausgearbeitet. Einen wesentlichen Aspekt stellt es dar, „[...] unter Ansehung des Ereignisablaufs, der Erfahrungsschichtung und des Wechsels zwischen den dominanten Prozeßstrukturen [sic] des Lebensablaufs, systematisch auf ihre Orientierungs-, Verarbeitungs-, Deutungs-, Selbstdefinitions-, Legitimations-, Ausblendungs- und Verdrängungsfunktion [...]“ (Schütze 1983, 286f) die verschiedenen Interviewpassagen zu interpretieren.

Im nächsten Kapitel soll nun das Interview von Isabell vorgestellt werden, das als „Ankerfall“ dient, um sich der Fragestellung der Diplomarbeit anzunähern.

5 Isabell – eine biographische Fallstudie zum Zusammenhang von Bildungserfahrungen und der Schulwahl ihrer Kinder

Um zu einem Ergebnis im Hinblick der Forschungsfrage zu gelangen, wird zunächst das Interview von Isabell als „Ankerfall“ herangezogen und von den vier Interviews am ausführlichsten dargestellt.

Es gibt zwei große Themen, die bezüglich der Forschungsfrage der Diplomarbeit interessant sind. Einerseits wird die Lebens-/Bildungsgeschichte von Isabell eine Rolle spielen und andererseits die Schulwahl in Hinsicht auf ihre drei Kinder, welche nun im Folgenden vorgestellt wird. Zunächst wird mit der Lebens-/Bildungsgeschichte begonnen, welche mit Hilfe von verschiedenen Segmenten dargestellt wird, um eine Struktur herzustellen, die für die Leserin oder den Leser leicht nachvollziehbar sein soll. Außerdem werden zwischendurch immer wieder Interviewsequenzen in den Text einfließen, um Isabells Geschichte verständlich darzulegen.

5.1 Bildungsgeschichte

Am Beginn des Interviews bittet die Interviewerin Isabell ihre Lebensgeschichte zu erzählen, worauf sie sich nochmal erkundigt, ob sie ihre gesamte Lebensgeschichte erzählen soll oder nur in Bezug auf ihre schulische Laufbahn. Die Interviewerin möchte ihre gesamte Lebensgeschichte hören, stellt Isabell aber frei zu erzählen, was sie gerne möchte.

5.1.1 Suprasegment 1: Kindheit, Herkunftsmilieu

„Ja na gut pf ah ich bin in A-Land geboren am 20.05.1966 aaahm ein paar Wochen früh soweit ich gehört hab. Papa hat den Namen ausgesucht ohne meine Mama zu zu fragen und (I: Mhm.) und solche solche aber das war mein Papa immer der war eigentlich der Chef,,
(1/7 - 9)

Isabell gibt mit „Ja na gut pf“ Bescheid, dass sie bereit ist, ihre Geschichte zu erzählen. Obwohl sie frei entscheiden kann, in welcher Phase ihres Lebens sie beginnen möchte, steigt sie gleich mit ihrem Geburtsland und Geburtsdatum in die Darstellung ihrer Lebensgeschichte ein. Das deutet darauf hin, dass sie bemüht ist, ihr Leben von Beginn an zu erzählen. Der Vater wird von ihr zunächst als Familienoberhaupt dargestellt, der vermutlich viele Entscheidungen im Alleingang trifft. Das könnte gleichzeitig bedeuten, dass er viel Verantwortung übernimmt. Durch das „eigentlich“ im Satz „der war eigentlich der Chef“ könnte man aber darauf schließen, dass es sehr wohl Entscheidungen gibt, die von ihrer Mutter bestimmt werden.

„ja aaaahm Erinnerungen – ich erinner mich von meiner Kindheit hab ich wunderschöne Kindheit gehabt ah hab mich immer **sehr** geborgen gefühlt sehr eigentlich jo – sehr **sicher**“
(1/9-11)

Isabell erinnert sich überaus positiv an ihre Kindheit. Sie war „wunderschön“ und sie konnte sich „geborgen“ und „sicher“ fühlen. Sie verstärkt die Eigenschaften, die ihr spontan zu den Erinnerungen einfallen, mit dem Wort „sehr“ und spricht Wörter mit Betonungen aus. In diesem Teil der Erzählung schildert Isabell ihre Kindheit als eine besonders glückliche Zeit.

„Mama und Papa haben beide gearbeitet aber wir haben in A-Land also Aupair kann man nicht wirklich sagen weil die haben bei uns so im Nebenhaus haben die so ein kleines Haus haben die gewohnt uund die Beka war meine Nanny oder was immer sie hat im Haus gearbeitet und geputzt und gewaschen und hat auf mich eigentlich aufgepasst (I: Mhm.) da

hanna Koch und an Gärtnern und die waren eigentlich meine beste Freunde (lacht) die waren **immer** da für mich und **immer** Zeit genommen ist **egal** wie viel zu tun die gehabt haben wenn **ich** gesagt können wir das oder machen wir das haben die immer **alles** liegen lassen oder die haben mich irgendwie integriert in die Arbeit“ (1/11–18)

Obwohl beide Elternteile gearbeitet haben und womöglich wenig Zeit für sie hatten, erinnert sie sich an eine „wunderschöne Kindheit“. Mit diesen Worten drückt sie aus, dass es ihr offensichtlich an nichts gefehlt hat, wobei besonders die Angestellten in ihrem Haus offenbar einen wichtigen Beitrag bezüglich ihrer Erziehung geleistet haben. Die Nanny, der Gärtner und der Koch werden von ihr als ihre „besten Freunde“ dargestellt, was bedeuten könnte, dass sie in jungen Jahren wenige Freunde in ihrem Alter hatte. Zum Beispiel erwähnt sie hier auch ihre Geschwister nicht, was darauf schließen lässt, dass sie mehr Zeit mit den Angestellten des Hauses verbracht haben dürfte, zumindest erinnert sie sich verstärkt an sie. Es lässt sich durch ihre Erzählungen erkennen, dass diese Menschen in dieser Lebensphase wichtige Bezugspersonen waren. Diese stammen mit einer hohen Wahrscheinlichkeit aus einer unteren sozialen Schicht. Daher werden sie ein anderes kulturelles Kapital an Isabell weitergegeben haben, das Teil ihres Habitus geworden ist, als das Erbe, welches sie von ihrer Herkunftsfamilie bekommen hat.

Da die Angestellten ein eigenes Haus zur Verfügung hatten, kann davon ausgegangen werden, dass Isabell aus reichem Hause stammt und genügend Kapital zur Verfügung steht, wo es als eine Norm angesehen wird, bestimmte Arbeiten vom Personal erledigen zu lassen. Dies betrifft besonders die Hausarbeit, Gartenarbeit und auch zum Teil die Kindererziehung.

Sie erzählt, dass ihre „besten Freunde“ immer für sie Zeit hatten und offenbar machte es ihr auch nichts aus, bei der Arbeit zu helfen. Offen bleibt hier, ob es ihr auch bewusst ist, dass diese für ihre Tätigkeiten bezahlt werden, aber das spielt – so wie es scheint – wenn überhaupt, eine untergeordnete Rolle in der Beziehung zu den Personen.

„und jetzt dass ich Mama bin und hab keine Hilfe und meine Oma meine Mama Papa sind zu weit weg dass die mir geholfen haben – hab ich da war ich a bissel wie a Löwe in ein Käfig weil ich hab wirklich gedacht ich kann ich bin total mit meine Kinder und und ich muss wirklich und ich musste die mein Kids versuchen die gleiche Kindheit zu geben was einfach nicht geht (I: Mhm.) weil ich hab so viele andere Sachen machen müssen und die die müsste ich erledigen und ja da da hab ich mich selbst unter sehr viel Druck eigentlich gegeben aber des war beim dritten Kind war das dann okay (lacht) hab ich dann gedacht okay ich bin auch nur Mensch“ (1/18–25)

In diesem Teil ihrer Lebensgeschichte geht Isabell darauf ein, wie es für sie selbst ist, Mutter von drei Kindern zu sein. Sie möchte ihren Kindern die gleiche Kindheit bieten, die sie selbst erlebt hat. Da ihre Eltern und Großeltern aber weit weg wohnen, kann sie mit deren Unterstützung nicht rechnen, und in Österreich steht ihr auch kein Personal zur Verfügung, so wie sie es aus ihrer Kindheit in A-Land gewohnt ist. Hier stellt sich die Frage, ob sie mit ihrer Familie in Österreich weniger ökonomisches Kapital zur Verfügung hat, um sich ebenfalls Angestellte leisten zu können oder eventuell das Personal, im Vergleich zu Österreich, in A-Land weitaus günstiger ist und somit leichter leistbar. Vielleicht hat sich aber auch die Situation von Personal in Haushalten mittlerweile durch den historischen Abstand in A-Land verändert. Isabell erwähnt, dass sie sich wie ein „Löwe in einem Käfig“ gefühlt habe, und auch, dass sie sich bis zu ihrem dritten Kind viel Druck gemacht habe, um ihren Kindern eine schöne Kindheit zu ermöglichen. Offensichtlich hat sie sich eingesperrt gefühlt, da sie sich mit einem Löwen im Käfig vergleicht. Sie spricht von vielen „Sachen“, die erledigt werden müssen, wofür ihre Eltern wahrscheinlich größtenteils die Nanny, den Gärtner und den Koch hatten, die das für sie bewerkstelligten.

Erst beim dritten Kind wird Isabell klar, dass sie die Arbeit von mehreren Personen nicht alleine durchführen kann. Auffällig ist, dass hier in Bezug auf die Kindererziehung ihr Mann als Hilfe und Unterstützung nicht erwähnt wird. Sie muss offensichtlich vieles alleine meistern, wie den Haushalt, das Kochen, die Gartenarbeit und ihren Kindern die volle Aufmerksamkeit schenken. Beim dritten Kind wird ihr bewusst, dass das, was viele Personen bewirken, eine Person alleine nicht genau gleich schaffen kann, was sie mit der Aussage untermauert: „Ich bin auch nur Mensch.“ Isabell reflektiert offensichtlich spät, dass sie selbst an sich einen hohen Anspruch hat, der offenbar dadurch entstanden ist, dass sie in ihrer Kindheit einen hohen Standard vorgelebt bekommen hat.

„und aber die die Schwarzen haben eine ganz äh – äh die die lieben die die lieben wirklich **voll** und die **lieben** Kinder über alles und des des hab ich des ist sehr sehr tief in mir (I: Mhm.) in meiner ganzen – mein ganzes Leben eigentlich hab ich das ja mitgenommen dass die – **ganz** geduldig ganz einfach die haben wenig aber sind zufrieden die sind aber das ist eine Zufriedenheit was die leider überall anders hab ich **nie** gesehen diese Zufriedenheit (I: Mhm.) und die haben nichts im Vergleich na des is ah überhaupt in Bundesland A (lacht) da jammern die am meisten aber die haben so viel und die sehen das einfach nicht und des des sag ich immer gleich zurück sag ich du du redest mit der falschen Person weil ihr habts viel zu viel meiner Meinung nach und ihr schätzt es einfach nicht und des is so richtig da bin ich aber da da sag ich gleich zurück wenn die fangen zum Jammern sag ich ah will ich nicht hören“ (1/25-34)

Das Personal in Isabells Herkunftsfamilie waren offenbar Menschen mit schwarzer Hautfarbe. Im Zusammenhang mit der Kindererziehung schildert sie, wie sehr diese Kinder „lieben“ und Liebe weitergegeben haben. Dies hat sich tief in ihr verankert, da sie es für ihr Leben mitgenommen hat. Auch die „Geduld“ und „Zufriedenheit“ hat sie von diesen Bezugspersonen gelernt. Durch diese Schilderungen kann darauf geschlossen werden, dass sie kulturelles Kapital nicht nur von ihrer Familie weitergegeben bekommen hat, sondern auch von den Angestellten in ihrem Haus. Desweiteren vergleicht sie die verschiedenen Kulturen miteinander. Isabell kritisiert die Einstellung der Menschen in Österreich, die das, was sie haben, nicht schätzen können. Das ist bei den Menschen in A-Land anders, da diese wenig haben, aber zufrieden sein können. Man kann daraus schließen, dass Isabell die Menschen aus ihrem Herkunftsland bewundert. Vielleicht könnte sie mit so wenig auch nicht so zufrieden sein, wie diese ihr es vorgelebt haben. Vor allem hat sie ja vermutlich, dank ihres hohen sozialen Status, immer alles gehabt, was sie sich gewünscht hat.

„aaahm ich hab eine ältere Bruder und Schwester aaahm mein Bruder und ich haben eine ganz a tolle Beziehung gehabt – wir haben immer zusammen gegen die große Schwester die eigentlich immer bissl ja die war einfach immer sie wollte immer die Chefin spielen und sie war immer ziemlich gemein zu uns haben wir gedacht und ja wir waren wirklich wir waren ziemlich schlimm zu ihr (lacht) aber sie hat`s eh die meiste Zeit verdient“ (1/35-2/2)

Dem älteren Bruder steht sie offenbar näher als der älteren Schwester. Ihr Bruder ist ein Verbündeter gegen die Schwester, die, wie sie sagt „die Chefin spielen wollte“. Es könnte sein, dass die große Schwester den kleineren Geschwistern gegenüber autoritär eingestellt ist. Vielleicht sagt sie den kleineren Geschwistern, was sie tun dürfen und was nicht. Das könnte zu Spannungen innerhalb der Geschwisterbeziehungen führen. „Sie war immer ziemlich gemein zu uns haben wir gedacht“ könnte bedeuten, dass sie es in der Gegenwart bereits anders wahrnimmt, wenn sie die Vergangenheit reflektiert. Es könnte sein, dass sie jetzt bereits andere Erklärungen dafür gefunden hat, wieso manche Reaktionen ihrer Schwester ihnen gegenüber so ausgefallen sind.

„Papa hat immer hart gearbeitet immer spät nach Haus gekommen und so was aber ich hab eine **ganz** a tolle Beziehung mit ihm gehabt die beste Beziehung von von die Drei wahrscheinlich weil ich das Baby war“ (2/5-7)

Ihr Vater ist nach ihren Erzählungen viel beschäftigt, wenig zu Hause und kommt auch meist spät heim. Womöglich hatte sie eher wenig Zeit mit ihm zusammen, dennoch betont

sie die besondere Beziehung zu ihm, die sie darauf zurückführt, dass sie das jüngste Kind in der Familie ist.

5.1.2 Suprasegment 2: Schulerfahrungen

Im Folgenden werden von der Grundschule an Isabells Bildungserfahrungen dargestellt. Diese sind durch ein Bildungssystem geprägt, das sich von dem in Österreich unterscheidet. Da sie es selbst im Interview an einigen Stellen erklärt, werden hier Textpassagen einfließen, um die Unterschiede des Schulsystems dem Leser oder der Leserin näher zu bringen.

IP: „in A-Land jeder geht in die gleiche Schule (I: Ja.) jeder macht O-Levels.“

I: „Ah gibt`s da eine Gesamtschule bis 16.“

IP: „Ja bis 16 – und dann gibt`s so primary school bis 12 (I: Mhm.) und dann eh eine Gesamtschule bis 16 - - und da ist kein da gibt schon in der Schule gibt`s schon ähm – zum Beispiel wenn drei Klassen sind dann kommen eine Klasse sind mit die besten Kinder die B-Klasse mit die nicht so tolle Kinder und die C-Klasse aber des des hat keiner von uns gestört (I: Mhm.) ob wir in der A B oder C das war uns eigentlich wurscht“ (12/2-9)

IP: „O-Levels ist mit 16 und A-Levels ist mit 18 und A-Levels kann man wirklich mit Matura vergleichen (I: Mhm.) aber O-Levels ist ein Schulabschluss das heißt man kann gleich dann in College gehen oder arbeiten gehen oder was immer“ (2/21-23)

IP: „das ist das ist ziemlich gut nach O-Levels kann man auch ziemlich viel machen im im Leben“ (2/27-28)

In diesen Textsequenzen erzählt Isabell kurz darüber, wie das Schulsystem in A-Land und B-Land aufgebaut ist. Zuerst gehen die SchülerInnen von 6 – 12 Jahren in die primary school und danach besucht jeder Schüler und Schülerin eine Gesamtschule, die O-Levels, die mit 16 Jahren beendet werden. In der Gesamtschule gibt es eine Unterteilung der SchülerInnen in Bezug auf Leistung. Das wurde aber von den Kindern, laut Isabells Darstellung, nicht als störend wahrgenommen, sondern diese haben sich offenbar als gleich behandelt gefühlt.

Nach den O-Levels kann man in das Berufsleben einsteigen, ein College machen oder man entschließt sich weiter zu gehen, um die A-Levels zu absolvieren, die mit der österreichischen Matura zu vergleichen sind. Anhand Isabells Beschreibungen über das

Schulsystem kann man erkennen, dass sie es offensichtlich durchwegs positiv erlebt hat. Nun zu Isabells Bildungserfahrungen, die sie beginnend vom Kindergarten an erzählt.

„aaahm ja ich Schule Kindergarten hab ich gute Erinnerungen ja Schule war **super** ich hab immer Glück gehabt mit die Lehrer wir haben irrsinnig viel Sport in der Schule das war so eine Privatschule in A-Land da haben wir wirklich jeden Nachmittag eineinhalb Stunden Sport und das war immer verschieden Hockey Fußball nicht Fußball der Fußball war nicht Hockey Netball Rounders – aaahm Schwimmen Tennis alles eigentlich haben wir alle Sportarten gelernt und das ist einfach in uns alle geblieben wir sind alle sehr sportlich und wir gehen ich bin eine die genießt mein Sport“ (2/7-13)

Isabell hat viele gute Erfahrungen in ihrer Schulzeit sammeln können. Sie besuchte die meiste Zeit Privatschulen. So auch in ihrer Grundschulzeit, wo sie viele verschiedene Sportarten erlernen konnte. Die private Volksschule in A-Land war eine Art Sportschule, da sie dort jeden Nachmittag Sportunterricht hatte. Ihr ist bewusst, dass sie Glück mit den LehrerInnen hatte, also nimmt sie gute LehrerInnen nicht als selbstverständlich hin. Der Besuch der Privatschule lässt auf Isabells hohen sozialen Status schließen. Das „Wir“ bezieht sich anscheinend auf sie und ihre Geschwister, da sie erzählt, dass das Sportliche bei allen in der Familie geblieben ist. Es scheint, als sei Sport für Isabell ein Hobby gewesen, da sie ihn genießt.

„uuund ja aaahm meine Schwester ist dann nach B-Land oder nach äh in die Schule gegangen und mein Bruder auch dann war ich eigentlich alleine – aaahm aber das hab ich sehr genossen viel Zeit mit meiner Mama und Papa gehabt uuund ja die haben mich ziemlich verwöhnt ah das war perfekt das war schön (beide lachen) aaahm ich hab immer sehr viel Schul also Druck auf die Schularbeiten ich hab immer Prüfungsangst gehabt (l: Mhm.) aber eigentlich - - wenn ich dann wirklich überlegte ich wollte nicht mein Mama Papa enttäuschen das war eigentlich alles sonst war das mir eigentlich wollte schon gute Noten haben und so was aber ich hab mir viel zu viel viel zu viel Stress gemacht aber des des ist einfach so“ (2/27-36)

Isabell hat zwei Geschwister. Da diese aber in B-Land in der Privatschule waren, hatte sie die Eltern in dieser Zeit für sich alleine. Sie ist kein Einzelkind, hatte aber zeitweise das Gefühl ein Einzelkind zu sein, da die Eltern nur für sie da sein konnten. Isabell denkt, dass der Druck, den sie bei Prüfungen verspürte, von ihr selbst kam. Wenn sie ihre Eltern nicht enttäuschen mochte, gab es aber offensichtlich einen bestimmten Standard, dem sie gerecht werden mochte oder musste. Vielleicht erwarteten ihre Eltern einen bestimmten Standard, oder ihre größeren Geschwister hatten einen bestimmten Standard bereits vorgelegt. Eventuell orientierte sie sich an den Leistungen der Geschwister. Leistung war

für sie anscheinend sehr wichtig, da ein gewisser Druck entstand, der dann in einer Prüfungsangst mündete. Es könnte sein, dass die Eltern leistungsorientiert waren und das an Isabell weiter- gaben.

„ahm dann bin ich mit 12 auch in die Schule nach B-Land gegangen (I: Mhm.) und da war meine Schwester mit sie hat ihre A-Levels gemacht und ich hab dann angefangen mit die O-Levels uuund - - die ja das war hat Vorteile und Nachteile mit ihr zu sein aber das war es war gut für die Beziehung eigentlich das war schöne Zeit und sie hat gut auf mich aufgepasst und so was das war es war schon schön – aber sie war sehr unglücklich in dieser Schule aahm und sie ist nach 2 Jahre hat sie eh die A-Levels fertig gemacht und dann ist auch weg gegangen“ (2/36-3/03)

In B-Land verbrachte sie einige Zeit mit ihrer Schwester, während sie ihre O-Levels absolvierte. Diese Zeit ist wichtig für die Beziehung zu ihrer Schwester, was darauf schließen lässt, dass die Beziehung davor nicht besonders gut war. Isabell benutzt die Worte „eigentlich“ und „schon“ schön. Man kann also davon ausgehen, dass die Zeit mit ihrer Schwester nicht immer leicht war.

„Mama war immer sehr traurig wenn ich wenn ich weggefliegen bin und und ich hab mit ihr gesprochen und hab gesagt: „Du ich kann eh in der Schule die meisten von meine Freunde gehen eh jetzt in A-Land in die Schule und die Schule ist eh gut in A-Land die haben sehr viele Lehrer aus B-Land.“ Und ich weiß nicht warum sie mi wegschicken muss ... uuund sie hat gesagt: „Ja nein und es ist besser für dich.“ (3/4-8)

Als Isabell einen Ortswechsel vornehmen musste, um in B-Land in die Schule zu gehen, litt die Mutter einerseits unter der Trennung und andererseits wollte sie ihrer Tochter die bestmögliche Ausbildung zukommen lassen. Für Isabell war die Situation, also die Trennung von der Mutter und ihrem Umfeld, offensichtlich nicht gut auszuhalten. Sie findet Argumente, um in A-Land zur Schule gehen zu können, was darauf schließen lässt, dass sie zum einen selbst viel lieber in A-Land bleiben möchte und zum anderen nicht möchte, dass ihre Mutter traurig ist. Durch die Argumente, die Isabell darlegt, wird klar, dass es um den Standard der Schule geht, der vermutlich in B-Land höher ist, sich aber offenbar in A-Land bereits verbessert hat. Die LehrerInnen sind ein wichtiger Aspekt, damit eine Schule einen hohen Standard erreichen kann.

„Dann hab ich mit meinem Papa gesprochen weil ich hab gedacht der ist der Chef der macht das und ich hab mit ihm gesprochen und hab gesagt: „Du ich kann nach A-Land in die Schule das ist da hab ich eh meine ganzen Freunde da und die Lehrer sind super a toller Standard .“ Und er hat gesagt: „Ja frage deine Mama die die hat diese Entscheidung

gemacht.“ Hab i gedacht na (lacht) und ja dann hab ich mit ihr gesprochen hab gesagt: „Du wieso machst du das? Du lebst nur einmal ich komm zurück und dann bist du glücklicher und ich bin sicher auch glücklich.“ Und dann hat sie mit dem Headmaster also die die Leiterin von der Schule und sie hat gesagt: „Ja die Isabell würd gern nach Hause.“ Und sie hat gesagt: „Ich hab **nie** so ein glückliches Kind gesehen in meiner Schule aber wenn sie lieber nach Hause gehen will dann lass sie des is so ist das Leben und und sie wenn das für dich besser ist dann machs.“ Dann bin ich nach A-Land die zwei Jahre das war herrlich (l: Mhm.) bin ich wieder **voll** integriert mit meinen ganzen Freunden wieder und ja a schöne paar Jahre“ (3/8-18)

In diesem Teil der Erzählung trifft Isabell zum ersten Mal eine Bildungsentscheidung selbst. Davor hat sie die Entscheidungen der Eltern vermutlich einfach angenommen, ohne viel darüber nachzudenken. Es ist ihr ein dringendes Bedürfnis, dass nicht nur sie, sondern auch ihre Mutter „glücklich“ ist und sie wieder in A-Land bei ihren Freunden, der Familie und ihrem gewohnten Umfeld sein kann. Zunächst möchte sie mit dem Vater darüber sprechen, muss aber an diesem Punkt erkennen, dass ihre Mutter in Bildungsentscheidungen das Sagen hat und nicht so, wie sie denkt, der Vater, der „Chef“, der Entscheidungsträger ist. Der Vater bleibt in der Entscheidung neutral. Dem Anschein nach wäre er mit beiden Möglichkeiten einverstanden. Man kann aufgrund der Erzählung darauf schließen, dass die Mutter Isabells Entscheidung und Meinung recht bald angenommen hat. Vielleicht ist sich die Mutter zu diesem Zeitpunkt selbst nicht mehr ganz sicher, ob die Schule in B-Land die richtige Schulwahl war, auch aufgrund ihrer eigenen Traurigkeit bezüglich der Trennung zu Isabell. Die Leiterin der Schule nimmt Isabell auch als sehr glücklich an der Schule in B-Land wahr, versteht aber, dass Isabell nach A-Land zurück möchte. In A-Land ist die Zeit besonders schön für Isabell. Sie beschreibt sie als „herrlich“ und sieht sich wieder als „voll integriert“ an. Möglicherweise fühlte sie sich davor, wenn sie auf Besuch war, als sie noch in B-Land zur Schule gegangen ist, nicht so zugehörig, wie es nun jetzt der Fall ist, als sie wieder zu Hause in A-Land ist. Nach dem Wechsel fühlt sie sich gut mit der Bildungsentscheidung, die sie für sich selbst getroffen hat und genießt die Situation.

„und dann für die A-Levels war wieder das Problem das die – das System war nicht so gut wie in B-Land oder was weiß ich dann war ich dann zwei Jahre in B-Land zum Abschluss dann mit Matura mit A-Levels und des war a ganz also a super Schule a Sportschule – ah eine der besten in B-Land aber was mich voll ich war sehr unglücklich das erste Jahr“ (3/18-23)

Für die A-Levels muss Isabell dann wieder nach B-Land zurück. In A-Land ist zu diesem Zeitpunkt das Schulsystem für die A-Levels offenbar nicht ausreichend. Der Standard, den ihre Eltern für Isabell sich wünschen, ist offensichtlich ein höherer, dem die Schulen in A-Land nicht gerecht werden können. Das erste Mal spricht sie davon, dass sie „sehr unglücklich“ war. So ein negativer Gefühlszustand kommt während ihrer gesamten Bildungsgeschichte nur in dieser Zeit in B-Land vor. Desweiteren erwähnt sie im Interview auch, dass sie in dieser Zeit beim Wechsel von A-Land nach B-Land viel mehr Heimweh hat, als davor.

„weil die Leute dort waren so falsch das war nur wichtig was dein Papa verdient was für ein Auto er fährt was für Kleider ob die Design ist und so was da war ich absolut im Schock habe gedacht das gibt's nicht dass die Menschen finden dass das so wichtig ist für Menschen (I: Mhm.) und da war für mich wirklich das erste Mal dass ich gedacht hab puh schaut das Geld doch die Welt doch ganz anders aus uund das eine Jahr hab ich wirklich gekämpft dass irgendwie und dann hab ich gedacht na gut hab ich ein paar Freunde die waren aber alle irgendwie auf Geld orientiert aber ich hab das einfach genommen und hab gesagt die wissen nicht anders die sind so aufgewachsen und muss ich das einfach akzeptieren“ (3/23-31)

Der Grund warum Isabell ihre Maturazeit in B-Land als „unglücklich“ erlebt, ist die Einstellung ihrer SchulkollegInnen, die stark materiell orientiert sind. Eigentlich müsste man annehmen, dass Isabell aufgrund ihres hohen sozialen Status, gut damit umgehen kann und es auch gewohnt ist, Menschen um sich zu haben, bei denen Geld einen hohen Stellenwert im Leben hat. Sie sieht diese Einstellungsweise als „falsch“ an und steht damals unter „Schock“, was darauf schließen lässt, dass sie in ihrem Elternhaus andere Werte und Normen vermittelt bekommen hat. Geld ist für sie nicht primär wichtig. Trotzdem kann sie nach einiger Zeit mit einigen MitschülerInnen Freundschaften schließen und erkennt, dass diese es nicht anders gelernt haben. Offensichtlich kann sie auch mit Menschen befreundet sein, die nicht absolut gleich denken, wie sie selbst.

„aber was mich am meisten gestört hat die meisten haben die Eltern gehasst und das war für mich so ein Schock hab ich mir gedacht wie kann man deine Mama und Papa hassen wenn die **so** viel für uns machen des war für mich a richtiger eyeopener weil ich gedacht wie kann und dann haben ab und zu die Eltern gesagt: „Ja wir kommen am Wochenende und wir würden dich gerne einladen zum Mittagessen und so was und dann haben die mich gefragt ob ich mitkommen mag.“ Weil die haben gedacht sie ist arm weil die Eltern sind in A-Land und da bin ich so gern mitgegangen und die haben aber vor dem Mittagessen gesagt: „Hm weiß nicht warum die kommen ich hass die eh.“ Das war einfach ein Schock für mich dass

die Kids wirklich so gegen die eigenen Eltern waren (I: Mhm.) aber man sieht es war nur weil das Geld die haben nur Geld bekommen keine Zeit mit Mama und Papa die haben wahrscheinlich nur Geld bekommen und Geld ist nicht wichtig des is.“ (14/8-18)

Da sie so eine enge Beziehung zu ihren Eltern hat, kann sie nicht gut damit umgehen, dass ihre MitschülerInnen deren Eltern hassen und sie am liebsten nicht sehen wollen. Es wirkt so, als hätte sie sich davor nie darüber Gedanken gemacht, dass es auch Kinder geben kann, die ihre Eltern nicht mögen. Auch in dieser Textpassage ist das Geld wieder negativ besetzt, indem sie denkt, dass ihre MitschülerInnen nur Geld von ihren Eltern bekommen, aber keine Zeit mit ihren Eltern verbringen. Für Isabell ist die Zeit bedeutend wertvoller als Geld. Sie sagt zwar, dass ihr Geld nicht wichtig sei, aber hier stellt sich die Frage, inwiefern sie das beurteilen kann, da sie offensichtlich nie Geldnöte erleben musste.

„ja meine A-Levels gemacht Schule selbst war fantastisch die Lehrer waren absolut toll aaahm außer mein Mathelehrer der hat mich voll der war der war das hängt echt so viel mit die Lehrer zusammen wenn die gute Lehrer sind dann will man einfach – gut zurück arbeiten und wenn die die da sind mache die kann des wirklich Mathe dann aufgegeben von meiner mein A-Levels weil der war er war halt Mathe voll ich hab Mathe geliebt und ich nach ein halbes Jahr mit ihm hab ich gedacht ich das war furchtbar (I: Mhm.) also Mathe hab ich dann aufgegeben und die anderen drei hab ich weiter gemacht“ (3/31-37)

„das Lernen war so schwer weil des war alles so fad und hab ich gedacht na des hab ich ein Jahr gemacht aber das war überhaupt kein keine Energie hab ich überhaupt keine Energie reingeben können weil da war nichts nichts ist rausgekommen da ist und da sieht man wie **wichtig** der Lehrer ist“ (15/17-20)

In diesen Teilen ihrer Bildungsgeschichte legt Isabell dar, dass die Art und Weise wie LehrerInnen ihren Unterricht gestalten, ausschlaggebend ist, ob SchülerInnen gute Leistungen erbringen können oder nicht. Auch, ob SchülerInnen arbeiten wollen oder nicht, liegt ihrer Meinung nach in der Hand des Lehrers oder der Lehrerin. Sie hat Mathematik geliebt, aber durch den Lehrer, hat ihr der Gegenstand plötzlich nicht mehr gefallen, sodass sie in dem Gegenstand nicht maturiert hat. Offenbar bezieht sie das nur auf den Lehrer und überlegt nicht, ob das eventuell auch an ihren Fähigkeiten gelegen haben könnte. Sie nimmt schon wahr, dass sie auch wenig Motivation für den Gegenstand hatte, aber ihrer Meinung nach ist der Lehrer dafür zuständig, die SchülerInnen zu motivieren.

„Na der schlimm war er nicht es war so **fad** der hätte Mathe ist war für mich ich hab meinen Mathelehrer der war aus B-Land in A-Land der war so a ziemlicher Dicker und der hat Mathe war ein Erlebnis mit ihm und das war sicher schwer dass man wirklich weil er war so ein toller Lehrer und wir haben so viel gelacht in der Stund und wir haben wirklich so gern ich hab Mathe einfach geliebt weil ich wollte gut sein weil er war so lieb und dann sind wir gekommen und da war der Eine und wir hatten ganz kleine Klassen weil das a Privatschule war aber er war Mathe war überhaupt kein Abenteuer es war alles nur wie die Carina und und die Mathelehrer im Gymi N-Stadt hat der Martin gesagt er steht da und redet mit Tafel und schreibt die Nummern auf (l: Mhm.) und ich hab gesagt: „Ah ich kenn das.“ (beide lachen) (14/30-38)

In dieser Interviewpassage geht Isabell nochmal genauer darauf ein, wie ein Lehrer oder eine Lehrerin sein muss, damit die SchülerInnen den Unterricht mögen, mitarbeiten möchten und gute Leistungen erbringen können. Sie vergleicht den „faden“ Mathematiklehrer mit den LehrerInnen im Gymnasium, was darauf schließen lässt, dass sie vom Gymnasium keine gute Meinung hat, welche sich offenbar durch die Schulerfahrungen mit ihren Kindern gebildet hat.

„Ich hab eigentlich nur positive Erlebnisse. Ich war eigentlich eh brav und hab fleißig gearbeitet und ich hab nie wirklich Probleme gehabt mit lass mich überlegen - - na waren alle auch in B-Land in der Schule von 12 – 14 die waren super uuund A-Land ja genau Physik und chemistry die waren auch **so fad** und dann hab ich das auch aufgegeben und O-Levels hab ich die zwei Sachen nicht gemacht weil ich hab gedacht des ist man quält sich zu lernen weil das so fad rüberkommt.“ (15/22-26)

Sonst hat sie ihre Schulzeit als positiv in Erinnerung, was sie auch darauf zurückführt, dass sie eine Schülerin war, die sich meistens bemühte, alles zur Zufriedenheit aller zu erledigen. Die einzige Kritik, die in ihren Erzählungen immer wieder vorkommt, sind „fade“ Gegenstände und LehrerInnen, die diese Gegenstände ebenfalls „fad“ den SchülerInnen vermitteln.

„Geschichte hab ich auch gehasst aber der Lehrer war so toll bei dem hab ich nur Einser bekommen weil der war super der war man wollte lernen. - Aber ich hab wirklich Glück gehabt die Lehrer waren alle alle super. Ich hab viele Geschichten von die Kids aber des is was anderes. (lacht), (15/30-33)

Umgekehrt hatte sie auch LehrerInnen, die sie zum Lernen anspornten. Hier erwähnt sie, dass „alle LehrerInnen super“ waren, obwohl sie davor schon einige Kritik bezüglich Didaktik mancher LehrerInnen äußert. Offensichtlich zieht sie hier den Vergleich zu den

LehrerInnen ihrer Kinder, die ihrer Meinung nach nicht so kompetent sind, wie die Lehrpersonen, die sie in ihrer Schulzeit kennengelernt hat.

„hmmmm – bin ich dann ja nach A-Land zurück wollte Sport studieren in B-Land an der Universität und mein Papa hat mich gefragt ob ich vielleicht äh ein Jahr wir haben in A-Land ist das sehr typisch dass man nimmt ein Gapyear dass man nichts macht ein Jahr (I: Mhm.) und geht man reisen oder irgend so was und ich hab gesagt: „Nein ich will kein Gapyear weil i will i will eigentlich umso schneller nach A-Land zurück kommen und möchte ich dann nie wieder weg von A-Land und ich will die Universität jetzt sofort.“ Und hat er gesagt: „Ja aber die fangen i bau eine Firma auf und des hat mit Flugzeuge was zu tun und es wär so super wenn du mitmachst.“ Und ich hab so Flugzeuge und so was eh wir es war immer in die Familie das Fliegen und – und dann hab ich gesagt: „Ok dann dann mach ich das aber nebenbei möchte ich mein Privatpilotenschein machen uund ja dann schauen wir schauen wir weiter.“ Hab ich das gemacht absolut den Job hab ich geliebt und hab ich dann die Entscheidung gemacht ich mach doch keine Universität ich weiß genau was ich will ich flieg weiter und und mach mein commercial und bleib ich bei die Flugzeuge dabei und ja war sehr glücklich (I: Mhm.) uuund Papa war auch sehr glücklich (lacht) mein Bruder war auch Pilot und der war auch ja das war so Familienbetrieb so quasi“ (3/37-4/13)

Obwohl Isabell großes Heimweh hat, entscheidet sie sich dafür auf einer Universität in B-Land Sport zu studieren. Dieses Studium zu absolvieren, hat für sie scheinbar einen hohen Stellenwert, wenn sie dafür eine Trennung von ihrer Familie und A-Land in Kauf genommen hätte. Der Vater bietet ihr ein „Gapyear“ an, was Isabell aber nicht machen möchte, weil sie dann wieder länger von ihrem zu Hause getrennt wäre. Also verzichtet sie freiwillig auf ein Jahr „nichts tun“ und „reisen“, um bald wieder in A-Land sein zu können. Durch das Angebot in A-Land bei seiner Firma einen Job anzunehmen, beeinflusst der Vater Isabell in ihrer Entscheidung. Vielleicht will Isabell ihrem Vater seinen Wunsch nicht abschlagen, ihm bei der Firmengründung zu helfen. Auch für sie selbst hat diese Variante einen Vorteil. Sie kann dann sofort in A-Land bleiben und muss nicht nochmal nach B-Land.

Zum Abschluss sollen hier noch Interviewausschnitte dargestellt werden, wo sie über die Schulwahlentscheidungen in ihrer Bildungsgeschichte nachdenkt. Im Nachfrageteil wird Isabell die Frage gestellt, wer ihre Bildungsentscheidungen getroffen hat.

„Ja des is eigentlich komisch weil wir haben eigentlich haben die nicht nie gefragt: „Was willst du machen? Wo willst du hin?“ Die haben die Entscheidungen gemacht.“ (5/36-37)

„...manchmal sind die Entscheidungen einfach zu groß für die Kinder weißt du ich hab nur gewusst man soll O-Levels und A-Levels machen und die haben mich hingeschickt und dort geschickt...“ (5/38-6/1)

Da sie ihre Kinder in die Schulwahlentscheidungen miteinbezieht, kann es sein, dass sie es deshalb zunächst als „komisch“ wahrnimmt, dass ihre Eltern alle Entscheidungen für sie getroffen haben. Vielleicht hat sie bis jetzt auch noch nicht darüber nachgedacht. Für Isabell stellt diese Fremdbestimmung ihres Bildungsweges aber kein Problem dar, sondern wird von ihr sogar als eine Art Sicherheit und Unterstützung erlebt werden, da sie sich um die Entscheidungen nicht kümmern muss. Es wird von ihr offenbar nicht als eine Beschneidung ihrer Freiheit gesehen.

Da Isabell bereits als Kind gewusst hat, dass sie O-Levels und A-Levels machen wird, kann davon ausgegangen werden, dass die Matura als ein gewisser Bildungsstatus in ihrer Familie angesehen wird. Ihr Bildungsweg ist somit im Großen und Ganzen bereits vorbestimmt.

„I: Also dass du die Matura machst war für deine Eltern wichtig.“

IP: Des war das wichtigste weil dann hab ich meine ganze so die Türen waren alle für mich offen und ich hab das nie hinterfragt weil ich hab viele von meine Freunde haben mit 16 aufgehört und eine ist Friseurin geworden und eine aber das war es ist nie das war nie für mich äh dass ich die Entscheidung machen könnte ich hab gedacht wenn meine Mama und Papa glauben das ist das Beste dann ist das das Beste und mach ich das.“ (6/12-17)

In dieser Interviewpassage erzählt Isabell, dass die Matura in ihrer Familie ein Bildungsstatus ist, dem alle gerecht werden sollen. Dadurch sind alle „Türen offen“. Es stellte sich für Isabell nie die Frage, ob sie eventuell auch wie ihre FreundInnen mit 16 Jahren einen Beruf ergreifen oder eine berufsbildende Schule besuchen möchte. Sie hat ihren Eltern voll und ganz vertraut, dass sie die richtige Entscheidung für sie treffen.

5.1.3 Suprasegment 3: Umzug und Familiengründung

In diesem Abschnitt in Isabells Lebensgeschichte lernt sie ihren späteren Ehemann kennen, mit dem sie eine Familie gründet. Bisher wurden ihr viele Entscheidungen durch ihre Eltern abgenommen, ab dieser Zeit muss sie selbst einige wichtige Entscheidungen treffen, die ihr Leben bedeutend verändern. Isabell hat ihren Ehemann Franz, der ein österreichischer Pilot ist, in der Firma ihres Vaters kennengelernt.

„Ja nach einem Jahr ist er dann – zu Fluglinie A gekommen und hat mich gefragt ob ich nach Österreich kommen will und hab ich gesagt: „Nein.“ Dann hat er gesagt: „Na gut dann nehm ich nur Sommerjob und komm ich und arbeite für euch dann ein halbes Jahr jedes Jahr und dann hab ich gesagt: „Ja das passt.“ (4/20-23)

Franz und Isabell sind bereits ein Jahr ein Paar, als er in Österreich einen Job bekommt. Bereits in dieser Textpassage wird klar, dass es offensichtlich für Franz keine Option ist, in das Heimatland von Isabell umzuziehen. Damit beide ihre Heimat nicht verlassen müssen, gehen sie den Kompromiss ein, sich nur ein halbes Jahr durchgehend sehen zu können.

„Und so ist es geblieben ein Jahr und dann hat er einen Job bei der Fluglinie B bekommen dann hat er gesagt: „Aber jetzt bin ich dann wirklich weg.“ Und dann hab ich gesagt: „Na gut dann tschüss weil ich geh hundertprozentig nicht weg von A-Land.“ Nach einem halben Jahr hab ich gedacht na gut (lacht) schau ich das mal und ja bin nach Österreich gekommen ahm ja hab eigentlich ja alles aufgegeben dort und hab gesagt: „Aber ich versuch`s nur ich kann nicht sagen ob ich wirklich bleibe oder nicht weil ich hab äh gesagt wenn ich nicht glücklich hier bin dann das hat keinen Sinn.“ Dann ist er unglücklich auch und bin sehr mit meiner Mama unsere ganze Familie ist eine ganz a enge Familie“ (4/23-31)

Isabell steht ein weiteres Mal vor der Entscheidung, A-Land zu verlassen und nach Österreich zu ziehen. Warum es für Franz keine Möglichkeit darstellt, in A-Land das ganze Jahr über zu arbeiten, wird von Isabell nicht erwähnt. Zunächst ist sie davon überzeugt, dass sie A-Land nicht verlassen wird. Vielleicht versucht sie dadurch, Franz dazu zu bewegen, dass er von Österreich weggeht, um sich die Entscheidung zu ersparen, von ihrer Familie wegzuziehen. Offenbar war die Trennung von Franz für sie schwer auszuhalten und letztendlich entschied sie sich doch dazu, mit Franz nach Österreich zu gehen. Mit „hab ja eigentlich ja alles aufgegeben dort“ legt sie dar, wie schwierig die Entscheidung für sie war. Da das „Glücklich sein“ für sie einen hohen Stellenwert hat, war sie bereit, diese Veränderung zu riskieren, hat sich aber die Option offen gelassen, wieder zurückkommen zu können. Die Verbundenheit zu ihrer Familie war, und ist auch heute noch, ein wichtiger Faktor in Isabells Leben. Da sie bereits als Kind und Jugendliche viel von zu Hause weg war und diese Trennungen für sie bereits nicht einfach waren, ist es vermutlich zu diesem Zeitpunkt für sie besonders schwierig, diese Entscheidung zu treffen. Andererseits könnte es auch sein, dass sie aufgrund der Auslandserfahrungen besser mit einem Ortswechsel umgehen kann.

„Und dann hab ich gesagt: „Ich mach jetzt einen Deutschkurs.“ Und ein Hund hat mir sehr gefehlt er hat mir dann einen Hund gekauft und das war auch gut weil ich bin dann bissl mehr in Österreich geblieben und hab zwei Deutschkurse gemacht äh über ein halbe Jahr hab noch immer nicht viel reden können hab gedacht puh das ist schwer (lacht) aber es ist immer besser ist immer besser geworden hab ich Squash gespielt in einem Club hab ich sehr viele Freunde gemacht und ja dann hab i gedacht okay es ist nicht A-Land aber ich könnte sicher hier glücklich sein wenn ich wenn ich wirklich will und ich war sehr verliebt“ (4/34-5/3)

Ihre Erzählungen über das Lernen der deutschen Sprache und dem Nachgehen von Hobbies, um neue Freunde zu finden, legen dar, dass Isabell sich in Österreich einleben möchte. Auch Franz ist es wichtig, dass sie sich im noch fremden Land wohlfühlt und kauft ihr einen Hund, der für sie offenbar eine wichtige Rolle spielt, damit sich ihr Wohlbefinden steigern kann. Mit den Worten „ja dann hab ich gedacht es ist nicht A-Land, aber ich könnte sicher hier glücklich sein“ zeigt sie an, dass sie offensichtlich nicht sicher war, ob sie in Österreich glücklich sein könnte. Sie will dem Leben in Österreich eine Chance geben, was besonders mit der Liebe zu Franz zusammenhängt.

„und mein Bruder hat auch so bissl für die Fluglinie B ist er geflogen weil unsere Firma hatte a bissl a Problem gehabt dann ein Jahr lang und der Franz hat gesagt er könnte rüber kommen und mit uns fliegen und er hat gesagt: „Du musst deinen Pilotenschein machen du könntest fliegen da sind manche die sind unerfahrener als du.“ Und dies und das dann hat mein Mann gesagt: „Du kannst gern für uns fliegen aber dann bin ich nicht für dich da weil du kannst nicht zwei Piloten in einer Familie haben.“ Und dann hab ich das hin und her überlegt und hab ich gedacht okay dann geb ich wieder was auf in mein Leben aber des ja die Liebe war größer und ich hab gesagt: „Na gut dann arbeite ich halt am Flughafen.“ Und er hat schon Recht beide fliegen das ist für die Kinder sicher das wär sicher keine gute Idee und ich wollte schon Kinder haben“ (5/5-13)

In diesem Teil des Interviews erzählt Isabell von ihrem damaligen Wunsch, den Pilotenschein zu machen und das Fliegen zu ihrem Beruf zu machen. Da sie mit Franz Kinder haben will und einer der beiden bei den Kindern zu Hause bleiben muss, ist dies aber nicht möglich. Mit dem Satz „okay, dann geb ich wieder was auf in meinem Leben“ drückt sie aus, dass sie bereits etwas Wichtiges für ihre Liebe zu Franz „aufgegeben“ hat, nämlich ihr Heimatland A-Land. Nun ist sie wieder bereit, etwas aufzugeben, wobei sie es offensichtlich selbst als besser ansieht, wenn es nicht zwei Piloten in der Familie gibt, wegen der Kinder. Vermutlich bedenkt sie, dass die Kinder darunter leiden würden, wenn beide Elternteile viel unterwegs wären. Es steht offensichtlich nicht zur Diskussion, dass

auch Franz die Möglichkeit hätte, einen anderen Job auszuüben. Mit der Aussage „Na gut, dann arbeite ich halt am Flughafen.“ drückt sie vermutlich aus, dass dieser Job nicht unbedingt das ist, was sie gerne machen möchte, aber auch eine Option für sie darstellt, mit der sie gut leben kann.

„uuund ja dann haben wir den Baugrund gefunden und ein Haus gebaut und er ist ziemlich viel weggefliegen ich hab am Flughafen gearbeitet und dann bin ich schwanger geworden und ja jetzt hab ich drei Kinder das war nicht immer leicht ohne Oma und Opa seine Eltern sind auch leider auch gestorben (I: Mhm.) hab sehr viel Heimweh gehabt aber es war die Liebe war immer hat immer gewonnen irgendwie weil er hat gesagt: „Du dann geh geh wenn du willst.“ Er hat immer von Anfang an gesagt: „Zu Hause ist sieben Stunden weg kannst gehen wenn du willst.“ Und es hat gestimmt es war wirklich nicht weit weg aber ich hab trotzdem viel aufgegeben und er hat gesagt: „Ja das war deine Entscheidung wenn du das nicht wenn du des du kannst immer nach Hause zurück wenn du willst des war es ist deine Entscheidung.“ (5/13-22)

Sie ist offenbar viel auf sich alleine gestellt, da Franz als Pilot viel unterwegs ist und beide Großeltern sie nicht unterstützen können. In dieser Interviewpassage betont sie nochmals, dass sie „sehr viel Heimweh“ hatte. Womöglich wäre es mit mehr Hilfe für Isabell nicht so schwer gewesen, sich einzuleben. Isabell erzählt, dass Franz es ihr immer frei gestellt hat, wieder zurück nach A-Land zu gehen, wenn sie das gewollt hätte. Offensichtlich stellt sich die Situation für Isabell als schwierig dar, da sie in Österreich ihre Familie und A-Land vermisst, aber in A-Land wäre sie wiederum von ihrem Mann getrennt. Offenbar hat Franz bei der Entscheidung bezüglich Wohnortwahl und Berufswahl die Oberhand. Er sagt ihr zwar, dass sie jederzeit nach A-Land zurückgehen könne, aber mit seiner Entscheidung, nicht nach A-Land zu ziehen, hat Isabell nicht viele Wahlmöglichkeiten, wenn sie mit ihm das Leben verbringen will.

„Uuund ja dann ist es eh hab ich dann meine Tochter gehabt und ein super Kindergarten eine tolle Schule da und hab ich dann wirklich sehr viele Leute kennengelernt und (I: Mhm.) ja bin ich sehr sehr glücklich da muss ich ehrlich sagen in B-Dorf fühl ich mich wirklich als halbe Bundesländerin jetzt kenne sehr sehr viele Leute ahm ja für die Kids find ich es auch ein super Leben. A-Land ist immer die Unsicherheit obwohl ich könnte morgen nach A-Land zurück (lacht) und ich würd genau so glücklich sein das weiß ich aber es ist das hab ich ausgesucht und es passt und ja wir haben das sehr gut da und finanziell geht`s uns auch ziemlich sicher das ist auch a riesen ja schätz ich eigentlich alles es ist das Leben ist könnte nicht wirklich viel perfekter sein (lacht)“ (5/22-30)

Letztlich ist Isabell glücklich mit der Entscheidung, in Österreich zu leben. Sie fühlt sich nun heimisch und spricht von einer gewissen Unsicherheit in A-Land, die vermutlich auch der Grund sein könnte, warum Franz es nicht in Erwägung gezogen hat, nach A-Land zu ziehen, sondern Österreich als Wohnort vorzieht. Durch die Aussage „ich könnte morgen nach A-Land zurück und ich würde genauso glücklich sein“ drückt sie ihre große Verbundenheit mit ihrem Heimatland aus. Sie spricht selbst davon, dass sie sich das Leben in Österreich ausgesucht hat, dennoch hatte Franz offensichtlich einen großen Anteil an ihrer Entscheidung. Isabell ist rundherum zufrieden. Das drückt sie mit den Worten „das Leben könnte nicht wirklich viel perfekter sein“ aus. Offenbar genießt ihre Familie in Österreich einen hohen sozialen Standard.

5.1.4 Suprasegment 4: Lebenshaltung

Zum Abschluss der Bildungsgeschichte ist es noch wichtig den Fokus auf Isabells Lebenshaltung zu legen. „Glücklich sein“ und „genießen“ kommen öfters in ihren Erzählungen vor. Dies soll hier kurz in zwei Interviewpassagen erläutert werden, die in den anderen Suprasegmenten keinen Platz finden.

„aaahm ja ich hab – immer Hunde gehabt in meinem Leben die sind sehr wichtig für mich und das ist wieder was die freuen sich über alles und das liebe ich einfach des is die sind nie wirklich so grantig und und ja ich bin einfach gern mit – mit Leute die wirklich das Leben **genießen**“ (2/2-5)

Isabell will am liebsten ihre Zeit damit verbringen, ihr Leben zu genießen. Sich über etwas „freuen“ zu können und nicht „grantig“ durchs Leben zu gehen, scheint für sie eine Lebenshaltung zu sein. Das teilt sie gern mit Mensch und Tier und verbringt gerne ihre Zeit mit jenen, die ihre Lebenseinstellung teilen.

„ist einfach in uns alle geblieben wir sind alle sehr sportlich und wir gehen ich bin eine die genießt mein Sport und das denn ich streite immer mit meinem Mann weil er **muss** seinen Sport weil das ist gesund und so was aber er genießt es nicht und ich hab gesagt es ist nur das Halbe nur gewonnen wenn du das nicht genießen kannst find irgendwas dass du genießt und dann mach das aber muss nicht immer schwitzen und weh tun und (beide lachen) und ja ich bin so eine richtige gemütliche Sportlerin und genieß wirklich alles was was ich mach aber eigentlich ah ein Glück ahm“ (2/12-17)

In diesem Zitat macht Isabell klar, dass es ihr wichtig ist, in ihrem Leben von Menschen umgeben zu sein, die genießen können. Ihr Mann ist offenbar ein Mensch, der sich beim

Genießen von Sport eher schwer tut. Ihm geht es offensichtlich mehr um den Nutzen. Mit den Worten „es ist nur das halbe gewonnen, wenn du das nicht genießen kannst“, legt sie dar, dass das, was sie tut, auch Spaß machen muss. Dies gilt offensichtlich nicht nur für den Sport, da sie sagt, dass sie „alles“, was sie macht, genießt. Es ist anzunehmen, dass auch Isabell Dinge im Leben tun muss, die ihr keine Freude bereiten oder die sie nicht genießen kann. Es kann aber offensichtlich davon ausgegangen werden, dass sie so oft wie möglich versucht, Freude zu erleben und zu genießen, da das für sie Glück bedeutet.

5.2 Fazit: Isabells Bildungsgeschichte

Im Folgenden soll eine Zusammenfassung der ersten vier Suprasegmente von Isabells Bildungsgeschichte mit Blick auf den theoretischen Teil der Diplomarbeit erfolgen. Im Suprasegment „Familie und Herkunftsmilieu“ wird durch Isabells Beschreibungen sichtbar, dass sie eine „wunderschöne“ Kindheit hatte und von einer oberen sozialen Schicht aus einem anderen Land abstammt. Es kann davon ausgegangen werden, dass es ihr, in Bezug auf die drei Kapitalsorten, an nichts fehlt. Ökonomisches Kapital ist offenbar genug vorhanden, da sie ihre gesamte Schulzeit über Privatschulen besuchen kann, Personal für die Erziehung der Kinder und für die verschiedensten Arbeiten zur Verfügung steht und ihre Eltern eine eigene Firma gründen können. Isabells Habitus, der ihre Haltungen, Normen, Werte, Dispositionen und Einstellungen widerspiegelt, wird aber nicht nur durch ihre Herkunftsfamilie geprägt, sondern auch durch das Personal in A-Land, das einem anderen Kulturkreis zugehörig ist und vermutlich aus ärmeren sozialen Verhältnissen stammt. Isabell kann einiges von den Angestellten ihres Hauses, die wichtige Bezugspersonen sind, für ihr Leben mitnehmen, wie zum Beispiel „Geduld“, „Zufriedenheit“ und „Liebe“. Obwohl Isabell durch ihre Herkunftsfamilie mit genügend ökonomischem Kapital ausgestattet ist, legt sie im Interview dar, dass Geld in ihrer Familie offenbar keinen hohen Stellenwert hat, da sie die Einstellung von Menschen, die stark materiell orientiert sind, als „falsch“ ansieht. Ob ihr bewusst ist, dass sie aufgrund genügend ökonomischen Kapitals viele Privilegien hat, die anderen Menschen verschlossen bleiben, tritt im Interview nicht hervor.

Isabell hatte laut ihren Erzählungen offensichtlich eine wunderschöne Kindheit. Der Bildungsstatus von Isabells Eltern kommt im Interview nicht vor. Der Reproduktionsansatz von Bourdieu besagt, dass das soziale, ökonomische und besonders das kulturelle Kapital ausschlaggebend dafür sind, welche Schule von der Familie überhaupt in Erwägung gezogen werden kann. Somit kann man davon ausgehen, dass Isabells Eltern entweder Matura und/oder eine akademische Ausbildung absolviert haben oder

zumindest ein Elternteil eine höhere Ausbildung abgeschlossen hat, da diese die Matura als anzustrebenden Bildungsstatusvoraussetzen. Isabells Eltern besitzen offensichtlich ein hohes Maß an Kapital und können dadurch vermutlich ihren Sinn für die Schulwahl richtig einsetzen und diesen auch an ihre Kinder weitergeben (vgl. Kramer et al. 2009, 27).

Bezüglich der Schulwahl treffen die Eltern die Entscheidungen für Isabell, wobei die Mutter offensichtlich hier eine tragende Rolle spielt, was Isabell nie hinterfragt, da das Vertrauen in ihre Eltern hoch ist. Entscheidungen abgenommen zu bekommen, ist für Isabell offenbar nicht einschränkend, sondern dies nimmt sie von ihren Eltern als Unterstützung wahr. Für die Eltern sind Privatschulen mit hohem Niveau, sowie die A-Levels, Standard beim Thema Bildung, um ihre Kinder die bestmögliche Schulausbildung zukommen zu lassen, wobei für diese keine Rolle spielt, ob die Schulen im Ausland ihre Standorte haben. Isabell und ihre Geschwister verbringen einen großen Teil ihrer Schulzeit in B-Land, was sich aufgrund von Isabells Heimweh als eine Belastung für sie darstellt. Während der O-Levels ist es ihr möglich, einmal die Bildungsentscheidung ihrer Mutter, in B-Land die Schule zu besuchen, zu revidieren. Das erscheint aber nur als möglich, da der Standard der Schule in A-Land, in Hinsicht auf die O-Levels, derselbe ist wie in B-Land. Die Mutter leidet offenbar selbst unter der Trennung von ihren Kindern, aber die beste Bildung hat stets Vorrang.

Weitgehend sieht Isabell ihre Schulzeit als „super“ an, mit vielen guten LehrerInnen und Schulen, die ihr sportlich viel bieten können. Es zeichnen sich in ihren Erzählungen allerdings auch hin und wieder einige Kritikpunkte und Schwierigkeiten ab.

Einerseits berichtet sie von einem Druck, der in Prüfungsangst mündet, was darauf schließen lässt, dass sie einem gewissen Standard gerecht werden muss, welcher offensichtlich von ihren Eltern und Geschwistern vorgegeben wird, wobei sie mit den ihr gestellten Anforderungen nicht immer gut zurecht kommt. Andererseits legt sie dar, dass die LehrerInnen einen beträchtlich großen Anteil daran haben, ob die SchülerInnen lernen wollen und in der Schule gute Leistungen erbringen können. Diese LehrerInnen stellt sie als „fad“ dar, die es nicht schaffen, den Lehrstoff interessant genug an die SchülerInnen zu vermitteln.

Ein weiterer Kritikpunkt für Isabell ist, dass ihre MitschülerInnen in der Privatschule in B-Land während ihrer A-Levels, ihre Eltern „hassen“ sowie nicht genug „schätzen“ und hauptsächlich materiell orientiert sind. Das ist für Isabell ein „Schock“, der sie daran erinnert wie „eng“ die Beziehung zu ihrer Familie ist und sie offenbar eine andere Erziehung genossen hat als ihre MitschülerInnen. An dieser Stelle wird Isabells Habitus

sichtbar, der von Generation zu Generation weitergegeben wird und sich zum Beispiel in der Art, wie im alltäglichen Leben gedacht, geurteilt oder gehandelt wird, äußert.

Am Ende ihrer Schulzeit, nachdem sie die A-Levels erfolgreich absolviert hat, ergibt sich für Isabell die Möglichkeit frei zu entscheiden. Sie möchte gerne ein Sportstudium in B-Land absolvieren, obwohl ihr Heimweh groß ist. Als sie von ihrem Vater gefragt wird, ob sie in seiner neu gegründeten Firma tätig sein möchte, legt sie die Idee zu studieren ad acta und ist in A-Land im Familienunternehmen tätig. Ihre erste selbst getroffene Entscheidung wird offensichtlich stark von ihrem Vater beeinflusst.

Als Isabell ihren späteren Ehemann Franz kennenlernt, will dieser, dass sie mit ihm nach Österreich zieht. Es ist auffällig, dass Franz nie in Betracht zieht, sich mit Isabell ein gemeinsames Leben in A-Land aufzubauen. In ihrer gesamten Lebensgeschichte schildert sie die enge Beziehung zu ihrer Familie und dem Heimatland, und trotzdem entscheidet sie sich für Franz und Österreich, ist sich aber bewusst, dass sie viel für „die Liebe aufgibt“. Die Unvereinbarkeit von ihrer Herkunftsfamilie und ihrer neu gegründeten Familie stellt für Isabell eine Herausforderung dar. Auch ihren Traum Pilotin zu werden, stellt sie beiseite, da Franz bereits Pilot ist und einer der beiden bei den Kindern bleiben muss. Der Handlungsspielraum für Isabell bezüglich Beruf und Wohnortwahl erscheint in dieser Interviewpassage als stark eingeschränkt. Sie erzählt, dass sie sich nach einer längeren Eingewöhnungsphase wohl fühlt und glücklich ist. Sie genießt auch in Österreich einen hohen sozialen Status und spricht davon, dass „das Leben nicht viel perfekter sein“ könnte.

Abschließend ist für die Zusammenfassung von Isabells Lebens-/Bildungsgeschichte noch bedeutend, dass sie von Beginn an ihrer Erzählung immer wieder ihre Lebenshaltung in das Interview einbringt. „Glücklich sein“ und „genießen“ hat für Isabell eine besondere Priorität und zieht sich wie ein roter Faden durch die verschiedenen Interviewsequenzen.

Nach dem Fazit über Isabells Lebensgeschichte wird nun im nächsten Kapitel auf die Schulwahl ihrer Kinder Bezug genommen, um ihr Vorgehen bei der Entscheidung am Übergang zwischen Grundschule und Sekundarstufe besser nachvollziehen zu können.

5.3 Schulwahl der Kinder

Isabell hat drei Kinder und stand somit schon öfter vor der Entscheidung, für ihre Kinder die richtige Schule auszuwählen. Wie bereits in den Studien im theoretischen Teil mehrmals erwähnt wurde (z. B.: Mahr-George 1999, 222), wählen Eltern mit einem hohen Schulabschluss eher das Gymnasium für ihre Kinder, was mit einem höheren Ausmaß

von kulturellem Kapital zusammenhängt. Da Isabell und ihr Mann die Matura absolviert haben, sollte die Schulwahl laut Literatur mit hoher Wahrscheinlichkeit auf den Schultyp Gymnasium fallen. Bei ihrem ersten Sohn Martin trifft das zunächst durchaus zu. Im Laufe von Martins Schulzeit kann eine Entwicklung in eine andere Richtung beobachtet werden, die anhand einiger Interviewsequenzen und deren Interpretationen zu Beginn erläutert werden soll. Nachfolgend wird ebenfalls die Entscheidung beim Übergang zwischen Grundschule und Sekundarstufe bei der Tochter Carina und dem kleinen Sohn Leo dargelegt, um im Anschluss daran einen Zusammenhang zwischen Isabells Lebens- und Bildungsgeschichte und der Schulwahl ihrer Kinder herzustellen.

5.3.1 Suprasegment 1: Martin

In diesem Teil des Interviews erzählt Isabell zuerst über den Übergang zwischen Volksschule und weiterführender Schule in Bezug auf ihren ersten Sohn Martin.

„und hab gedacht und jetzt ist eh ganz anders hier dass man da gibt's so viele verschiedene Möglichkeiten (I: Mhm.) wir haben ne ziemlich gekriselt vor ein paar Jahre weil mein Sohn er ist **sehr** wie sein Papa **sehr** stark a ganz a starker Charakter genau wie der Papa und für Franz war das sehr wichtig mein Mann..

I: Ist das der ganz große Sohn?

IP: Ja der ist 18 Martin und mein Mann der ist für ihn auch Matura ist ihm das Wichtigste und wir haben ihn ins Gymnasium geschickt 3 Jahre da hat er sich so durch gequält (I: Mhm.) bis ich nicht mehr konnte eigentlich und der Martin eigentlich auch er hat **nur** kein Selbstvertrauen immer Fünfer geschrieben“ (6/19-27)

Da Isabell in B-Land und A-Land ein anderes Schulsystem kennengelernt hat, ist sie zunächst bei ihrem ersten Kind mit den „vielen Möglichkeiten“ konfrontiert, die es hier in Österreich gibt und mit denen sie auch nicht vertraut ist. Sie spricht von einer Krise, die sich einige Jahre hinzieht und erwähnt im gleichen Satz den „starken Charakter“ des Ehemannes und des Sohnes, der es Isabell offenbar nicht immer leicht macht, die entstandenen Konflikte zu meistern. Für ihren Ehemann Franz ist Matura zu haben ein Status, den seine Kinder erfüllen sollten. Vermutlich überlässt Isabell die Entscheidung für das Gymnasium Franz, da sie das Schulsystem nicht kennt. Womöglich hat sie keine Argumente gegen das Gymnasium, da sie ebenfalls die Matura absolviert hat. Die Erfahrungen, die sie mit ihrem Sohn Martin im Gymnasium sammelt, sind alles andere als positiv. Martin „quält“ sich diese drei Jahre durch die Schule und verliert sein

„Selbstvertrauen“. Offenbar ist Martin für das Gymnasium nicht geeignet und wäre in der Hauptschule besser aufgehoben gewesen. Dies hätte aber Franz nicht behagt, da für ihn der Abschluss der Matura besonders wichtig ist.

„er hatte einfach kein Selbstvertrauen mehr und und vielleicht der Druck vom Papa dass er das schaffen muss und hab ich ihn dann in die Hauptschule P-Dorf das war so gegen Franz aber des war für mich und für die ganze Familie glaub ich wichtig aahm und der Franz ist auch sehr stark der ist a pf der wenn der was sagt aber da ich wirklich mich stark gemacht und hab gesagt er fliegt weg und er kann nicht Martin helfen immer und ich kann ihm nicht mehr helfen und ich kann ihm nicht dieses Selbstvertrauen wieder aufbauen der hat ein so ein glückliches Jahr in P-Dorf er hat gesagt es war das schönste Schuljahr in seinem Leben“ (6/29-35)

Isabell erwähnt den Druck, welchen der Vater „vielleicht“ ausübt, der es dem Sohn erschwert, die Leistungen zu erbringen, die von ihm erwartet werden. Isabells Rolle in dieser Situation ist nicht einfach, da sie einerseits den Wunsch des Vaters kennt und andererseits sieht, dass ihr Sohn in dieser Schulform nicht zurecht kommt. Da trifft sie für ihren Sohn und gegen ihren Mann eine Bildungsentscheidung, nämlich Martin in der Hauptschule in P-Dorf anzumelden. Das Befinden des Kindes ist ihr wichtiger als der Willen ihres Mannes, obwohl es diesbezüglich offenbar einige Diskussionen gibt, wo sie sich gegen ihn „stark“ machen muss. Die Meinung ihres Sohnes, dass er sein schönstes Schuljahr in der von ihr gewählten Schule verbracht hat, bestärkt sie darin, dass sie die richtige Entscheidung getroffen hat. Da Franz oft weg ist, weil er Pilot ist, fühlt sich Isabell vermutlich mit vielen Problemen allein gelassen und nicht so gut unterstützt. Es ist denkbar, dass ihr aus diesem Grund die Entscheidung leichter gefallen ist.

„dann ist er in die HTL gekommen ohne Probleme das heißt er hat keine Türen zugemacht und dann ist er in a bissl blöde Gruppe gekommen wo die nur hinten gesessen und gequatscht und wirklich nicht und erstes halbes Jahr wirklich super gegangen und das zweite halbe Jahr ist **irgendwas** passiert und der Klassenvorstand der den Martin eigentlich sehr gern gehabt hat hat zu mir gesagt: „Der Martin der kriegt einen Fünfer von mir und in Mathe kriegt er auch einen Fünfer und er hat gesagt das ist aber nicht wirklich ein Fünfer ich könnte ihm einen Vierer geben aber ich will ihm nicht wirklich in meiner Klasse.“ (6/35-7/4)

Nach der Hauptschule geht Martin in die HTL und im ersten Halbjahr läuft alles in geregelten Bahnen. Im zweiten Halbjahr ist ein Vorfall in der Schule und der Klassenvorstand bestellt Isabell zu sich in die Sprechstunde. Er macht Isabell klar, dass er Martin nicht mehr in seiner Klasse haben möchte und ihm einen Fünfer in seinem Fach

gibt, obwohl er ihm auch einen Vierer geben könnte. Der Klassenvorstand sagt ihr nicht, was Martin angestellt hat und auch Martin selbst weiß es nicht genau. Isabell ist sich sicher, dass der Klassenvorstand Martin eine Nachprüfung nicht bestehen lassen wird. Somit stehen sie vor der Entscheidung, dass Martin entweder das Schuljahr wiederholen muss oder sich eine Lehrstelle sucht.

„jetzt steht er da er kann entweder Lehre machen oder er kann wiederholen na er will ne Lehre machen. Der Franz total dagegen (verstellt die Stimme): „Er darf keine Lehre das ist ein Blödsinn der muss mir die Matura machen.“ Hab ich gesagt: „Du Franz du kannst für ihn nicht lernen wenn er lernt und er will seine Matura dann schafft er die der ist ein gescheiter Kerl er muss nur wollen.“ (7/20-24)

Martins Wunsch eine Lehre zu machen, wird von Franz als „Blödsinn“ angesehen und entspricht nicht dem, was er sich für seinen Sohn als Bildungsstatus vorgestellt hat. Es wirkt so, als würde der Vater selbst unter Druck stehen. Vielleicht geht es ihm auch um das Ansehen bei Familie, Freunden und Bekannten, die ebenfalls eine Schule, die zur Matura führt, als den besten Bildungsweg ansehen. Isabell ist der Meinung, dass Martin machen muss, was er möchte, um erfolgreich sein zu können.

„Und wie gesagt wir haben nur gestritten im Haus jedes Mal wenn ein Fünfer gekommen ist und des war schlimm und die zwei die zwei Kleinen haben **sehr** gelitten (I: Mhm.) aber da war immer diese Atmosphäre im Haus wann was bringt der Martin von der nächsten Schularbeit das war schrecklich uuund ähm dann hat der Martin zum Schluss hat er keine Lehre gefunden der war bei Mechaniker zwei Monate und die haben gesagt die haben aber schon zwei Lehrbuben des war nur so Schnuppern und dies und das hab ich gesagt: „Okay du wiederholst die Klasse. Da hamma super Klassenvorstand.“ (7/24-30)

Isabell schildert ein weiteres Mal die unangenehme Stimmung innerhalb der Familie, als Martin schlechte Noten schreibt. Besonders die beiden kleineren Kinder leiden unter der Situation, was für Isabell offensichtlich auch schwer aushaltbar ist. Als er zwar ein Praktikum als Mechaniker findet, aber keine Lehrstelle, meldet ihn Isabell doch nochmals für die HTL an, um das erste Jahr zu wiederholen. Vielleicht trifft sie die Entscheidung, da sie es doch ihrem Mann Recht machen möchte oder möglicherweise hat sie vor ihm kein ausreichendes Argument für die Lehre, da Martin keine fixe Lehrstelle hat, sondern „nur“ ein Praktikum. Offensichtlich kennt sie den Klassenvorstand oder hat Positives über diesen gehört. Dadurch kann sie sich offenbar vorstellen, dass Martin doch die HTL positiv abschließen kann. Sie erzählt nicht, ob das auch Martins Wunsch war zu diesem

Zeitpunkt. Vermutlich spielt ihr Mann Franz mit seiner Einstellung bezüglich Matura als Bildungsstatus für seine Kinder eine prägende Rolle bei Isabells Entscheidung. Als das Ende des ersten Halbjahres naht, geht Isabell auf den Elternsprechtag.

„dann bin ich nach Hause gekommen ich hab zum Franz gesagt: „Aus ich nehm ihn raus und er soll a Lehre finden weil ich mach nichts mehr mit. Er verarscht die Lehrer er verarscht uns weil er will nicht. Man sieht das jeder hat`s gesagt er will nicht wirklich er könnte.“ (8/5-8)

„Und den Montag der Martin hat dann gefragt: „Wie war`s?“ Und ich hab gesagt: „Wie kannst du dort stehen und fragen wie war`s?“ Na wirklich wahr uuund hab ich gesagt: „Am Montag gemma hin wir melden dich ab.“ Dann hat er seinen Schlüssel zurück geben müssen dann gehen wir zum Auto und dann sagt er zu mir: „Du hast mein Leben.“ Ah was hat er gesagt irgendwas: „You ruined my life.“ Und ich hab ihn angeschaut und hab gesagt: „Das kannst du aber nicht ernst meinen. Du hast das selbst gemacht weil du hattest deine zweite Chance und das kriegt nicht jeder und wie gesagt ich aber des ist ich weiß nicht was du denkst oder wie du denkst aber das war **nicht** meine Entscheidung bis jetzt du hast diese Chance gehabt und du hast es nicht ausgenützt Martin tut mir leid.“ (8/8-16)

Als Isabell beim Elternsprechtag hört, dass Martin in fünf Fächern auf „Nicht genügend“ steht, trifft sie die Entscheidung ihn aus der Schule zu nehmen. Sie ist wütend und fühlt sich von Martin hintergangen. Seine Noten spiegeln wider, dass er nicht in die Schule gehen, sondern eine Lehre beginnen möchte. Martin wirft Isabell vor, sie hätte sein Leben ruiniert, aber offensichtlich ist der Druck des Vaters so stark, dass er sich womöglich nicht zugeben traut, dass es ohnehin sein Wunsch ist, nicht weiter in die Schule zu gehen. Martin führt durch sein Verhalten Isabells Entscheidung herbei, möchte in der Situation offenbar aber nicht wahrnehmen, dass er einen großen Teil dazu beigetragen hat. Vielleicht hat er auch vor weiteren Konfrontationen mit dem Vater Angst, wenn er nicht mehr zur Schule geht, um die Matura zu machen.

„Sind wir dann gleich zum AMS haben gleich angemeldet und dann hat er gesagt er muss in eine Richtung er muss schon wissen ungefähr in was für eine Richtung keine Ahnung dann sind wir drei Stunden gesessen und haben wir durch so und so und dann hat er gesagt entweder Hochspannungstechniker oder irgendwas oder Dachdecker Spengler hab ich gesagt: „Na gut wenigstens irgendwas.“ Und dann hat er so a Dachdecker Spengler äh Vorgespräch oder irgend so was und die haben ihn bei Firma A in E-Stadt genommen der ist schon in seinem dritten Lehrjahr **liebt** es heiß (I: Ok.) und in der Berufsschule kriegt er Auszeichnungen weil er will.“ (8/16-23)

Isabell unterstützt Martin bei der Arbeitssuche und geht mit ihm zusammen zum Arbeitsmarktservice. Ihr ist wichtig, dass er etwas findet, was ihm Spaß macht. Nun zeigt er offensichtlich auch Durchhaltevermögen und erbringt in der Berufsschule besonders gute Leistungen. Isabell ist überzeugt, dass Martin so erfolgreich ist, weil er seinen Beruf gern ausübt. Die positive Wendung in Martins Bildungsgeschichte ist für Isabell vermutlich auch eine Bestätigung, dass ihre Vermutung bereits vor dem Wiederholungsversuch der ersten HTL-Klasse richtig war, dass er nur wollen muss, um Erfolg zu haben.

IP: Und des ja und dann sagt er der sitzt da mit uns und dem Franz ist noch immer nicht ganz Recht mit das Ganze weil das ist alles nichts aber ich hab gesagt das muss er akzeptieren der geht einen anderen Weg in seinem Leben und der Martin sagt: „Du Papa ich mach nur die Lehre fertig aber glaubst nicht dass ich mein ganzes Leben Dachdecker werd auf keinen Fall.“ Und dann hat er gesagt: „Das ist aber noch blöder.“ (lacht) Hab ich gesagt: „Du Franz lass ihn er soll sein Leben führen wie er will und aus.“ Und mindestens ist er glücklich er arbeitet wirklich hart (lacht) (I: Mhm.) und ja der steht jeden Tag auf ist gut aufgelegt kommt nach Hause wieder ins Fitnesscenter wieder und hat ganz a tolle Freundeskreis und es passt alles nur ist es nicht was der Papa will aber es ist okay (lacht) er wird`s überleben. (8/25-33)

Martin befindet sich bereits im dritten Lehrjahr und meistert mit Auszeichnungen seine Berufsschule, aber Franz hat sich offensichtlich noch immer nicht mit der Berufswahl seines Sohnes anfreunden können. Martin möchte seinem Vater gerecht werden, indem er ihm mitteilt, dass er „nur“ die Lehre fertig machen wird, aber danach offenbar noch weitere Pläne hat, um vermutlich sein Ansehen bei seinem Vater zu steigern. Selbst das erkennt Franz nicht an. Dies zeigt sich durch die Worte: „Das ist aber noch blöder.“ Für Franz ist eine Lehre offenbar etwas Minderwertiges, da Franz nur die Matura als guten Bildungsstatus sieht. Es ist für Martin vermutlich schwierig, damit umzugehen, dass sein Vater nicht stolz auf ihn ist und nicht hinter seiner beruflichen Entscheidung steht. Isabell hingegen stärkt ihrem Sohn den Rücken. Für sie ist wichtig, dass er ein schönes Leben führt und glücklich ist. Dass Franz mit der Entscheidung nicht ganz konform geht, ist für Isabell offenbar nur zweitrangig, was sie mit der Aussage „er wird's überleben“ unterstreicht.

5.3.2 Suprasegment Carina

Im folgenden Suprasegment wird der relevante Teil der Bildungsgeschichte von Isabells zweitem Kind Carina dargelegt.

IP: Ja. Die Carina ja ich glaube sie hat sehr viel Prüfungsangst gehabt (I: Mhm.) und ich hab sie sie hat zwei Nachprüfungen sie ist von der Hauptschule sie war in P-Dorf in der Schule weil der Direktor von der Volksschule hat gesagt: "Bitte die Carina ist so sensibel wenn du sie ins Gymnasium schickst die geht runter." und sie hat gesagt: „Tu mir einen Gefallen und schick sie in eine Schule die wirklich menschlich ist.“ Hab ich dann gesagt okay der Franz war wieder nicht ganz begeistert sie soll in Gymnasium gehen aber er war auch nicht im Gymnasium weil die haben kein Gymnasium von ihm in der Nähe gehabt aber der hat die HTL dann fertig gemacht und ich hab gesagt: „Nein ich mach was die Lehrer sagen weil die sind den ganzen Tag die sehen was sie kann und die kennen die Carina in der Schule mehr als wir.“ Und da war sie **sehr** glücklich 4 Jahre extrem glücklich viel Selbstvertrauen alles bestens..“ (8/37-9/8)

Es könnte sein, dass Carina Prüfungsangst hat, weil Franz Druck auf sie ausübt, da sie weiß, dass er von seinen Kindern Matura erwartet. Die Direktorin in der Volksschule bittet Isabel, ihre Tochter nicht ins Gymnasium zu geben, da sie dort „runter gehen“ würde. Damit könnte sie möglicherweise meinen, dass sie aufgrund ihrer Sensibilität dem psychischen Druck nicht standhalten könnte. Offenbar wird das Gymnasium von Isabell und der Direktorin als kein guter Ort für sensible Kinder angesehen. Vermutlich gibt es erneut Diskussionen zwischen Isabell und Franz bezüglich der Schulwahl von Carina. Isabell sucht Argumente, die für die Entscheidung stehen, Carina in die Hauptschule in P-Dorf einzuschreiben. Einerseits war Franz selbst in der Unterstufe auf keinem Gymnasium und hat trotzdem mit Matura abgeschlossen. Andererseits ist Isabell der Meinung, dass die Lehrerin Carina besser kennt, um für sie die richtige Schule auszuwählen. Da sie die vier Jahre in der Hauptschule in P-Dorf „sehr glücklich“ verbringt, sieht sich Isabell in ihrer Entscheidung vermutlich bestätigt.

„dann ist sie in der 5-jährige Tourismusschule jetzt erste halbes Jahr war sehr stressig für sie es war was ganz anderes von Hauptschule in so eine Schule ist ziemlich da hat sie ziemlich gekämpft dann hat sie ja ihre Phase gehabt wo alles wichtiger war als die Schule das kennt eh jeder Teenager aber die meisten schaffen das aber die Carina hat`s nicht geschafft sie hat zwei Nachprüfungen gehabt aber sie hat beide geschafft..“ (9/8-12)

Carinas Übergang von der Hauptschule in die Tourismusschule gestaltet sich offensichtlich schwierig. Da die Tourismusschule mit Matura abschließt, könnte es sein, dass schneller vorgegangen wird oder weniger wiederholt wird, als sie es von der Hauptschule gewohnt ist. Möglicherweise wäre der Übergang vom Gymnasium in die Tourismusschule für Carina einfacher gewesen. Carina hat am Ende des Schuljahres zwei Nachprüfungen, absolviert sie beide aber ohne Probleme.

„hab ich sie zu einem Lerncoach gegeben diese Prüfungsangst wegzukriegen und sie hat gesagt das ist der Druck von dem Papa weil sie sie will ihm nicht enttäuschen so genau und jetzt kann ich das des war genau meine Prüfungsangst und jetzt weiß ich warum dass die Carina das hat und sie ist jetzt ganz sie ist hingegangen wenn ich das schaff schaff ich das wenn ich das nicht schaff das war so toll und sie hat beide geschafft und jetzt ist sie in der zweiten ganz glücklich sie fühlt sich superwohl in der Klasse super Klassenvorstand vom letzten Jahr..“ (9/13-18)

Isabell nimmt wahr, dass der Druck von Franz bei Carina eine Prüfungsangst auslöst, die sie selbst aus ihrer Schulzeit kennt. Isabell ist offensichtlich stolz auf ihre Tochter, dass sie die Prüfungen erfolgreich besteht. Carina geht es nun besser in der Tourismusschule und fühlt sich „glücklich“, was Isabell viel bedeutet.

5.3.3 Suprasegment Leo

Nun folgt das Suprasegment über Isabells kleinsten Sohn Leo, dessen Schulwahlprozess sie nach der Grundschule in ihren Erzählungen ausführlich beschreibt. Das wird anhand einiger Interviewsequenzen illustriert.

„uuund der Leo (lacht) ah gut in der Schule (I: Mhm.) sehr sportlich und aber dann wieder Volksschule was mach ma dann und viele Freunde von ihm haben gesagt: „Na du kannst ihm nicht nach P-Dorf.“ Und dann hab ich gesagt: „Du da ist nichts P-Dorf ist a super Schule die Lehrer sind so was von menschlich. Es ist jetzt schon seit drei Jahren a Mittelschule. Das ist noch besser. Wir haben einen Gymnasiumlehrer der kommt für Englisch und Deutsch (I: Ja.) also bei jeder Stunde. Ich schenk ihm noch vier Jahre Kindheit eigentlich.“ (9/22-28)

Da Leo ihr drittes Kind ist, wählt sie die Worte „wieder Volksschule was mach ma dann“, da dies bereits das dritte Mal ist, dass Isabell eine Entscheidung treffen muss. Freunde und Bekannte sind gegen die Hauptschule in P-Dorf, die mittlerweile in eine „Neue Mittelschule“ umgewandelt wurde. Isabell hat eine überaus gute Meinung von der Schule, da sie bei ihren anderen beiden Kindern positive Erfahrungen sammeln konnte. Isabell hat sich schon einige Argumente zurecht gelegt, wieso die Mittelschule in P-Dorf eine gute Schule ist. Dies lässt darauf schließen, dass sie sich oft für ihre Entscheidung rechtfertigen muss. Die LehrerInnen sind in P-Dorf „so was von menschlich“, was bedeuten könnte, dass sie auf die Kinder individuell eingehen und ein freundlicher Umgang als Norm angesehen wird. Sie schenkt ihm noch „vier Jahre Kindheit“ durch die Schulwahl der „Neuen Mittelschule“ in P-Dorf. Offensichtlich nimmt Isabell an, dass das in einem Gymnasium nicht möglich wäre.

„wo die meisten Kids sind ins Privatgymnasium oder viele und wir haben die Schule angeschaut und er hat kein gutes Gefühl von dieser Schule und ich auch nicht so komischerweise obwohl es ist a super Schule Privatgymi und was weiß ich (I: Ja.) dann hat die Gabi (IP Interview D) gesagt: „Na der soll in die Private Mittelschule und dies und das.“ Und ich hab gesagt: „Nein das kommt nicht in Frage weil wenn er Mittelschule dann P-Dorf.“ Und dann hamma Gymnasium N-Stadt und der war hat auch gesagt na P-Dorf gefällt im eh aber er hat sich trotzdem wenn jemand gefragt hat: „Wo gehst du in die Schule Leo?“ Hat er wirklich Hemmungen gehabt zu sagen P-Dorf weil die sagen das ist eine Sandler Schule (I: Mhm.) des is in dieser Klasse leider war das des is da würden die ganzen Sandler hingehen und so blöd diese Leute die die das sagen können und das sind ziemlich viele die denken das“ (9/29-38)

Isabell schaut sich mit Leo ein Privatgymnasium an, wo viele seiner MitschülerInnen aus der Volksschule hingehen werden. Sie spricht davon, dass sie beide „kein gutes Gefühl“ haben. Wenn Leo in eine Mittelschule gehen möchte, dann würde sie nur die Mittelschule in P-Dorf für ihn in Erwägung ziehen. Es ist vermutlich so, dass Isabell bereits die Entscheidung für Leo getroffen hat, ihm aber die Chance geben will, auch andere Schulen anzusehen. Auch Leo möchte gerne in die Mittelschule in P-Dorf gehen, aber, da der Ruf der Schule offensichtlich schlecht ist, hat er Probleme zu dieser Schulwahl zu stehen. Isabell ärgert sich über die negativen Aussagen von Bekannten in Bezug auf die Mittelschule in P-Dorf, da sie diese nicht teilt und Leo offenbar verunsichern. Möglicherweise schaut sie mit Leo auch andere Schulen an, um eine andere Lösung zu finden, da es ihn offensichtlich belastet, wie andere über seine Schulwahl denken.

„aber es ist eine super Schule jetzt haben die auch eine neue Direktorin obwohl die alte Direktorin war super aber sie ist in Pension gegangen und er fühlt sich sehr wohl des is a super der hat tolle Lehrer die motivieren die Kids (I: Ok.) im Gymnasium gibt's wenig Motivation des is für mich denk ich mir kommt darauf an wahrscheinlich welches Gymi aber das ist so mehr friss oder stirb und der Martin hat einfach – also entweder kommt er mit oder kommt er nicht mit und diese ganzen Lernsachen die wiederholen alles wieder am Computer machen die extrem viel des wird immer wiederholt wiederholt und im Gymi kriegen die nichts und dann – fünfzig Seiten Geographietest am Donnerstag und das Kind muss da sitzen und schwitzen und der Martin hat eh so leicht gelernt aber für die Carina und Leo wär das eigentlich nichts so ist es einfach menschlicher die sind super da..“ (9/38-10/9)

Isabell ist offenbar sehr überzeugt von der Neuen Mittelschule in P-Dorf. Die LehrerInnen und die Direktorin sind ihren Vorstellungen entsprechend und die Kinder werden von ihnen motiviert. In den meisten Gymnasien hingegen hat sie den Eindruck, dass die Kinder auf sich alleine gestellt sind, was sie vermutlich mit „friss oder stirb“ zum Ausdruck

bringen will. Aufgrund der Erfahrungen, die Martin in der Unterstufe im Gymnasium erlebt hat, ist sie der Meinung, dass auch wenig wiederholt wird, was dazu führt, dass die Kinder umso mehr für Prüfungen lernen müssen. Sie ist überzeugt, dass das Gymnasium nicht für Carina und Leo geeignet wäre. Zu diesem Schluss kommt sie, da Martin bereits, obwohl er leicht lernt, seine Probleme hatte. Sie geht somit davon aus, dass ihre beiden jüngeren Kinder den Anforderungen eines Gymnasiums nicht gerecht werden könnten. Sie legt mit vielen Argumenten dar, dass die Mittelschule in P-Dorf, trotz des schlechten Rufs, die bestmögliche Entscheidung für Leo ist.

„P-Dorf hat schon lange lange einen schlechten Ruf gehabt des geht schon von so zwanzig Jahre zurück aber es ist viel viel viel besser die letzte aber einen schlechten Ruf kriegt man **so** schwer weg des is leider ... „ (10/11-13)

„Sie war in der Schule. Und sie hat gesagt: „Aber eigentlich war ich immer glücklich dort.“ Und ich hab gesagt: „Für mich ist das Glücklichsein fast wichtiger als alles andere weil man bekommt dieses Selbstvertrauen mit 14 wenn man Schule wechselt ist man einfach reif genug dass dieser Druck zu zu aushalten.“ Aber sie ist leider es ist a super Schule es hat leider noch den Ruf von die Jahre wo das ich weiß nicht.“ (10/19-23)

Isabell findet weitere positive Argumente, um den schlechten Ruf der Mittelschule in P-Dorf zu vermindern. Das „Glücklichsein“ ist für Isabell offensichtlich ein wichtiger Aspekt für die Schulwahl. Durch die Erfahrungen ihrer Kinder und von verschiedenen Erwachsenen, die in P-Dorf in der Mittelschule besonders glücklich waren, hat sie keinen Zweifel, dass die Entscheidung auch für Leo passend ist. Sie legt dar, dass die Kinder ihrer Meinung nach beim Übergang nach der 4. Klasse Sekundarstufe dem Druck besser standhalten können, als sie das beim Übergang von der Grundschule in die Sekundarstufe können.

I: „Die private Hauptschule die vor kurzem ja eine private Neue Mittelschule geworden ist, hat im Gegensatz einen sehr guten Ruf. Wieso geben sie ihr Kind nicht in die private Neue Mittelschule?“

IP: „Einen ganz einen guten Ruf. Na das is das war für mich zu weit um halb sieben müssen die schon mit dem Bus hin (I: Ja.) ahm – ich hab auch einen guten Grund weil der Leo war ahm mit dem Verein A Fußball das ist für ein extra für talentierte Kinder und da war ein Lehrer da der und der hat den Verein A für ein halbes Jahr aufgegeben weil er hat so Angst vor diesem Lehrer gehabt und der ist ein Lehrer dort (lacht) das war der Hauptgrund..“ (10/24-30)

„Und es kann sein dass der super ist aber der Leo hat ihn einfach nicht verkraftet nach jahrelang dann hat er geweint und ich hab gesagt du Leo wieso regst du dich jedes Mal auf wenn du nur zum Verein A kommst und er hat gesagt: „Mama du hast keine Ahnung wie das ist Angst zu haben vor deinem Lieblingssport.“ und wenn er das so gesagt hat hab ich gedacht okay passt wenn das wirklich so ist dann bringt`s nichts es kommt so viel auf die Lehrer und ...und des der war a Lehrer dort und des war der zweite Grund oder der Hauptgrund kann ich sagen.“ (10/36-11/6)

Die Interviewerin spricht den sehr guten Ruf der Schule an, den Isabell relativiert, indem sie ihn als einen „ganz guten Ruf“ benennt. Die private Neue Mittelschule in E-Stadt kommt für Isabell nicht in Frage, da Leo früh aufstehen und einen weiten Weg zurücklegen müsste. Offensichtlich möchte Isabell, dass Leo auf eine Schule geht, die möglichst nahe gelegen ist. Des Weiteren spricht Isabell davon, dass Leo sensibel ist und Angst vor einem Sportlehrer hat, der in der privaten Neuen Mittelschule unterrichtet. Das ist der Hauptgrund warum diese Schule für Leo nicht in Frage kommt.

„Das öffentliche Gymnasium E-Stadt aahm – ich ich weiß nicht äh Gymnasium N-Stadt war immer so ein Druck und der Leo ist einfach sensibel (I: Mhm.) und entweder baut man immer auf dann wird er erfolgreich sein oder man (schnalzt mit der Zunge) und dann nimmt man seine Selbstvertrauen langsam weg und dann ist er der ist der war immer bissl unsicher in der Schule weil mit der Lehrerin war er nicht **ganz** – zum Schluss ist es dann gut gegangen und das hat man gesehen mein Mann hat einmal mit ihr gesprochen – weil der war nie eigentlich hat nie die Zeit genommen und i hab gesagt: „Bitte red einfach mit ihr.“ Und sie er hat wirklich und des ganze Benehmen von der Lehrerin war anders zu Leo und er hat sich so wie eine Blume so richtig aufgemacht das hat man wirklich gemerkt und jeder hat zu mir gesagt: „Der Leo hat so viel mehr Selbstvertrauen was was hast du mit ihm gemacht?“ Hab ich gesagt: „Verschiedene Sachen aber des war eigentlich weil die Lehrerin war einfach anders zu ihm.“ (11/8-18)

Isabell ist grundsätzlich vom Gymnasium - als weiterführende Schule nach der Volksschule - nicht begeistert. Sie erwähnt den Druck, der dort auf die SchülerInnen ausgeübt wird. Isabell denkt, dass Leo für ein Gymnasium nicht geeignet ist, da er sensibel ist. Außerdem ist ihr wichtig, dass sein Selbstvertrauen aufgebaut wird, was im Gymnasium ihrer Meinung nach eher minimiert wird. Leo hat offenbar schon in der Volksschule Probleme bezüglich seines Selbstvertrauens, wobei Isabell denkt, dass hierbei die Lehrerin eine tragende Rolle spielt. Sie schickt Franz, als „Respektperson“ zu der Lehrerin, um mit ihr zu reden. Hier stellt sich die Frage, wieso sie nicht selbst mit der Lehrerin spricht. Möglicherweise ist die Beziehung zu der Lehrerin nicht besonders gut.

Vielleicht hat sie Angst, dass ihr nicht genügend Respekt entgegengebracht werden könnte. Nach dem Gespräch mit der Lehrerin geht es Leo offenbar besser.

„Weil er hat er hat mein Franz als Respektsperson und hat es voll aber das geht auch gell dass das wirklich so – so viel Einfluss geben kann weißt sie hat den Leo eigentlich die hat zu meinem Mann gesagt: „Der Leo ist ein Dreierkind.“ Und der Franz hat gesagt: „Na er ist eigentlich kein Dreierkind. Und dann er zum Schluss hat Einser und Zweier in seinem Zeugnis ohne dass wir da so wie viele haben betteln müssen weil die Noten waren wirklich nicht sehr gut und die hätten eine Aufnahmeprüfung machen müssen und ich hab wir haben keinen weil er hat wirklich ganz tolle Noten aber einfach weil sie hat ihn anders ah da war sie auch hier sie hat ihr Bein gebrochen und da hat der Herr Direktor den Unterricht übernommen und hat ihn geliebt und ich glaub der hat ihn auch aufgebaut irgendwie dass er gedacht hat ich kann's eh (I: Mhm.) und des is die die acht Wochen bissl länger als acht Wochen und das macht so viel aus mit einem Kind und wenn ich das auch gesehen hab hab ich gedacht das ist doch so wichtig wie die Lehrer sind zu ihm“ (11/18-29)

Es könnte sein, dass Franz die Lehrerin in Hinsicht auf die Noten unter Druck gesetzt hat. Obwohl sich Isabell für die Neue Mittelschule in P-Dorf entscheidet, ist es ihr offensichtlich trotzdem wichtig, dass Leo aufgrund seiner Noten keine Aufnahmeprüfung machen müsste, wenn er sich für ein Gymnasium entscheiden würde. Isabell ist überzeugt, dass die Art, wie die Lehrerin Leo behandelt nun anders ist, als davor und das auch der Grund ist für die Verbesserung der Noten. Auch der Wechsel von der Lehrerin zum Direktor, der den Unterricht für längere Zeit übernimmt, war für Leos Selbstvertrauen wichtig. Diese Erfahrungen mit ihrem Sohn bestärken sie in der Meinung, dass die LehrerInnen besonders wichtig sind für die Leistung der SchülerInnen.

„jetzt hat er einen Mathelehrer der in der ersten B-Dorf Team spielt das ist ein Fußballer jetzt plötzlich liebt er Mathe in Geographie ist auch sein Sportlehrer und Informatik er liebt die und er liebt einfach alles und ich hab eh gewusst dass die Lehrer dort die gefallen ihm sicher weil die sind die sind so menschlich“ (11/29-32)

Isabell legt verschiedenste Argumente dar, dass die Mittelschule P-Dorf die absolut richtige Entscheidung ist. Durch die Worte „er liebt“ will sie offenbar unterstreichen, wie glücklich Leo in dieser Schule ist.

„Nein das gibt's nicht dort und des is auch für die Kids das geht sehr auf das Selbstbewusstsein weil du denkst pf aber ich hab mit Leo so viel gesprochen und hab gesagt: „Erstens ist das keine Hauptschule mehr zweitens ist das eine Mittelschule du bist in fünf Minuten in der Schule wenn irgendwas ist bin ich gleich da. Du hast extrem viel Sport

auch da.“ Dort hat er seinen der ist jetzt im Verein A ist extra Fußball aber in N-Stadt jetzt er liebt den Lehrer heiß es kommt so viel mit Lehrern und so was das ist schon unglaublich und weil ich die alle kenn ich hab einfach vom Bauchgefühl her so ein gutes Gefühl.“ (12/14-20)

Isabell versucht Leo die Vorteile der Neuen Mittelschule aufzuzeigen. Ein Argument ist die Umwandlung der Hauptschule in die Neue Mittelschule, was darauf schließen lässt, dass Isabell die Hauptschule selbst als eine Schule mit niedrigerem Niveau wahrnimmt. Isabell ist offensichtlich so begeistert von dieser Schule, dass eine andere Schule vermutlich schwer eine Chance hätte.

IP: „Ich hab ihn dann immer wieder gefragt du ich kann dich schon im Privatschulwesen ist der einzige der in Frage gekommen ist und hab ich gesagt: „Ich kann dich schon dich anmelden Leo weil mit deinem Zeugnis kommst du wahrscheinlich eh dort hin.“ Und dann hat er wieder gesagt: „Aber das hat mir nicht so gut gefallen.“ Und dann hab ich gesagt: „Du musst die Entscheidung machen Leo. Diese Chance nehm ich nicht weg von dir wenn du es sagst.“ Weil da sind fünf von seinen besten Freunden gehen dort und die spielen auch die sind alle in der Fußballklasse hätte auch gern also leicht machen können aber das war dann sicher hab ich ihn beeinflusst.“ (12/23-29)

„eine Mutter sie hat immer zum Leo gesagt: „Du gehörst eigentlich in das Privatschulwesen.“ Und ähm du solltest wirklich also sie hat ihm sehr auch beeinflusst dass er in das Privatschulwesen geht hab ich gesagt: „Leo das ist dein Leben. Das ist deine Entscheidung.“ Aber ich hab gedacht hab ich eine Entscheidung gemacht mit dem Alter – na ich hab einfach gemacht was meine Mama und Papa gemacht haben (I: Mhm.) und ich hab ihm dann schon gesagt: „Wenn ich du wäre würde ich sicher nach P-Dorf weil ich kenn diese Schule und ich mag die Lehrer ich kenne keine im Privatschulwesen aber wenn du unbedingt dort willst dann können wir das genauso.“ (12/36-13/5)

Isabell gibt Leo die Möglichkeit sich auch für eine andere Schule zu entscheiden, aber nimmt selbst wahr, dass sie ihn auch bezüglich der Schulwahl beeinflusst. Vermutlich war die Entscheidung für Isabell bereits von Beginn an klar. Es gibt offenbar mehrere Faktoren, die auf Leos Entscheidung einwirken. In dieser Interviewsequenz legt Isabell dar, dass sie selbst in seinem Alter auch noch keine Entscheidungen getroffen hat, sondern ihre Eltern das für sie erledigt haben. Somit denkt sie vermutlich, dass es ebenso für Leo nicht falsch sein kann, wenn sie die Schulwahl für ihn übernimmt. Nur sagt sie das nicht zu Leo, sondern gibt ihm offenbar das Gefühl, dass er das entscheidet.

„Aber zum Schluss hat er dann gesagt aber er hat trotzdem wenn jemand gesagt hat: „Welche Schule gehst du?“ Hat er a bissl ja i bin ein Looser hat er gesagt und dann hat der

Franz der Franz hat dann weil der Franz hat auch so gesprochen am Anfang und dann hat er ihm einmal gesagt: „Du Leo du bist kein Looser das ist a super Schule und du wirst schon sehen.“ Und seit der Franz mit dem so gesprochen hat geht`s ihm eh gut“ (13/5-10)

Leo hat durch die negative Nachrede in Bezug auf die Mittelschule P-Dorf noch immer kein ganz gutes Gefühl und denkt er wäre ein „Looser“. Die Meinung anderer ist offensichtlich ein wichtiger Aspekt bezüglich der Schulwahl. Erst als sein Vater der gleichen Ansicht ist wie Isabell, und seine Eltern gemeinsam hinter der Entscheidung stehen, kann Leo sich wohl fühlen.

I: „Und gab es auch eine Lehrerempfehlung also wo der Leo hingehen soll?“

IP: „Sie hat gemeint P-Dorf ist das Beste und ihre Kinder gehen beide in die private Neue Mittelschule aber sie hätt gemeint auf jeden Fall a Mittelschule kein Gymnasium aber das war vor mein Mann mit ihr gesprochen hat und bevor er wirklich aufgeblüht hat dann hätte sie wahrscheinlich dann eh a bissl anders überlegt aber es war egal er hat a super Zeugnis er hat dann wirklich gezeigt dass er eh alles kann genau so gut ich hab ihm immer gesagt: „Du bist genau so gut wie die anderen.“ Er hat es aber nie geglaubt (I: Mhm.) und plötzlich hat`s ob das der Direktor war der unterrichtet oder ob sie da a bisschen anders war oder a Kombination aber der is a ganz a sensibler und ich glaub Gymnasium für ein Kind das sensibel ist ist einfach nicht das Richtige weil die sind nicht so sensibel da.“ (13/11-20)

Die Volksschullehrerin gibt Isabell für Leo die Empfehlung für die Neue Mittelschule, aber das ist für Isabell offensichtlich nicht ausreichend, obwohl sie nach dem Übergang für Leo ohnehin die Neue Mittelschule als weiterführende Schule anstrebt. Es ist ihr offenbar wichtig, dass ihr Sohn alle Möglichkeiten hat und das Gymnasium auch ohne Aufnahmeprüfung besuchen könnte. In dieser Interviewsequenz kommt nochmals vor, dass Franz bei einem Gespräch auf die Lehrerin offenbar Druck ausgeübt hat. Isabell geht davon aus, dass die Lehrerin und der Direktor für die Verbesserung von Leos Noten verantwortlich sind. Isabell bedenkt aber offenbar nicht, dass auch andere Aspekte zu einer Leistungssteigerung geführt haben könnten. Sie legt ein weiteres Mal ihre Meinung dar, dass ein Gymnasium für sensible Kinder nicht geeignet ist.

I: „Warum glauben sie dass ahm dass ein Gymnasium für sensible Kinder nicht geeignet ist?“

IP: „Wenn man sehr gescheit ist und man das locker schafft dann ist es okay aber sonst glaub ich ist es zu viel Druck das ist einfach zu viel Lerndruck und die Noten in der Tourismusschule das sind die Noten sind so aufgeteilt in Hausaufgaben, Mitmachen und des und das und des is gut so weil ich hab auch immer Probleme bei die Prüfungen gehabt aber

ich hab immer die Hausaufgaben immer mitgearbeitet und des war dann für mich schon schön weil meine Noten waren immer nicht nur mit der Schularbeit und da im Gymi hat der Martin wirklich immer die Hausaufgaben immer aber er hat immer einen Fünfer in Mathe weil er hat immer Fünfer bei den Schularbeiten gehabt und das find ich unfair und ich hab auch mit den Lehrern gesprochen und hab gesagt: „Du er hat immer die Hausaufgaben er macht immer mit in der Klasse das versteh ich nicht.“ Die haben dann immer zu mir gesagt: „Es ist einfach so. Die Schularbeiten sind die Hauptnoten in einem Gymnasium.“ (I: Ja.) Und des is falsch find ich – sehr falsch demotivierend weil wenn ein Kind wirklich mitmacht und will und hat Prüfungsangst pf dann ist das schad irgendwie.“ (13/21-34)

„Und genau das genau der Punkt ist das wenn man nach fünf Beispielen sieht der Lehrer kann er das oder kann er das nicht man muss braucht nicht zwanzig das ist nur Quälerei (I: Mhm.) und das ist leider Gymi ist sehr gut in viel Hausaufgabe weil das schaut gut aus aber des des motiviert die Kids nicht und des hab ich gesagt das hab ich am Wochenende Vater gesagt jo genau den Punkt des taugt mir.“ (15/10-14)

In dieser Interviewsequenz legt Isabell nochmals genauer dar, warum das Gymnasium ihrer Meinung nach nicht für sensible Kinder geeignet ist. Zum einen spricht sie den Druck erneut an, der für die Kinder zu viel sein könnte und zum anderen sieht sie es als unfair an, dass nur die Schularbeitsnoten zur Errechnung der Zeugnisnoten zählen. Sie betrachtet diese Form der Notenvergabe als „falsch“ und „demotivierend“.

Sie spricht dabei Erlebnisse aus ihrer Schulzeit an, wo sie sich an ihre Prüfungsangst erinnert und damals entlastet war, da auch die Hausaufgaben sowie die Mitarbeit die Endnote bedingt haben. Isabell hat möglicherweise in der eigenen Schulzeit mehr gekämpft mit ihren Prüfungen, als sie das im ersten Teil des Interviews erzählt hat.

Auch kritisiert Isabell die viele Hausübung im Gymnasium, die für besonders die schwächeren SchülerInnen in einer „Quälerei“ münden kann, was zur Motivation der Kinder nicht beiträgt. Offensichtlich gibt es von Isabell in Bezug auf die Neue Mittelschule in P-Dorf keine Kritikpunkte.

5.4 Fazit: Schulwahl der Kinder

Im Folgenden soll nun eine Zusammenfassung des zweiten Teils von Isabells Lebens-/Bildungsgeschichte, welche sich mit der Schulwahl ihrer drei Kinder beschäftigt, dargelegt werden. Beim Übergang von der Volksschule in eine weiterführende Schule ihres ersten Sohnes Martin ist offensichtlich, dass Isabell das Schulsystem in Österreich noch weitgehend fremd ist, da sie selbst die O-Levels in A-Land absolviert hat, die mit einer Gesamtschule gleichzusetzen sind. Von Beginn an ihrer Erzählungen lässt sie

keinen Zweifel daran, dass Franz absolut der Meinung ist, dass seine Kinder alle Matura haben und gleich nach der Volksschule das Gymnasium besuchen sollten. Auch für Isabell ist vorerst das Gymnasium eine gute Wahl, welche dadurch begründet werden kann, dass Isabell und Franz selbst einen hohen Bildungsstatus haben und viel Kapital besitzen.

Martin geht zunächst drei Jahre in ein Gymnasium. Seine schulischen Leistungen sind weitgehend schlecht und sein Selbstvertrauen schwindet. Bourdieu ist überzeugt, dass insbesondere sowohl die Erfahrungen in der Schule, welche die Eltern und Großeltern in den verschiedenen Schularten hatten, als auch der Wissenserwerb, welcher durch höhere Schulbildung gewonnen wird, dazu beitragen, den Schulerfolg der Kinder zu bedingen, ohne angeborene Fähigkeiten berücksichtigen zu müssen (vgl. Bourdieu 2001, 28). Somit stellt sich in Bezug auf Martins schlechte Situation im Gymnasium die Frage, wie es dazu kommen konnte, dass seine Leistungen im Laufe der Unterstufe immer mehr gesunken sind, obwohl seine Eltern und möglicherweise auch die Großeltern einen hohen Bildungsstand haben. Zum einen könnte es sein, dass der Druck ausgehend von Franz einen negativen Effekt auf Martins Schulleistungen hat. Martin kennt bestimmt die Einstellung seines Vaters und weiß, dass er das Gymnasium schaffen muss, wenn er ihn nicht enttäuschen möchte. Zum anderen könnte es auch sein, dass Isabell Martin wenig unterstützen konnte, da sie ihre Schulzeit nicht in Österreich verbracht hat und ein anderes Schulsystem gewohnt ist. Zum Beispiel erzählt Isabell, dass die Zusammensetzung der Note bei ihr während der O-Levels eine ganz andere war, als sie im Gymnasium ihres Sohnes üblich ist. Außerdem ist Franz durch seinen Beruf als Pilot wenig zu Hause und kann Martin vermutlich auch weniger bei den verschiedenen Schulbelangen helfen. Nach den drei Jahren im Gymnasium entscheidet Isabell gegen Wunsch von Franz, dass Martin die Hauptschule in P-Dorf besuchen soll. Dort gewinnt er an Selbstvertrauen, seine Leistungen steigern sich und er verbringt dort sein glücklichstes Schuljahr. Nach der Hauptschule geht Martin in eine HTL. Offensichtlich ist es besonders für Franz wichtig, dass er in eine Schule geht, die mit Matura abschließt. Anfänglich meistert Martin die Anforderungen in der HTL ganz gut, aber nach dem ersten Halbjahr tauchen die ersten Schwierigkeiten auf und es steht zur Diskussion, ob er die Schulstufe nochmals wiederholen soll oder eine Lehre machen soll. Martin entscheidet sich zwar für die Lehre, aber nach einem Praktikum bei einer Firma ohne Aussicht auf einen fixen Job, meldet ihn Isabell wieder bei der HTL an. Da Franz eine Lehre als „Blödsinn“ ansieht, fließt offensichtlich sein Wunsch in die Entscheidung mit ein, dass Martin die HTL nochmals wiederholen soll. Als Martin wieder nur schlechte Noten hat und sich das auf

die Stimmung der gesamten Familie stark auswirkt, nimmt Isabell wahr, dass der Wille, diese Schule zu absolvieren, nicht vorhanden ist und nimmt ihn mit Absprache von Franz aus der Schule, um ihm die Chance zu geben, eine Lehre zu absolvieren. Zuerst reagiert Martin bestürzt und gibt Isabell die Schuld an dem Abbruch seiner Schulzeit. Vermutlich ist ihm klar, dass Franz nicht einverstanden ist, dass er eine Lehre macht und er somit den Wünschen seines Vaters nicht gerecht wird. Es könnte sein, dass er es sich nicht zutraut offen seinem Vater zu sagen, dass er lieber eine Lehre machen möchte und sich einer Konfrontation mit seinem Vater nicht stellen möchte. In der Lehre ist er schließlich glücklich und kann durch ein Berufsschulzeugnis mit Auszeichnungen zeigen, dass es die richtige Wahl für ihn ist. Die positive Wendung in Martins Bildungsgeschichte ist für Isabell offenbar auch eine Bestätigung, dass ihre Vermutung bereits vor dem Wiederholungsversuch der ersten HTL-Klasse richtig war, dass er nur wollen muss, um Erfolg zu haben und glücklich sein zu können.

Bei ihrem zweiten Kind Carina ist Isabell nun schon mehr vertraut mit dem Schulsystem in Österreich. Als der Übergang von der Volksschule zu einer weiterführenden Schule naht, bekommt sie die Empfehlung Carina nicht auf ein Gymnasium zu geben, da sie laut der Direktorin zu sensibel ist. Die Wahl fällt auf die Hauptschule in P-Dorf, wo schon Martin nach der anfänglichen schwierigen Gymnasiumzeit ein glückliches Schuljahr verbracht hat und vermutlich fällt ihr die Entscheidung mit dieser positiven Erfahrung im Hinterkopf leichter. Obwohl Franz von der Idee wieder nicht begeistert ist, geht Isabell diesmal keinen Kompromiss ein, sondern begeht die Entscheidung im Alleingang und wirkt bei diesem Übergang ihrer Tochter sicherer, als zuvor bei Martin. Die vier Jahre in der Hauptschule ist ihre Tochter glücklich und wechselt danach auf die Tourismusschule, die mit einer Matura abschließt. Den Übergang meistert Carina aber nicht so wie gehofft und hat am Ende der ersten Klasse zwei Nachprüfungen, die sie aber schafft. Carinas Prüfungsangst vergleicht Isabell mit der Prüfungsangst, die sie selbst in ihrer Schulzeit hatte, die aufgrund von Druck entsteht, einem gewissen Standard gerecht zu werden. Isabell vermutet, dass der Druck von Franz bei Carina diese Angst auslöst.

Bei ihrem jüngsten Sohn Leo befindet sich Isabell schon zum dritten Mal vor der Entscheidung, welche Schule nach der Volksschule ausgewählt werden soll. Bei Isabells Erzählung fällt auf, dass sie sich offensichtlich schon von Beginn an für die Neue Mittelschule in P-Dorf entschieden hat. Sie gibt Leo trotzdem das Gefühl, dass er entscheiden darf und schaut sich mit ihm auch ein Privatschulsystem an, das einige SchulfreundInnen von ihm besuchen werden, wobei sie offensichtlich beide kein gutes

Gefühl bei dieser Schule haben. Isabell weiß, dass sie ihn dahingehend beeinflusst, sich für die Neue Mittelschule in P-Dorf zu entscheiden. Da sie aber selbst in diesem Alter noch keine Entscheidungen getroffen hat und ihren Eltern voll vertraut hat, dass diese die richtige Wahl für sie treffen, denkt Isabell, dass es auch für Leo nicht falsch sein kann, wenn sie für ihn die Entscheidung übernimmt. Die Einstellung von Franz gegenüber der Schule in P-Dorf hat sich auch bei seinem dritten Kind nicht verändert. Der Ruf der Schule ist schlecht und das bekommt auch Leo von den Eltern seiner SchulfreundInnen zu spüren, was ihn offensichtlich verunsichert, ob die Neue Mittelschule ihn P-Dorf für ihn die richtige Schulwahl darstellt. Erst als Franz ihm später seine Zustimmung gibt, kann Leo ohne schlechtes Gefühl erzählen, wo er in die Schule gehen will. Isabell ist überzeugt, dass Leo in der Neuen Mittelschule in P-Dorf glücklich sein wird und hat viele Argumente, die für diese Schule stehen. Zum Beispiel sieht sie die LehrerInnen in P-Dorf als „so was von menschlich“ an, was bedeuten könnte, dass sie auf die Kinder individuell eingehen und ein freundlicher Umgang als Norm angesehen wird. Auch die Nähe zum Standort der Neuen Mittelschule ist für Isabell wichtig, da sie in kurzer Zeit bei Leo sein kann, falls er sie braucht. Gleichzeitig hat sie auch einige Kritikpunkte bezüglich der Institution Gymnasium. Immer wieder kommt in Isabells Erzählungen das Gymnasium als schlechte Wahl für sensible Kinder vor. Hingegen die Hauptschule in P-Dorf, die später beim Übergang ihres jüngsten Kindes bereits in eine Neue Mittelschule umgewandelt wurde, wird von Isabell als die richtige Wahl empfunden. Isabell spricht oft von einem Druck, der auf den Kindern lasten würde, wenn sie bereits in der Unterstufe in ein Gymnasium gehen. Außerdem würde das Selbstvertrauen stetig abgebaut und der Schulstoff nur wenig wiederholt werden.

Wie bereits im theoretischen Teil der Diplomarbeit dargelegt, wird jetzt nochmals kurz darauf eingegangen, welche Aspekte die Hauptschule und Neue Mittelschule ausmachen. Dadurch sollen die Gründe für Isabells Entscheidung gegen das Gymnasium dargestellt werden. In der Hauptschule werden die SchülerInnen in Leistungsgruppen eingeteilt, wobei die Einstufung in diese Gruppen auf den Leistungen der SchülerInnen basiert, welche nach einem gewissen Beobachtungszeitraum erfolgen. Aufgrund dieser Leistungsgruppen kann individuell auf die Fähigkeiten und Interessen der verschiedenen SchülerInnen eingegangen werden (vgl. Feigl 2007, 34). Auch in der Neuen Mittelschule sind die individuellen Bedürfnisse der Kinder wichtig.

„Neben der Vermeidung einer zu frühen Trennung der Kinder in unterschiedliche Bildungskarrieren, ist die breite Umsetzung einer neuen Lernkultur mit den Eckpfeilern

Individualisierung und innere Differenzierung ein zentrales Merkmal der Neuen Mittelschule“ (BMUKK: Neue Mittelschule 2011)

Somit ist die optimale Förderung jedes einzelnen Schülers und jeder einzelnen Schülerin als Ziel anzusehen, wobei Aspekte wie Lerntempo, Fähigkeiten und Begabungen berücksichtigt werden (vgl. BMUKK: Neue Mittelschule 2011). Für Isabell sind vermutlich unter anderem genau diese Aspekte für die Schulwahl entscheidend, da sie ihren Kritikpunkten, die sie gegenüber dem Gymnasium hegt, entgegenstehen.

Außerdem nimmt Isabell Leo als sensibel wahr, der bereits in der Volksschule mit seinem mangelnden Selbstvertrauen und seiner Unsicherheit zu kämpfen hat. Isabell ist offenbar mit der Art, wie die Volksschullehrerin mit Leo umgeht nicht zufrieden und denkt, dass diese ihn anders behandeln müsste, damit sich auch seine Leistungen steigern könnten. Sie erhält von der Lehrerin für Leos Übergang die Empfehlung für die Neue Mittelschule in P-Dorf, was eigentlich in Isabells Sinn sein sollte. Sie schickt aber ihren Mann Franz als „Respektperson“ zu der Lehrerin, um mit ihr über seine Noten zu sprechen. Es könnte sein, dass Franz Druck auf die Lehrerin ausübt, da Isabell nach diesem Gespräch wahrnimmt, dass sich das Verhalten der Lehrerin offenbar geändert hat und Leos Leistungen, sowie sein Selbstvertrauen sich steigern. Die Zeugnisnoten haben sich so weit verbessert, dass er sich auch in einem Gymnasium anmelden könnte. Dies ist offensichtlich für Isabell sehr wichtig, dass Leo diese Möglichkeit hat, obwohl sie ohnehin möchte, dass er in die Neue Mittelschule in P-Dorf geht. Es könnte sein, dass Isabell ihren Sohn in einem niedrigeren Bildungsgang anmeldet, um ein Scheitern zu vermeiden, wie sie es bereits bei ihrem ältesten Kind miterlebt hat, mit der Hoffnung, dass er später dann noch aufsteigen kann (vgl. Mahr-George 1999, 224).

Zusammenfassend kann gesagt werden, dass es Isabell besonders wichtig ist, dass ihre Kinder glücklich sind. Ob sie das in einer Lehre oder in einer weiterführenden Schule sind, spielt für sie keine Rolle. Offenbar würde sie es sich schon wünschen, dass ihre Kinder die Matura haben, aber wenn sie durch einen anderen Weg schaffen in ihrem Leben glücklich zu sein, ist das für sie auch eine Art sich zu verwirklichen, ohne das als negativ anzusehen oder unzufrieden zu sein.

5.5 Memo

Zunächst wird nun die Forschungsfrage behandelt, welche Bedeutung die Lebensgeschichte der Eltern für die Schulwahl ihrer Kinder beim Übergang von der Grundschule in die Sekundarstufe hat. Bei der Betrachtung von Isabells Lebensgeschichte können einige Zusammenhänge mit der Schulwahl ihrer Kinder

entdeckt werden, welche sich entweder durch Kontrast oder Kontinuität auszeichnen, die in Folge dargelegt werden sollen.

Pierre Bourdieus Konzept des „Habitus“ und die verschiedenen Arten des Kapitals haben bei der Betrachtung der Lebensgeschichten der Eltern eine besondere Bedeutung. Sie stehen ebenfalls im Zusammenhang mit der Schulwahlentscheidung und werden daher auch bei der Auseinandersetzung mit Isabells Interview Thema sein.

5.5.1 Kontinuität – Parallelen zwischen eigenem Bildungsweg und Schulwahl der Kinder

Wenn man die Entscheidungen in Isabells Bildungsgeschichte betrachtet, ist zu erkennen, dass ihre Eltern weitgehend die Auswahl der Schulen für Isabell übernommen haben, wobei hierbei meist ihre Mutter eine entscheidende Rolle gespielt hat. An dieser Stelle kann ein Vergleich zu Isabells Handeln bei den Schulwahlentscheidungen bezüglich ihrer Kinder gezogen werden, da Isabell ähnlich handelt. Isabell schildert die Situationen meist so, dass sie die Entscheidungsträgerin in der Familie ist. Die Einstellungen ihres Ehemannes bezüglich des anzustrebenden Bildungsstatus werden im Interview zwar öfter erwähnt, aber letztendlich trifft sie offensichtlich die Entscheidungen. Besonders beim Übertritt ihres jüngsten Sohnes Leo gibt Isabell zu, dass sie ihren Sohn dahingehend beeinflusst die Entscheidung zu treffen, die sie selbst für ihn bevorzugt. Sie legitimiert ihr Handeln damit, dass sich Leo in einem Alter befindet, wo solche Entscheidungen zu groß für ihn seien. Sie erzählt, dass sie ihren Eltern in Hinblick auf die Schulwahl voll vertraut habe, was von ihr offenbar als eine Unterstützung und Norm wahrgenommen wurde, ohne dies zu hinterfragen. Somit geht sie auch ähnlich in der Schulwahlentscheidung für ihren Sohn vor, da sie denkt, gut für ihn wählen zu können.

In Isabells Schilderungen bezüglich ihrer Schulzeit kommt Kritik gegen LehrerInnen vor, dass diese aufgrund ihrer Präsentationstechniken und Didaktik den Lehrstoff nicht ausreichend an die SchülerInnen vermitteln könnten. Sie legt dar, dass sie den LehrerInnen einen hohen Anteil am schulischen Erfolg der Kinder beimisst. Bei der Schulwahl in die Sekundarstufe achtet Isabell sehr darauf, welche LehrerInnen in der zukünftigen Schule ihre Kinder unterrichten.

Isabells Lebenshaltung kommt im gesamten Interview immer wieder zum Ausdruck. „Glücklich zu sein“ hat für sie Priorität im Leben und auch bei den Interviewpassagen in Bezug auf ihre Kinder und der Schulwahl legt sie dar, dass sie sich dieses für ihre Kinder wünscht und auch die Entscheidungen danach trifft. Wenn Isabell denkt, dass ihr Kind in dieser Schule „glücklich“ wird, hat das für sie Vorrang und dabei sind Meinungen anderer,

ein schlechter Ruf der Schule oder die Tatsache, dass es eben kein Gymnasium ist, nebensächlich. Sobald sie mit dem Schulsystem vertraut ist, geht sie mit einer Sicherheit in ihren Entscheidungen vor, die einerseits aufgrund von viel Kapital begründet werden kann, aber auch durch die Erfahrungen, die sie mit ihren Kindern in den verschiedenen Schulen und aus ihren eigenen Schulerlebnissen gesammelt hat.

5.5.2 Kontrast zwischen eigenem Bildungsweg und der Schulwahl der Kinder

Isabell hat in ihrer Schulzeit nur Privatschulen besucht. Auch bei ihren Kindern hätte sie die Möglichkeit private Institutionen den öffentlichen vorzuziehen. In einer der nächstgelegenen Städte befinden sich eine private Neue Mittelschule und ein Privatgymnasium, die zur Auswahl stehen würden. Isabell kritisiert in ihren Erzählungen die hauptsächlich materiell orientierten MitschülerInnen in den Privatschulen. Isabells Habitus wurde zwar durch eine obere soziale Schicht geprägt, aber in der Familie hatte Geld offenbar nicht so einen hohen Stellenwert, wie sie es von ihren MitschülerInnen vorgelebt bekommen hat. Außerdem bekam sie vom Personal, welches wichtige Bezugspersonen für Isabell waren und aus einer unteren Schicht stammte, ein anderes kulturelles Kapital weitergegeben, welches ihren Habitus ebenfalls prägte. Die Erfahrungen haben ebenfalls Anteil an ihrem Denken und Handeln. Isabell wählt vermutlich deshalb keine Privatschulen, da es für sie wichtig ist, dass ihre Kinder nicht größtenteils mit Menschen aus der oberen sozialen Schicht in Kontakt kommen, die ihrer Meinung nach materiell orientiert sind, wie sie es in B-Land erlebt hat.

Außerdem ist für sie ein wichtiger Aspekt, dass die öffentliche Neue Mittelschule in P-Dorf in der Nähe ist und sie in kurzer Zeit bei ihren Kindern sein kann, falls diese sie benötigten. Isabell hat viel Zeit in B-Land weit weg von ihrem zu Hause und ihrer Familie verbracht. Da sie während ihrer Aufenthalte in B-Land oft Heimweh hatte, ist es für sie bedeutend, dass ihre Kinder in der näheren Umgebung eine Schule besuchen und keine längeren Anfahrtswege in die umliegenden Städte zurücklegen müssen.

Die Nähe der Schulen ihrer Kinder und die Tatsache, dass es keine Privatschulen sind, stehen im Gegensatz zu ihrer eigenen Bildungsgeschichte und können als Kontraste gesehen werden.

5.5.3 Isabells Handlungsfreiheit in Hinblick auf die Schulwahl

Isabells besitzt eine Handlungsfreiheit, die sich durch ihren Oberklassenhabitus ergibt, der sich durch Wohlstand und Reichtum von der übrigen Gesellschaft abhebt (vgl. Herzberg

2004, 46). Dieser Reichtum bezieht sich nicht nur auf ökonomisches Kapital, sondern auch auf das soziale und kulturelle Kapital, wie bereits detailliert im Theorieteil ausgeführt wurde. Aber nicht nur der Habitus ist für eine erfolgreiche Schullaufbahn entscheidend, sondern ebenso individuelle Lebensumstände, wie bei Isabells erstem Sohn Martin, haben eine wichtige Bedeutung. Diese Gedankengänge sollen im Folgenden näher ausgeführt werden.

Isabell stammt aus einer Familie, die ein hohes Maß an sozialem, ökonomischem und kulturellem Kapital zur Verfügung hat. Es wurde bereits im Fazit zu Isabells Bildungsgeschichte begründet, weshalb davon ausgegangen werden kann. Nicht nur Isabells Herkunftsfamilie hat viel Kapital zur Verfügung. Durch ihre Erzählungen legt sie im Interview dar, dass sie auch in ihrer eigenen Familie mit Franz einen hohen sozialen Status genießt. Da sie beide einen hohen Bildungsstatus besitzen, sollten sie, wie in der Literatur dargestellt wird, das Gymnasium als Schule für ihre Kinder vorziehen. Die Wahl fällt aber nur bei ihrem ersten Sohn auf das Gymnasium, wobei dieser keine guten Leistungen in den ersten drei Schuljahren erbringt und das vierte Jahr nach einem Schulwechsel in einer Hauptschule abschließt. Nach Bourdieu (1983) ist die positive Schulleistung, die Kinder in ihrer Schullaufbahn erfahren, auf deren kulturelles Kapital zurückzuführen. In Isabells Familie ist ausreichend kulturelles Kapital vorhanden, aber individuelle Umstände haben offensichtlich dazu geführt, dass ihr Sohn Martin das Gymnasium nicht schafft. Diese individuellen Aspekte könnten zum Beispiel der Druck des Vaters sein, der von Martin eine gewisse Bildung verlangt, aber auch die vermehrte Abwesenheit des Vaters wird eine Rolle gespielt haben. Da Franz als Pilot viel unterwegs ist, und Isabell dadurch oft auf sich allein gestellt ist, kann sie die Kinder nicht ausreichend unterstützen. Isabell ist bei ihrem ersten Sohn auch noch wenig mit dem österreichischen Schulsystem vertraut und hat dadurch ein Manko, was die schulische Hilfe betrifft. Dies kann als Kontrast in Bezug auf Bourdieus Theorie gesehen werden, da er eine Fülle an kulturellem Kapital mit guten Schulleistungen gleichsetzt, was in Isabells Fall in Hinblick auf die Schulleistungen ihres Sohns Martin nicht zutrifft (vgl. Bourdieu 1983, 185). Im Ergebniskapitel wird dies im Zusammenhang mit den anderen Interviews noch genauer betrachtet und ausgeführt.

Auch wenn nach der Grundschule nicht das Gymnasium ausgewählt wird, besteht die Möglichkeit, dass eine höhere Bildungskarriere angestrebt werden kann. Es ist offensichtlich so, dass für Isabell viele andere Aspekte zählen, als dass ihre Kinder die Matura machen. Sie geht mit Überzeugung bei der Schulwahl der Kinder vor und es ist ihr

bewusst, dass ihr aufgrund des Kapitals, das ihr zur Verfügung steht, es für die Kinder auch im zweiten Bildungsweg möglich ist, die Matura nachzuholen und eine akademische Ausbildung anzustreben. In Isabells Fall kann die Familie dem Kind mehr Zeit ohne „ökonomische Zwänge“ zur Verfügung stellen, da genügend ökonomisches Kapital in der Familie vorhanden ist (vgl. Bourdieu 1983, 188). Diese Chance den Bildungsstatus später zu erhöhen, wäre für eine Familie mit begrenztem Kapital nicht oder nur schwer realisierbar. Für Familien mit niedrigerem Kapital ist die richtige Schulwahl nach der Grundschule bedeutsamer, als es bei einer Familie mit viel Kapital der Fall ist, da eine Korrektur einer falschen Entscheidung Zeit und Geld kostet.

Im folgenden Kapitel werden nun die weiteren drei Interviews illustriert, um diese genauer darzustellen und mit dem Ankerfall Isabell zu vergleichen.

6 Fallvergleiche

In diesem Kapitel der Diplomarbeit sollen die wichtigsten Aspekte der anderen drei biographisch-narrativen Interviews dargelegt werden, um sie mit dem Ankerfall „Isabell“ zu vergleichen. Die Interviews können nicht so ausführlich behandelt werden, wie das von Isabell, da es sonst den Rahmen der Diplomarbeit sprengen würde. Es wird auf Kontinuität und Kontrast Bezug genommen, um bei der Beantwortung der Forschungsfrage ähnlich vorzugehen, wie in Hinblick auf den Ankerfall im Memo davor. Zunächst werden einige relevante Interviewsequenzen vorgestellt und interpretiert, um danach jeweils ein Fazit auszuarbeiten. Im Kapitel danach werden dann aufgrund aller Fazits und dem Memo des Ankerfalls die Ergebnisse dargelegt. Zuerst werden nun die Interviewsequenzen der Interviews illustriert und interpretiert, die den Zusammenhang zwischen den Lebensgeschichten der Eltern und der Schulwahl ihrer Kinder herstellen sollen, welcher sich entweder durch eine Kontinuität oder einen Kontrast bezüglich der Fragestellung der Diplomarbeit auszeichnet.

6.1 Alexandra: Mutter und Töchter gehen homogene Bildungswege

Alexandra wächst in Wien offenbar im Arbeitermilieu auf und ist schon ab der ersten Klasse Volksschule viel auf sich allein gestellt. In der Früh steht sie auf, wenn die Eltern bereits ihren beruflichen Tätigkeiten nachgehen, bevor sie sich alleine in die Schule auf den Weg macht. Später als auch ihre kleine Schwester zur Schule geht, muss sie diese

zuerst in die Schule bringen. Im Folgenden wird der Zusammenhang zwischen Alexandras Lebensgeschichte und der Schulwahl ihrer Kinder dargelegt.

„die 4. Klasse kann i mi dann nur mehr erinnern dass das nur mehr mit Ach und Weh ois war – dass i recht vü Vierer hatte und diese Schularbeiten **gehasst** habe – die Lehrerin dann immer gsogt hot jo – es do geht net do geht net mehr des is net besser die Mama war dann immer recht streng (I: Mhm.) also die hot dann immer gsogt: „Jo du wirst amal Straßenkehrer werden.“ Sag ich: „Gut.“ (lacht) Des hot mi scho recht deprimiert weil i hob mi eigentlich scho immer bemüht ober es war scho irre schwer (IP beginnt zu weinen) Tschuldigung.“ (2/26-32)

Bereits in der Volksschule macht Alexandra schlechte Erfahrungen was Noten betrifft. Die Lehrerin motiviert und unterstützt sie offenbar nicht, sondern geht davon aus, dass die Leistungen von Alexandra sowieso nicht besser werden können. Auch von der Mutter bekommt sie offensichtlich wenig Unterstützung. Alexandra erzählt von Abwertungen in Bezug auf ihre späteren Jobchancen. Auch von zu Hause wird sie offensichtlich nicht motiviert. Es kränkt Alexandra, dass ihre Mutter so über sie denkt. Sie bemüht sich und lernt, aber vermutlich würde sie mehr Hilfe brauchen und weiß womöglich nicht, wie sie am besten lernen soll. Sie hat sich extrem schwer getan und die Schulzeit war für sie „deprimierend“ und anstrengend.

IP: Jo des war eher schwierig also mei Vater hot sie do a net so vü eingemischt mei Mutter war do eher sehr streng also die mhm jo - - die hot halt gmeint jo wenn ich es lerne könnt ich es auch schaffen i mein i hob a wirklich glernt i hob mi wirklich hingsetzt und hob glernt oba mhm was net gungen is is halt net gungen jo und sie hot halt immer glaubt sie müsste das mit Gewalt hineinbringen aber des hot net wirklich gonz funktioniert jo. (12/26-30)

Das Verhältnis zu den Eltern ist offenbar eher schwierig. Der Vater ist wenig involviert zumindest, wenn es um schulische Themen geht. Alexandra spricht nicht davon, dass sie in irgendeiner Weise unterstützt wird. Statt sie zu unterstützen, wendet die Mutter psychische und physische Gewalt an. Offensichtlich hat sie sich nicht anders zu helfen gewusst. Offenbar hat sie wenig Zeit und einen niedrigen Bildungsstatus und kann somit Alexandra nicht unterstützen.

„Ich bin dann in die Hauptschule gekommen durt war mei Mutter schon dann des war a net ganz so lustig weil es waren noch Lehrer dort die sie noch hatte – (I: Ok.) jo ober des do hob i ma dann leichter getan (I: Mhm.) weil – i man i hob mi dann hingsetzt und hob glernt es war zwar a net so leicht ober i hob des gschaftt und i glaub immer ich hatte das Glück dass die anderen no schlechter waren als i deshalb bin i net so aufgefolln“ (lacht) (3/5-10)

Alexandra erzählt, dass es ihr in der Hauptschule in Hinblick auf ihre Schulleistungen besser geht. Offenbar weiß sie nun durch ihre bisherigen Lernerfahrungen, wie sie lernen muss, damit sie bessere Noten erzielt. Wieder spricht sie von „hingesezt und gelernt“, was darauf schließen lässt, dass sie wieder keine elterliche Unterstützung hat. Sie hat offensichtlich wenig Selbstvertrauen in sich und ihre Leistungen, da sie denkt, dass sie nur nicht auffällt, da andere „noch schlechter“ sind als sie.

„wos i schon glaub wos a schwierig is zum Beispiel i hob ma in der Schule holt schwer getan (Backofen piepst, Ip steht auf und holt Kuchen aus dem Rohr während sie weiter spricht) und meine Kinder waren immer sehr interessiert (weint während sie spricht) oba in da Schul geht's ihnen a net besser (I: Mhm.) und des is eigentlich total schlimm für mi (kommt wieder zurück an ihren Platz und setzt sich hin) andererseits - - is es jetzt net die Welt jo - - andererseits ma steckt so in diesem idiotischen System drinnen (weint weiter) und ich hasse dieses Schulsystem (I: Mhm.) (schnäuzt sich) es wird einem eigentlich - - sehr viel Lebensfreude und Interesse weggenommen.“ (7/8-15)

Alexandra denkt, dass sie aufgrund ihrer Schwierigkeiten in der Schule ihre Kinder nun nicht gut genug unterstützen kann. Offensichtlich fühlt sie sich schuldig, da es ihren Kindern in der Schule offenbar ähnlich ergeht wie ihr selbst. Es lastet offensichtlich ein großer Druck auf ihr, da sie weint. Sie möchte ihren Kindern gerne helfen und fühlt sich vermutlich hilflos, da sie selbst einige Mankos in den verschiedensten Fächern hat. Sie denkt, dass das Schulsystem einen großen Anteil daran hat, dass den SchülerInnen „Lebensfreude und Interesse genommen wird“. Sie „hasst“ das Schulsystem und ist offensichtlich der Meinung, dass ihre Kinder auch aufgrund dessen Misserfolge haben.

„Diese **Starre** jo und dass net wirklich auf die Kinder eingegangen wird jo also es ist dieser Lehrplan der wird durchgezogen wurscht ob das jemand versteht oder nicht versteht die Besseren äh werden a net glaub i wirklich gefördert jo weil's weil sie natürlich an die Schwächeren a denken müssen aber wirklich gefördert werden die Schwächeren auch nicht ja (I: Mhm.) und es wird schon sehr viel auch an die Eltern abgewälzt - - und i war eigentlich schon i hätt gerne meine Kinder in eine Waldorfschule geschickt“ (7/18-22)

Alexandra führt ihre Kritik bezüglich des österreichischen Schulsystems aus. Einerseits ist es ihr zu „starr“ und auf die Kinder wird ihrer Meinung nach zu wenig „eingegangen“. Der Lehrplan muss durchgebracht werden, egal wie es den SchülerInnen mit dem Lehrstoff geht. Offensichtlich hatte sie selbst in ihrer Schulzeit Probleme den LehrerInnen zu folgen. Sie ist auch der Meinung, dass weder die besseren, noch die schlechteren SchülerInnen gefördert werden und auch auf die Eltern wird zu viel „abgewälzt“. Offensichtlich spricht

sie da für sich selbst und hat den Eindruck, dass die Schule mehr leisten müsste, um die Kinder zu unterstützen, da sie sich vermutlich überfordert fühlt.

„I weiß nur nach diesem Schulpsychologen dass er eben gsogt hot dass i Legasthenikerin bin und des is holt damals des is holt oba do hot jo niemand Rücksicht genommen oba es ist heutzutage nicht viel besser muss i ehrlich sogn (I: Mhm.) uuund ahm meine Kinder sind auch beide Legasthenikerinnen haben auch so eine Lese- und Rechtschreibschwäche (I: Ja.) und es wird jetzt a no net wirklich berücksichtigt jo (I: Mhm.) also zumindest in der Volksschule des war bei der Diana so i hob die Bescheinigung obgeben und es war ist halt a so die Schulpsychologin von E-Stadt is do eigentlich recht involviert in die Schule des des i hob mi durt immer sehr wohl gfühlt a die Kinder aber es hat im Prinzip jo nix geändert jo?“ (8/1-9)

In dieser Interviewsequenz erzählt Alexandra, dass sowohl bei ihr als auch bei ihren Kindern Legasthenie festgestellt wurde. Sie hat sich in ihrer Schulzeit nicht unterstützt gefühlt und denkt, dass sich das auch nicht verändert hat. Alexandra hat insgesamt einige Kritikpunkte bezüglich des Schulsystems.

„donn hom die Kinder scho gsogt: „Mama sind wir so anders?“ (weint) Und donn hob i ma echt docht i weiß net – hob des i ois so vermittelt oder is des einfach so..“ (8/33-34)

Alexandra nimmt verschiedenste Hilfe für ihre Kinder in Anspruch, wie Nachhilfe, Besuche bei einer Osteopathin und Legasthenietraining. Offenbar merkt sie, dass sie ihren Kindern alleine nicht helfen kann und sucht Unterstützung. Wieder kann man in dieser Interviewsequenz herauslesen, dass sie sich schuldig fühlt, dass ihre Kinder Probleme in der Schule haben. Ihre Kinder nehmen offenbar wahr, dass andere Kinder diesen Mehraufwand nicht haben, um gute Leistungen in der Schule zu erbringen.

„Also i hob sie entscheiden lassen (I: Mhm.) und die Diana des war ganz lustig die geht jo jetzt ins Kloster in N-Stadt und die hot seit der ersten Volksschule gesagt sie geht amal in N-Stadt ins Kloster sie kannte diese Schule nicht (I: Mhm.) und i hob ihr a nie was gsogt i hob ihr wies donn in der dritten Klasse Volksschule hob i ihr amoi aufgezählt was es alles für Möglichkeiten gäbe und sie hot gsogt: „Mama du weißt eh wo ich hin will.“ Also des wor für sie klor und donn hob i gsogt: „OK.“ Die wollte sich auch keine andere Schule anschauen (I: Mhm.) für sie wor klar also in P-Dorf waren sie mit der Volksschule gemeinsam also da waren die die ganze vierte Klasse – also auch schon dritte Klasse weil sie jo zusammengelegt waren - - uuund - - jo oba sie hot gsogt na sie will ins Kloster jo durt is jetzt auch is zwar durt a mit den Lehrern net mit allen glücklich oba im Grunde glaub i passt's jo..“ (10/2-11)

Alexandra lässt ihre ältere Tochter selbst entscheiden in welche Schule sie gehen möchte. Die Tochter muss Informationen über die Schule über eine bekannte Person bekommen haben, die Alexandra offenbar nicht bekannt ist. Sie versucht ihre Tochter nicht in eine gewisse Richtung zu lenken oder sich mit ihr mehr Schulen anzusehen. Offensichtlich war die Hauptschule auch für Alexandra ohnehin die beste Wahl und daher lässt sie die Entscheidung ihre Tochter alleine treffen.

„Die Kleine geht natürlich jetzt auch ins Kloster (lacht) weil die große Schwester dort hinget jo. Oba die hot si hot sie schon mehr angeschaut – also mit ihr war ich in in P-Dorf die Neue Mittelschule anschauen in E-Stadt in der Privathauptschule (I: Mhm.) uund ja aber sie wollte dann auch ins Kloster (I: Mhm.) also sie hat schon überlegt P-Dorf aber des mhm war dann net so wirklich Privathauptschule ist dann sowieso nicht in Frage gekommen weil die Lehrerin also die Direktorin gleich gesagt hat sie nimmt keine Schüler mit Dreier Vierer (I: Mhm.) hob i ma gedocht ok (lacht) also des is donn eh hinfällig und jo i glaub schon dass im Kloster donn passt für sie wos schade ist weil i schon glaub dass **vielleicht** diese Neue Mittelschule wenn zwei Lehrer in der Klasse sind ah dass des vielleicht an Vorteil hätte (I: Mhm.) und das Kloster is aber nach wie vor noch eine Hauptschule des wird erst das übernächste also net das kommende Schuljahr sondern das übernächste Schuljahr erst eine Neue Mittelschule“ (10/13-23)

Obwohl Alexandra der Meinung ist, dass eine Neue Mittelschule aufgrund verschiedener Neuerungen „vielleicht“ ganz gut wäre für ihre kleine Tochter, lässt sie trotzdem ihre kleine Tochter ebenfalls die Schule selbst auswählen. Einerseits kritisiert Alexandra das „starre“ Schulsystem, aber nimmt aber die Neuerungen der Neuen Mittelschule dennoch nicht in Anspruch. Vielleicht nimmt sie an, dass ihre Tochter aufgrund des Zeugnisses auch in anderen Neuen Mittelschulen keine Chance hätte. Die dritte Neue Mittelschule in E-Stadt erwähnt sie zum Beispiel nicht, die sie vermutlich nicht kennt oder nicht in Betracht zieht. Die kleinere Tochter hat sich offenbar von der Tatsache beeinflussen lassen, dass ihre größere Schwester die Hauptschule in N-Stadt besucht.

6.1.1 Fazit Alexandra

Alexandra nimmt die Institution Schule offensichtlich von Anfang an als negativ wahr. Weder von den Eltern, noch von der Volksschullehrerin, kann sie sich Unterstützung und Motivation erwarten. Alexandra spricht nur von Abwertungen, die ihr nach und nach ihr Selbstvertrauen rauben. Ihre Familie ist am ehesten in die untere Schicht, dem Arbeitermilieu, einzuordnen, da sich Alexandra bereits ab der Volksschule in der Früh alleine versorgen muss und in die Schule geht. Außerdem kann angenommen werden,

dass ihre Eltern einen niedrigen Bildungsstatus haben, da die Mutter schon dieselbe Hauptschule besucht hat, wie Alexandra, und beide Elternteile sie in Hinblick auf ihre schulischen Schwierigkeiten offensichtlich nicht unterstützen können. Der Vater ist in schulische Belange nicht involviert. Die Mutter weiß sich nur mit Gewalt und demotivierenden Worten zu helfen. Es ist offensichtlich so, dass beide keine bis wenige Ressourcen haben, um Alexandra zu helfen. Obwohl sich Alexandra bei ihren Kindern sehr bemüht, hat sie auch wenige Kapazitäten, um ihnen zu helfen, damit sie ihre Leistungen in der Schule steigern können. Bourdieu (2001) legt dar, dass Kinder aus der oberen Schicht Vorteile in Bezug auf schulische Herausforderungen haben, da sie Hilfe ihrer Eltern in Anspruch nehmen können, die Kinder aus den unteren sozialen Schichten von ihren Eltern nicht erwarten können. Das kann man in Alexandras Fall einerseits in Hinblick auf ihre eigene Schulzeit wahrnehmen, aber andererseits auch bei sich und ihren Kindern (vgl. Bourdieu 2001, 29f).

Die Schulwahl am Übergang in die Sekundarstufe lässt Alexandra von ihren Töchtern selbst treffen. Auch beim Noesis-Projekt Transitions wurden die Eltern befragt, welche Aspekte für die Schulwahl wichtig sind.

„Ein Großteil der Eltern gibt an, dass der Wunsch ihres Kindes ausschlaggebend war, beziehungsweise eine entscheidende Rolle gespielt hat (64%)“ (Katschnig et al., 47).

Hier stellt sich die Frage, wieso Alexandra nicht selbst in die Entscheidung eingreift, da sie ja einige Vorteile der Neuen Mittelschule äußert und trotzdem ihre kleine Tochter in die Hauptschule einschreibt. Vor allem, da sie ja auch viele Kritikpunkte bezüglich des Schulsystems vorbringt, wäre die Neue Mittelschule womöglich aufgrund der Änderungen, wie zwei LehrerInnen in einer Klasse, eine bessere Wahl für ihre Tochter gewesen. Vielleicht geht Alexandra davon aus, dass ihre Töchter aufgrund ihrer Leistungen keinen anderen Schultyp besuchen können, und bringt sich daher nicht in die Entscheidung ein. Sie kommt offensichtlich zwar auf den Gedanken, dass es „vielleicht“ besser wäre, sich für einen anderen Schultyp zu entscheiden, aber vermutlich ist es ihr doch lieber, wenn ihre Töchter in dem für sie bereits bekannten Schultyp bleiben, da sie selbst die Hauptschule besucht hat.

„Ihr Verhalten richtet sich objektiv nach einer auf Erfahrung beruhenden Einschätzung dieser objektiven, für alle Individuen ihrer Kategorie bestehenden Chancen“ (Bourdieu 2001, 33).

Bourdieu (1979/1999) definiert nach den Worten von Fuchs-Heinritz/König (2005) die Unterschicht, oder auch die beherrschte Klasse genannt, so, dass diese wenig

ökonomisches und kulturelles Kapital besitzt. Des Weiteren zeichnet sich die beherrschte Klasse auch dadurch aus, dass sie das nimmt, was zu ihnen passt, was bedeutet, dass sie oft an ihrem Klassenhabitus festhält (vgl. Fuchs-Heinritz/König 2005, 55ff). Dieses kann bezogen auf Alexandras Schulwahlverhalten festgestellt werden, da sie zwar kurz in Erwägung zieht, Veränderungen in Bezug auf die Bildung ihrer Kinder zu versuchen, es aber dann doch bei der „alten“ und bekannten Schullaufbahn belässt. Es fällt auf, dass sie die Schulwahl als eine Entscheidung ihrer Tochter darstellt. Alexandra hätte als erwachsene Person und Mutter aber bestimmt die Handlungsmöglichkeiten besessen, diese Entscheidung zu leiten, wie sie auch Isabell bei ihren Kindern genutzt hat. Es ist aber offenbar so, dass sie aufgrund ihres Habitus, der sich unterscheidet, verschiedene Handlungsspielräume haben und Isabell über eine Freiheit in Bezug auf ihre Entscheidungen verfügt, die Alexandra nicht besitzt. Insofern kann eine Kontinuität zu Bourdieus Theorie bezüglich beider Interviews nachvollzogen werden, was im Ergebniskapitel im Hinblick auf alle vier Interviews noch genauer ausgeführt werden soll.

6.2 Sabine: bewusste Entscheidung aufgrund negativer Schulerfahrungen

Wenn wir den Zusammenhang zwischen Sabines Lebensgeschichte und die Schulwahl ihrer Kinder näher betrachten, lässt sich das Interview in diesem Bezug in die Kategorie Kontrast einordnen, da sie selbst das Gymnasium besucht hat und die Matura absolviert hat, aber ihre beiden Kinder aufgrund verschiedenster Kritikpunkte in die private Neue Mittelschule in E-Stadt einschreibt. Im Folgenden soll anhand von Interviewsequenzen illustriert werden, wie es zu der Schulwahl für ihre Kinder gekommen ist. Für eine bessere Verständlichkeit ist anzumerken, dass Sabine von der Privathauptschule spricht, aber die private Neue Mittelschule meint. Offenbar war es ihr zum Zeitpunkt des Interviews nicht bewusst, dass der Schultyp für das nächste Schuljahr bereits umgewandelt wurde.

„Meine Eltern wurden dann von der Direktorin und von meinem damaligen Lehrer – ah quasi motiviert mich ins Gymnasium weiter zu geben und nicht in die Hauptschule ich wollte in die Hauptschule mit meinen Freunden weitergehen (schnell gesprochen) - - sie haben mich dann ins Gymnasium angemeldet. Meine ersten zwei Noten auf Deutsch und Englisch waren **vier** und **fünf** (lächelt). (I: Mhm ok.) Das war absolut erschütternd und – was mich irgendwo ((lacht)) dann schon irgendwie ins kalte Wasser gestoßen. (I: Mhm.) Hab die vier Jahre aber dann – durch also vier Jahre Gymnasium dann gemacht.(I: Mhm.)Wobei ich – im Gymnasium schon sehr sehr unpädagogische Lehrer erlebt habe (I:Mhm) und – wo mir einfach die Zuwendung zum Kind oder der das – ja gefehlt hat. Bin aber die jüngste von vier

Kindern und hab mich gelernt schon zu Hause durchzusetzen und hab mich so im Gymnasium auch gut durchkämpfen können“ (1/10-22)

Sabine möchte nach der Volksschule nicht in das Gymnasium gehen, sondern lieber mit ihren FreundInnen die Hauptschule besuchen. Da sie in der vierten Klasse Volksschule ein sehr gutes Zeugnis hat, bekommen ihre Eltern und sie die Empfehlung, das Gymnasium auszuwählen. Es könnte sein, dass ihre ersten beiden schlechten Noten daraus resultieren, dass sie das Gymnasium gegen ihren Wunsch besucht. Offensichtlich ist es so, dass sie von Anfang an eine schwierige Zeit hat, da sie den Einstieg als „ins kalte Wasser gestoßen“ definiert. Offenbar sind die LehrerInnen im Gymnasium nicht sehr empathisch, da Sabine sie als „unpädagogisch“ ansieht und ihr gleichzeitig die „Zuwendung zum Kind“ fehlt. Am Ende der Interviewsequenz legt sie dar, dass sie sich „durchsetzen“ und „durchkämpfen“ muss, wie sie es von zu Hause mit ihren Geschwistern gewohnt ist, was darauf schließen lässt, dass sie einen gewissen Druck zu Hause und auch in der Schule vorfindet.

„mhm ja wir haben einen Physiklehrer gehabt zum Beispiel der hat ahm der war sehr unpersönlich und da hats in in in einem anderen Fach in mhm da haben wir halt in ah in Geographie einen Lehrer gehabt der hat immer die Schüler gegenseitig quasi mit mit mit die Atlas also er hat die Schüler bestraft indem ein anderer Schüler den Schüler den Atlas über den Kopf (macht mit Händen Bewegung mit dem Atlas nach) also auf den Kopf auf..“ (2/4-8)

Hier geht Sabine genauer darauf ein, inwiefern die LehrerInnen im Gymnasium ihrer Meinung nach mit „unpädagogischem“ Verhalten auftreten. Obwohl es sie selbst nicht betrifft, hat sie offenbar Angst und fürchtet sich vor der physischen Gewalt, die der Lehrer durch andere MitschülerInnen an ihren MitschülerInnen ausübt. Sie spricht hier von zwei männlichen Lehrpersonen, die offensichtlich nicht einem Lehrer entsprechen, wie sie ihn sich vorstellt oder auch aus der Volksschule gewohnt ist.

„und äh das wurde das wurde dann Thema und dann ist unsere Klassenvorständin gekommen und hat halt dem nachgehen wollen und hat uns aus dem Unterricht des anderen Lehrers – immer wieder Schüler raus geholt und unter anderem mich zwei zweimal hintereinander oder sogar dreimal und dann hat ähm – und daraufhin wurde er sehr - - böse weil wir wir hatten halt Verschwiegenheitspflicht warum es da ging wenn wir wieder reinkommen sind und wenn er gefragt hat äh hab ich gesagt ich darf halt nix sagen und er soll mit der Frau Prof. Muster sprechen und dann hat sie mich nochmal raus geholt und ich hab dann gesagt ähm der Herr Professor fragt mich immer warum es geht und hin und her und sie sagt dann so scherzhaft „Naja sagst halt neugierige Leute sterben bald“. Na ich nicht eh klar hab gesagt (verstellt Stimme in höheren Ton) „Na die Fr. Prof. Muster hat gesagt so

na neugierige Leute sterben bald“. (weiter mit normaler Stimme) und dann ist er wirklich sehr wild geworden und hat mich auch sehr mhm beschimpft und und ähm bei dem hab ich dann wirklich ein schweres Leben gehabt - - und da war das erste Mal wo sich mein Vater sehr wohl überlegt hat ob er er jetzt in die Schule fahren soll oder nicht er hat sich sonst ziemlich raus gehalten hat uns Kinder eigentlich immer das eben selbst austragen lassen.“ (2/1-24)

In dieser Interviewsequenz erzählt Sabine wie damit umgegangen wird, wenn SchülerInnen mit einem Lehrer Probleme haben. Hier fällt auf, dass die Situation von der Klassenvorständin nicht deeskaliert wird, sondern zusätzlich das Rausholen der SchülerInnen während des Unterrichts die angespannte Situation noch mehr verstärkt. Der Lehrer hat offensichtlich gemerkt, dass hinter seinem Rücken Handlungen geschehen. Womöglich hat er wegen seines unprofessionellen Handelns in der Klasse bereits eine Ahnung, warum die SchülerInnen für Gespräche aus dem Unterricht geholt werden. Sabine erwartet sich vermutlich von der Klassenvorständin eine Antwort für den Lehrer, damit die Situation nicht noch unangenehmer wird. Durch die ungeschickte Antwort eskaliert die Situation und Sabine schildert, dass der Lehrer „wild“ wird, sie „beschimpft“ und seine Wut an ihr auslässt. Sie hat dann „wirklich ein schweres Leben“ bei dem Lehrer im Unterricht. Sie erzählt, dass ihr Vater überlegt, wegen dieses Vorfalls in die Schule zu gehen. Außerdem schildert sie, dass er sich „raushält“ und „die Kinder alles selbst austragen lässt“. Sie bewertet das in ihrer Erzählung nicht. Da dieser Vorfall offensichtlich für Sabine aber ein großes Problem darstellt, kann davon ausgegangen werden, dass sie sich von ihren Eltern Unterstützung gewünscht hätte.

„Oder ähm für mich war das dann immer so so schwierig wenn ich mir gedacht hab ähm - - wir waren in Englisch in zwei Gruppen geteilt und die eine Gruppe war relativ Durchschnitt oder sagen wir Durchschnitt halt und wir haben statt sechs Schularbeiten prinzipiell acht Schularbeiten mindestens gehabt weil immer Nachschularbeiten dabei waren. Also wo die Lehrerin reinkommen ist und alle haben die Köpfe runter lassen und – irgendwo da von von der von der äh von der Landesregierung oder so wenn Beschwerden gekommen sind über gewisse Lehrer dass da absolut **nichts** eigentlich gemacht worden ist oder mal darauf eingegangen worden ist oder die Schüler mal gefragt worden wären oder was passiert im Unterricht irgendwo das ein bissl mal kontrolliert worden wäre und es hat mich auch so abgeschreckt dass ich ich mein ich hab ja damals schon geglaubt die Lehrer sind eh schon alt aber nachdem ich dann selber Kinder gehabt habe die wo dann die Möglichkeit gestanden wäre nach Gymnasium ins Gymnasium nach N-Stadt zu gehen und ich gesehen hab uh da sind ja immer noch die Lehrer (lacht) so alt können die damals noch gar nicht gewesen sein war das für mich sofort absolut keine keine Schule wo ich sag nein das war für

mich wirklich also das Gymnasium war für mich schon prägend nachdem noch einige Lehrer dann waren dass ich gesagt hab nein für meine Kinder nicht.“ (2/26-3/3)

Auch im Unterricht ihrer Englischlehrerin fühlt sich Sabine nicht wohl. Da pro Schuljahr zwei Nachschularbeiten an der Tagesordnung stehen, ist es offensichtlich so, dass mehr als die Hälfte der Klasse keine bessere Note als ein „Nicht Genügend“ erzielen kann. Offenbar sind Beschwerden wegen bestimmter LehrerInnen bei der Landesregierung eingegangen, worauf aber keine Reaktion erfolgt. Sabine hätte sich mehr „Kontrolle und Überprüfungen“ der LehrerInnen gewünscht. Sabine fühlt sich den LehrerInnen offenbar ausgeliefert, da nichts passiert, was ihre Situation verbessern könnte. Als für ihre Kinder die Entscheidung für eine Schule nach der Volksschule ansteht und teilweise die gleichen LehrerInnen noch immer im Gymnasium tätig sind, ist für Sabine klar, dass ihre Kinder dieses Gymnasium sicher nicht besuchen werden. Ihre negativen Erfahrungen sind ein wichtiges Kriterium bezüglich der Schulwahl für ihre Kinder. Durch die prägende Zeit im Gymnasium hat sich bei Sabine eine Abneigung gegen die Institution Gymnasium gebildet.

I: „Also sie haben ihre Entscheidung quasi ähm schon nach ihren Erlebnissen..“

IP: „Ja nach meinen Erlebnissen und nach nach zum Beispiel meine Tochter wäre jetzt eine die würd das auch eher die ist so die kämpft sich durch und so. Mein Sohn war einer der was in B-Dorf schon in der in der Volksschule sehr schlechte Erlebnisse (I: Mhm) gehabt hat und wo ich dann gesagt hab so kanns nicht gehen der wollt dann in der Volksschule schon nicht mehr in die Schule gehen und wir haben in dann nach ah in die Privathauptschule nach E-Stadt in die private Hauptschule gegeben und dort ist er aufgefangen worden und das war gut für ihn weil sonst also ich hab mit meinen Erfahrungen die ich dort gemacht hab hab ich gewusst dass das für ihn nicht in Ordnung ist wenn er gewisse Lehrer kriegt ich mein es waren schon nette Lehrer auch die – die einen Zugang zu uns gehabt haben...“ (3/4-13)

Sabine würde es ihrer Tochter zutrauen, dass sie sich „durchs Gymnasium kämpfen“ könnte, da sie offenbar Merkmale aufweist, mit denen sie es schaffen könnte, negative Erfahrungen mit LehrerInnen meistern zu können. Ihr Sohn Alexander hat schon von Anfang an einen schlechten Start und will schon in der Volksschule nicht mehr zur Schule gehen. Da er schon in der Volksschule „schlechte Erlebnisse“ hatte, möchte sie offensichtlich nicht, dass er in ein Gymnasium geht, wo er vielleicht, wie sie, schwierige Situationen mit LehrerInnen vorfinden würde. In dieser Interviewsequenz bringt sie zum ersten Mal etwas Positives über die LehrerInnen im Gymnasium ein. Die private Neue

Mittelschule in E-Stadt stellt für Sabine eine Schule da, die Kinder „auffängt“, was bedeuten könnte, dass sie empathisch und individuell auf die SchülerInnen eingehen.

„Wo mich dann äh viele Eltern äh also von unserer Klasse gefragt haben ((verstellt Stimme)) „Na wieso gibst du sie nicht ins Gymnasium? Warum gibst du sie nicht ins Gymnasium?“. Sag ich „weil für mich ist nur der Name Gymnasium nicht unbedingt eine wertige Schule macht ja also nur weils ein Gymnasium ist heißt das nicht dass dort mein Kind das meiste lernt ja“. Sondern für mm (stottert) beim Alexander wie gesagt bei meinem Buben wars mir wichtig dass er aufgefangen wird. Bei meiner Tochter ist mir aber wieder wichtig dass sie ein bisschen runter geholt wird und sowohl beides passiert für mich jetzt so wie ich es erlebt hab in der Privathauptschule. Es werden die Kinder aufgefangen die was irgendwo nicht so ein Selbstvertrauen dann mehr haben oder was halt ein bissl genommen worden ist von der Schule aber die Kinder die wo ein bissl abheben wollen und dazu würde meine Tochter neigen die werden ein bissl runter geholt und das find ich gut. Sie haben Werte noch.“ (3/29-4/1)

Sabine erzählt von der Kritik anderer Eltern, da sie ihre Tochter in die private Neue Mittelschule einschreibt und nicht in ein Gymnasium, obwohl sie gute Noten hat. Sabine sieht ein Gymnasium nicht unbedingt als eine kompetente Institution an, wo die Kinder am meisten lernen. Sie ist offenbar überzeugt davon, dass ihre Kinder gute Erfahrungen in der privaten Neuen Mittelschule sammeln können und sieht ihre Kinder in dieser Schule als richtig und gut versorgt. Sie spricht von einer Steigerung des Selbstvertrauens, was vermuten lässt, dass sie im Gymnasium eher einen Abbau des Selbstvertrauens erwarten würde. Außerdem spricht sie von einem „Runter holen“, wenn die Kinder zum „Abheben“ neigen, wozu ihrer Meinung nach ihre Tochter neigt. Vielleicht meint sie damit, dass ihre Tochter sehr viel Selbstvertrauen hat und dazu neigt, draufgängerisch zu handeln. Mit den Worten „sie haben Werte noch“ meint sie offenbar, dass die LehrerInnen nach Werten und Normen handeln, die sich mit ihren decken. Sie meint offensichtlich damit, dass in dieser Schule andere Werte und Normen gelten, als sie es vom Gymnasium in N-Stadt kennengelernt hat.

„ahm die meisten wollen ja alle ihre Kinder ins Gymnasium geben was ich nicht sehe dass das der richtige Weg ist weil man kanns dem Kind dann wirklich schwerer machen als was es oft haben müsste weil das Gymnasium ist schon also so wie ich es erlebt habe oder auch meine Nichte und mein Neffe die sind dann nach N-Stadt die sind so alt wie mein mein mein Sohn die sind Zwillinge die sind in N-Stadt ins Gymnasium gegangen und das ist einfach ein friss oder stirb so mehr oder weniger im Gymnasium und ähm ich glaub dass da teilweise schon viel verdorben auch werden kann.“(6/20-26)

In dieser Interviewsequenz legt Sabine nochmals dar, dass sie das Gymnasium aufgrund ihrer Erlebnisse nicht als richtige Schulwahl nach dem Übergang von der Grundschule in die Sekundarstufe ansieht. Im Gymnasium hat man es ihrer Meinung nach „schwerer“ als es sein müsste. Mit den Worten „friss oder stirb“ möchte sie offensichtlich sagen, dass die SchülerInnen entweder mit dem zurechtkommen, was sie können müssen, oder sie bleiben auf der Strecke. Ihre negativen Erfahrungen aus ihrer Schulzeit sind offensichtlich noch sehr präsent. Offenbar hat sie auch die Bestätigung ihrer Verwandten bekommen, die auch keine positiven Erfahrungen sammeln konnten.

I: „Wenn sie jetzt an die Entscheidung zurück denken jetzt für die kleinere Tochter. War das für sie von Anfang an klar oder hats da Gespräche gegeben oder.“

IP: „Für mich wars eigentlich schon klar der Alexander hat da er in Deutsch und Englisch in der zweiten Leistungsgruppe war wie er jetzt in der HAK gekommen ist eine Aufnahmeprüfung machen müssen ähm in E-Stadt in der HAK habens aber also mein Mann war mit ihm dort habens aber sofort gesagt äh er braucht sich da kaum Sorgen machen weil sie wissen mit welchem Niveau sie von der Privathauptschule kommen. Also war das für mich das erste Mal ein Feedback dann einer höheren Schule die Meinung über die Privathauptschule eigentlich ja und ähm für meine Tochter wars eigentlich auch klar sie geht dort hin wo der Alexander hin gegangen ist“ (5/30-38)

Sabine kann sich aufgrund des Feedbacks einer Schule, die mit Matura abschließt, sicher sein, dass sie die richtige Wahl für ihre Kinder getroffen hat. Das Bildungsniveau ihrer Kinder ist hoch genug, dass diese guten Chancen haben, die Matura zu absolvieren, auch wenn sie kein Gymnasium in der Unterstufe besuchen. Dies ist für Sabine offenbar ein wichtiger Aspekt bei der Schulwahl.

6.2.1 Fazit Sabine

Aus Sabines Erzählungen geht hervor, dass die Schulwahl ihrer Kinder durch die Erfahrungen in ihrer eigenen Bildungsgeschichte stark geprägt wurde. Sabine ist in der Volksschule eine sehr gute Schülerin, kann aber an diesen Erfolg im Gymnasium nicht anknüpfen. Der Übergang zwischen Grundschule und Sekundarstufe gestaltet sich für Sabine schwierig, da einerseits die Schulwahl über sie hinweg getroffen wird und andererseits sie sich durch das Verhalten verschiedener Lehrer im Unterricht unwohl fühlt und sogar teilweise mit Angst zu kämpfen hat. Ihre Schulzeit im Gymnasium ist durch negative Erfahrungen geprägt. Positive Erlebnisse erzählt sie nur, wenn sie explizit danach gefragt wird. Sabine fühlt sich den LehrerInnen in der Schule ausgeliefert und

selbst Beschwerden an höheren Stellen ändern die schwierige Situation nicht. Kleemann zitiert Schütze (1983) und beschreibt die Verlaufskurve als „das Prinzip des Getriebenwerdens durch sozialstrukturelle und äußerlich-schicksalhafte Bedingungen der Existenz“ (Kleemann 2009, 71). Das Individuum sieht nicht die Möglichkeit, sein Leben so zu gestalten wie es selbst möchte, sondern erfährt von außen Ereignisse, die sein Leben steuern, ohne selbst einen Handlungsfreiraum zu besitzen. Das trifft auf Sabine insofern zu, dass sie einerseits nicht selbst die Entscheidung für die weiterführende Schule treffen darf, obwohl sie lieber mit ihren FreundInnen die Hauptschule besucht hätte. Andererseits fühlt sie sich in der Schule den „äußerlich-schicksalhaften“ Bedingungen mit den LehrerInnen, an denen sie nichts ändern kann, ausgeliefert. Sie „kämpft sich zwar durch“, aber erlebt diese Zeit aber als besonders negativ, was offensichtlich ihren Alltag bestimmt hat, da sie viel darüber zu berichten weiß. Da sich Sabine zu dieser Zeit in einer Institution, nämlich der Schule, befindet, entstand die Überlegung, ob es sich um ein „institutionelles Ablaufmuster“ handeln könnte. Da sich ein institutionelles Ablaufmuster aber dadurch auszeichnet, dass es selbst gewählt wurde, ist in Sabines Fall die „negative Verlaufskurve“ passender (vgl. Kleemann 2009, 69f).

Sabine legt im Interview dar, dass viele Eltern ihre Kinder in das Gymnasium geben wollen, weil sie denken, dass ihr Kind dort am meisten lernt. Sabine sieht das nicht so. Sie denkt, dass eine Schule nicht unbedingt eine kompetente Institution sein muss, weil es den Namen „Gymnasium“ trägt. Wie auch Katschnig (2011) in ihrer Studie herausfand, ist es für die Eltern wichtig, dass ihr Kind mit Freude in die Schule geht und außerdem gute Chancen für den weiteren Bildungsweg bestehen. Auch für Sabine sind das wichtige Aspekte für die Entscheidung einer Schule. Einerseits möchte sie nicht, dass ihre Kinder dieselben negativen Erfahrungen machen, wie sie im Gymnasium N-Stadt, sondern gern in die Schule gehen. Andererseits fühlt sie sich durch eine Rückmeldung einer höheren Schule bestätigt, dass SchülerInnen aus der privaten Neuen Mittelschule ein gutes Bildungsniveau vorweisen können und somit einen guten Start in einer weiterführenden höheren Schule haben, um eine Chance auf die Matura zu haben.

6.3 Gabi: positive Schulerfahrungen sind Motiv für die Schulwahl

Das Interview mit Gabi kann ebenfalls in die Kategorie „Kontrast“ eingeordnet werden, wenn es um die Beantwortung der Hauptfragestellung geht. Gabi besitzt ein hohes Bildungsniveau. Sie hat Matura und hat Publizistik studiert, wobei sie das Studium nicht abgeschlossen hat, da sie ihre Diplomarbeit nicht fertig geschrieben hat. Sie hat für diverse Zeitungen geschrieben und noch eine weitere Ausbildung zur

Ernährungsberaterin gemacht. Sie entscheidet sich am Übergang von der Grundschule zur Sekundarstufe mit ihrem Sohn für die private Neue Mittelschule in E-Stadt. Im Folgenden wird anhand von Interviewsequenzen erörtert, welche Erfahrungen maßgebend für die Schulwahl waren.

„Ansonsten war in der Schulzeit sicher sehr prägend eine Deutschlehrerin die ich damals hatte (I: Mhm.) mhm – die **sehr** aufgeschlossen war die mit uns sehr viel also sie war selber eine so eine verrückte Henne ja? Ist irgendwie manchmal mit einem geschminkten Aug und das andere ist sich nicht ausgegangen und mit irgendwie so lauter Unterröcken übereinander und roten hochhackigen Stiefeln und so mit wilden Locken ist sie herum gerannt. Wir haben sie in Deutsch und Turnen gehabt und also das war für mich irgendwie **die** wichtigste Frau irgendwie an der Schule geworden ja weil die also erstens hab ich Deutsch geliebt ja weil ich die Sprache immer schon geliebt habe ich hab immer schon gut schreiben können die hat das auch total gefördert wie ich halt geschrieben hab und die hat sehr viel auch politische Sachen mit uns gmacht das war eigentlich die die mich irgendwie erst zum politisch denken bracht hat ja? (I: Mhm.) Obwohls bei meinen Eltern schon auch ein Thema war aber so wie sie hab ichs eigentlich irgendwie erst - - also ich habs anders angenommen von ihr ja es war irgendwie so eine wirklich also das war so die erste **wilde** Frau quasi in meinem Leben ja und sicher sehr sehr einflussreich also ich war sicher irgendwie **total** verliebt in sie und und also wir wir haben sie eigentlich also es war eine ganze Mädchenriege die sie sehr toll gefunden hat aber für mich war sie echt extrem wichtig ja?“ (5/2-17)

In Gabis Schulzeit gibt es eine besondere Lehrerin, die für sie „sehr prägend“ ist. Diese Lehrerin ist „sehr aufgeschlossen“, was offenbar bedeutet, dass sie nicht konservativ eingestellt ist und auf die SchülerInnen eingeht. Anhand von Gabis Beschreibungen kann davon ausgegangen werden, dass die Lehrerin offen ist und sich auffällig und modisch kleidet. Womöglich war diese Lehrerin durch ihr Verhalten und ihre Art sich zu kleiden, für die Schülerinnen ein Vorbild. Für Gabi stellt sie die „wichtigste Frau“ dar, wodurch sie mitteilt, dass sie eine besondere Person für sie repräsentiert. Die Lehrerin unterrichtet sie in ihrem Lieblingsfach Deutsch und entdeckt, dass Gabi gut schreiben kann, was sie auch „fördert“. Außerdem erzählt sie davon, dass diese Lehrerin sie zum „politisch denken“ gebracht hat. Offensichtlich hat sie sich davor mit Politik noch nicht beschäftigt. Gabi fühlt sich offenbar von der Lehrerin besonders angenommen, motiviert und bestärkt in ihren Fähigkeiten. Ihr Selbstvertrauen steigt offensichtlich durch ihre Lehrerin.

„Ahm also was mir einfällt ist dass sie total theaternarrisch war und auch sprachnarrisch ahm sie hat uns oft also sie ist oft mit uns ins Theater gegangen so so Wstadter Untergrundtheater

(I: Mhm.) was uns natürlich taugt hat also ahm - - sie hat einfach also was sicher total prägend war dass sie wirklich die erste war die meine meine Schreibe so mögen hat ja? Also wir ham zum Beispiel in der Vierten glaub ich da ham da war irgendwie zehn Jahre Gymnasium oder fünfzehn Jahre Gymnasium oder irgendwie so und da hat sie die Idee ghabt sie macht mit unserer Klasse so ein Theaterstück (I: Ja.) und wo sie so von der Steinzeit bis jetzt die Geschichte dieses Gymnasiums erzählt quasi ja und dann hat sie irgendwie ein bissl anfangen halt zu zu zu schreiben ja so ein paar Sätze und wollt das mit uns in der Klasse machen und ich hab das dann mit Heim gnommen und hab das dann an einem Nachmittag zu Hause schriebn die ganze das ganze also gedichtet quasi das ganze Stück ja und wir haben das dann auch also mit ihr aufgeführt wir haben gebaut und gebastelt und Kostüme gmacht und so und aber sie sie was für mi einfach so wichtig auch war dass sie das wirklich erkannt hat“ (31/30-32/5)

Gabi und ihren MitschülerInnen gefällt es besonders, dass die Deutschlehrerin den Unterricht spannend gestaltet, da sie öfters mit der Klasse ins Theater geht. Gabi betont, dass die Lehrerin die „erste“ ist, die ihren Schreibstil mag und fühlt sich dadurch vermutlich motiviert, das Theaterstück fertig zu schreiben, das zu einem besonderen Anlass von ihrer Klasse aufgeführt wird. Die Lehrerin fördert ihre Fähigkeit und den Zugang zum Schreiben, was für Gabi offensichtlich besonders wichtig ist.

Gabi sammelt aber nicht nur positive Erfahrungen im Gymnasium. Sie ist zwar eine sehr gute Schülerin und hat bezüglich ihrer Schulleistungen keine Probleme. Das „Soziale“, wie sie es nennt, bereitet ihr aber Schwierigkeiten, was durch die nächsten zwei Interviewausschnitte dargelegt werden soll, um es nachvollziehbar zu machen.

„**was** dann ein bissl zach war war irgendwie das Soziale im Gymnasium das weiß ich weil erstens ist es dann schon ein Thema geworden dass meine Eltern nicht besonders reich waren ja und dass also meine Mama zum Beispiel viel Gewand selber genäht hat und so ja (I: Ja.) und im Gymnasium Pstadt ist ja doch war damals auch schon so eher so sehr viel gehobene Schichten und das ist ma in der Volksschule eigentlich nicht aufgefallen und im Gymnasium ist es dann klar ma kommt dann in die Pubertät und dann ist das einfach Thema geworden dass ich halt nicht die Markenware habe und so und ich war sicher nicht die einzige aber es ist ma halt aufgefallen (I: Ja.) noch dazu hatte ich dann eine sehr gute Freundin die ich eigentlich sehr gern gehabt hab die war aber Tochter von einem Pelzhändler und das war einfach also das kann ich mich noch erinnern wenn ich da in der Früh die abgeholt hab und damit ma dann gemeinsam in die Schule gehen äh wie die Mutter irgendwie meine Kleidungsstücke immer meine Kleidungsstücke betrachtet hat so wie wenn ich da irgendwie ein Alien wär und so: „Ah sehr hübsch hat das deine Mutter genäht.“ Und

das merkst einfach als Kind auch schon ja wennsd da irgendwie (I: Mhm.) (holt tief Luft) also das das war dann schon ein Thema (4/2-15)

In das Gymnasium, das Gabi besucht, gehen offenbar viele SchülerInnen, die viel ökonomisches Kapital zur Verfügung haben und der oberen sozialen Schicht zuzuordnen sind. Gabis Familie ist „nicht besonders reich“ und gehört vermutlich zur Mittelschicht. Für Gabi ist die Kluft zwischen den zwei Schichten durch das Verhalten der Mutter ihrer Freundin spürbar. Sie erzählt auch, dass sich das Bewusstsein für den Unterschied zwischen ihrer Familie und den reichen Familien erst im Gymnasium gebildet hat. Mit den Worten „das war dann schon ein Thema“ kann wahrgenommen werden, dass Gabi mit der Tatsache des Unterschieds schon zu kämpfen hatte und sie offensichtlich viel darüber nachdenkt.

„und dann haben wir dann auch um diese Freundin da gabs dann eine zweite Familie die eben genauso reich war und die mit dieser Familie befreundet waren wo die Tochter ständig versucht hat mir die Freundin auszuspannen und das war eigentlich in der Unterstufe ein irrsinnig – pf mühsames Eifersuchtsgschichtl ja wo so immer die die die einmal mit der und dann war sie wieder mehr mit mir und ich hab ich weiß dass ich schon drunter gelitten hab ja also es war das schulische war **nicht** so stressig wie das Soziale eigentlich ja (I: Ja.) und die Burschen waren dann also auch **sehr** wir waren eine riesen Klasse ja die waren sehr **mühsam** kann ich mich erinnern teilweise schon pubertierend ja? (I: Mhm) Also für mich war das irgendwie - - ich war ich war also ich war in der Unterstufe absolut nicht cool ja“ (4/15-24)

Zusätzlich kämpft Gabi ständig um die Freundschaft zu einer Mitschülerin, die sie sehr gern hat. Eine andere Mitschülerin, die ebenfalls aus reichem Haus kommt, versucht ihr ständig diese Freundin „auszuspannen“. Das bedeutet für sie offensichtlich Stress und sie leidet unter dieser Situation. Auch mit den männlichen Mitschülern kommt sie offenbar nicht besonders gut aus. In sozialen Belangen fühlt sie sich offenbar überfordert.

„Filip ist zwar ein guter sehr guter Schüler ja also der der der gehört zu den zwei Klassenbesten aber er ist auch einer für mich der sehr sensibel ist und der einfach eine überschaubare Umgebung ein bissl was familiäres braucht ja also er ist nicht so der Obermacker der Obercoole der wär er zwar vielleicht gern aber ist er irgendwie auch nicht ja? Also der mir ist das wurscht und ich bin überall und also so ist er irgendwie nicht drum wars ma einerseits wichtig dass dass **er** gefördert wird ja seine Talente und andererseits wars mir wichtig dass er irgendwie eine - Schule hat die auch auf die Kinder schauen wo er nicht nur eine Nummer ist“ (26/12-19)

Gabis Sohn Filip ist ein „sehr guter Schüler“, aber auch „sensibel“ und offenbar möchte sie für ihn eine Schule, wo die LehrerInnen auf die SchülerInnen individuell eingehen. Sie erzählt, dass sie der Meinung ist, dass sich ihr Sohn nicht überall wohlfühlen würde. Es ist wichtig, dass er in der Schule eine „familiäre“ Umgebung hat, wo seine Talente „gefördert“ werden.

„und da hatt ich bei zwei Schulen ein gutes Gefühl nämlich eben beim beim Privathauptschule (I: Mhm.) und bei – beim Privatgymnasium ja da hab ich auch das Gefühl ghabt dass die wirklich auf die Kinder schauen ja? (I: Mhm.) Ahm nur Privatgymnasium sind mhm war hat dagegen gesprochen erstens dass mas zahlen muss bei uns zahlt ja die private Neue Mittelschule die Gemeinde und das ist schon ein Thema für uns ja? (I: Ja.) Also dass ich dass ich nicht – mhm das es schwierig wär jetzt ja eine Privatschule und dann vielleicht auch nochmal Hort also beides zu zahlen ja? Ahm das zweite ist dass im Privatgymnasium also bei uns ist Fußball so ein so ein schwieriges Thema gewesen weil er in einer totalen Fußballklasse war... ja uuund und der Filip aber jetzt ich mein zwar schon gespielt hat aber nicht der Überfußballer ist ja der Filip ist einfach der der kann einfach gut Gitarre spielen aber Fußball ist halt so mitgelaufen (I: Ja.) und Privatgymnasium war dann schnell klar dass die Fußballer gehen und dass die dort in die Fußballklasse gehen (I: Mhm.) uuund dann hab ich mir gedacht also in die Fußballklasse will ich ihn nicht geben“ (26/26-27/2)

„klar und dann hamma schon gredet also hamma gsagt Kreativzweig (I: Mhm.) - weil er einfach sehr gern nach wie vor ich mein der Filip ist einfach ein Bastler ja und der Filip ist einfach musikalisch“ (27/18-20)

Gabi informiert sich offenbar über einige Schulen und zwei davon kommen in die nähere Auswahl. Beide sind Privatschulen, wo sie den Eindruck hat, dass sich um die Kinder besonders gesorgt wird. Der finanzielle Aspekt spielt bei der Entscheidung eine bedeutende Rolle, da das Privatgymnasium nicht von der Gemeinde übernommen wird und somit zwei Beiträge zu zahlen wären, wofür Gabi offenbar nicht ausreichend ökonomisches Kapital zur Verfügung hat. Einerseits wären das Schulgeld und andererseits der Beitrag für die Nachmittagsbetreuung monatlich aufzubringen. Bei der privaten Hauptschule gibt es den Vorteil, dass die Gemeinde das Schulgeld bezahlen würde. Gabi legt dar, dass sie es für wichtig empfindet, dass Filip in seinen Stärken gefördert wird, die ihrer Meinung nach besonders im kreativen Bereich liegen. Es ist somit bei der Entscheidung wichtig, welchen Schulzweig ihr Sohn besuchen wird.

„wars jetzt irgendwie auch ganz fein weil wir waren schon mal dort und der Klassenvorstand ist total nett ja? (I: Mhm.) Also es sind zwar nur drei Burschen aber die die scheint sich extrem zu kümmern und ich hab schon von vielen gehört ja also unsere die Volksschullehrerin

hat am zum Schulschluss gesagt ja: „Pfau und die kriegst du die Lehrerin A? Na das ist die richtige Lehrerin für dich.“ ja die schaut sich wirklich um um die Kinder ja? (I: Ja.) Ich denk ma es wird schon seine Richtigkeit haben ja? Ich geh da sehr stark auch nachm Bauch eigentlich ja? Wo ich ein gutes Gefühl hab grad beim Filip ja und ich glaub dass sie ihn schon also er wird schon seinen Weg machen ja er wird wird schon – also ich hab jetzt keinen viele haben gesagt na warum von **außen** kam viel warum gebts den Buam in kein Gymnasium und so und (I: Mhm.) ich denk ma er wird jetzt – **net schlechter** oder keine schlechtere Karriere machen oder bessere wenn er ins Gymnasium geht ja also ich glaub nicht dass es davon abhängt. Es ist jetzt eh eine Neue Mittelschule das heißt er wird wahrscheinlich eh eine Oberstufe sicher irgendwo machen ja also - - ich hab halt eher das Gefühl dass es wichtig ist dass **er** das Gefühl hat dass er dort aufgenommen ist und gefördert wird und dass sich wer umschaute und so (I: Mhm.) Ja - - das ist halt mein Gefühl ja.“ (28/1-14)

Für Gabi ist es sehr wichtig, dass Filip eine Klassenvorständin haben wird, die sich „extrem“ um die SchülerInnen „kümmert“. Sie ist mit der Schulwahl für ihren Sohn zufrieden. Mit der Kritik anderer, wieso sie Filip nicht in ein Gymnasium gibt, kann sie gut umgehen. Sie denkt, dass er trotzdem später ein höheres Bildungsniveau erreichen kann. Mit den Worten „es ist jetzt eh eine Neue Mittelschule“ meint sie vermutlich, dass die Privathauptschule beim Eintritt von Filip bereits eine Neue Mittelschule wird. Es ist offenbar schon relevant für Gabi, dass er keine Hauptschule besucht. Sie wiederholt nochmal, dass es für sie wichtig ist, dass sich ihr Sohn in der Schule wohl fühlt und gefördert wird.

„Beim Filip wars halt immer wieder schon ein Thema also ich mein es hat sich dann am Schluss eingependelt aber so in der Zweiten wars ganz stark ein Thema dass dass er irgendwie ein bissl draußen war und so ja und dann selber auch nicht so gscheit geschickt agiert um wieder reinzukommen ich mein er ist eh wieder reinkommen jetzt hat er das eh die Dritte Vierte hat ers eh ganz gut im Griff aber – mhm für mich ist er nicht **der** Übercoole der sich überall durchsetzt und da ist und so also und für mich ist er schon einer der dann immer wieder **noch** wird sich auch ändern aber noch irgendwie jemanden braucht der einfach – ja der der ihm da irgendwie Feedback gibt und und was zurück gibt ja? (I: Ja.) Also für mich ist er no net an dem Punkt wo er sagt okay er wurschtelt sich da allein durch und da ist ihm das packt er schon und so – naja.“ (28/18-27)

Vermutlich hat Filip ähnliche Probleme mit sozialen Beziehungen in der Schule, wie Gabi es in ihrer Schulzeit erfahren hat. Sie denkt, dass er es zwar derzeit „gut im Griff“ hat, aber trotzdem Unterstützung braucht und nicht das Durchsetzungsvermögen hat, um alleine auf sich gestellt zu sein.

6.3.1 Fazit Gabi

Ähnlich wie bei Sabines Interview gibt es in Gabis Lebensgeschichte einige Erfahrungen, die sie in der Schulzeit gesammelt hat, die mit der Schulwahl für ihr Kind zusammenhängen. Gabi hat keine Probleme in der Schule bezüglich ihrer Schulleistungen, aber sie erzählt, dass die sozialen Beziehungen zu ihren MitschülerInnen nicht unkompliziert verlaufen. Einerseits spielt es eine Rolle, dass Gabis Familie weniger ökonomisches Kapital zur Verfügung hat, als einige ihrer MitschülerInnen, was durch ihre Kleidung deutlich wird. Andererseits fällt es ihr schwer, die Freundschaft zu einer Schulfreundin aufrecht zu erhalten, da eine Mitschülerin, die ebenfalls wie ihre Freundin aus der oberen Schicht kommt, ebenfalls Interesse an deren Freundschaft hat. Gabi leidet unter dieser Situation und diese stellt für sie Stress dar.

Auch ihr Sohn Filip hat offenbar bereits in der Volksschule Probleme, was soziale Beziehungen angeht. Sie nimmt wahr, dass er sich oft nicht so geschickt in eine Gemeinschaft einbringen kann und daher sieht sie es als wichtig an, dass er in einer weiterführenden Schule gut unterstützt wird, damit er nicht auf sich alleine gestellt ist. Gabi denkt, dass ihm noch das nötige Durchsetzungsvermögen fehlt. Womöglich sieht sie hier selbst eine Parallele zu ihrer Schulzeit, wo sie sich selbst in sozialen Beziehungen nicht so gut durchsetzen konnte und sich da mehr Unterstützung gewünscht hätte.

Aber auch von positiven Erinnerungen im Gymnasium weiß Gabi zu berichten. Sie hat eine Lehrerin in ihrem Lieblingsfach Deutsch, die als Erste ihre Art zu schreiben mag und sie diesbezüglich besonders fördert. Gabi ist es besonders wichtig, dass auch ihr Sohn Filip in seinen Fähigkeiten, die sie im kreativen und musischen Bereich sieht, gefördert wird. Sie denkt, dass Filip in der privaten Neuen Mittelschule in E-Stadt, welche für sie alle wichtigen Aspekte beinhaltet, am besten aufgehoben ist. Das Privatschulwesen in E-Stadt war kurz Teil ihrer Überlegungen, da viele Freunde von Filip dort in die Fußballklasse gehen und ihr Sohn außerdem sehr gute Noten hat. Es sprechen aber einige Punkte gegen das Privatschulwesen. Das Schulgeld ist zum Beispiel für Gabi ein Grund, warum sie ihn nicht in das Privatschulwesen einschreibt, da zwei Beiträge für Schule und Hort zu bezahlen wären, was sie sich nicht leisten kann. Andererseits möchte sie eine Schule, die die Kinder unterstützt, fördert, einen „familiären“ Rahmen hat und ihr sensibler Sohn „nicht nur eine Nummer ist“, was im Privatschulwesen für sie offensichtlich nicht passiert. Da es in der privaten Neuen Mittelschule einen Kreativzweig gibt, wo er in seinen Talenten besonders gefördert wird, entscheidet sie sich für diese Schule. Eine Klassenvorständin, die besonders auf die Kinder eingeht, gibt ihr außerdem ein gutes Gefühl die richtige Wahl getroffen zu haben.

Obwohl Gabi selbst das Gymnasium besucht hat, wählt sie eine private Neue Mittelschule aus, was in Bezug zur Hauptfragestellung als Kontrast angesehen werden kann. Es ist zwar wichtig für sie, dass ihr Sohn später die Möglichkeit hat, eine höhere Schule zu besuchen, aber in der Unterstufe sieht sie ein Gymnasium nicht als geeignete Schule an. Auch Isabell und Sabine haben wie Gabi eine Schulausbildung, die mit Matura abschließt. Allen drei Müttern ist es wichtig, dass ihre Kinder eine Schule besuchen, wo individuell auf sie eingegangen wird und sie sich wohlfühlen. Das Wesen der Kinder und auch die Erfahrungen, die alle drei bezüglich der Institution Gymnasium gemacht haben, spielen eine wesentliche Rolle bei der Schulwahl, was im Ergebnis noch genauer ausgeführt werden soll.

7 Ergebnisse

Im letzten Kapitel der Diplomarbeit sollen zuerst die Ergebnisse der Hauptfragestellung in Bezug auf Kontinuität und Kontrast dargelegt werden. Der „Habitus“ der Eltern und das Ausmaß der verschiedenen Arten des Kapitals stehen auch in Verbindung mit der Schulwahl für ihre Kinder. Dies wird danach in der Reflexion der Ergebnisse Thema sein. Gedankengänge, die bereits in den Fazits oder dem Memo davor beleuchtet wurden, werden erwähnt und kurz aufgegriffen, da es für das Verständnis von Bedeutung ist, aber nicht nochmals ausführlich beschrieben. Zum Abschluss werden noch Ergebnisse ausgeführt, die interessante Aspekte im Bezug auf das Schulwahlverhalten und den Übergang in die Sekundarstufe aus der Perspektive der Eltern darlegen.

7.1 Hauptfragestellung - Kontinuität

In den vier Interviews haben die Interviewpersonen erzählt, dass für sie jeweils die Mütter entschieden haben, in welche Schule sie nach der Grundschule gehen werden. Die Väter waren bei der Schulwahl wenig bis gar nicht involviert. Drei der Interviewpersonen legen dar, dass sie ihre Kinder zwar an der Entscheidung teilhaben lassen, aber diese trotzdem nach ihrem Wunsch leiten, was bedeutet, dass die Interviewpersonen schlussendlich, wie ihre Mütter, maßgeblich für die Schulwahl ihrer Kinder verantwortlich sind. Alexandra lässt zwar als Einzige ihre Tochter entscheiden, ist aber offensichtlich mit der Wahl ihrer Tochter zufrieden. Dies deckt sich mit den Ergebnissen von Wiedenhorn (2011) insofern,

dass er in seiner Studie aufzeigt, dass die Mutter in Bezug auf die Schulwahl eine wichtige Rolle spielt.

„In Verbindung mit den deskriptiven Befunden zur Berufstätigkeit in der Familie zeigte sich, dass die Mutter in erster Linie für die schulischen Belange der Kinder verantwortlich war und sie alle wichtigen schulischen Informationen der Leistungs- und Übergangssituation zusammenführte“ (Wiedenhorn 2011, 302).

Da die Mütter der Interviewpersonen ähnlich autonom handeln, wie sie selbst bei der Schulwahl ihrer Kinder, kann das als Kontinuität im Hinblick auf den Zusammenhang zwischen ihrer Lebensgeschichte und der Schulwahl ihrer Kinder gesehen werden.

In Isabells Interview konnte eine weitere Kontinuität im Zusammenhang zwischen Lebensgeschichte und der Schulwahl festgestellt werden. Sie geht aufgrund ihrer Erfahrungen in der Schulzeit davon aus, dass die LehrerInnen einen hohen Anteil an den Leistungen der SchülerInnen beitragen. Das Verhalten der LehrerInnen, womit unter anderem auch Unterrichtsmethoden gemeint sind, war somit ein Kriterium für die Entscheidung der Schule beim Übergang zwischen Grundschule und Sekundarstufe. So explizit wie sie die Verknüpfung zwischen Verhalten der LehrerInnen und der Schulleistungen der SchülerInnen darlegt, konnte das aus keinem der anderen Interviews herausgelesen werden. Trotzdem ist in den anderen drei Interviews ebenfalls das Verhalten der LehrerInnen im Unterricht gegenüber der SchülerInnen, wie zum Beispiel das individuelle Eingehen auf die Kinder, ein wichtiger Aspekt für die Schulwahl beim Übergang zur Sekundarstufe, was ebenfalls auf deren Erfahrungen aus ihrer Schulzeit zurückzuführen ist. Mahr-George (1999) hat in seiner Studie die Unterrichtsmethoden mit 77 % als zweitwichtigstes Kriterium für die Schulwahl dargestellt (vgl. Mahr-George 1999, 138). Auch bei den vier Interviewpersonen werden Überlegungen im Hinblick auf die Unterrichtsmethoden in der weiterführenden Schule angestellt, bevor die Entscheidung getroffen wird.

7.2 Hauptfragestellung - Kontrast

Wenn der Zusammenhang zwischen der Lebensgeschichte der Eltern und der Schulwahl der Kinder betrachtet wird, ist es ein wichtiger Faktor, welche Erfahrungen sie selbst in der Schulzeit gesammelt haben. Drei Interviewpersonen haben die Matura absolviert, wobei zwei Mütter ein Gymnasium abschließen und eine Mutter im Ausland eine private Gesamtschule besucht hat. Sie entscheiden sich bei der Schulwahl für ihre Kinder für eine Neue Mittelschule, was in Kontrast zu ihrer schulischen Ausbildung steht. Nur die Töchter

einer Interviewperson besuchen die Hauptschule, so wie sie selbst in ihrer Schulzeit, was als Kontinuität zwischen ihrer Bildungsgeschichte und der Schulwahl ihrer Töchter gesehen werden kann. Die verschiedensten Erfahrungen und Argumente, die sie zu dieser Schulwahl bewogen haben, wurden in den Kapiteln davor genauer ausgeführt.

Da es bis jetzt im Hinblick auf das Schulwahlverhalten der Eltern beim Übergang zwischen Grundschule und Sekundarstufe keine Studien gibt, die biographisch-narrative Interviews mit den Eltern durchgeführt haben, kann auf individuelle Erfahrungen der Eltern kein Bezug auf bereits vorhandene Ergebnisse genommen werden. Diesbezüglich wäre es besonders spannend weiter zu forschen, um den individuellen Aspekt der Schulwahlkriterien näher beleuchten zu können.

Bei der Betrachtung von Isabells Interview in Bezug auf die Hauptfragestellung konnte weiters herausgefunden werden, dass sie im Kontrast zu ihrer Lebensgeschichte bestimmte Kriterien für die Schulwahl ihrer Kinder verwendet. Zum einen lässt sich dies darin erkennen, dass sie selbst immer Privatschulen besucht hat und für ihre Kinder öffentliche Schulen vorzieht. Die anderen Interviewpersonen haben öffentliche Schulen in ihrer Schulzeit besucht. Zwei Mütter wählen eine private Neue Mittelschule, da der Ruf besonders gut ist und sie den Eindruck haben, dass auf ihre Kinder dort individuell eingegangen wird, sie gefördert werden und sich diese dort wohl fühlen können. Auch die vierte Interviewperson hätte die private Neue Mittelschule für ihre Tochter in Erwägung gezogen, aber die Direktorin der privaten Neuen Mittelschule in E-Stadt hat sie aufgrund ihrer Noten nicht aufgenommen. Somit ist auch hier ein Kontrast zu deren Bildungsgeschichte zu erkennen, da alle drei Interviewpersonen eine private Schule für ihre Kinder anstreben.

Zum anderen ist es für Isabell besonders wichtig, dass ihre Kinder eine Schule besuchen, die nicht weit entfernt ist von ihrem Wohnort, da sie einige Zeit im Ausland zur Schule gegangen ist und dort mit massivem Heimweh zu kämpfen hatte. Bereits die Strecke nach E-Stadt, die circa eine halbe Stunde mit dem Bus beträgt, sieht sie schon als zu weit an. Die Nähe der Schule ist für die restlichen Interviewpersonen kein wichtiges Kriterium. Obwohl nicht alle Interviewpartner die eigene Schule in unmittelbarer Nähe ihres Wohnortes hatten, sind andere Kriterien weitaus wichtiger, als die Entfernung der Wahlschule für ihre Kinder. Es ist für die Mütter trotzdem relevant, ob die öffentliche Anbindung gut ist, und ihre Kinder die Schule gut erreichen können. Auch bei der Studie bezüglich des Noesis-Projekts konnte herausgefunden werden, dass bei der Schulwahl gewisse Faktoren bedeutend sind, wie die Nähe zu einer Schule und, ob die Kinder von zu Hause gut in diese Schule gelangen können (vgl. Katschnig et al. 2011, 45).

7.3 Reflexion der Ergebnisse

Bei der Bearbeitung der Interviews konnten einige Aspekte bezüglich Schicht, Habitus und Kapital der befragten Personen aus den Interviews gefunden werden, die bei der Schulwahl eine Rolle gespielt haben.

Die Herkunftsfamilie von Isabell kann in die Oberschicht eingeordnet werden, die mit viel Kapital ausgestattet ist, was auch aufgrund ihrer Erzählungen in Hinblick auf ihre Familie mit ihrem Ehemann zutrifft. Besonders an ihrer Handlungsfreiheit bei den Bildungsentscheidungen ihrer Kinder ist die Fülle an Kapital zu erkennen, da sie dadurch eine Sicherheit besitzt, die Korrektur von Negativem, die Zeit braucht und als doppelte Aufwendung gesehen werden kann, jederzeit durchführen zu können. Dieses können Individuen aus den anderen Schichten nur begrenzt oder gar nicht (vgl. Bourdieu 1983, 186).

Bei der Betrachtung der Interviews von Sabine und Gabi hingegen, sind beide am ehesten der Mittelschicht oder dem Kleinbürgertum zuzuordnen, die sich durch einen „kleinbürgerlichen Habitus“ auszeichnet, der mit einem Streben nach Bildung und Emporkommen verbunden ist (vgl. Bourdieu nach Herzberg 2004, 46). Das kann damit begründet werden, da es für beide besonders wichtig ist, dass ihre Kinder nach der weiterführenden Schule eine höhere Schule besuchen können und die Chance auf die Matura haben. Was sie in Bezug zur Oberschicht auch unterscheidet, ist besonders in Gabis Erzählungen bezüglich der Schulwahl auszumachen, da sie sich statt der privaten Neuen Mittelschule auch das Privatschulwesen vorstellen kann, aber unter anderem als Grund nennt, dass es sich finanziell nicht ausgeben würde. Die private Neue Mittelschule kann sie sich leisten, da die Gemeinde die Kosten übernimmt.

Wie bereits im Fazit von Alexandras Interview dargestellt und genau ausgeführt, kann sie der Unterschicht oder beherrschten Klasse zugeordnet werden. Durch die Erzählungen in Alexandras Interview konnte erfahren werden, dass sie wenig kulturelles Kapital weitergegeben bekommen hat und dadurch auch begrenzte Möglichkeiten hat, dieses an ihre Kinder zu übertragen. Alexandra ist mit der Schulwahl ihrer Tochter zufrieden, da diese ebenso wie sie die Hauptschule besuchen möchte. Durch ihren Habitus sind ihre Handlungsräume eingeschränkt und sie bleibt bei ihrem bereits bekannten Bildungsweg.

Wenn man die vier Interviews miteinander vergleicht, können verschiedene Möglichkeiten an Handlungsräumen der Individuen wahrgenommen werden, die sich durch deren Habitus ergeben, bedingt durch das verschiedene Ausmaß der Kapitalsorten. Das schlägt

sich ohne Zweifel in der Schulwahl der Eltern nieder und somit kommt es zu einer Ungleichheit im Schulsystem, die von Generation zu Generation weitergegeben wird.

In Bezug auf Isabells Interview wurde festgestellt, dass in ihrer Familie viel kulturelles Kapital verfügbar ist, aber verschiedenste individuelle Umstände dazu geführt haben, dass ihr ältester Sohn Martin das Gymnasium aufgrund seiner Noten nicht absolvieren kann und in der dritten Klasse einen Schulwechsel in die Hauptschule vollzieht, um die Unterstufe abzuschließen.

Bourdieu legt in seiner Theorie dar, dass eine Fülle an kulturellem Kapital mit guten Schulleistungen gleichgesetzt werden kann (vgl. Bourdieu 1983, 185). In Isabells Fall in Hinblick auf die Schulleistungen ihres Sohns Martin trifft dies nicht zu. Andererseits spricht er aber auch von „Entbehungen, Versagungen und Opfer“, die manchmal notwendig sind. Auch die Erziehung in der Familie muss berücksichtigt werden, die sich entweder positiv oder negativ auf das Kind auswirken kann und je nachdem als Vorteil oder Nachteil im weiteren Lebensweg zum Tragen kommt (vgl. Bourdieu 1983, 186). Bourdieu hat in seiner Theorie bedacht, dass nicht nur das kulturelle Kapital, sondern auch individuelle Erfahrungen relevant sind für die Schulleistungen der Kinder.

Zum Abschluss sollen noch einige Ergebnisse dargelegt werden, die Motive für die Schulwahl darstellen. Während der Durchsicht der vier Interviews sind bestimmte Perspektiven der Eltern in den Blick geraten, die für die Schulwahl relevant erscheinen und am Ende der Diplomarbeit noch Platz finden sollen.

Bei allen Interviewpersonen konnte wahrgenommen werden, dass der Übergang von der Grundschule in die Sekundarstufe für die Eltern eine schwierige Entscheidung darstellt und sie sich über die richtige Schulwahl für ihre Kinder viele Gedanken machen. So wie Büchner und Koch (2001) in ihrem Buch den Übergang als „Umsteigebahnhof“ darstellen, wo die Weichen richtig gestellt werden müssen, damit es nicht passiert, dass der falsche Zug bestiegen wird oder der richtige Zug versäumt wird, haben das auch die interviewten Mütter erlebt (vgl. Büchner/Koch 2001,7). Es konnte der Eindruck gewonnen werden, dass die Entscheidung nicht leichtfertig getroffen, sondern sehr wohl gründlich überlegt wird.

Es ist auffällig, dass bei drei Interviews negative Kritik gegenüber der Institution Gymnasium geäußert wird. Die Argumentationen, warum sie ihre Kinder nicht in ein Gymnasium einschreiben würden, sind ähnlich. Ein Kind dürfe zum Beispiel nicht sensibel sein, da es dem Druck nicht stand halten und sein Selbstvertrauen verlieren könne. Außerdem wäre individuelles Eingehen auf die SchülerInnen von den LehrerInnen im Gymnasium nicht zu erwarten. Ein Kind müsse das nötige Durchsetzungsvermögen

besitzen, um in diesem Schultyp bestehen zu können. Diese Einstellung hat sich bei allen Interviewpersonen durch eigene Erfahrungen gebildet, die sie entweder selbst in der Institution sammeln konnten oder durch ihre Kinder miterlebt haben. Diese Ansicht bezüglich des Schultyps Gymnasium teilen auch einige andere Personen, die in den Erzählungen vorkommen, wie zum Beispiel LehrerInnen, DirektorInnen oder bekannte Eltern.

„Während in der Grundschule nicht nur dem Kind als Schüler, sondern auch dem Kind in seiner konkreten Lebenswelt besondere pädagogische Aufmerksamkeit geschenkt wird und neben dem fachlichen Lernen vor allem das soziale Lernen betont wird, geht es in weiterführenden Schulen, und besonders im Gymnasium, primär um den Fachunterricht und die Vermittlung von Fachwissen, dem sich alles andere weitgehend unterzuordnen hat“ (Büchner/Koch 2001, 25).

Büchner und Koch (2001) untermauern mit diesem Zitat die Kritikpunkte der Eltern, die auch der Ansicht sind, dass die „pädagogische Aufmerksamkeit“ und das „soziale Lernen“ besonders im Gymnasium der Vermittlung von Fachwissen weichen.

Im Gegensatz zum Gymnasium fanden die Interviewpersonen viele positive Aspekte im Bezug auf die Neue Mittelschule. Das Konzept der Neuen Mittelschule verspricht das, was sie sich von einer weiterführenden Schule für ihr Kind erwarten, wie zum Beispiel das Ziel jeden einzelnen Schüler und jede einzelne Schülerin optimal zu fördern, wobei Lerntempo, Fähigkeiten und Begabungen der SchülerInnen berücksichtigt werden sollen (vgl. BMUKK: Neue Mittelschule 2011).

„Eltern erwarten oder wünschen sich von Schulen, dass die Selbstständigkeit ihrer Kinder gefördert wird, sowie an den Talenten und Begabungen der Kinder bestmöglich gearbeitet wird“ (Katschnig et al. 2011, 48).

Diese Aussage trifft auch auf die Interviewpersonen zu, die sich die idealste Förderung ihrer Kinder erhoffen, wie sie öfter in den verschiedensten Interviewsequenzen deutlich machen.

Die InterviewpartnerInnen sehen es als gegeben an, dass ihre Kinder nach dem Abschluss der Neuen Mittelschule gleich gute Chancen haben, eine hohe Schulbildung zu absolvieren, wie nach einem Gymnasium, was für sie eine weitere Bestätigung darstellt, dass die Neue Mittelschule die richtige Wahl ist.

In den für die Diplomarbeit verwendeten Studien kommt vor, dass die Schulleistung der Kinder bei den Kriterien für die Schulwahl eine große Rolle spielt.

„Betrachtet man sich die Schulwahlkriterien der Eltern, also die Aspekte, die nach Angaben der Eltern bei der Wahl einer Schule eine große Rolle spielen, fällt auf, daß [sic] die Leistungen der Kinder an erster Stelle zu stehen scheinen (91,7 %)“ (Mahr-George 1999, 221).

Die Schulleistung ist auch bei den Interviewpersonen ein wichtiges Kriterium für die Schulwahl, aber in den Erzählungen konnte wahrgenommen werden, dass andere Kriterien für die EntscheidungsträgerInnen genauso relevant sind, wenn nicht sogar wichtiger. Als das wesentlichste Kriterium in den Darstellungen der Mütter erscheint, ob das Wesen des Kindes zur Wahlschule passt. Die LehrerInnenempfehlung kommt zum Beispiel in den Interviews nur vor, wenn explizit danach gefragt wird und würde sonst offensichtlich vollkommen unberücksichtigt bleiben.

Bei Betrachtung der interessanten Erzählungen der Interviewpersonen und den daraus resultierenden Ergebnissen, wäre es wünschenswert, biographisch-narrative Interviews mit Eltern aus ganz Österreich zu führen, um über den Übergang und wie ihn Erziehungsberechtigte erleben, mehr zu erfahren. Besonders über die individuellen Umstände und den Habitus der Eltern, die offensichtlich eine relevante Rolle bei der Schulwahl spielen und bei anderen Erhebungsmethoden nicht einbezogen werden können, kann so mehr erfahren werden. Diese Arbeit ist in dieser Hinsicht ein Anfang, auf den in weiteren Forschungen aufgebaut werden könnte, um die Situation der Eltern beim Übergang ihrer Kinder von der Grundschule in die Sekundarstufe besser zu verstehen und diesen in weiterer Folge einfacher gestalten zu können. Auch im Hinblick auf die Reproduktion der Ungleichheit könnten Handlungsräume eröffnet werden, die die Ungleichheit minimieren könnten.

8 Literaturverzeichnis

Benedik et al. (2011): Bildung in Zahlen 2009/10. Schlüsselindikatoren und Analysen. Wien: Statistik Austria (Hrsg.)

Bourdieu, Pierre (1982): Die feinen Unterschiede, Kritik der gesellschaftlichen Urteilskraft. Frankfurt am Main: Suhrkamp Taschenbuch Verlag.

Bourdieu, Pierre (1983): Ökonomisches Kapital, kulturelles Kapital, soziales Kapital. In: Kreckel, R. (Hg): Soziale Ungleichheiten. Göttingen: Soziale Welt, Sonderband 2, S. 183-198.

Bourdieu, Pierre (2001): Wie die Kultur zum Bauern kommt. Hamburg: VSA-Verlag.

Bourdieu, Pierre (2005): Die verborgenen Mechanismen der Macht. Hamburg: VSA-Verlag.

Böhm, Winfried (2005): Wörterbuch der Pädagogik. Stuttgart: Alfred Kröner Verlag.

Büchner, Peter (2006): „Der Bildungsort Familie“ in: Büchner, Peter und Brake, Anna (Hrsg.): Bildungsort Familie, Transmission von Bildung und Kultur im Alltag von Mehrgenerationenfamilien. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften | GWV Fachverlage GmbH.

Büchner, Peter; Koch, Katja (2001): Von der Grundschule in die Sekundarstufe, Band 1: Der Übergang aus Kinder- und Elternsicht. Opladen: Leske + Budrich.

Dausien, Bettina (1996): Biographie und Geschlecht, Zur biographischen Konstruktion sozialer Wirklichkeit in Frauenlebensgeschichten. Bremen: Donat Verlag.

Ecarius, Jutta (2010): „Familieninteraktion – Identitätsbildung und Kultur – soziale Reproduktion“ in: Müller, Hans-Rüdiger, Ecarius, Jutta, Herzberg Heidrun (Hrsg.): Familie, Generation und Bildung, Beiträge zur Erkundung eines informellen Lernfeldes. MI: Verlag Barbara Budrich, Opladen & Farmington Hills.

Fischer-Rosenthal, Wolfram; Rosenthal, Gabriele (1997): Warum Biographieanalyse und wie man sie macht. Why Biographical Analysis and how to do it. In: Zeitschrift für Sozialisationsforschung und Erziehungssoziologie, 17, S. 405-425.

Fuchs-Heinritz, W. & König, A. (2005): Pierre Bourdieu. UVK Verlagsgesellschaft mbH: Konstanz.

Giesinger, Johannes (2009): „Freie Schulwahl und Bildungsgerechtigkeit“, in: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 2009, 170-187.

Herzberg, Heidrun (2004): Biographie und Lernhabitus, Eine Studie im Rostocker Werftarbeitermilieu. Frankfurt am Main: Campus Verlag GmbH.

Kleemann, Frank; Uwe, Krähnke; Ingo Matuschek (2009): Interpretative Sozialforschung, Eine praxisorientierte Einführung. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften | GWV Fachverlage GmbH.

Kramer, Rolf-Torsten; Helsper, Werner; Thiersch, Sven und Ziems, Carolin (2009): Selektion und Schulkarriere, Kindliche Orientierungsrahmen beim Übergang in die Sekundarstufe 1. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften | GWV Fachverlage GmbH.

Krüger, Heinz-Hermann; Marotzki, Winfried (Hrsg.); Schulze, Theodor (2006): Handbuch erziehungswissenschaftliche Biographieforschung. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften | GWV Fachverlage GmbH.

Mahr-George, Holger (1999): Determinanten der Schulwahl beim Übergang in die Sekundarstufe I. Opladen: Leske+Budrich.

Petrovic, Angelika (2010): Peer-Review im Rahmen der Evaluation der Neuen Mittelschule. Graz: Leykam.

Rosenthal, Gabriele (2008): Interpretative Sozialforschung, Eine Einführung. 2., korrigierte Auflage. Weinheim und München: Juventa Verlag.

Schütze, Fritz (1983): Biographieforschung und narratives Interview. In: Neue Praxis 3, S. 283-293.

Stauber, Barbara/Walther, Andreas (2004): Übergangsforschung aus soziologischer Perspektive: die Entstandardisierung von Übergängen im Lebenslauf junger Erwachsener, in: Schuhmacher, E. (Hrsg.): Übergänge in Schule und Ausbildung. Gesellschaftliche, subjektive und pädagogische Relevanzen. Stuttgart: Klinkhardt, S. 47-69.

Wiedenhorn, Thomas (2011): Die Bildungsentscheidung aus Schüler-, Eltern- und Lehrersicht. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften | Springer Fachmedien.

9 Onlineverzeichnis

Bauer, Sonja; Werkl, Tanja (2011) [Online], verfügbar bei:

<http://www.noesis-projekt.at/uploads/Arbeitsbericht-3.pdf> [19.12.2011]

BMUKK: Neue Mittelschule [Online], verfügbar bei:

<http://www.neuemittelschule.at/hintergrundinformationen.html> [29.09.2011]

BMUKK: Schultypen [Online], verfügbar bei:

http://www.bmukk.gv.at/schulen/bw/ueberblick/bildungswege_aps.xml#toc3-id7

[22.10.2011]

Feigl, Susanne (2007): Informationsblätter zum Schulrecht Teil 1. [Online] verfügbar bei:

http://www.bmukk.gv.at/medienpool/5820/schulrecht_info_1.pdf [22.10.2011]

Katschnig, Tamara; Geppert, Corinna; Kilian, Michaela [Online], verfügbar bei:

<http://www.noesis-projekt.at/uploads/Arbeitsbericht-4.pdf> [19.12.2011]

Zusammenfassung

In der vorliegenden Arbeit wird behandelt, wie die Lebensgeschichte der Eltern mit der Schulwahl ihrer Kinder am Übergang zwischen Grundschule und Sekundarstufe zusammenhängt. Es wird einerseits dargelegt, welche Erfahrungen aus ihrer Biographie für die Schulwahl relevant sind und andererseits inwiefern ihr Habitus im Entscheidungsprozess eine Rolle spielt.

Die Basis der wissenschaftlichen Arbeit bilden biographisch-narrative Interviews, die mit den Eltern durchgeführt wurden, um deren Lebensgeschichten auf Papier zu bringen. Sie wurden im Anschluss sequenziell interpretiert und im Bezug auf die Fragestellungen analysiert. Die Diplomarbeit befasst sich als erste Arbeit mit der Perspektive der Eltern am Übergang zwischen Grundschule und Sekundarstufe im Rahmen der Biographieforschung durch die Erhebungsmethode der biographisch-narrativen Interviews.

Zum einen soll dargelegt werden, dass besonders die Bildungserfahrungen der Eltern und ihrer Kinder für die Schulwahl relevant sind. Zum anderen soll begründet werden, wie entscheidend es ist, welcher Schicht sie angehören und wie viel Kapital sie zur Verfügung haben, was in weiterer Folge zur Reproduktion der Ungleichheit beiträgt.

Abstract

This paper evaluates how the life experiences of parents are connected to the school choice of their children when they transition from primary to secondary school. On the one hand, it shall be determined how the experiences, based on their biographies, affect their decision on which school to choose and on the other hand, how deeply their habitus is involved in this decision-making process.

This scientific paper is based on biographical-narrative interviews conducted with involved parents to gather their life experiences. Afterwards, this information was interpreted sequentially and analyzed in terms of the aforementioned questions. This diploma thesis is the first one that is based on the perspectives of the parents regarding the transition of primary to secondary school in the context of biographical research, using the investigational method of biographical-narrative interviews.

On the one hand, it shall be demonstrated that the educational experiences of parents and their children is of particular importance when choosing a certain school. On the other hand, the impact of their social and financial background on this decision shall be determined, thus indicating an inequality of opportunities between individuals regarding their future prospects.

Lebenslauf

Persönliche Daten:

Name	Ulrike Berke
Geburtsdatum:	27.02.1981
Geburtsort:	Wien
Staatsbürgerschaft:	Österreich

Ausbildung:

ab März 2006	Studium Pädagogik
Jänner 2006	Abschluss der Berufsreifeprüfung
2004	Ausbildung zur Kommunikations-, Wirtschafts- und Berufsorientierungstrainerin bei Plativio in Wien
1996-1999	Fachschule für wirtschaftl. Berufe im Theresianum Eisenstadt
1995-1996	Bildungsanstalt für Kindergartenpädagogik in Oberwart
1991-1995	BRG Mattersburg
1987-1991	VS Santa Christiana in Wiener Neustadt

Berufserfahrung:

September 2011 –	Trainerin mit Jugendlichen beim BFI NÖ zur Vorbereitung für
Februar 2012	die Berufsschule
ab April 2011	freizeitpädagogische Kinder- und Jugendbetreuerin beim Wiener Familienbund
2006 - 2011	Berufsorientierungstrainerin beim BFI Niederösterreich
2005	3 Monate Arbeitstraining als Kommunikations- und Berufsorientierungstrainerin beim BFI Baden u. Wr. Neustadt
2004	ehrenamtliche Tätigkeit als Kindergruppenbetreuer beim Wiener Hilfswerk