



universität  
wien

# Diplomarbeit

Titel der Diplomarbeit

## **Der Schulübertritt in die Sekundarstufe als soziale Weichenstellung**

Eine qualitative Studie über die Zusammensetzung der  
Übergangsempfehlung der Lehrkräfte

Verfasserin

**Christine Münch**

angestrebter akademischer Grad

**Magistra der Philosophie (Mag.Phil.)**

Wien, im Mai 2012

Studienkennzahl lt. Studienblatt:

A279

Studienrichtung lt. Studienblatt:

Diplomstudium Pädagogik

Betreuerin:

Univ.-Prof. Dr. Bettina Dausien



# Inhaltsverzeichnis

1	Einleitung .....	5
2	Der Übertritt als soziale Weichenstellung .....	9
2.1	Bourdieu: Über die Reproduktion der herrschenden Klasse.....	9
2.1.1	Bourdieus Kapitaltheorien .....	10
2.1.2	Das Konzept des Habitus.....	13
2.2	Reproduktion im Bildungsbereich.....	15
2.2.1	Primärer und sekundärer Herkunftseffekt.....	16
2.3	Bildung als Privileg.....	17
3	Empfehlungen von Klassenlehrerinnen und -lehrern.....	19
3.1	Ergebnisse von Studien über die Lehrerinnen- und Lehrerempfehlungen....	19
3.2	Diagnostische Kompetenzen bei Lehrkräften .....	22
3.3	Noesis: Modellschulversuch in Österreich .....	23
4	Primar- und Sekundarstufen in Österreich .....	28
4.1	Primarstufe: Volksschule.....	28
4.1.1	Schullaufbahnberatung am Ende der vierten Klasse.....	30
4.2	Hauptschule (HS).....	33
4.3	Neue Mittelschule (NMS) .....	34
4.4	Allgemeinbildende höhere Schule (AHS) .....	34
5	Eigene Studie.....	36
5.1	Forschungsmethodische Vorgehensweise.....	36
5.1.1	Transkription .....	37
5.2	Zugang zum Feld und Sampel .....	39
6	Sichtweise und Stellungnahme der Lehrerinnen zum Übergang: Analyse der Interviews .....	41
6.1	Abläufe.....	41
6.2	Bewertungskriterien .....	44

6.2.1	Leistungsnahe Kriterien.....	45
6.2.2	Leistungsexterne Kriterien.....	53
6.3	Übertrittsempfehlung.....	66
6.3.1	Empfehlungsprozess.....	66
6.3.2	Kommunikation an die Eltern.....	70
6.4	Stellungnahme.....	78
7	Reflexion der Ergebnisse.....	83
7.1	Zur Formation der Schullaufbahneempfehlung.....	83
7.1.1	Empfehlungskriterium: Noten.....	83
7.1.2	Empfehlungskriterium: „Habitus“.....	87
7.1.3	Empfehlungskriterium: soziales Umfeld.....	88
7.1.4	Erleben/Reflexion der eigenen Rolle und Kontakt zu den Eltern.....	89
7.2	Soziale Weichenstellung.....	92
8	Literaturverzeichnis.....	98
9	Verzeichnis von Internetquellen.....	100
10	Abbildungsverzeichnis.....	101
11	Anhang: Leitfaden.....	102

## Danksagung

An dieser Stelle möchte ich all jenen Menschen danken, die mich während des gesamten Diplomarbeitsprozesses begleitet und unterstützt haben.

Zu Beginn möchte ich mich bei meiner Betreuerin Univ.-Prof. Dr. Bettina Dausien für ihr Interesse an meinem Forschungsthema und ihrer konstruktiven Hilfestellungen während der Betreuungszeit bedanken. Zudem möchte ich mich auch bei denjenigen Studentinnen und Studenten bedanken, die mir in der Forschungswerkstatt, die Frau Prof. Dausien ins Leben gerufen hat, ihre Unterstützung anboten und mir Denkanstöße gaben.

Ein besonderer Dank kommt meiner Studienkollegin und Freundin Ulrike Berke zu, da sie mich immer wieder motiviert und mir unterstützend dabei geholfen hat meine Interviews zu interpretieren und neue Anhaltspunkte aufzeigte. In Augenblicken der Verzweiflung baute sie mich auf und trieb mich dazu an weiter zu arbeiten. Vielen Dank für diese tolle Unterstützung, wir sind ein gutes Team.

Des Weiteren bedanke ich mich sehr bei meinem Freund Peter Mosböck dafür, dass er als Erstleser meine Diplomarbeit Korrektur gelesen hat und mir ein erstes Feedback geben konnte. Ein ganz besonderer Dank kommt meiner Freundin Michaela Dießner zu, die mir als Zweitleserin meiner Diplomarbeit viel Anregung gegeben hat und mit ihrem Lob mich anspornte weiterzumachen. Zudem haben er und unsere Österreichischer Pinscher Hündin Phoebe mich nach stundenlangen Recherchen, Interpretationen und Analysen wieder zurück in das Privatleben geholt und mir emotionale Unterstützung gegeben.

Zu guter Letzt möchte ich noch allen Freundinnen und Freunden danken, die mir während des Diplomarbeitsprozesses zugehört haben und einen wertvollen Anteil dazu erbracht haben, dass ich nun diese Diplomarbeit und in weiterer Folge auch mein Studium abschließen kann.

Danke euch allen!

### **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 Ausland in irgendeiner Form als Prüfungsarbeit vorgelegt.

---

Datum

---

Unterschrift

# 1 Einleitung

Im Rahmen der Diplomarbeit mit dem Titel „Der Schulübertritt in die Sekundarstufe als soziale Weichenstellung – Eine qualitative Studie über die Zusammensetzung der Empfehlung der Lehrkräfte“ werden die Empfehlungen der Lehrerinnen und Lehrer, die jene am Ende der vierten Klasse Volksschule für jede Schülerin und jeden Schüler geben, untersucht.

In dieser Arbeit wird nach den Formationen, als den Beweggründen der Lehrerinnen und Lehrer bei dem Empfehlungsprozess in der vierten Klasse Volksschule geforscht. Da jene Übergangsempfehlung nicht gesetzlich verankert ist, soll herausgefunden werden, welche Kriterien für die Lehrkräfte relevant sind. In weiterer Folge wird der Blick auf die soziale Selektivität, die in Verbindung mit dem Übertritt am Ende der vierten Klasse Volksschule steht, gelenkt. Mithilfe von ausgewählten Studien und bereits etablierten Theorien, die einen Zusammenhang zwischen sozialer Herkunft und der Wahl einer weiterführenden Schulform aufzeigen und den Übertritt als soziale Weichenstellung identifizieren, soll jener Fragestellung nachgegangen werden.

Im Laufe einer Bildungskarriere in Österreich gibt es Übergänge, bei welchen von einem System in ein weiterführendes gewechselt werden muss. Eine dieser Nahtstellen befindet sich schon am Ende der vierten Klasse Volksschule. An dieser Stelle muss bereits eine bedeutende Entscheidung für den weiteren individuellen Bildungsvorlauf einer Schülerin oder eines Schülers im Alter von neun bis elf Jahren getroffen werden. Eine Aufteilung der Schülerinnen und Schüler in diesem frühen Stadium ist ein strukturverbundenes Merkmal der Schulwesen in deutschsprachigen Ländern wie Deutschland, Österreich und der Schweiz, in anderen europäischen Ländern dauert der Zeitraum einer gemeinsamen Basisbildung länger. Hier erfolgt eine Verteilung in höhere Lehranstalten erst nach dem siebten, achten oder neunten Schuljahr (vgl. Baumert et al. 2003, 261).

Laut STATISTIK AUSTRIA besuchten im Jahr 2008/09 332.000 Schülerinnen und Schüler eine vierte Klasse in einer Volksschule in Österreich. Diese Schulkinder werden im September 2012 in ein weiterführendes Schulsystem übertreten. Somit befinden sich 332.000 Schülerinnen und Schüler sowie deren Eltern und Lehrerinnen und Lehrern bereits im Entscheidungs- und Findungsprozess für den bestmöglichen weiterführenden Bildungsweg für das Kind.

In Österreich nehmen die Lehrerinnen und Lehrer eine beratende Funktion in der Entscheidungsfindung für eine weiterführende Schule ein. Dies bedeutet, dass sie

eine Empfehlung für die Schülerinnen und Schüler darüber abgeben, welcher Schultyp ihrer fachlichen Meinung nach die beste Möglichkeit für das jeweilige Kind ist. Bei dieser bedeutenden Weichenstellung in der Bildungskarriere der Kinder sind die Eltern und Lehrkräfte die beteiligten Akteure im Entscheidungsprozess. Bei beiden Gruppen von Akteuren kann davon ausgegangen werden, dass persönliche Vorstellungen über Chancen und Perspektiven sowie Beschränkungen in der Bildungskarriere sowohl durch den persönlichen Bildungshintergrund, als auch durch strukturelle und rechtliche Möglichkeiten geprägt sind. Für diese Empfehlungen gibt es keine vorgeschriebene Vorgehensweise (vgl. Bmukk: Bildungswege<sup>1</sup>, 2011). Aus diesem Grund wird in dieser Diplomarbeit nach den individuellen Vorgehensweisen und Strategien der Lehrerinnen und Lehrer bei dem Prozess der Empfehlungsfindung geforscht. In weiterer Folge soll geprüft werden, ob jene Empfehlungen durch sachfremde Einflüsse mitbestimmt werden und zu diesem frühen Zeitpunkt bereits von einer sozialen Weichenstellung gesprochen werden kann. Baumert et al. stellen in einem 2003 verfassten Artikel über die Disparitäten der Bildungsbeteiligung und des Kompetenzerwerbs die Vermutung auf, dass neben den fachbezogenen Leistungen des Kindes auch andere Fähigkeiten in die Empfehlung mit einbezogen werden, eben auch solche die andererseits mit der sozialen Herkunft zusammenhängen (vgl. Baumert et al. 2003, 261f)

Lehrerinnen und Lehrer in Österreich haben im Jahr 2011 drei Schulformen, die sie für die Kinder empfehlen können. Dies sind Hauptschule, Neue Mittelschule und Gymnasium. Um einen der genannten Schultypen besuchen zu können, benötigen die Kinder einen positiven Abschluss der vierten Klasse Volksschule. Um ein Gymnasium besuchen zu dürfen, benötigen die Schülerinnen und Schüler in den Fächern Deutsch, Lesen und Mathematik mindestens die Note „Gut“. Wenn in einem dieser Gegenstände die Note „Drei“ verteilt wurde, so hat das Kind die Möglichkeit entweder durch eine Klausel, die von der Lehrerkonferenz seiner Volksschule beschlossen werden muss, oder durch eine Aufnahmeprüfung eine allgemein höhere Bildungslehranstalt zu besuchen (vgl. Bmukk: Schulrecht, 2011).

Die Neue Mittelschule ist ein neuer Schultyp, der seit dem Jahr 2008/2009 etabliert wird. Damit begann die Realisierung eines wichtigen Vorhabens einer neuen Bildungsreform. Bis zum Jahr 2015/2016 sollen alle bestehenden Hauptschulen in Österreich umstrukturiert werden zu einer gemeinsamen Schule aller 10- bis 14-Jährigen. Das bedeutet, dass die Lehrkräfte mit diesem Schultyp eine neue Schulform

---

<sup>1</sup> Im Literaturverzeichnis finden Sie die online verfügbaren Links.

haben, mit der sie sich erst vertraut machen müssen, um sie auch weiterempfehlen zu können (vgl. Bmukk: Neue Mittelschule, 2011). Die STATISTIK AUSTRIA zeigt auf, dass 1980/81 noch drei Viertel der Schülerinnen und Schüler die fünfte Klasse einer Hauptschule besuchten, während es im Jahr 2009/10 nur mehr 48,5% waren. STATISTIK AUSTRIA sieht neben dem Aspekt, dass Kinder vermehrt eine AHS besuchen, einen weiteren Grund für diesen Rückgang. Dabei handelt es sich um die Etablierung der neuen Schulform der Neuen Mittelschule. Da jener Schultyp vorwiegend an Hauptschulstandorten eingerichtet wurde, werden Neue Mittelschulen, so vermuten die Autorinnen und Autoren der STATISTIK AUSTRIA, hauptsächlich von Schülerinnen und Schülern besucht, die andernfalls die Hauptschule besucht hätten. 15,7% von 1.182.471 Kindern besuchten eine Neue Mittelschule im Jahr 2009/10 (vgl. Benedikt et al. 2011, 24ff).

Mittels persönlicher Interviews soll erforscht werden, wie die Empfehlung der Lehrerinnen und Lehrer für die Wahl der weiterführenden Schule zustande kommen. Woran orientieren sich die Lehrerinnen und Lehrer bei ihrer Entscheidung?

Zunächst werden Theorien Bourdieus aufgegriffen, um die Problematik der Chancengleichheit aufzuzeigen und kritisch zu hinterfragen. Da Bourdieu in seinen Forschungen den Blick ebenfalls auf die sozialen Ungleichheiten lenkt, erscheinen jene Theorien als wertvolle Vergleichsbasis für meine Forschungen. Daran anschließend werden die einzelnen Schultypen vorgestellt werden, so wie die schulrechtlichen Gesetze erläutert. Am Ende des ersten Kapitels sollen erste Gedanken zu den Übertrittsempfehlungen diskutiert werden. Nach der Vorstellung der verwendeten Methode werden die geführten Interviews analysiert, interpretiert und in den Kontext der Theorie eingebettet.

Böhm beschreibt in seinem Wörterbuch der Pädagogik, dass Sozialpädagogik die Erziehung einer bestimmten Gesellschaft betrachtet, mit all deren vollziehenden Praxen, wie z.B. Schule und hier vor allem auf die Missstände hinweisen soll (vgl. Böhm 2005, 598f). Da es in der Diplomarbeit darum geht, herauszufinden, ob bei dem ersten Schulübertritt in Österreich soziale Ungleichheiten auszumachen sind, leistet diese Arbeit einen Beitrag zur sozialpädagogischen Forschung.

Diese Studie wird mittels Expertinnen- und Experteninterviews durchgeführt. Mithilfe von jenen leitfadenorientierten Expertinnen- und Experteninterviews werden Lehrerinnen und Lehrer über ihre eigenen Erfahrungen in Bezug auf ihre gegebenen Übertrittsempfehlungen befragt. Ihre Antworten sollen nach einer Interpretation Aufschluss über die zuvor gestellten Fragen geben. Des Weiteren werden bereits bestehende Diskus-

sionen jener Thematik herausgearbeitet und sollen im Anschluss daran, als Grundlage der Analyse dienen.

## **2 Der Übertritt als soziale Weichenstellung**

Mit dem Wissen dass Schullaufbahnen eine soziale Weichenstellfunktion einnehmen können, wird der Blick zunächst auf die soziale Selektion im österreichischen Schulsystem gerichtet. Dies kommt vor allem bei den Forschungen Bourdieus heraus und daher wird größtenteils eine Auseinandersetzung mit den Gedanken und Theorien Bourdieus zum Thema Chancengleichheit stattfinden. Neben Bourdieus Theorien werden ebenfalls ausgesuchte Studien, die eine Kausalität zwischen sozialer Herkunft und der weiterführenden Schule festgestellt haben, dargestellt.

### **2.1 Bourdieu: Über die Reproduktion der herrschenden Klasse**

Das Hauptaugenmerk wird auf Bourdieus Werke „Die Illusion der Chancengleichheit“ von 1971, in dem er gemeinsam mit Passeron das Französische Bildungssystem erforscht. „Die feinen Unterschiede“, in welchem Bourdieu die verschiedenen Klassen und deren Kapitale definiert, und ein drittes Werk, in dem er erforscht, „Wie die Kultur zum Bauern kommt“. Neben den Theorien der Chancenungleichheit wird sich dieses Kapitel auch mit neueren Erkenntnissen in Bezug auf die Reproduktion von Bildungsungleichheiten, Selektion in der Schulkarriere und Bildungsentscheidungen aus verschiedenen Perspektiven beschäftigen.

In seinem Werk über „Die Illusion der Chancengleichheit“ merkt Bourdieu an, dass zu seiner Zeit in Frankreich nur sechs Prozent aller Arbeiterkinder studierten. Des Weiteren spricht er davon, dass nur ein Prozent Landarbeiterkinder die Chance auf einen Hochschulbesuch haben, während Kinder von freiberuflich arbeitenden Eltern eine Chance darauf haben, die über achtzig Prozent beträgt. Hierbei wird von einer „totalen Eliminierung“ der Unterprivilegierten gesprochen (vgl. Bourdieu 2001, 19). Bourdieu ist der Ansicht, dass die kaum wahrgenommenen verborgenen Formen der ungleichen Bildungschancen jene der „Abdrängung der Kinder aus den unteren und mittleren Klassen [von] ... bestimmten Fakultäten ... [und deren] Unsicherheiten im Studiengang sind“ (Bourdieu 1987, 20).

Jene Unsicherheiten können sowohl auf die Kapitaltheorie, als auch auf den inkorporierten Habitus des Kindes, das aus der Mittel- oder Unterschicht stammt, zurückgeführt werden. Diese Unsicherheiten kommen bei Familien aus der Oberschicht nicht vor, da jene durch ihr vorhandenes Kapital und ihren Habitus immer die Sicherheit haben, dass sie ihre Ziele durchsetzen können. Beim „Habitus“ handelt es um den in der frühen Sozialisation erworbenen Lebensstil, der sich zusammensetzt aus ökonom-

mischen, kulturellen und sozialem Kapital, sowie dem Habitus. Auf diese Kapitalsorten und den Habitus basiert unsere Art zu handeln, zu sprechen, zu kleiden etc. und etikettiert sozusagen den geringen Prozentansatz der Kinder der Mittel- und Unterschicht, die eine höhere Bildung anstreben. Grundsätzlich meint Bourdieu mit dem Begriff Kapital eine „soziale Energie“ die internalisiert oder auch in materieller Form vorhanden sein kann. Bourdieu unterscheidet zwischen ökonomischem, kulturellem und sozialem Kapital und ist der Auffassung, dass Menschen ohne diese Kapitalsorten nicht fähig sind zu handeln. Die jeweiligen vorhandenen Kapitalsorten sind die Instrumente, welche über die Machtposition der jeweiligen Akteurin/ des jeweiligen Akteurs entscheiden (vgl. Fuchs-Heinritz und König 2005, 157f).

Die verschiedenen Kapitalsorten zeigen an welche Ressourcen der einzelne Mensch hat, um seine angestrebten Ziele verwirklichen zu können. Durch Kapital kann die jeweilige Position innerhalb einer Gesellschaft bestimmt werden. Um weitere Gedankengänge zugänglicher zu gestalten, werden an dieser Stelle kurz die Kapitalsorten sowie der Begriff des Habitus erläutert.

### **2.1.1 Bourdieus Kapitaltheorien**

Beim ökonomischen Kapital handelt es sich um den materiellen Besitz. Hierzu zählen alle Gegenstände, die „in und mittels Geld getauscht werden können“ (Fuchs-Heinritz und König 2005, 161). Neben dem Geld, das besessen wird, gehören auch Immobilien, Aktien, Produktionsmittel und ähnliche Dinge dazu. Heinritz schreibt, dass jene Kapitalsorte für Bourdieu die Fundamentalste ist, d.h. dass die anderen Kapitalsorten auf dem ökonomischen Kapital aufbauen, auch wenn diese es zu kaschieren versuchen (vgl. Fuchs-Heinritz und König 2005, 161f). Bourdieu ist der Ansicht, dass ökonomisches Kapital gewissen Einflüssen unterliegt, so dass allein mit dem ökonomischen Kapital keine Machtposition eingenommen werden kann. Dies sei nur in Verbindung mit den zwei anderen Kapitalsorten, also dem kulturellen und dem sozialen Kapital, möglich (Kreckel 1983, 192).

Das kulturelle Kapital zeigt sich wiederum in drei Formen. In objektivierter Art und Weise, nämlich Literatur, Gemälde, kulturelle Güter, technische Errungenschaften mitsamt deren Theorien und Problematiken, die in gewisser Art erkennbar sind. Eine zweite Weise in der sich das kulturelle Kapital zeigen kann, ist im inkorporierten Zustand, d.h. in verinnerlichter Form und der dritte Zustand ist institutionalisiert, da

z.B. durch erworbene Bildungstitel dem kulturellen Kapital „einmalige Eigenschaften“ (Bourdieu 2006, 113) verliehen werden.

Die objektivierte Form des kulturellen Kapitals bezieht sich, wie bereits erwähnt, auf Besitztümer wie Literatur, Gemälde, technische Errungenschaften. All jene Gegenstände können einfach zu ökonomischen Kapital umgewandelt werden und stehen in enger Beziehung zum inkorporierten Kulturkapital. Kunstgegenstände lassen sich genauso gut wie ökonomisches Kapital übertragen. Hier merkt Bourdieu an, dass es eventuell sogar besser geht, da es sich leichter verbergen lässt. Des Weiteren schreibt er, dass ausschließlich der juristische Besitz übertragbar sei, die eigentliche Verwendung, „nämlich die Verfügung über kulturelle Fähigkeiten, die den Genuss eines Gemäldes oder den Gebrauch einer Maschine erst ermöglicht“ (Bourdieu 2006, 117), sei nicht übertragbar.

Das bedeutet also, dass beispielsweise Kunstgegenstände erworben werden, um die materiellen Besitztümer zu vermehren, oder aufgrund des inkorporierten Kulturkapitals, symbolisch angeeignet werden. „Die Erscheinungsform von kulturellem Kapital in objektiviertem Zustand ist die eines autonomen und kohärenten Ganzen, das – obwohl es das Produkt historischen Handelns ist – seinen eigenen Gesetzen gehorcht, die dem individuellen Willen entzogen sind“ (Bourdieu 2006, 118). Es kann also weder auf den einzelnen noch auf die Gesamtheit geschlossen werden. Diese Form des Kapitals kann nur existieren, wenn es vom Handelnden entweder eingesetzt oder als Waffe verwendet wird. Der Ort an dem gehandelt wird, ist jener der kulturellen Produktion und somit auch des sozialen Feldes. Die Handelnden müssen ihre Fähigkeiten einsetzen, um je nach Beherrschung des objektivierten Kulturkapitals Profit zu erhalten (vgl. Bourdieu 2006, 117f).

Das inkorporierte kulturelle Kapital lässt sich nicht in Geld umwandeln und kann auch nicht direkt durch ökonomisches Kapital erworben werden. Um es zu erlangen, sind Bemühungen des Individuums erforderlich. Fuchs-Heinritz und König sprechen davon, dass es sich hierbei um Bildung handelt (vgl. Fuchs-Heinritz und König 2005, 162). Inkorporiertes Kulturkapital ist eng verknüpft mit der Herkunft des Individuums. Die Erziehung und das Milieu in dem eine Einzelperson aufwächst, tragen maßgeblich zu der Art und Weise des Erwerbs des inkorporierten kulturellen Kapitals bei. Die herkunftsbedingten Einflüsse werden durch Ausdrucksformen, Betonungen, fehlendes Wissen über gesellschaftliche Etikette, usw. sichtbar (vgl. Fuchs-Heinritz und König 2005, 162 ff).

So gut wie alle Merkmale des kulturellen Kapitals setzen eine Verinnerlichung dieser Eigenschaften voraus. Für eine Investierung in Bildung ist ein Verinnerlichungsprozess eine Voraussetzung. In der Bildung ist es wichtig, wie der Unterricht aufgenommen wird und wie viel Zeit in das Lernen investiert wird. Bourdieu weist daraufhin, dass dies nicht von Dritten ausgeführt werden kann, sondern ausschließlich vom Individuum selbst. Das inkorporierte Kulturkapital wird zum festen Bestandteil und fließt somit in den „Habitus“ einer Person mit ein. Da hier vor allem Zeit akkumuliert wird, kann das verinnerlichte Kulturkapital nicht kurzfristig verschenkt, geerbt, gekauft oder getauscht werden (vgl. Bourdieu 2006, 113f). „Das heißt, das kulturelle Kapital ist auf vielfältige Weise mit der Person in ihrer biologischen Einzigartigkeit verbunden und wird auf dem Wege der sozialen Vererbung weitergegeben, was freilich immer im Verborgenen geschieht und häufig ganz unsichtbar bleibt; es bleibt stets von den Umständen seiner ersten Aneignung geprägt und kann nicht über die Aufnahmefähigkeit eines einzelnen Akteurs hinaus akkumuliert werden“ (Bourdieu 2006, 114f).

Bei inkorporiertem Kulturkapital handelt es sich um die Zeit, die investiert wird bzw. werden muss, um ein Ziel zu erreichen bzw. um sich objektivierte Kulturkapital anzueignen. Dies wird vornehmlich durch das in der eigenen Familie vorhandene Kulturkapital erlernt, ist aber auch abhängig von der vorhandenen Form. Innerhalb der Familie kann diese Akkumulation ohne Zeitverzögerung oder -verlust stattfinden. Da bereits von klein auf jene, in der Familie praktizierte Grundlage zur schnellen und mühelosen Akkumulation sämtlicher nützlicher Fähigkeiten aufgenommen wird (vgl. Bourdieu 2006, 115f).

Das kulturelle Kapital zeigt sich auch in institutionalisierter Form, d.h. durch Zeugnisse, erworbene Titel, Auszeichnungen, etc. An dieser Stelle kann das kulturelle Kapital durch die institutionelle Bestätigung wieder in ökonomisches Kapital umgewandelt werden. Bourdieu siedelt hier die ersten wesentlichen Unterschiede an, da Grenzen zwischen jenen Individuen, die bestanden haben und jenen die durchgefallen sind, gezogen werden. Die institutionelle Anerkennung in Form eines Zeugnisses ist eine Legitimation, um zu einem bestimmten Beruf oder einem höheren Studium zugelassen zu werden, dass denen, die durchgefallen sind, verwehrt bleibt. Bourdieu deutet in seinem Werk von 2006 „Wie die Kultur zum Bauen kommt“ auf die markante Unterscheidung zwischen dem letzten Individuum, das die Prüfung erfolgreich absolviert hat und demjenigen, der als erstes die Prüfung nicht bestanden hat, hin. Ersterer bekommt nun eine gewisse Kompetenz zugeschrieben, die dem zweiten verwehrt bleibt. Laut Bourdieu steht dieser unter fortwährendem Zwang sich beweisen

zu müssen. „In diesem Fall sieht man deutlich, welche schöpferische Magie sich mit dieser institutionalisierten Macht verbindet, der Macht, Menschen zu veranlassen, etwas zu sehen und zu glauben, oder mit einem Wort, etwas anzuerkennen“ (Bourdieu 2006, 119). Problematisch ist auch, dass nicht sämtliches inkorporiertes Kapital zu Bildungskapital umgewandelt werden kann, da Bildungseinrichtungen nicht alle in der Familie erlernten Fähigkeiten, berücksichtigen können. Somit kann es auch sein, dass viele Fertigkeiten und Verhaltensweisen verlangt werden, die ein Individuum in seiner Herkunftsfamilie nicht oder nur teilweise mitbekommen hat (vgl. Fuchs-Heinritz und König 2005, 164f). „Laut Bourdieu hat die Übertragung von Kapital durch Bildungskapital deshalb an Bedeutung für die Reproduktion der herrschenden Klasse gewonnen, weil die Übertragung von ökonomischen Kapital (...) erschwert worden ist“ (Fuchs-Heinritz und König 2005, 165).

In Bourdieus theoretischen Ausarbeitungen zum kulturellen Kapital kann eine Kluft zwischen bildungsnahen und bildungsfernen Schichten aufgezeigt werden. Bourdieu bezeichnet jene Klassen als „soziale“ und „herrschende“ (vgl. Kreckel 1983, 185).

Das soziale Kapital fügt sich aus den zwischenmenschlichen Beziehungen, die ein Individuum eingegangen ist, zusammen. Hierzu gehören Freundschaften, Bekanntschaften aber auch Geschäftsbeziehungen und Vereins- und Klubmitgliedschaften. Zum einen kann aus diesen Verbindungen ein Hilfsnetzwerk entstehen, und zum anderen kann es sein, dass das eigene Ansehen aufgewertet wird. Bourdieu ist der Auffassung, dass sich Individuen „früher oder später einen unmittelbaren Nutzen [von eben diesen Sozialverbindungen] versprechen“ (Kreckel 1983, 192) können. Das soziale Kapital schützt und vermehrt das ökonomische und das kulturelle Kapital (vgl. Fuchs-Heinritz und König 2005, 166f).

### **2.1.2 Das Konzept des Habitus**

Grob gefasst meint der Begriff Habitus die Lebensweise und Haltung eines jeden Einzelnen. Durch den Habitus sind Menschen erst fähig Anteil an sozialer Praxis zu haben bzw. eine solche zu generieren. Der Habitus ist gebunden an die soziale Lage, in der das Individuum lebt. Daher wird auch oftmals von einem Klassenhabitus gesprochen. „Eine jede soziale Lage ist mithin bestimmt durch die Gesamtheit dessen, was sie nicht ist, insbesondere jedoch durch das ihr Gegensätzliche: soziale Identität gewinnt Kontur und bestätigt sich in der Differenz“ (Bourdieu 1987, 279). Unter Habitus kann sich eine Art Muster oder Raster vorgestellt werden, nachdem

gehandelt wird. Dies ist meist unbewusst und wird nur in jenen Situationen bemerkt, die neu sind – also vorher nicht gekannt wurden. In solchen Situationen erscheint der Habitus energielos, da dieser es eigentlich anstrebt Situation zu wahren oder herzustellen, welche für diesen bekannt sind und dieser reibungslos arbeiten kann (vgl. Fuchs-Heinritz und König 2005, 113ff). Für Bourdieu ist der Habitus eine Art Bindeglied zwischen der Position, die eine Person im sozialen Umfeld einnimmt, und deren Lebensstil. Durch die soziale Herkunft und Stellung sind Fühlen, Denken und Handeln einer Person determiniert und begrenzt. Dies macht den Habitus aus. Nach Bourdieu kann der Habitus z.B. an der Art der Kleidung festgemacht werden. Denn eine Person aus einer Arbeiterfamilie kleidet sich anders als eine Person, die aus der Oberschicht stammt. Aber nicht nur an der Kleidung, sondern auch an Freizeitgestaltung, Speisen, Freunden, Ausdrucksformen, etc. kann der Habitus einer Person ausgemacht werden (vgl. Hartmann 2008, 89).

Nach dieser kurzen Ausführung zu den einzelnen Begriffen wird nun wieder an die Überlegungen zur Reproduktion der herrschenden Klasse angeknüpft. Zwei Thesen Bourdieus sind hierfür grundlegend. Nämlich jene, dass die Verläufe von Bildungskarrieren abhängig von der jeweiligen sozialen Herkunft sind und dass durch die strukturellen Veränderungen in der Wirtschaft diejenigen Personen der herrschenden Klasse, die Inhaber einer Manufaktur sind, ihren Fokus bei der Vergabe von Spitzenpositionen stark auf Bildungsabschlüsse richten. Den ersten Aspekt führt Bourdieu darauf zurück, dass Familien verschiedener Schichten ein unterschiedlich ausgeprägtes ökonomisches sowie kulturelles Kapital haben und von diesen sei auch der Erwerb von Titeln im Bildungsbereich abhängig. Hier spricht er vor allem vom inkorporierten kulturellen Kapital. Bourdieu ist der Ansicht, dass Kinder, die in einer bildungsnahen Familie aufwachsen, jene Kapitalsorte akkumulieren ohne jegliche Verluste. Kinder aus einer bildungsfernen Schicht müssen zur Korrektur, wenn etwas negativ verlaufen ist, Zeit investieren (vgl. Hartmann 2008, 86f). „Je mehr kulturelles und ökonomisches Kapital in der Familie bereits vorhanden sei, desto früher beginne also der Aneignungsprozess, desto effektiver verlaufe er später im Rahmen von Schule und Hochschule und desto länger könne er ausgedehnt werden“ (Hartmann 2008, 87). Mit dem Wandel der Wirtschaft meint Bourdieu, dass viele familiäre Betriebe durch große Aktiengesellschaften oder Bürokratisierungen abgelöst werden und somit der Wert eines akademischen Grades steigt. Früher wurde der Familienbetrieb weitervererbt, während es heutzutage so ist, dass die Bildungstitel, die erworben wurden, ins Zentrum für die Besetzung in eine Machtposition rücken (vgl. Hartmann 2008, 87f).

An diesen Ausführungen kann aufgezeigt werden, dass die Geburt, das Auf-wachsen und das Hineinwachsen in einer höheren gesellschaftlichen Schicht Privilegien mit sich bringt und diese Personen eine höhere Chance auf eine Machtposition haben, als diejenigen, welche in der Mittelklasse bzw. in einer unteren Klasse aufwachsen. Bourdieu spricht der herrschenden Klassen den Habitus der Distinktion und des legitimen Geschmacks zu. Dadurch erhalten die Personen dieser Klasse eine Selbstsicherheit in ihrer Rolle; nämlich jener sich nicht unterscheiden zu wollen – „wirklich distinguierte Leute sind die, die sich nicht darum kümmern, es zu sein“ (Bourdieu zit. nach Hartmann 2008, 90). Hier sieht Bourdieu den entscheidenden Vorteil der Oberschicht. Denn durch jene Unbekümmertheit haben diese Personen ein zwangloseres und natürliches Auftreten, haben einen besseren Zugang zu anspruchsvolleren Institutionen sowie Machtstellungen, und genau in jener Differenz liegt die Wahrung der Klasse und somit auch die Reproduktion der Ungleichheiten (vgl. Hartmann 2008, 90f).

## **2.2 Reproduktion im Bildungsbereich**

Der Bildungsbereich ist von großer Bedeutung für die Reproduktion der unterschiedlichen Klassen und daher können hier Umbrüche in der Struktur sofort erkannt werden. „Wenn die herrschende Klasse durch die Umstrukturierung im wirtschaftlichen Feld gezwungen sei, bei der Weitergabe von Machtpositionen dem Erwerb hoher Bildungsabschlüsse im Vergleich mit der direkten Vererbung eine immer größere und vielfach sogar entscheidende Bedeutung einzuräumen, dann würde die notwendige Änderung ihrer Reproduktionsstrategien durch ihren Habitus und das ihr zu Verfügung stehende Kapital gleich in mehrfacher Hinsicht erleichtert und gefördert“ (Hartmann 2008, 93) werden.

Bourdieu ist der Ansicht, dass Fehlinvestitionen im Bildungsbereich häufiger und vermehrter bei Menschen aus der Mittel- und Unterschicht auftreten, da jene zum einen den Wert der zu erwerbenden Titel nicht richtig einschätzen können und zum anderen aber auch oftmals ein Risiko betreffend des ökonomischen Betrags, der für eine solche Bildungseinrichtung gezahlt werden muss, erforderlich ist. Unabhängig von diesen zwei Faktoren gibt es für Individuen aus der Mittel- und Unterschicht noch zusätzliche Hürden, die es zu bewältigen gilt. Denn fast jedes höhere Bildungswesen hat ein Selektionsverfahren, nachdem es auswählt, wer die Schule besuchen darf und wer ausgeschlossen wird. Es wird angenommen, dass für Individuen, die eine leitende

Position anstreben oder Positionen von Ärztinnen oder Ärzten nicht nur die technischen Fähigkeiten hinlänglich sind, sondern dass ein gewisser Habitus erforderlich ist und den gilt es heraus zu selektieren (vgl. Hartmann 2008, 94).

In seinem Werk „Wie die Kultur zum Bauern kommt“ berichtet Bourdieu bereits über die Ausschließung der ärmeren Schichten vom Bildungsbereich. Diese Ausschlussmechanismen, wie er sie nennt sind während der gesamten schulischen Laufbahn wirksam. Er fand heraus, dass die Chancen auf ein universitäres Studium für privilegierte, das heißt für Kinder höherer Angestellter 80-mal größer ist als für Kinder die aus der Unter- oder Mittelschicht stammen (vgl. Bourdieu 2006, 25). Des Weiteren schreibt er, dass dieses Phänomen scheinbar in direkten Zusammenhang mit dem kulturellem Kapital steht und nicht, wie allseits angenommen wird, etwas mit der Begabung zu tun hat. Die augenscheinlichsten Ausprägungen dessen sind „Beziehungen, Unterstützungen bei den Schularbeiten, Nachhilfeunterricht, Informiertheit über das Bildungswesen und die Berufsmöglichkeiten“ (Bourdieu 2006, 26). Bourdieu stellt fest, dass der Einfluss des vorhandenen Bildungsniveaus der eigenen Familie, der auf den Schulerfolg einwirkt, hauptsächlich kultureller Art ist. Bourdieu deutet auf die Stichprobe Sexta hin, die einen signifikanten Unterschied im Bezug auf den Erfolg guter Schüler, der je nach Bildungsabschlüssen der Eltern variiert, evaluierte. Die Quote des Erfolgs bei Kindern, bei denen beide Elternteile Matura haben liegt bei 77%, während der Erfolg bei Kindern, bei denen nur ein Elternteil Matura hat bereits zehn Prozent weniger beträgt. Nach Bourdieu ergebe sich daraus die Ungleichheit der Bildungskarriere der unterschiedlichen Schichten und der unterschiedlichen Erfolgsquoten (vgl. Bourdieu 2006, 26).

### **2.2.1 Primärer und sekundärer Herkunftseffekt**

Boudon formulierte 1974 seine Theorie über den primären und sekundären Herkunftseffekt. Diese sagt aus, dass die soziale Herkunft eines Individuums der Mechanismus der Reproduktion der Chancenungleichheit ist. Während der primäre Effekt sich auf die Leistungsunterschiede von Schülerinnen und Schülern unterschiedlicher Schichten bezieht und einen damit in Zusammenhang stehenden Besuch unterschiedlicher Schultypen aufzeigt, befasst sich der sekundäre Effekt mit dem Unterschied der Bildungsentscheidungen innerhalb der Familie. Diese Diskrepanz entsteht durch eine unterschiedliche Bewertung der zu erreichenden Bildungsabschlüsse. Dies steht immer in Relation zu der Schichtangehörigkeit (vgl. Schauenberg 2007, 35). Es

entsteht sozusagen ein „Rüstungswettlauf“ im Bezug auf „Karriere machen“. Denn ein Kind dessen Vater Volksschullehrer ist, müsste mindestens eine Lehrerin oder ein Lehrer des nächst höheren Schultypens werden, damit die Kluft zur nächst höheren Schicht gleich bleibt und nicht vergrößert wird. Das bedeutet, dass ein scheinbarer Aufstieg lediglich die Verhältnisse im Gleichgewicht hält. „Auf diesem Weg tragen Unterschichtfamilien zur Weitergabe ihrer sozialen Position bei, obwohl sie für ihre Kinder auf einen sozialen Aufstieg durch Bildungsabschlüsse hoffen“ (Schauenberg 2007, 35).

### **2.3 Bildung als Privileg**

An dieser Stelle wird nun kurz erläutert werden, was Chancengleichheit meint. Chancengleichheit bedeutet, dass jedes Individuum ungeachtet ihrer oder seiner sozialen Herkunft, ihres oder seines Aussehens, ihrer oder seiner Religion, etc. also frei von jeglichen Vorurteilen die gleichen Chancen auf Bildung bekommen sollten. Dies bedeutet jedoch nicht, dass Bildungserfolge mit der Chancengleichheit zusammenhängen, da jene durch die individuellen Bemühungen erlangt werden sollten. Um einer Chancenungleichheit im Bildungssystem entgegenwirken zu können, muss also der Zugang für alle gleich gestaltet werden und durch eigene Motivation, Ausdauer und einem Lernprozess ans Ziel führen (vgl. Becker 2007, 162). Um wieder auf Bourdieu rückzuschließen, kann gesagt werden, dass mit dieser Definition von Chancengerechtigkeit der Diskrepanz zwischen den einzelnen Klassen nicht entgegengewirkt werden kann, da der Bildungsverlauf laut Bourdieu bereits mit der sozialen Umgebung, in der ein Individuum aufwächst, verknüpft ist. Ein Kind, das beispielsweise aus einer Oberschicht abstammt, hat viel mehr Möglichkeiten sein Wissen zu erweitern, als ein Kind, das einer Arbeiterfamilie angehört.

Mit dem Begriff Bildung ist nicht nur die schulische Laufbahn gemeint, sondern auch Weiterbildungen im beruflichen Bereich oder autodidaktisches Lernen. In diesem Sinne ist die Frage nach Bildung „eine der wichtigsten sozialen Fragen des 21. Jahrhunderts“ (Becker et al. 2007, 9). Um der Bildungsbenachteiligung in Deutschland entgegen zu wirken, setzte eine Bildungsexpansion bereits in den 50er Jahren ein, mit dem Ergebnis, dass innerhalb von 15 Jahren 14% mehr 13-Jährige in ein Gymnasium gingen, so dass 30% aller 13-Jährigen Schülerinnen und Schüler aus Deutschland bis zum Ende des Jahres 2000 ein Gymnasium besuchten (vgl. Becker 2007, 9). Dieses Bild einer Steigerung der Chancengleichheit ist allerdings trügerisch, da Mayer und

Leschinsky herausfanden, dass gleichzeitig das soziale Ansehen der Gymnasien sank und die sozialstrukturelle Homogenität an Hauptschulen stieg (vgl. Becker 2007, 10). Des Weiteren wurde von Solga und Wagner eine erhöhte Distanz zwischen den bildungsnahen und -fernen Schichten ausgemacht. Hier kann gesehen werden, dass durch eine Bildungsexpansion eine höhere Chance auf Bildung für alle Schichten erzielt werden kann, aber ein Abschaffen der sozialen Bildungsungleichheiten nicht möglich ist (vgl. Geißler zit. nach Becker 2007, 10).

Die Autoren Becker und Lauterbach sehen in dem Übergang von der Grundschule zur Sekundarstufe I die wichtigste Entscheidung, mit bedeutsamen Auswirkungen in der Bildungskarriere eines Individuums. Diese erste Entscheidung über den weiterlaufenden Bildungsweg des Kindes obliegt zumeist den Eltern. In dieser Situation können diese sich von den Klassenlehrerinnen bzw. -lehrern beraten lassen. Allerdings haben die Eltern, sofern die Noten der Kinder ausreichend sind, die volle Entscheidungsmacht. „Daher können die im jungen Erwachsenenalter auftretenden Bildungsungleichheiten als aggregierte Nebenfolge dieser frühen Bildungsentscheidung im Familienkontext aufgefasst werden“ (Becker 2007, 12). Im weiterführenden Kapitel wird nun der Blick auf die Lehrerinnen- bzw. Lehrerberatung am Ende der vierten Klasse Elementarstufe gerichtet.

### **3 Empfehlungen von Klassenlehrerinnen und -lehrern**

In diesem Kapitel werden einige Forschungen angeführt, welche sich ebenfalls mit der Thematik des Schulübergangs von der Primar- zur Sekundarstufe beschäftigt haben, mit dem Hauptaugenmerk auf Lehrerinnen- und Lehrerempfehlungen. Hier kann aufgezeigt werden, dass die meisten Forschungen auf diesem Gebiet in Deutschland gemacht wurden.

Bevor inhaltlich an die Thematik der Übergangsempfehlungen von Lehrkräften herangegangen wird, gibt es an dieser Stelle eine kurze Definition dessen. Die Schullaufbahnpräferenz der Lehrerinnen und Lehrer „stellt sowohl aus schulrechtlicher als auch aus diagnostischer Sicht eine kriterienorientierte Prognose dar, die strikt an die feststellbaren Fähigkeiten der Kinder gebunden ist“ (Bos et al. 2007, 276) während hingegen die Elternaspiration auf individuellen Wertannahmen und eigenen Erfahrungen beruhen.

#### **3.1 Ergebnisse von Studien über die Lehrerinnen- und Lehrerempfehlungen**

Erste Ergebnisse der IGLU Studie (Internationale Grundschul-Lese-Untersuchung) sowie der KESS Studie (Kompetenzen und Einstellungen von Schülerinnen und Schülern – Jahrgangsstufe 4) zeigen auf, dass Eltern sich bei ihren Bildungsaspirationen in den meisten Fällen nach den Empfehlungen der Lehrkräfte richten (vgl. Bos et al 2007, 277). Des Weiteren zeigen jene Studien allerdings auch, dass neben bildungsrelevanten Merkmalen der Schüler (wie Lernmotivation und Leistungsdruck) auch jene Faktoren einfließen, die bildungsirrelevant sind (wie Geschlecht, soziale Herkunft und Religion). Otmar Preuß stellte bereits 1970 in seinem Werk „Soziale Herkunft und die Ungleichheit der Bildungschancen“ eine Verzerrung (einen sogenannten „Bias“) der Lehrerinnen- und Lehrersicht auf den Schüler fest. Er bemerkte, dass eine Lehrerinnen- oder Lehrerempfehlung für weiterführende Schulen für Kinder der Arbeiterklasse trotz gleicher Intelligenz wie bei Kindern aus einer Oberschicht schlechter ausfiele. Diesen merklichen Unterschied führte er auf die fehlende „motivierende Rückendeckung und hilfreiche Unterstützung durch das Elternhaus“ (Preuß 1970, 77) zurück. Also auf die Tatsache, dass die Lehrerinnen und Lehrer der Ansicht seien, dass eine solche Haltung der Eltern notwendig für weiterführende höhere Schulen sei.

Neuere Studien befassen sich mit der Frage, inwiefern es grundsätzlich möglich ist, dass es eine neutrale, objektive Leistungsbeurteilung von Seiten der Lehrerinnen und Lehrer geben kann (vgl. Schauenberg 2007, 47). Da es nur wenige Richtlinien für jene Empfehlungen gibt, ist es nicht erstaunlich, dass Lehrkörper auch leistungsferne Kriterien mit einbeziehen. Schauenberg stellte ebenfalls fest, dass Lehrkörperentscheidungen durch deren Annahme über die zukünftige Durchlässigkeit des weiterführenden Schulsystems beeinflusst werden. „Wird davon ausgegangen, dass es für gute Schüler später noch immer möglich ist in der Schulhierarchie *nach oben* zu wechseln, kann dies dazu führen, ein Kind im Zweifel eher für eine niedrigere Schulform zu empfehlen. Bei Zweifeln an der Möglichkeit des späteren Aufstiegs könnte zunächst versucht werden, einem Kind die Möglichkeit zu geben, sich auf der höheren Schulform zu bewähren und notfalls *nach unten* zu wechseln, wenn die Anforderungen nicht bewältigt werden können“ (Schauenberg 2007, 44).

Kramer, Helsper, Thiersch und Ziems (2009) zeigen in ihrem Werk „Selektion und Schulkarriere“, dass Lehrerinnen und Lehrer zwar durch die soziale und kulturelle Herkunft des Kindes beeinflusst werden, aber deren Übertrittsempfehlungen eine „höhere Angemessenheit“ haben als die elterliche Bildungsaspiration, da jene mehr durch den sozialen Hintergrund beeinflusst wird. Mit dieser Erkenntnis wollen die Autorinnen und Autoren aber nicht anmerken, dass Lehrerinnen und Lehrer nicht von leistungsfernen Kriterien beeinflusst werden, sie merken lediglich an, dass der Grad der Einwirkung geringer ist (vgl. Kramer et al. 2009, 34f).

Sanna Pohlmann (2009) schreibt in ihrem Werk „Der Übergang am Ende der Grundschulzeit“, dass sich der soziale Bias der Lehrerinnen und Lehrer nicht nur bei der Empfehlung für eine weiterführende Schule zeigte, sondern bereits bei der Notenvergabe bemerkbar machte. Bei diesen Überlegungen bezieht sich Pohlmann auf Weiss (1965), der herausfand, dass „dieselbe Klassenarbeit schlechter benotet wurde, wenn Lehrkräfte der soziale Hintergrund des Schülers als weniger günstig beschrieben wurde“ (Pohlmann 2009, 38). Die Notenvergabe sollte objektiv und allgemeingültig sein, allerdings gibt es hierfür keinen Maßstab, an dem die Lehrkräfte sich orientieren können. Daher kann davon gesprochen werden, dass Noten eher der Subjektivität unterliegen und dazu dienen eine Klasse in eher leistungsstarke und leistungsschwache Gruppen einzuteilen. Durch diesen Umstand und den, dass die Noten als Schlüssel für den Zugang zu einer höheren Bildung gesehen werden kann, könnte davon gesprochen werden, dass durch die Notenvergabe „Gewinner“ und „Verlierer“ produziert werden. Allerdings erwähnt Pohlmann in ihrer Studie, dass Steinkamp bei

der Untersuchung der Rolle von Volksschullehrerinnen und -lehrer herausfand, dass sich nur 21% bei ihrer Schullaufbahnberatung ausschließlich auf die Noten beziehen. Die anderen 78% ziehen neben den Noten noch weitere für den gymnasialen Schulbesuch wichtig erscheinende Merkmale heran, wie z.B. die Persönlichkeit, Motivation oder Hilfe von der Familie. Dies, so schreibt sie, sei allerdings nicht verwunderlich, da ein positiver Abschluss der Sekundarstufe I wahrscheinlicher ist, wenn das Kind Unterstützung bekommt. Allerdings darf hier nicht vergessen werden, dass allein die Noten bereits über die Möglichkeit eines höheren Bildungsweges entscheiden können (vgl. Pohlmann 2009, 193).

Pohlmann zeigt die Problematik einer so frühen Beurteilung der zukünftigen Leistungen von Schülerinnen und Schülern auf. Dazu zieht sie mehrere Untersuchungen von Heller, Rosemann und Steffens, sowie Jürgens, Schuchart und Weisenhaupt heran, die aufzeigen, dass 50% aller Schülerinnen und Schüler die ohne eine gymnasiale Empfehlung eine solche Schule besucht haben, trotzdem den gewünschten Abschluss erreichten. Ein Drittel dieser Schülerinnen und Schüler absolvierte die Sekundarstufe in dem vorgeschriebenen Zeitraum, während ein Viertel einmal eine Klasse wiederholen musste. Das bedeutet also, dass die Validität der prognostischen Empfehlung der Lehrerinnen und Lehrer zu dem Zeitpunkt an dem sie ausgesprochen werden, wahrscheinlich zutreffen, allerdings nicht den zukünftigen Leistungen entsprechen müssen (vgl. Pohlmann 2009, 41). Hazard beschreibt in seinem Werk von 2007 (55) über Bildungsentscheidungen, dass Lehrkräfte gewisse Faktoren der weiterführenden Schulen wie Qualität im Unterricht, Kompetenzen der Lehrer, Klassendynamik oder Persönlichkeitsmerkmale etc. nicht in ihrer Beurteilung berücksichtigen, die sich aber sehr wohl auf die zukünftigen Leistungen der Schülerinnen und Schüler auswirken können.

Pohlmann zeigt mit ihrer Forschung, dass die Schullaufbahneempfehlungen der Lehrerinnen und Lehrer eine bewusste Wahl war, die durchdacht wurden und sich auf bestimmte rationale Kriterien zurückführen lassen. Des Weiteren weist sie darauf hin, dass Lehrkräfte in Bayern, wo jene Schullaufbahneempfehlungen ausschließlich durch den Notendurchschnitt herausgearbeitet werden sollte, diese aber zusätzlich noch „pädagogisch begründete und schwer zu operationalisierende Kriterien“ (Pohlmann 2009, 192) mit einbeziehen. Dadurch, so meint Pohlmann, entstünden Chancengleichheiten und es komme zu Konfliktsituationen zwischen Lehrerinnen und Lehrern und den Eltern. Ein weiteres Ergebnis der Untersuchung zeigt, dass sich einige der Lehrkräfte an einem „wahrgenommenen Spannungsverhältnis zwischen

Noten und vermuteten kognitiven Fähigkeiten“ (Pohlmann 2009, 194) orientieren. Dieses Spannungsverhältnis resultiert daraus, dass Lehrerinnen und Lehrer die Leistungen der Schülerinnen und Schüler an einem klasseninternen Bezugssystem prognostizieren. Das bedeutet, dass sie die Schülerleistungen untereinander miteinander vergleichen. Besonders auffällig war es hierbei, dass dieses Phänomen vor allem an „Brennpunktschulen mit sozial schwachen, bildungsfernen Einzugsgebieten“ (Pohlmann 2009, 194) spürbar war. Dies zeigt sich insbesondere dadurch, dass die Lehrkräfte erklärten, dass sie nicht dauerhaft schlechte Noten verteilen, sondern individuelle Fortschritte bewerten (vgl. Pohlmann 2009, 194). Hier kann gesehen werden, dass es zu unterschiedlichen Bewertungsstrukturen bei Lehrerinnen und Lehrern kommen kann, wenn es keine eindeutige Regelung der Bezugskriterien für eine Übertrittsempfehlung gibt.

### **3.2 Diagnostische Kompetenzen bei Lehrkräften**

Pohlmann führt an, dass es sich bei der beurteilenden und beratenden Funktion einer Lehrerin oder eines Lehrers, um eine der vier Schlüsselkompetenzen handelt, die eine Lehrerin oder ein Lehrer haben sollte. In der ersten PISA-Studie war dieses Handlungsfeld eines derjenigen, welche besonders kritisiert wurden und somit wurde in der deutschen Kultusministerkonferenz der Beschluss gefasst, dass diese Handlungskompetenzen bei Lehrerinnen und Lehrern verbessert werden sollten, da dies auch die Basis für eine fachliche Beratung sei (vgl. Pohlmann 2009, 74).

Oftmals wird die diagnostische Kompetenz bei Lehrerinnen und Lehrern als vorhandene Kompetenz angesehen, jedoch handelt es sich zumeist um indirekte subjektive Einschätzungen, die laut Schrader 2001 neben dem pädagogischen Handeln erworben werden (vgl. Schrader et al. 2001, 92). Qualitätsurteile sollten an den traditionellen Gütekriterien der Objektivität, der Validität und der Reliabilität überprüft werden können. Es sollte also gefragt werden, inwieweit die Urteile der Lehrkräfte wirklich „den objektiv gemessenen Merkmalen der Schüler übereinstimmen“ (Pohlmann 2009, 75). Dies ist eng mit den diagnostischen Qualifikationen der Lehrerinnen und Lehrer als auch mit deren Neigungen zu urteilen, verknüpft. Tendieren ihre Urteile eher zur Mitte hin oder ins Extreme? „Verschiedene Urteilsvoreingenommenheiten und Urteilsmaßstäbe (Bezugsnormorientierung) können für das pädagogische Handeln und seine Wirkung in unterschiedlicher Weise bedeutsam sein“ (Pohlmann 2009, 75). Forschungen von Schrader und Helmke zeigen auf, dass die Beurteilungen von

Lehrkräften oftmals nicht objektiv, nicht reliabel und auch nicht valid sind. Dies machen sie daran aus, dass von verschiedene Lehrerinnen und Lehrer ein und dieselbe Leistung unterschiedlich beurteilt wurde, dass auch nochmals beurteilte Leistungen zu unterschiedlichen Ergebnissen geführt haben und dass die Urteile durch irrelevante Faktoren beeinflusst wurden. Des Weiteren merkt Schrader noch an, dass es den Lehrkräften in einem Klassensystem die Beurteilungen besser gelingen als die Bewertungen die klassenübergreifend stattfinden (vgl. Schrader 2001, 93).

Das Urteil der Lehrerinnen und Lehrer drückt sich in Schulnoten aus. Diese sollten sowohl einer pädagogische Anforderung als auch eine gesellschaftlichen gerecht werden, denn diese entscheiden maßgeblich die Bildungskarriere eines Individuums mit. Schulnoten können Einlass in gewisse Bildungseinrichtungen gewähren oder eben auch verwehren. Da Noten offenbar in einem hohen Maße unser gegenwärtiges wie zukünftiges Leben mitbestimmen, kann gesagt werden, dass sie Weichenstellfunktion haben. Gerade bei dem Schulübertritt von der Primar- zur Sekundarstufe ist die Verteilung der Schülerinnen und Schüler auf die unterschiedlichen Schul-formen eine tiefgreifende Weichenstellung in ihrer Bildungskarriere. Hier ist die Kompetenz der diagnostischen Fertigkeiten der Lehrerinnen und Lehrer bedeutend. Nicht nur im Hinblick auf deren Empfehlung, sondern auch im Hinblick auf die Beratung und Hilfestellung, die sie den Eltern anbieten (vgl. Pohlmann 2009, 76).

„Bei der Diskussion um die diagnostische Kompetenz geht es häufig auch um den Aspekt der Fairness, da die Lehrerempfehlungen nicht nur von der Leistung und lernbegleitenden Emotionen (z.B. Lernmotivation, Leistungsangst), sondern auch von Leistungsirrelevanten sozialen Merkmalen (z.B. Migrationsstatus, Geschlecht, Sozialschicht) beeinflusst sind“ (Pohlmann 2009, 76).

### **3.3 Noesis: Modellschulversuch in Österreich**

Im Rahmen des Modellschulversuches der Neuen Mittelschule in Österreich forscht nun auch die Abteilung für Schule, Bildung und Gesellschaft des Instituts für Bildungswissenschaft der Universität Wien in Kooperation mit dem Landesschulrat für Niederösterreich an eben diesen Schultypen im Bundesland Niederösterreich. In ihrem Arbeitsbericht vom 04.Juni 2011 wird der Blick der Forschung ebenfalls auf den Übertritt von der Primar- zur Sekundarstufe geworfen. Die Ergebnisse sollen Einblick in den Forschungsstand in Österreich zu dieser Thematik geben. Neben den schulischen Faktoren werden auch außerschulische Bedingungen mit einbezogen, da

davon ausgegangen wird, dass die Bildungskarriere von Individuen nicht nur von innerschulischen Anforderungen abhängt, sondern auch von dem Umfeld, in dem die Kinder aufwachen und lernen (vgl. Katschnig et al. 2011, 7).

Die Untersuchungen ergaben, dass das Hauptkriterium für die Wahl einer weiterführenden Schule sich auf die Chancen, die das Kind nach dem Abschluss hat, bezogen. An dieser Stellen beziehen sich Katschnig et al. auf Ditton und Kürsken, die 2006 herausfanden, dass es bei Abschlüssen die Tendenz zu einer Mindestnorm gibt und eben die positive Absolvierung der Hauptschule als unzureichend empfunden wird, das heißt, dass eher der Besuch einer höheren Schulform angestrebt wird. Die Entscheidung hängt sowohl von der Schullaufbahnberatung, als auch von elterlichen Bildungsaspirationen, dem „akademischen Selbstkonzept“ des Kindes wie auch von standortgebundenen, dem familiären sozialen Status und räumlichen, d.h. standortgebundenen Faktoren ab (vgl. Katschnig et al. 2011, 21).

Neben den Selbsteinschätzungen von Schülerinnen und Schülern, sowie deren Eltern und Erziehungsberechtigten wurden auch nach den Einschätzungen der Lehrerinnen und Lehrer gefragt. Es wird davon ausgegangen, dass die Lehrkräfte die Kinder aufgrund ihrer langjährigen schulischen Zusammenarbeit gut einschätzen können.

### Einschätzung der VS-LehrerInnen

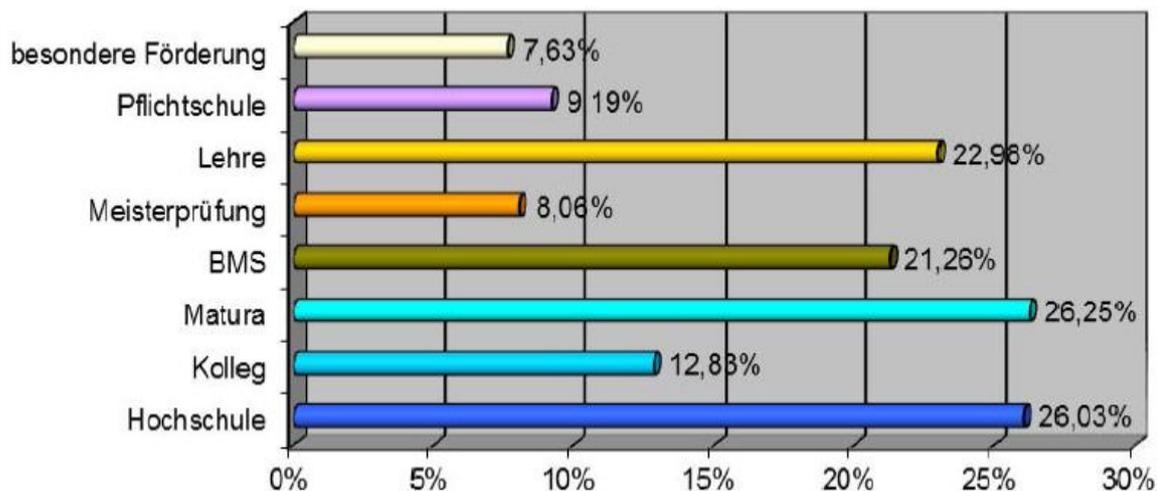


Abbildung 1: Einschätzung der VS-LehrerInnen (Katschnig et al. 2011, 26)

Volksschullehrerinnen und -lehrer nehmen an, dass ca. neun Prozent ihrer Schülerinnen und Schüler einen Pflichtschulabschluss, fast 23% einen Lehrabschluss, acht Prozent die positive Absolvierung einer Meisterprüfung, 21% den Abschluss einer

Berufsbildenden mittleren Schule und 26% die Matura, 13% ein Kolleg und auch 26% den Besuch einer Hochschule, schaffen. „Nach Ansicht der LehrerInnen benötigen immerhin 11% wohl eine besondere Förderung. Diese Förderung schließt sowohl sonderpädagogische Förderung als auch Nachhilfe, speziell Unterstützung bei Lese- und Rechtschreibschwierigkeiten sowie Betreuung von Rechenschwächen mit ein“ (Katschnig et al. 2011, 26).

Da Lehrerinnen und Lehrer unterschiedlicher Standorte befragt wurden, teilen sich die Ergebnisse auf sechs verschiedene Bezirke auf. In Bezirk I wird die Chance, dass die Kinder ein Gymnasium absolvieren und eine Matura erhalten viel höher eingeschätzt als in allen anderen Bezirken. Bezirk II zeichnet sich durch eine geringe Arbeitslosenrate, viel landwirtschaftliche Betriebe und wenig Mitmenschen, die einer anderen Staatsbürgerschaft als der Österreichischen angehören, aus. Bezirk III hat die Tendenz, dass die Kinder eher einen Lehrberuf anstreben werden, während hingegen die Bezirke IV und VI (nahe an Wien) der Annahme sind, dass ein Hochschulabschluss erreicht werden kann (vgl. Katschnig et al. 2001, 27).

Bei der Schulwahlmöglichkeit kann festgestellt werden, dass diese sehr stark durch die Einschränkung der Erreichbarkeit determiniert ist. Hier müssen oftmals Schulen gewählt werden, die auch für die Schülerinnen und Schüler erreichbar sind. Im städtischen Bereich ist daher die Auswahlmöglichkeit um ein vielfaches höher als im ländlichen Bereich (vgl. Katschnig et al. 2001, 40).

Die Volksschullehrerinnen und -lehrer wurden auch zu ihren Schulempfehlungen befragt. Dabei kam heraus, dass sie 29,4% der Kinder empfohlen haben eine Hauptschule zu besuchen. Nur 0,3% mehr Kindern wurde geraten eine Neue Mittelschule zu besuchen und 36,8% der Kinder waren berechtigt ein Gymnasium zu besuchen. Einigen Schülerinnen und Schülern wurde empfohlen die vierte Klasse der Volksschule zu wiederholen. Nachstehende Statistik zeigt auf, welche Schullaufbahneempfehlungen die Lehrerinnen und Lehrer gegeben haben und welche Schulform dann tatsächlich von den Kindern besucht wurde (vgl. Katschnig et al. 2011, 42).

## Schulempfehlung und tatsächlich besuchte Schulform

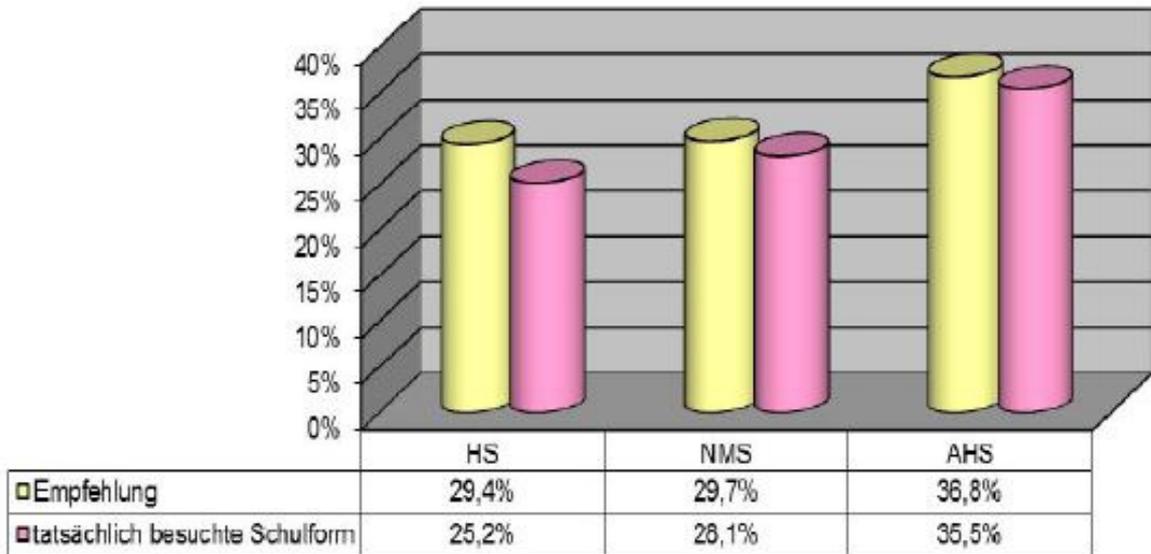


Abbildung 2: Schulempfehlung und tatsächlich besuchte Schulform (Katschnig et al. 2011, 42)

Des Weiteren wurden die Lehrerinnen und Lehrer auch nach den Begründungen für ihre Schulempfehlung befragt. Hier war die häufigste Antwort, dass sie aufgrund der Leistungen der Kinder, d.h. nach deren Noten, ihre Entscheidungen treffen. Weitere Kriterien waren auch soziale und gesellschaftliche, hier fließen Faktoren, wie der Ruf einer Schule oder Klassenkameraden, ein (vgl. Katschnig et al. 2011, 42).

„40% empfehlen Schulen wegen ihres guten Rufes, etwa 12% weil Geschwister an derselben Schule sind, 44% denken, das Kind wird keine Überforderung erleben, 27% keine Unterforderung. Bei 25% ist der Grund, dass KlassenkollegInnen dieselbe Schule besuchen werden und zu 60% sind die Noten der Kinder für die Schulwahl-empfehlung der LehrerIn ausschlaggebend“ (Katschnig et al. 2011, 42).

In den Untersuchungen der Schulnoten zeigte sich auch, dass Kinder, die sehr gute Noten haben, eher die Schulform einer AHS empfohlen bekamen als Kinder deren Noten „Gut“ oder „Befriedigend“ waren. Letzteren wurde eher der Schultyp der Hauptschule oder der neuen Mittelschule empfohlen (vgl. Katschnig et al. 2011, 43).

Ebenfalls wurden die Lehrkräfte nach der Sicherheit ihrer Empfehlungen befragt. Hierbei ergab sich, dass sich 57,8% der Lehrerinnen und Lehrer sehr sicher, 30% sicher, 9% unsicher und 2,5% sehr unsicher waren. Hier zeigt die Statistik auf, dass es keinen hohen Zusammenhang zwischen empfohlener Schulform und der Sicher-

heit, dass dies auch der richtige Schultyp für das Kind sei, gibt (vgl. Katschnig et al. 2011, 44).

Die Studie verdeutlicht, dass sich sowohl die Schülerinnen und Schüler, deren Eltern und die Lehrerinnen und Lehrer intensiv mit dem Schulwechsel auseinandersetzen und dabei verschiedenste Kriterien abwägen, um die bestmögliche Wahl für das Kind zu treffen. Die Ergebnisse zeigen, dass die Schullaufbahneempfehlungen von Lehrerinnen und Lehrern und die Bildungsaspirationen der Eltern zwar nicht gleichen Ansichten sind, aber nur minimal voneinander abweichen. Wenn ein guter Kontakt zwischen den beiden Parteien besteht, so wissen die Lehrkräfte oftmals von den Bildungswünschen der Eltern, ob sie diese allerdings mitberücksichtigen, variiert. Der Bildungs- und Sozialstand der Eltern prägt die Übertrittsempfehlung mit. „Diese Befunde zeigen, dass für die Bildungskarriere nicht nur das innerschulische Geschehen bedeutsam ist, sondern auch, welche außerschulischen Ressourcen noch zusätzlich vorhanden sind, die SchülerInnen nutzen können, um voran zu kommen“ (Katschnig et al. 2011, 49).

## **4 Primar- und Sekundarstufen in Österreich**

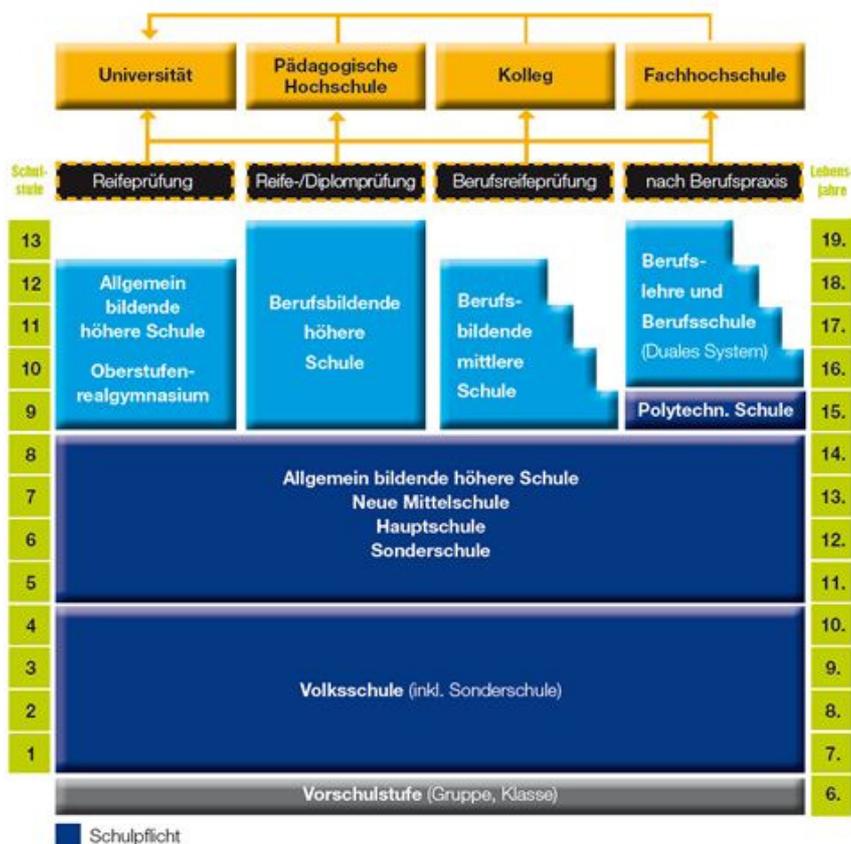
In diesem Kapitel wird das österreichische Bildungswesen näher betrachtet; von der Volksschule bis zu weiterführenden Schule. Es werden die Möglichkeiten der weiterführenden Schulen aufgezeigt und die jeweils damit verbundenen Anforderungen dargestellt.

### **4.1 Primarstufe: Volksschule**

In Österreich besteht ebenso wie in Deutschland eine Schulpflicht, die ab dem sechsten Lebensjahr, für Kinder, die dauerhaft in dem jeweiligen Land leben, gilt. Die ersten vier Jahre verbringt das Kind in der sogenannten Volksschule. Diese ist, anders als die weiterführenden Sekundarstufen, eine Schule für alle – sprich eine „Gesamtschule“ (vgl. Bmukk: Allgemeinbildende Pflichtschule, Volksschule, 2011). Die Kinder sollen hier eine grundlegende Bildung erhalten, auf der sie aufbauen können, sowie eine abgestimmte Persönlichkeitsweiterbildung, das heißt im sozialen, intellektuellen, emotionalen und körperlichen Bereich. Die Volksschule ist unterteilt in Grundstufe I und II, wobei die erste Grundstufe die Klassen eins und zwei und die zweite Grundstufe die Klassen drei und vier beinhalten. Diese zwei Stufen bilden eine Einheit. Das bedeutet, dass jedes Kind berechtigt ist in die jeweils nächste Klasse aufzusteigen ungeachtet der Leistungsbeurteilung im Ganzjahreszeugnis. Grundsätzlich ist es in den meisten Volksschulen so, dass alle Unterrichtsgegenstände von dem Klassenvorstand unterrichtet werden. Ausnahmen sind hier Fächer wie Religion. Dies bedeutet, dass die Schülerinnen und Schüler der Volksschule in den ersten vier Schuljahren nur eine Lehrerin oder einen Lehrer haben. Durch dieses Prinzip soll eine größere Vertrauensbasis und eine enge Bindung zwischen den Lehrerinnen und Lehrern und den zu unterrichtenden Kindern geschaffen werden. Die Lehrkräfte empfinden somit mehr Verantwortung für den individuellen Bildungsweg ihrer Schülerinnen und Schüler. Denn die Absolvierung der vierten Klasse Volksschule ist der erste Schulabschluss für die Kinder und zugleich die Grundlage für deren Weiterbildung. In der vierten Klasse werden die Erziehungsberechtigten von den jeweiligen Klassenvorständen beraten, welche weiterführende Schule für ihr Kind am geeigneten wäre. Diese Empfehlungen der Lehrerinnen und Lehrer sollten auf den Interessen und den Leistungen des Kindes beruhen (vgl. Bmukk: Volksschule). Wie jene Beratung auszusehen hat oder welche Kriterien hierbei berücksichtigt werden sollten, ist nicht geregelt. Allerdings gibt es auf der Internetseite des Bundesministeriums für

Unterricht, Kunst und Kultur eine Handreichung über Schullaufbahnberatung für Lehrerinnen und Lehrer, die ich im weiteren Verlauf der Diplomarbeit erläutern werde und als Basis für die Auswertungen der geführten Interviews dienen wird. An dieser Stelle soll bezüglich des Schulübergangs noch erwähnt werden, dass dies in Österreich so geregelt ist, dass Eltern die volle Entscheidungsgewalt über den Besuch einer weiterführenden Schule für ihr Kind haben, solange dessen Leistungen es erlauben. Voraussetzung für den Besuch einer Hauptschule oder Neuen Mittelschule ist es die vierte Klasse der Primarstufe erfolgreich abgeschlossen zu haben. Voraussetzung für den Besuch einer allgemeinbildenden höheren Schule ist es in den Hauptfächern Mathematik und Deutsch die Note Zwei zu haben. Wenn das Kind eine Drei oder Vier in diesen Gegenständen hat, so kann es entweder durch eine Schulkonferenz einen Beschluss bekommen, mit dem es berechtigt wird ein Gymnasium zu besuchen oder es hat die Möglichkeit eine Aufnahmeprüfung zu absolvieren (vgl. Bmukk: Bildungswege).

Um die Bildungswege in Österreich zu veranschaulichen, hier eine Abbildung dessen.



Bildungswege in Österreich

Abbildung 3: Bildungswege in Österreich (Bmukk: Bildungswege, 2011)

### **4.1.1 Schullaufbahnberatung am Ende der vierten Klasse**

Am Ende der vierten Klasse Volksschule steht für die Schülerinnen und Schüler der Übertritt in die nächst höhere Bildungsstufe bevor. Hier muss nun die Entscheidung getroffen werden, welche weiterführende Schule für das Kind die geeignetste ist. Die Klassenlehrerinnen und -lehrer nehmen hier unterschiedliche Rollen ein. Zum einen sind sie Beraterinnen und Berater und fungieren als Expertinnen und Experten im pädagogischen Bereich und zum anderen sind sie Begleiter und Vertrauter, die um die jeweiligen Problematiken und Hürden, die es zu überwinden gilt, wissen und Beistand leisten können. Sie beraten die Eltern welche Schwächen ihrer Kinder ausgeglichen werden sollten und an welchen Stellen es Förderungsbedarf hat, um anschließend die optimalen Bildungskarriere anstreben zu können (vgl. Bmukk: Schullaufbahnberatung).

#### **4.1.1.1 Leistungsbeurteilung**

In der vierten Klasse Volksschule gibt es sowohl im Halbjahr, wie auch am Semesterende ein Zeugnis, in dem die Leistungen der Kinder mit Noten von Eins bis Fünf bewertet werden. Diese Leistungsbeurteilung hat eine große Tragweite, da sie auch Rechtsfolgen für die Schulwahl hat (siehe dazu auch Kapitel 4.1). Das bedeutet, dass Lehrerinnen und Lehrer in ihren Rollen als Beurteilerin oder Beurteiler die Schulwahlmöglichkeiten sowohl reduzieren, als auch erhöhen können. Aus diesem Grund kann es vorkommen, dass die Eltern versuchen Druck auf die Lehrerinnen und Lehrer im Hinblick auf die Notenvergabe auszuüben. In der Handreichung des Bmukk ist vermerkt, dass Eltern sogar *drastisch Argumentieren*, dass die Lehrkräfte den Kindern ja nicht die Zukunftschancen verbauen sollen. Hier kann es in Einzelfällen dann tatsächlich zu einer Veränderung der Leistungsbeurteilung (hin zur besseren Note) kommen. Das hängt damit zusammen, dass die Lehrerinnen und Lehrer auch sehr stark emotional mit den Kindern verbunden sind und es durchaus zu Gefühlen der Angst kommen kann dem Kind die Zukunft zu zerstören. Den Lehrkräften wird geraten, falls die Eltern Druck ausüben, dass sie die Rolle der Beurteilerin oder des Beurteilers fallen lassen und nur mehr beratend und begleitend fungieren (vgl. Bmukk: Schullaufbahnberatung, 2011).

Des Weiteren kann angemerkt werden, dass die Notenvergabe als nicht objektiv angesehen wird und das es deshalb von Vorteil für Lehrerinnen und Lehrer wäre, wenn sie in der Elternberatung Daten mit einbeziehen, die dem Anspruch auf Objektivität entsprechen.

vität gerecht werden, wie beispielsweise Testergebnisse (vgl. Bmukk: Schullaufbahnberatung).

#### **4.1.1.2 Kriterien der Übergangsberatung**

Die Eltern sollten darüber beraten werden, was ihr Kind gut kann und wo es eventuell Probleme hat. Dazu sollte auch erwähnt werden, was die Lehrerin oder der Lehrer annimmt, welche Eigenschaften in den weiterführenden Schulen von Nöten sind. Hier wird den Lehrkräften eine Tabelle zur Verfügung gestellt, die prognostisch wichtige Lernvoraussetzungen aufzeigt und diejenigen Personen, die dies am besten beobachten können (vgl. Bmukk: Schullaufbahnberatung, 2011).

<b>Eigenschaften der Schülerin/des Schülers</b>	<b>am besten beobachtbar von/durch</b>
Begabungsstruktur	Lehrer/in, (bei Unsicherheit evtl. schulpsychologische Untersuchung)
Leistungsmotivation	Eltern, Lehrer/in
Selbststeuerung	Eltern
Arbeitshaltung	Eltern, Lehrer/in
Leistungsentwicklung	Lehrer/in
<b>Charakteristika der Schüler/in-Eltern-Beziehung bzw. des Einflusses der Eltern</b>	
Elterliche Ansprüche an das Kind	Eltern
Erziehungsstil	Eltern
Wertvorstellungen in der Familie	Eltern
<b>Charakteristika der Beziehung des Schülers/der Schülerin zu Lehrer/inne/n im Allgem.</b>	
Anpassungsfähigkeit	Lehrer/in, Eltern
Abhängigkeit/Unabhängigkeit von bestimmten didaktischen Konzepten	Lehrer/in, Eltern (wegen fehlender Vergleichsmöglichkeiten oft schwierig einzuschätzen)
<b>Charakteristika der Beziehung des Schülers/der Schülerin zu Mitschüler/inne/n</b>	
Soziale Position, Eingliederungsfähigkeit, soziale Flexibilität (Frustrationstoleranz gegenüber wechselnden sozialen Positionen)	Schüler/in (Eltern und Lehrer/in können nur bedingt dazu etwas aussagen)
<b>Charakteristika des Umgangs des Schülers/der Schülerin mit verschiedenen Lerninhalten, Lehr- und Lernmethoden sowie Lernbedingungen</b>	
Umfang und Komplexität des Lernstoffes	Lehrer/in
Zeitfaktor (Lerntempo)	Lehrer/in
Gruppengröße	Lehrer/in
Schwierigkeiten und Anforderungsniveau von Lerninhalten	Lehrer/in

Abbildung 4: Handreichung für Volksschulehrende (Bmukk: Schullaufbahnberatung,2011)

Neben den Betrachtungen der Leistungen des Kindes, sollten Lehrerinnen und Lehrer die Eltern auch darüber beraten, welche Schulwahlmöglichkeiten es in Österreich gibt. Als besonders wichtig wird der Punkt herausgestrichen, dass wenn sich die Eltern entschieden haben, die Lehrkraft die Entscheidung akzeptieren und ihnen gegebenenfalls Unterstützung zur Realisierung der Entscheidung anbieten sollte und es sollte

nicht versucht werden den Eltern aufzuzeigen, dass sie sich irren (vgl. Bmukk: Schullaufbahnberatung, 2011).

Ein weiterer wichtiger Punkt ist, die Erwartungen der Sekundarstufe zu berücksichtigen. Die Kinder werden mit neuen Lernformen und Belastungen konfrontiert. Die Klassenverbände werden größer, die Arbeiten selbstständiger, die Anzahl der Lehrkräfte von denen die Schülerinnen und Schüler unterrichtet werden steigt um ein Vielfaches an. Es wird mehr Ausdauer erwartet sowie eine selbstständige Anwendung und Verknüpfen von Wissensinhalten. Gleichermaßen wird sich das Lerntempo erhöhen (vgl. Bmukk: Schullaufbahnberatung, 2011).

Das Ziel einer jeden Übergangsberatung, -empfehlung sollte sein die Eltern bzw. Erziehungsberechtigten über wesentliche Strukturen des österreichischen Bildungssystems im Sekundarbereich zu informieren. Wichtig wäre auch die Bildungsperspektiven sowohl bei der Wahl der Hauptschule, der Neuen Mittelschule als auch der AHS-Unterstufe aufzuzeigen (vgl. Bmukk: Schullaufbahnberatung, 2011).

## **4.2 Hauptschule (HS)**

Die Hauptschule in Österreich dauert vier Jahre lang. Sie soll die Gaben, Interessen und Talente der Kinder fördern und diese auf das Berufsleben vorbereiten oder befähigen, eine weiterführende höhere Schule zu besuchen. „Learning by doing“ ist einer der Leitsätze der Hauptschule, der darauf hinweist, dass der Unterricht lebensnah sein soll und die Theorie mit der Praxis verbinden sollte. In einem gewissen Rahmen können die unterschiedlichen Schulen sich ihre eigenen Schwerpunkte wählen (wie z.B. Fremdsprachen, Sport, Musik, etc.). In der dritten und vierten Klasse der Hauptschule wird vermehrt die Orientierung mit Blick auf das Berufsleben gelenkt. Hier gibt es z.B. auch berufspraktische Tage oder Lehrausgänge (vgl. Bmukk: Hauptschule, 2011).

Mit einem Abschlusszeugnis der Hauptschule sind die Schülerinnen und Schüler berechtigt, weiterführende höhere Bildungsinstitutionen zu besuchen. Das Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur zeigt auf, dass 40% der Hauptschulabsolventinnen und -absolventen eine Lehrausbildung machen, ein Fünftel besucht eine berufsbildende Schule und sechs Prozent streben eine Matura in einer Oberstufe einer allgemeinbildenden höheren Schule an (vgl. Bmukk: Hauptschule, 2011).

### **4.3 Neue Mittelschule (NMS)**

Die Neue Mittelschule stellt einen neuen Schultyp dar, der seit dem Schuljahr 2008/09 etabliert wurde. Diese Schulform soll wieder eine Schule für alle zehn bis vierzehn Jährigen sein. Einige Hauptschulen werden in Neue Mittelschulen umfunktioniert. Derzeit gibt es 434 Standorte der Neuen Mittelschule in Österreich. Diese soll jedes Kind individuell fördern und den Schülerinnen und Schülern Platz schaffen, sich kreativ zu entfalten. Zwei Säulen der neuen Mittelschule sind Individualisierung und Differenzierung. Es werden Lerngruppen gebildet, die sich immer wieder neu zusammensetzen, um gemeinsam zum Lernerfolg zu kommen. Hierbei sollen sich die schwächeren Kinder an den Leistungsstarken orientieren. Die Veränderung im Unterricht ist, dass Lehrerinnen und Lehrer in einem Team arbeiten, das heißt es ist nicht mehr nur eine Lehrerin oder ein Lehrer in einer Klasse, sondern die Klasse wird von zwei Lehrerinnen oder Lehrern betreut. Die Klassengröße ist auf 25 Schülerinnen und Schüler beschränkt. Es werden fächerübergreifende Projekte angeboten sowie praxisorientierter und themenzentrierter Unterricht. Schülerinnen und Schüler mit Behinderungen oder Spezialbegabungen sollen in den Klassenverband integriert werden, ohne dass sie eine spezielle Lerngruppe bilden. Die Schülerinnen und Schüler sollen nach der Sekundarstufe I genauso, wie diejenigen Kinder, die die Unterstufe eines Gymnasiums besuchen, die Möglichkeit auf die Matura haben (vgl. Bmukk: NMS, 2011).

### **4.4 Allgemeinbildende höhere Schule (AHS)**

Die allgemeinbildende höhere Schule, kurz AHS, ist, wieder unterteilt in Unterstufe (Sekundarstufe I) und Oberstufe (Sekundarstufe II). In den ersten zwei Jahren wird das gleiche unterrichtet wie in der Hauptschule. Ab dem dritten Jahr AHS werden die Schülerinnen und Schüler in unterschiedliche Zweige aufgeteilt. Hier gibt es drei Richtungen, die sich auf unterschiedliche Schwerpunkte in Sprachen, Mathematik, Naturwissenschaften und sozialen Fächern festlegen. Die Sprache Englisch wird an jedem Gymnasium unterrichtet. Wobei Latein und Französisch an 98%, Italienisch an 81% der Gymnasien gelehrt wird. 60% aller AHS bieten Spanischkurse an. 75% aller Maturantinnen und Maturanten haben zwei lebende Fremdsprachen erlernt. Der Unterricht wird so gestaltet, dass die Schülerinnen und Schüler auf ein Hochschulstudium vorbereitet werden (vgl. Bmukk: AHS, 2011).

Die Lehrpläne der Unterrichtsgegenstände sowie didaktische Grundsätze und Bildungsziele sind bei beiden Schulformen, also sowohl bei der Hauptschule als auch bei der allgemeinbildenden höheren Schule, gleich. In der Hauptschule gibt es nur bei den Sprachen eine Leistungsdifferenzierung und spezielle Regelungen, was den Förderungsbedarf bei Schülerinnen und Schülern betrifft (vgl. Bmukk: Vergleich HS-AHS, 2011).

## **5 Eigene Studie**

Die zuvor angeführte Darstellung des Forschungsstandes verdeutlicht, dass durch den Schulwechsel von der Primar- zur Sekundarstufe I, der zwischen dem vierten und fünften Schuljahr in Österreich erfolgt, eine frühe Aufteilung stattfindet, die zu sozialen Ungleichheiten beim Übergang führen kann. Daher ist eine Differenzierung zwischen primären und dem sekundären Herkunftseffekt wichtig, um den durch verschiedene Bildungsstudien im schulpädagogischen Bereich häufig belegten ungleichen Zugang zu Bildungseinrichtungen bzw. der Chancenungleichheit zwischen den einzelnen sozialen Schichten und die hier fundamentalen Mechanismen systematisch betrachten zu können. Während Differenzen in den erreichten Schulleistungen in Abhängigkeit von der Herkunft der Familie den primären Herkunftseffekt bezeichnet, bilden Unterschiede in den Bildungschancen, die über Differenzen in den erreichten Leistungen hinausgehen, sekundäre Effekte der sozialen Herkunft ab (vgl. Ditton 2007, 145). In den Kapiteln fünf und sechs (inklusive deren Unterkapitel) werde ich ausschließlich von Lehrerinnen sprechen, da ich mich hier auf die sechs Interviewpersonen beziehe, die alle weiblich sind.

### **5.1 Forschungsmethodische Vorgehensweise**

In dieser Studie wird nach den Beweggründen und Zusammensetzungen der Übertrittsempfehlungen von Volksschullehrerinnen und -lehrern geforscht, um herauszufinden an welchen Kriterien die Lehrerenden sich orientieren. In weiterer Folge wird ein Blick darauf geworfen, ob bereits bei diesem ersten Übertritt in der Bildungskarriere von einer sozialen Weichenstellung gesprochen werden kann.

Da sich diese Arbeit mit den Sichtweisen der Lehrerinnen, im Bezug auf deren Übertrittsempfehlungen für die Volksschulkinder der vierten Klasse befasst, wird mit leitfadengestützten Interviews gearbeitet. Dies ist eines der gängigsten Erhebungsinstrumente in der interpretativen Sozialforschung. Durch einen Leitfaden, den die interviewende Person im Vorfeld überlegt und verfasst hat, können immer wieder neue Gesprächsimpulse für die befragte Person geschaffen werden. Der Leitfaden des Interviews ist nicht statisch und kann somit während eines jeden einzelnen Interviews verändert werden – beispielsweise in der Reihenfolge. Somit hat die befragte Person die Möglichkeit offen die Frage zu beantworten und die interviewende Person kann einzelne angesprochene Teilaspekte vertiefend erfragen (vgl. Kleemann et al. 2009, 208). Da es sich bei den befragten Lehrerinnen um Expertinnen ihres Faches handelt

wurde das Expertinnen- und Experteninterview mit Leitfaden verwendet. Jene sind so konzipiert, dass deren Fokus sich auf die ausführliche Erfassung von subjektiven Bewertungs- und Entscheidungsprozessen der Lehrerinnen beziehen. Aus diesem Grund werden die Lehrpersonen als Expertinnen angesprochen, da sie „über einen privilegierten Zugang zu Informationen über [...] Entscheidungsprozesse verfügen“ (Meuser und Nagel 1991, 443).

Bei Expertinnen und Experteninterviews ist die interviewte Person nicht als Gesamtperson Gegenstand der Forschung, sondern als eine Person im Rahmen einer Institution. Dies bedeutet, dass Passagen aus dem Privatleben des Lehrkörpers beispielsweise für meine Forschungen irrelevant sind. Laut Meuser und Nagel (1991, 443) ist der Status der Expertinnen ein relationaler und wird sozusagen vom Forscher verliehen.

Der Leitfaden meiner Studie beinhaltet sieben Hauptfragen. Zunächst wurden die befragten Lehrerinnen dazu aufgefordert ihre Assoziationen zum Thema Schulübertritt von der Volksschule zur Sekundarstufe I zu äußern. Somit sollte ein leichter Einstieg sowohl in die Interviewsituation als auch in die Thematik geschaffen werden. Daran anschließend wurden die Lehrerinnen nach ihrer eigenen Rolle in diesem Prozess, nach der Gestaltung des Übertritts, nach dem Kontakt zu Schülern und Eltern sowie nach dem Prozess der Empfehlungsfindung befragt. Abschließend konnten die Lehrerinnen noch weitere für sie wichtige Aspekte zum Thema Schulübertritt äußern, die sie bis zu diesem Zeitpunkt noch nicht erwähnt hatten. Das gewählte leitfadenorientierte Expertinnen- und Experteninterview ermöglichte es mir auf jede Interviewperson individuell einzugehen und an bestimmten, mir wichtig erscheinenden Punkten weiter zu fragen und thematisch in die Tiefe zu gehen.

### **5.1.1 Transkription**

Beim Expertinnen und Experteninterview geht es darum, dass Expertinnen und Experten ein ähnliches Wissen teilen. Aus diesem Grund werden übliche Notationen, wie sie beispielsweise bei einem narrativen Interview notwendig sind, als überflüssig angesehen. Das betrifft Notationssysteme wie Pausen, Stimmlage, parasprachliche Elemente oder nonverbale Äußerungen (vgl. Meuser und Nagel 1991, 455). Auch eine vollständige inhaltliche Transkription ist nicht notwendig. Hier kommt es vor allem auf den Diskursverlauf an. Es sollen nur diejenigen Aussagen transkribiert werden, die „zur Sache“ gehören (vgl. Meuser und Nagel 1991, 455). Aus diesem Grund wurde

bei der Transkription der geführten Expertinnen- und Experteninterviews auf dezidierte Notationen verzichtet.

In der Auswertung der Expertinnen und Experteninterviews wird es „darum gehen, die entsprechenden Wissens- und Handlungsstrukturen, Einstellungen und Prinzipien theoretisch zu generalisieren, Aussagen über Eigenschaften, Konzepte und Kategorien zu treffen, die den Anspruch auf Geltung auch für homologe Handlungssysteme behaupten können bzw. einen solchen theoretisch behaupteten Ausspruch [zu] bestätigen oder [zu] falsifizieren“ (Meuser und Nagel 1991, 449).

Die Auswertungsstrategie, angelehnt an die Grounded Theory und Meuser und Nagel, hatten zum Ziel, dass im Nachhinein die Transkripte der Expertinnenaussagen miteinander verglichen werden sollen, um eine „Überindividuelle-Gemeinsame“ herausarbeiten zu können (vgl. Meuser und Nagel 1991, 451f). Also Handlungsweisen, die jede interviewte Person äußert.

Das Ziel besteht darin, Einblicke in die Entscheidungsfindung der Lehrerinnen und Lehrer einer Schullaufbahnempfehlung zu bekommen. Die Lehrkräfte werden zunächst nach spontanen Eingebungen zum Thema der Empfehlungen am Ende der vierten Klasse Volksschule befragt. Danach werden Fragen zu vorhanden Rahmenbedingungen gestellt, wie der Übertritt gestalten ist, welche Kriterien von ihnen herangezogen werden, um zu schauen, ob ein Kind AHS-Reif ist oder nicht, wie der Kontakt hierbei mit den Eltern aussieht, etwaige Kritik bzw. Verbesserungsvorschläge zum Vorgehen von Seiten des Lehrers.

Beim Expertinnen und Experteninterview wird der Blick vor allem auf die inhaltliche Zusammengehörigkeit geworfen. Das heißt es geht darum über die in den Transkripten verteilten Passagen Aussagen treffen zu können, nicht um die sequenziellen Ausführungen im einzelnen Interview. Des Weiteren bekommt der Funktionskontext mehr Gewicht, da die Aussagen der Expertinnen und Experten vom Beginn des Interviews an im Zusammenhang ihrer „Institutionell-organisatorischen Handlungsbedingungen verortet“ (Laut Meuser und Nagel 1991, 453) werden und sie von dort ihre Bedeutung bekommen.

Der nächste Schritt der Auswertung wird sein, dass ein thematischer Vergleich stattfindet. Hierzu werden Überschriften gebildet, die einzelne Aussagen der Interviewpartner zusammenfassen. Jene Überschriften dienen als Hilfsmittel, um die Aussagen in einer Relevanzstruktur ablesen zu können. Diese bezieht sich auf „typische Erfahrungen, Beobachtungen, Interpretationen und Konstruktionen, Verfahrensregeln und Normen der Entscheidungsfindung, Werthaltungen und Positionen,

Handlungsmaxime und Konzepte im Rahmen der Funktionsausübung“ (vgl. Meuser und Nagel 1991, 460).

Nach einer solchen Kategorienbildung folgt eine Ablösung von den Interviews, um an allgemeinere disziplinäre Diskussionen anknüpfen zu können. An dieser Stelle befinden wir uns auf einer Abstraktionsebene und wir bewegen uns auf der soziologischen Konzeptualisierung (vgl. Meuser und Nagel 1991, 462f). „Es werden Aussagen über Strukturen des ExpertInnenwissens getroffen, und auf dieser Grundlage kann die Reichweite der Geltungssoziologischer Konzepte geprüft werden“ (Meuser und Nagel 1991, 463).

Nach der Erhebung der Interviews und der Transkription wurden die Aussagen der Lehrerinnen zunächst offen kodiert, um daran anschließend Kategorien bilden zu können. Anschließend wurden jene noch einmal selektiert, so dass man Ende vier Hauptkategorien gebildet wurden. Diese vier Kategorien sind „Abläufe“, hier werden Aussagen der Lehrerinnen festgehalten und analysiert, die sich auf gewisse Vorgehensweisen bezüglich des Schulübertritts an ihrer Schule stattfinden. Die zweite Kategorie zeigt die Bewertungskriterien der Lehrerinnen auf, d.h. die Argumentationen, die die Lehrerinnen über leistungsnahe und -externe Merkmale der Kinder benennen, die sie bei ihrer Schullaufbahneempfehlung mit einbeziehen. Die Übertrittsempfehlung ist die vorletzte Kategorie und bezieht sich auf Aussagen der Lehrerinnen zum Empfehlungsprozess. In der letzten Kategorie „Stellungnahme“ werden Äußerungen der Lehrerinnen analysiert und interpretiert, in denen die Lehrerinnen Stellung beziehen und Aussagen über etwaigen von ihnen definierten Problemen äußern.

## **5.2 Zugang zum Feld und Sampel**

Im Folgenden wird erläutert wie die Kontaktaufnahme zu den Interviewpersonen zustande gekommen ist. Durch zwei Bekannte konnte ein Erstkontakt zu zwei Volksschullehrerinnen aufgebaut werden, die in zwei unterschiedlichen Bundesländern von Österreich unterrichten. Der Erstkontakt entstand durch einen Anruf meinerseits, bei dem ich vorab erklärt habe, worum es bei dem Interview gehen wird und wie das Interview ungefähr ablaufen wird. Daran anschließend wurde nachgefragt, ob immer noch Interesse besteht würde, ein solches Interview zu führen. Nach Bestätigung dessen, wurden Termine vereinbart. Damit für die interviewten Personen kein Aufwand entsteht, durften sie den Ort, an dem das Interview geführt werden sollte, wählen. Alle Interviews wurden bei den interviewten Personen zuhause geführt. Die

weiteren Interviewpartner bekam ich nach dem Schneeballprinzip durch die ersten Interviewpersonen. Alle sechs befragten Lehrerinnen kommen von unterschiedlichen Volksschulen, die in vier unterschiedlichen Bundesländern ihren Standort haben und auch unterschiedlichen Schultypen sind. Damit ist gemeint, dass sowohl Lehrerinnen von einer Ganztages-, Halbtags-, Privat-, Mehrstufen-, Integrations- und Montessorievolksschule vertreten waren. Insgesamt meldeten zehn Volksschullehrerinnen ihr Interesse an einem Interview. Aus verschiedenen Gründen kamen vier davon leider nicht zustande. In der Analyse der Interviews wird im Bezug auf die Interviews ausschließlich die Rede von Lehrerinnen sein, da die sechs befragten Interviewpersonen weiblich sind.

Es wurden sechs Interviews mit Volksschullehrerinnen aus unterschiedlichen Volksschulformen geführt. Da es bei meiner Forschung nicht um die Praxis oder einen speziellen Schulstandort geht, werden die Personen und Ort anonymisiert und in dieser Arbeit in fiktive Ort und Namen umgewandelt. Die Interviewpersonen wurden umbenannt in Sabine Gelb (SG), Kathrin Rot (KR), Carolina Blau (CB), Isolde Grün (IG), Sabine Lila (SL) und Anna Petrol (AP). Diese Abkürzungen werden auch für die Ausweisungen der Interviewpassagen verwendet.

## 6 Sichtweise und Stellungnahme der Lehrerinnen zum Übergang: Analyse der Interviews

In diesem Kapitel wird ein erster Blick auf die Interviews geworfen. Es soll aufgeschlüsselt werden, welchen Kriterien die Schullaufbahneempfehlungen der Lehrerinnen unterliegen, welchem Druck sie sich ausgesetzt fühlen und wie sie ihre eigene Rolle in diesem Prozess sehen. In weiterer Folge werden etwaige Ergebnisse mit der zuvor ausgeführten Literatur verknüpft, um anschließend damit zu versuchen die Frage zu klären, ob bei diesem frühen Übertritt in der Bildungskarriere eines jeden Menschen, bereits von einer sozialen Selektion und somit von einer Weichenstellung gesprochen werden kann.

Beim Durchlesen dieses Kapitels sollte stets berücksichtigt werden, dass aus der Sicht der Lehrerinnen geschrieben wird. Das bedeutet, dass jene Antworten subjektiv gefärbt sind und teilweise auch nicht präzise zutreffend sind, da die Lehrerinnen bei manchen Aussagen auch selber darauf hingewiesen haben, dass es nur Vermutungen sind oder einige Informationen, die sie haben, vor allem über die weiterführenden Schulformen nur über „Hörensagen“ erhalten haben. Aus diesem Grund lautet auch eine Kategorie „wie sind Lehrerinnen informiert“, die ebenfalls in diesem Kapitel diskutiert wird.

Die im Text kursiv geschriebenen Wörter und Sätze sind Aussagen der Lehrerinnen, die von der Autorin übernommen wurden.

### 6.1 Abläufe

An dieser Stelle wird beschrieben, wie die Vorgänge in der Volksschule in Bezug auf die Schullaufbahneempfehlungen ablaufen, welche Regelungen die Lehrerinnen zu beachten haben und wie der weitere Vorgang beim Schulwechsel gesehen wird.

Die Lehrerinnen berichten, dass es am Ende der vierten Klasse eine sogenannte *Klassifikationskonferenz* gibt, in der zum einen die zu vergebenden AHS-Reifen besprochen werden und zum anderen diskutiert wird, welches Kind eine sogenannte *Klausel* bekommen soll. Die AHS-Reifen werden dann ausgestellt, wenn ein Kind nur Noten im Bereich von Sehr Gut bis Gut im Zeugnis hat. Sobald die Note Befriedigend (Drei) in einem der Hauptgegenstände Mathematik oder Deutsch vorhanden ist, benötigt das Kind eine Aufstiegsklausel, mit der es berechtigt ist ein Gymnasium ohne Aufnahmeprüfung besuchen zu dürfen.

*„es ist schon wenn Kinder einen Dreier zum Beispiel haben dann können sie in ein Gymnasium gehen wenn das Lehrerkollegium und zwar muss das das ganze Kollegium also die Konferenz beschließen wenn das Kind von mir die AHS-Reife bekommen soll so heißt das ich muss das dann hervorbringen bei der Konferenz und sagt dann ich glaube dass der das trotzdem schafft der hat jetzt einmal Pech gehabt weil er krank war oder sonst was und ich glaube der schafft die AHS trotzdem und dann wird abgestimmt im Lehrerkollegium und dann sagt die Religionslehrerin: „ich glaub das nicht meine Stimme kriegt er nicht“ und die andere Lehrerin schon oder so irgendwie dann kann ein Kind auch mit einem Dreier ins Gymnasium gehen“ (SG 10-18)*

Die Klassenlehrerin muss sich offensichtlich bereits vor der Konferenz überlegen, welchem Kind sie eine AHS-Reife in Form einer Klausel ausstellen möchte. Dies muss sie dann bei der Konferenz hervorbringen und diejenigen Lehrkräfte, die das angesprochene Kind auch kennen, können an der Diskussion teilnehmen und eventuelle Bedenken oder Befürwortungen aussprechen. Es werden offenbar zunächst nur die Noten herangezogen und in weiteren Überlegungen für die Klausel wägt die Klassenlehrerin ab, ob das jeweilige Kind grundsätzlich keine guten Leistungen erbracht hat oder ob es ausschließlich bei den Schularbeiten einen Misserfolg hatte.

*„Wir teilen wirklich auch die Vierer genauso aus wie Einser das ist keine Frage weil wir haben auch diese Notenspiegel und das wissen die Eltern auch und da gibt's auch eine genau Vorgabe eine gesetzliche was ein Genügend und was ein Befriedigend usw. bedeutet da müssen wir uns dran halten“ (SG 91-94)*

Des Weiteren beschreiben die Lehrerinnen, dass es einen vorgegebenen *Notenspiegel* gibt, nachdem sie sich bei der Notenvergabe richten müssen, und dass sie dadurch sowohl die Note Eins als auch die Note Vier vergeben – offensichtlich immer den erbrachten Leistungen des Kindes angemessen. Es wird betont, dass dies eine *gesetzliche Vorlage* ist, an die sie sich *halten müssen*. Dies zeigt, dass sie möglicherweise eine Ohnmacht durch diesen *Notenspiegel* erfahren. Ab welcher Schulstufe die Volksschullehrerinnen und -lehrer Noten vergeben, ist unterschiedlich. Das Gesetz schreibt laut den Aussagen der Lehrerinnen vor, dass ab der vierten Klasse Noten ausgeteilt werden müssen, da jene offenbar zur Schullaufbahneempfehlung herangezogen werden sollten.

*„Eine Schülmutter jetzt von mir die ist AHS-Professorin im Auenland für Deutsch und Französisch und die sagt da kommen Kinder die haben ein Sehr gut in Deutsch und können keinen graden Satz bilden dann lassen wir das Ganze dann machen wir das ohne Noten und schicken alle dann dahin“ (AP 24-27)*

Allerdings relativiert diese Aussage, den zuvor erwähnten Notenspiegel, da möglicherweise die unterschiedlichen Leistungen der Kinder verschieden gewichtet werden können und somit die Note auch wieder *besser ausfallen kann*, dies liegt im *Ermessen* der Lehrerinnen und Lehrer. Es wirkt so als wäre die Lehrerin über diese unterschiedliche Leistungsbewertung verärgert und aus diesem Grund spricht sie sich für eine andere Art der Beurteilung aus. Allerdings erwähnt jene Lehrerin an einer anderen Stelle im Interview eine Art und Weise wie sie bei einem speziellen Beispiel den Notenspiegel umgangen hat (siehe dazu Kapitel 6.2.1.1 Formal, 39).

Es kann aufgezeigt werden, dass in erster Instanz die Noten darüber entscheiden wer einen Zugang zu einer allgemein höheren Bildung bekommt und wer nicht, da jedes Kind, das keinen Dreier im Zeugnis hat, berechtigt ist ein Gymnasium ihrer oder seiner *Wahl* zu besuchen. Sollte ein Fach in der Volksschule mit einem befriedigend abgeschlossen werden, so kann die Lehrerin oder der Lehrer, durch das Heranziehen und Abwägen anderer ihnen wichtig erscheinender Kriterien eine Klassifikationskonferenz einberufen und dem Kind doch noch eine Chance geben, durch die Klausel einen Zugang zum Gymnasium zu gewähren. Offensichtlich haben Kinder, die einen Vierer im Zeugnis haben, keine Möglichkeit die Unterstufe einer AHS zu besuchen.

*„Ad Absurdum ist beim Übertritt dass es nicht wirklich geregelt ist also normalerweise braucht man einen Einser oder Zweier in den Hauptgegenständen Mathe und Deutsch mit einem Dreier kann ein Kind entweder mit Klausel oder Aufnahmeprüfung in die AHS gehen aber wir hatten auch schon dass es ein Kind mit einem Vierer geschafft hat das geht auch das ist auch das Problem in unserer Schule zum Beispiel haben die Eltern oft sehr sehr gute Kontakte und dann denk ich mir oft wozu tu ich mir eigentlich die ganze Arbeit und den ganzen Stress und meine Nerven Dings an wenn dann das Kind da plötzlich genommen wird weil man halt jemanden sehr gut kennt oder was auch immer da geschieht dass möchte ich gar nicht wissen“ (AP 145-152)*

Allerdings kann auch festgehalten werden, dass es andere Faktoren gibt, auf die die Lehrerinnen und Lehrer offensichtlich keine Einwirkung haben. Lehrerin Petrol beschreibt, wie ihre fachliche Empfehlung von den Eltern umgangen wird und manche Kinder trotz fehlender AHS-Reife Zugang zu einer AHS bekommen. Dadurch dass manche Eltern aus der Oberschicht hohe Positionen haben, besitzen sie automatisch Macht und Einfluss und können durch Beziehungen und Kontakte den gewünschten Bildungszugang für ihre Kinder und in weiterer Folge möglicherweise auch den gewünschten Bildungsabschluss erwerben. Die Lehrerin empfindet diese Umgehung aber auch die damit in Zusammenhang stehende Möglichkeit der Umgehung als lächerlich und es wirkt als fühle sie sich in ihrer Professionalität nicht wahrgenommen und gekränkt.

Ein weiterer Punkt, der beim Zugang für höhere Bildungsanstalten mitspielt, den die Lehrerinnen und Lehrer ebenfalls nicht steuern können, ist jener, dass Gymnasien, wenn sie nicht *genug Kinder haben* auch Kinder mit der Note Vier aufnehmen. Es kann also angenommen werden, dass Gymnasien eine gewisse Mindestanzahl an Schülerinnen und Schülern benötigen, möglicherweise aufgrund eines finanziellen Aspekts. Wenn diese Mindestanzahl nicht erreicht wird, wird der Zugang auch jenen Kindern gewährt, die aufgrund ihrer Beurteilungen eigentlich nicht die Chance dazu gehabt hätten.

Dies bedeutet, dass die Lehrerinnen und Lehrer neben dem *schwierigen, nicht geregelten, stressigen* Prozess der Schullaufbahnpflichtung damit rechnen in ihrer professionellen Funktion *nicht wahrgenommen* zu werden und die Empfehlung, die sie aussprechen, umgangen wird, um die elterliche Bildungsaspiration für das Kind zu verwirklichen. Es kann also angenommen werden, dass Lehrerinnen und Lehrer Strategien entwickelt haben, um mit dem Gefühl der Ohnmacht umzugehen und trotzdem ihrer Professionalität nachzugehen.

## **6.2 Bewertungskriterien**

Diese Kategorie befasst sich mit den Kriterien, die von den befragten Lehrerinnen genannt wurden und sich direkt sowie indirekt auf die erbrachten Leistungen beziehen. Das bedeutet, es wird zunächst aufgeschlüsselt, welche leistungsnahen Merkmale von den Lehrerinnen zur Schullaufbahnpflichtung herangezogen werden, um daran anschließend einen Blick auf die leistungsexternen Kennzeichen zu werfen. Die Kriterien werden auch unter dem Aspekt abgeglichen, welches Bild die Lehrerinnen

von den jeweiligen Schultypen haben, da jene Sichtweise wahrscheinlich zu dem Empfehlungsverhalten beiträgt. Des Weiteren wird das Verhältnis, dass die Lehrerinnen zu den Eltern haben, aufgezeigt und diskutiert inwiefern die Bildungsaspirationen der Eltern Druck auf die Lehrerinnen und Kinder ausüben.

## **6.2.1 Leistungsnahe Kriterien**

Die Leistungsnahe Kriterien beziehen sich auf jene Merkmale, die die Lehrerinnen mit einbeziehen, die sich direkt auf die Leistungen der Kinder beziehen. Hier findet wieder eine Unterteilung statt, da die von den Lehrerinnen genannten leistungsnahe Kriterien sich zum einen auf formale Vorgaben, wie Schulnoten, beziehen und zum anderen auf das Potential des Kindes, also wie sie es von seinen Leistungen her einstufen würden. Hierzu gehören Aussagen über schriftliche und mündliche Leistungen aber auch Äußerungen über die Intelligenz eines Kindes.

### **6.2.1.1 Formale Beurteilung in Form von Noten**

Noten sind offensichtlich ein ausschlaggebendes Kriterium, an dem sich die Lehrerinnen für die Übertrittsempfehlung orientieren.

*„Wir alle wissen was mit den Noten passiert nämlich, dass die zur Aufnahme in ein Gymnasium herangezogen werden“ (CB 16-17)*

*„Mittlerweile ist es überhaupt schon so dass mit einem Dreier schon überhaupt keine Chance mehr besteht für Gymnasium und zwar Dreier im Halbjahr“ (CB 17-18)*

*„Wenn ein Kind zwei Dreier hat dann ist es eigentlich für die Eltern vielleicht auch noch in Mathe und Deutsch einen Dreier dann nimmt's auch keine AHS trotz Aufnahmeprüfung“ (SG 94-95)*

Anhand der Aussagen kann gesehen werden, dass immer wieder betont wird, dass die Noten ausschlaggebend sind für eine Aufnahme in ein Gymnasium. Womöglich weisen die Lehrerinnen mit den Aussagen einen Teil ihrer Verantwortung ab, indem sie daraufhin weisen, dass die Noten entscheiden wer in einem Gymnasium aufgenommen wird und wer nicht. Dies könnte damit zusammenhängen, dass hier ein gewisser Druck auf die Lehrerinnen einwirkt, Druck im Sinne von Entscheidungsgewalt über den weiteren Verlauf einer Bildungskarriere, aber auch Druck, der von den Eltern ausgeübt wird, die das Verlangen haben, dass ihr Kind die höchste Bildungsstufe zu besuchen hat.

*„Es zählt natürlich die Schularbeiten das sind aber nur zwei in einem Halbjahr die zählen für mich jetzt nicht so in der Volksschule ist einfach die mündliche Arbeit das Wichtigste wobei natürlich schon Schulübungen Hausübungen und so dazu zählen aber genauso die Mitarbeit das ist das Wichtigste ja?“ (AP 35-38)*

Hier kann gesagt werden, dass Noten sich aus den erbrachten Leistungen des Kindes ergeben, wobei hier vor allem die Mitarbeit zählt. Danach kommen die erbrachten Hausübungen und Schularbeiten.

Lehrerin Petrol berichtet von einem Jungen, der letztes Jahr in ihre Klasse ging, der *unglaublich begabt* war in Mathematik, aber dessen Rechtschreibung eine *Katastrophe* war und sie ihm keine bessere Note als einen Dreier geben konnte.

*„Bei dem Bub von vorhin der in Rechtschreibung schlecht war da kann man es über die Schiene spielen dass er einen Legasthenienachlass bekommt und so kann man ihm einen Zweier noch geben“ (AP 127-129)*

Hier kann gesehen werden, dass die Lehrerinnen und Lehrer womöglich einige Möglichkeiten haben Noten und somit auch indirekt die Leistungen der Kinder zu heben oder zu senken.

Einige Lehrerinnen fühlen sich von der bereits im Halbjahr der vierten Klasse stattfindenden Selektion unter Druck gesetzt.

*„Wir werden natürlich von den weiterführenden Schulen also spezielle von den jetzt mit dem Dreier unter Druck gesetzt also ich überleg mir dann jeden Dreier genau wenn ich mir denk eigentlich ist das eher ein fauleres Kind hat aber eigentlich den Grips fürs Gymnasium und ich tät ihm gern in dem Fall den Dreier geben dann geb ich ihn im Endeffekt erst nicht her.“ (CB 34-38)*

Wenn ein Kind von seinen erbrachten Leistungen her gut ist, aber bei dem eventuell leistungsexterne Kriterien fehlen, so würde die Lehrerin dies gern in ihre Notenvergabe mit einfließen lassen. Allerdings weiß sie, dass das Kind durch den Dreier im Halbjahreszeugnis, mit dem es sich dann an den weiterführenden Schulen bewerben muss, kaum eine Chance hat einen Platz zu bekommen bzw. der Prozess schwieriger ist, als bei Kindern, die keinen Dreier im Zeugnis haben. Es zeigt eine Ohnmacht, die die Lehrerin ausdrückt Denn sie kann offensichtlich nicht jene Note vergeben, die sie gerechtfertigt findet, sondern muss auch die Selektion, die bereits mit der Anmeldung in der Sekundarstufe I im Halbjahr der vierten Klasse Volksschule beginnt, berücksichtigen.

sichtigen. Weitere Beispiele zeigen ebenfalls wieder, dass die Lehrerinnen und Lehrer möglicherweise in Bezug auf die Notengebung trotz vorgeschriebenem Notenspiegel viel Handlungsspielraum haben.

*„ja die Wahrnehmung der Eltern also der Streitfall ist immer das Befriedigend ja? Geb ich das Befriedigend und wie soll ich sagen damit nehme ich dem Kind noch nicht prinzipiell die Möglichkeit in ein Gymnasium zu gehen weil es kann dann noch die Aufnahmeprüfung machen.“ (SL 280-284)*

Lehrerin Lila beschreibt, dass es auch zu *Streitfällen* bei der Empfehlung mit den Eltern kommen kann. Wenn dies eintritt und offenbar keine gemeinsame Lösung zu finden ist oder die Eltern *nicht einsichtig* sind, dann endet dieser Streit damit, dass die Lehrerin dem Kind die Note Drei gibt. Mit einem Befriedigend hat das Kind die Chance, die Aufnahmeprüfung zu absolvieren und auch ohne AHS-Empfehlung ein Gymnasium besuchen zu können. Es kann also angenommen werden, dass in unsicheren Fällen eher dem Wunsch der Eltern nachgegangen wird, dem Kind eine Möglichkeit auf den Besuch einer AHS einzuräumen.

*„Vor ein paar Jahren war da ein Bursche der ist zwischen Drei und Vier gestanden schon in der Volksschule und die Eltern wollten ihn unbedingt ins Gymnasium geben und da hab ich meine Empfehlung abgegeben und hab gesagt das ist kein Gymnasiumkind das ich mein er steht bei mir zwischen Drei und Vier und ich müsst ihm genau genommen einen Vierer geben ich hätt ihm den Vierer geben sollen, da seine Leistungen dementsprechend waren dann hätt er nicht ins Gymnasium gehen können nur ich hab mir gedacht ich will nicht dran Schuld sein sondern hab ihm einen Dreier geben und hab mir denkt O.K. probier's mir ist es egal er hat die Aufnahmeprüfung gemacht die eigentlich eh alle schaffen.“ (KR 184-192)*

Die Lehrerin war womöglich in dieser von ihr beschriebenen Situation sehr unsicher in ihrer Professionalität. Statt der eigenen fachlichen Kompetenz zu vertrauen, gibt sie dem Druck der Eltern nach und gewährt dem Kind die Möglichkeit ein Gymnasium zu besuchen. Fast alle befragten Lehrerinnen erwähnten, dass sie in solch einem Fall eher den Dreier geben, da mit einem Vierer keine Chance auf einen gymnasialen Schulbesuch besteht. Sie argumentieren damit, dass sie nicht daran *Schuld* sein wollen, dem Kind das *Leben verbaut zu haben*. Mit der Note Drei im Zeugnis müssen die Kinder bei der Aufnahmeprüfung auch wieder unter Beweis setzen, dass sie fähig zur Aufnahme in ein Gymnasium sind. Hierzu sind die Meinungen der Lehrerinnen

nen sehr unterschiedlich. Die einen sind davon überzeugt, dass die Aufnahmeprüfungen so einfach gestaltet sind, dass jedes Kind diese erfolgreich schaffen kann, während die anderen annehmen, dass diese Prüfung zu 98% mit ihrer Meinung übereinstimmt. Allerdings betonen die Lehrerinnen auch, dass sie einen solchen Test noch nicht gesehen haben und auch nicht wissen, was in diesem von den Kindern verlangt wird.

Es zeigt sich, dass es bei der Notenvergabe zwar einen Notenspiegel gibt, dieser aber offensichtlich viel Spielraum und Handlungsspielraum für die Lehrerinnen und Lehrer offen lässt. Dies wird von einigen befragten Lehrerinnen auch stark kritisiert, weil die Noten dann nicht mehr als ein Maßstab herangezogen werden können. Wenn die Kinder trotz gleicher Noten im Zeugnis ganz unterschiedliche Leistungen erbringen und beispielsweise *ein Sehr gut in Deutsch haben, aber keinen graden Satz bilden können*. Fünf der interviewten Lehrerinnen sprechen darüber, dass sie gerne eine andere Form der Beurteilung hätten und dass Noten, wie es sie bisher gibt abgeschafft werden sollten. Bei der Notenvergabe werden derzeit ähnlich wie bei der Schullaufbahnpflichtempfehlung mehrere Kriterien herangezogen und abgewogen, sowie etwaigem Druck, der auf den Lehrerinnen und Lehrern lastet, nachgegeben.

### **6.2.1.2 Pädagogische Diagnose des Potentials**

In dieser Unterkategorie werden die Kriterien aufgezeigt, die sich auf das von den Lehrerinnen diagnostizierte Potential der Kinder beziehen und zur Übertrittsempfehlung von den Lehrerinnen herangezogen werden.

*„Es gibt Kinder wo du von Anfang an siehst das wird nix mit einer höheren Bildung“ (CB 98-99)*

*„Oftmals zeichnet sich das schon in der ersten Klasse ab, welches Kind es einmal weiter bringen wird und welches nicht.“ (AP 10-11)*

Die Hälfte der befragten Lehrerinnen sprechen an, dass sie bereits ab der ersten Klasse einschätzen können, welche Kinder einmal in ein Gymnasium gehen können und für welche das eher nicht in Frage kommt. Sie argumentieren damit, dass sie mit ihren 20-35 Dienstjahren bereits die Erfahrung mitbringen, dass sie das Potential eines jeden Kindes schon zu so einem frühen Zeitpunkt diagnostizieren können. Die anderen drei Lehrerinnen sprechen mehr von einem Prozess, der bei ihnen von der ersten Klasse an stattfindet, bei welchem die Kinder regelmäßig mit neuen *Herausforderungen konfrontiert* werden und die Lehrerinnen sich dadurch ein Bild von den Entwicklungen der Kinder machen können. In diesem Prozess beobachten sie die

Kinder und schauen wie sie verschiedene Aufgaben lösen und Probleme bewältigen, um in weiterer Folge eine Empfehlung ausstellen zu können, da sie der Ansicht sind, dass manche Kinder ein *bisschen länger* brauchen bis ihnen der *Knopf aufgeht*.

Anhand dieser Argumente kann aufgezeigt werden, dass es offenbar unterschiedliche Strategien gibt, das Potential eines Kindes einzuschätzen. Möglicherweise ist es so, dass es manche Kinder gibt, die von den Lehrerinnen von vorn herein einer gewissen Leistungsstufe zugeordnet werden, aus der sie vermutlich nur sehr schwer herauskommen können.

*„Also das ganze Kind sag ich jetzt mal zum einen das was das Kind kognitiv leisten kann wie es schriftlich zum Beispiel bei den Schularbeiten seine Leistungen ausdrücken kann auch wenn ein Kind verbal echt toll ist und gute Geschichten erzählen kann aber es nicht zu Papier bringen kann also es nicht verschriftlichen kann oder wenn es gute Geschichten erzählen kann aber überhaupt keine Rechtschreibung hat ja? (SG 344-349)*

Die Lehrerin ist bemüht jedes Kind als Ganzes wahrzunehmen und alle Facetten, die das Kind zeigt, wahrzunehmen und ebenfalls zu berücksichtigen. Sie wägt einzelne Leistungen gegeneinander ab, um ein erstes Bild für ihre Schullaufbahneempfehlung zu bekommen. Sie berichtet in weiterer Folge des Interviews, dass wenn ein Kind wie oben beschrieben, *verbal echt toll, ist* aber dies nicht *verschriftlichen* kann, sie weitere Kriterien heranzieht, um eine *bestmögliche Empfehlung* für das Kind geben zu können. Hier kann wieder gesehen werden, dass sie versucht das Kind als Ganzes wahrzunehmen und auf jedes Kind eingeht.

*„Also das muss man sich einfach alles anschauen auch in Mathematik wie schnell kann ein Kind etwas Neues erlernen wie schnell kann ein Kind etwas erlernen was es nur hört oder liest und es nicht mit ihm in Einzelarbeit erarbeitet wird weil das bei uns im Einzelunterricht schon so ist wenn ein Kind etwas nicht kann dann kann ich es ihm fünf Mal erklären ich hab die Zeit das ist gar kein Problem er kann auch fünf Mal fragen kommen ist überhaupt kein Problem ja wenn er kommt und sagt ich habs noch immer nicht verstanden okay dann probieren wir es auf andere Art und Weise aber das geht in den darauf folgenden Jahren einfach nicht mehr wenn ein Kind immer alles beim ersten Mal versteht dann hab ich keine Sorge dass es dann nach der Volksschule nicht mehr versteht ja? (SG 349-358)*

Da jene Lehrerin in einer Klasse unterrichtet, die gleichzeitig von zwei weiteren Lehrerinnen betreut wird, hat sie die Ressourcen, die Zeit und wie anhand ihrer Aussage gesehen werden kann auch die Geduld einem einzelnen Kind etwas wieder und wieder zu erklären, bis dieses es verstanden hat. Es gibt Kinder bei denen die Empfehlung schnell feststeht. Bei denjenigen Schülerinnen und Schülern, wo sie sich unsicher ist, werden weitere Kriterien herangezogen, bis sie sich sicher ist, welcher weiterführende Schultyp für sie geeignet wäre.

*„Wenn ein Kind Hausübungen selbstständig machen kann das ist auch ganz wichtig diese Übungsphase zu machen wenn Referate sag ich mal zum Beispiel wenn sich da jetzt wirklich einlässt und ein Referat hält oder einfach nur etwas abliest und mit Mühe und Not auswendig gelernt hat wie weit ein Kind überhaupt Auswendiglernen kann das ist eine ganz wichtige Geschichte beim Lernen ja?“ (SG 358-361)*

Wie gesehen werden kann, werden zunächst die schriftlichen Leistungen und die Rechtschreibung des Kindes begutachtet, daran anschließen wie es sich ausdrücken kann, wie sein Auffassungsvermögen ist und dabei wird auch geschaut, ob sich das Kind einfache Inhalte auch schon selbst beibringen kann. Des Weiteren wird geschaut, wie die Hausaufgaben gemacht werden oder Präsentation vor der Klasse. Dies sind offenbar die Kriterien, die den Lehrerinnen es ermöglichen das Potential des Kindes einschätzen zu können. Wenn diese Kriterien für eine AHS-Reife noch nicht ausreichend sind, so werden weitere Kriterien herangezogen.

### **6.2.1.3 „ AHS-Kinder“ – Typisierung der Schüler**

In allen Interviews zeigt sich, dass die Lehrerinnen ihre Schülerinnen und Schüler spätestens ab der dritten Klasse typisieren, in *Gymnasiumkinder* und *Nicht-Gymnasiumkinder*.

*„dann ist es schon so dass ich auch z.B. die AH ich nenne sie dann auch die AHS-Kinder dass die auch mehr leisten müssen die werden dann auch wirklich viel mehr gefordert damit sie schon ein bisschen darauf vorbereitet werden aber schon im geschützten Rahmen ihrer Volksschulzeit mit den drei Lehrerinnen und den Kindern die sie kennen vorbereitet werden auf das was auf sie zukommt und das ist schon heftig das ist ein ganz ein großer Übertritt“ (SG 169-174)*

Offensichtlich empfindet die Lehrerin es als sinnvoll die Kinder danach zu typisieren, auf welche Sekundarstufe I sie in Zukunft gehen werden, um sie somit in einem *geschützten Rahmen* darauf vorbereiten zu können, was dort passiert. Es kann angenommen werden, dass die Lehrerinnen den Übertritt von der Volksschule ins Gymnasium als schwer bewältigbar für die Kinder wahrnehmen, so dass eine Vorbereitung darauf notwendig erscheint.

*„Und bei den Nicht-AHS-Kindern die brauchen auch nicht so viel leisten das wird dann schon ein bisschen differenziert nicht viel aber ein bisschen und auch nicht immer sie sollen ja auch als Einheit gelten aber so immer mal wieder dass man sagt du du solltest das aber schon weil du willst auf die AHS also du solltest das aber doch machen oder können oder lernen ja? Du willst in die AHS du musst die Malreihe beherrschen oder üb zuhause zack zack geht schon ja?“ (SG 178-183)*

Die Aufteilung in AHS-Kinder und Nicht-AHS-Kinder erfolgt offenbar aus dem Grund, dass diejenigen Kinder, die aufs Gymnasium gehen werden, mehr Leistung erbringen müssen und mehr dahingehend gefordert werden etwas selbstständig zu lernen oder zu üben. Die Schülerinnen und Schüler, die auf eine Neue Mittelschule oder Hauptschule gehen werden, müssen sich nur mit den Lerninhalten auseinandersetzen, die im eigentlichen Unterricht erklärt werden und darüber hinaus nichts machen. Die Lehrerinnen betonen, dass versucht wird die Klasse trotzdem als *Einheit* zu sehen und zu unterrichten. Es wirkt, als würden die Lehrerinnen durch ihre Differenzierung eine Art Trennung innerhalb der Klasse durchführen. Möglicherweise bemerken die Schülerinnen und Schüler diese Typisierung in *reine Gymnasiumkinder* und *alle anderen Kinder* und reagieren darauf.

*„reines Gymnasiumkind kann alles kein Problem macht alles bemüht sich ist selbstständig“ (CB 140-141)*

Ein Kind, das nach Ansicht der Lehrerinnen ein Gymnasium besuchen wird, definiert sich dadurch, dass es alle ihm gestellten Aufgaben selbstständig bewältigen kann, ohne dabei Probleme zu machen. Bei den Kindern, die als *reine Gymnasiumkinder* eingeteilt werden, sind alle herangezogenen Kriterien einwandfrei. Sobald die Lehrerinnen sich bei einem Merkmal unsicher sind, wird alles noch einmal überprüft.

*„ein Kind hat nicht nur weil's lauter Einser hat die Berechtigung in die AHS zu gehen natürlich hat's die offizielle Berechtigung aber das heißt noch lange nicht dass es das System einer AHS in dem Sinn übersteht“ (IG 26-28)*

Diese Problematik sprechen mehrere befragte Lehrerinnen an. Es gibt Kinder, deren Leistungen laut Noten für eine AHS-Reife sprechen. Hier wurden psychosoziale Merkmale des Kindes bei der Notenvergabe ausgeklammert und ausschließlich deren Leistungen beurteilt. Die Lehrerinnen sind allerdings der Auffassung, dass ein Kind einem gewissen Druck standhalten können muss und dafür braucht das Kind spezielle Merkmale, die für die Lehrerinnen erkennbar sein müssen, da sie diese ansonsten nicht wahrnehmen und mitberücksichtigen können. Die Lehrerinnen sprechen davon, dass zurückgezogene und schüchterne Kinder oftmals das Gymnasium *nicht überleben*. Sie argumentieren damit, dass sie hier aus langjährigen Erfahrungen sprechen und dann lieber einem Kind bei dem sie sich unsicher sind keine Empfehlung für ein Gymnasium ausstellen, als dass es dann dort versagt, denn das würde einer *Kinderseele nicht gut tun*. Des Weiteren sprechen die Lehrerinnen an, dass es möglich ist, dass die Schülerinnen und Schüler auf der AHS *ganz tolle Klassenvorstände* haben können, die viel mit ihnen machen und sie fördern. Dieses Kriterium können sie aber nicht heranziehen, da dies damit zusammenhängt auf welche Schule sie gehen und welche Lehrerinnen und Lehrer sie dort bekommen und das dies zu variabel sei, um es mit zu berücksichtigen.

*„Ganz ein normales bodenständiges Kind das einen Hausverstand hat so zu sagen dass es vielleicht im praktischen Leben sehr gut zurechtkommt also einen praktischen Verstand hat und das sich halt in den Gegenständen Mathe Deutsch nicht so leicht tut nicht so Leistungsstark ist das eben länger braucht bis was begreift aber wenns es begreift dann kanns es auch braucht halt länger bis es was lernt oder tut sich in Deutsch ein bisschen schwerer im Ausdruck oder in der Rechtschreibung und solche Dinge das ist bei mir ein typisches Kind für die Hauptschule also jetzt Neue Mittelschule“ (KR 253-259)*

Zu den *Nicht-AHS-Kindern* gehören also jene Kinder, die nicht so leistungsstark sind wie diejenigen die auf das Gymnasium gehen werden. Kinder, die im *praktischen Leben gut zurechtkommen*. Hier wird nicht davon gesprochen, dass die schüchternen und zurückhaltenden Kinder eine Empfehlung für die Neue Mittel- oder Hauptschule

bekommen, sondern diejenigen Kinder, die länger brauchen um vermittelte Lerninhalte aufzunehmen und bodenständig sind.

Es zeigt sich, dass die Lehrerinnen die Tendenz dazu haben die Schülerinnen und Schüler ab einem bestimmten Zeitpunkt in AHS-Schülerinnen und Schüler und diejenigen, die eine andere Schulform besuchen werden, differenzieren. Hierbei versuchen sie allerdings darauf zu achten, dass die Klasse sich trotzdem noch als Einheit ansieht und sie die Typisierungen nicht so stark wahrnehmen. Des Weiteren können bei für die Lehrerinnen unklaren Fällen wieder Unsicherheiten in Bezug auf die Schullaufbahnpflichtung ausgemacht werden. Häufig betonen die Lehrerinnen, dass ein schüchternes Kind dem Druck auf einer AHS nicht stand halten kann. Aber bei der Beschreibung von Schülerinnen und Schülern, denen sie eine Empfehlung für die Neue Mittel- oder Hauptschule ausstellen, wird dieses Merkmal nicht mehr erwähnt.

## **6.2.2 Leistungsexterne Kriterien**

Die leistungsexternen Kriterien beziehen sich auf jene Argumente, die von den Lehrerinnen zur Schullaufbahnpflichtung herangezogen werden, die nicht im direkten Zusammenhang mit den schulischen Leistungen stehen wie zum Beispiel Verhalten, soziales Umfeld, familiäre Herkunft.

### **6.2.2.1 Individuelle psychosoziale Merkmale des Kindes**

Unabhängig voneinander erwähnen die Lehrerinnen immer wieder, wie wichtig es für sie ist, dass ein Kind, welchem sie eine Empfehlung für eine allgemein höher bildende Schule ausstellen, sich durch besondere Merkmale auszeichnen muss. Schlagwörter wie *Selbstbewusstsein*, *Selbstständigkeit*, *Ehrgeiz*, *Power* werden häufig erwähnt.

*„Bei mir fließt neben der Leistung ganz stark mit ein ob das Kind selbstbewusst ist oder nicht eher schüchtern oder es doch reden kann ob sich das Kind durchsetzen kann ob's selbstständig arbeiten kann das ist extrem wichtig für mich“ (KR 227-229)*

*„Ich orientiere mich daran wie er sich im Unterricht gibt wie orientiert er sich ja? Muss ich dem jede Stunde sagen was er tun muss weil er's selber nicht schafft ja? Kann er sich organisieren kann er sich nicht organisieren weil das sind auch Dinge wo ich sag das jetzt in einer privaten Hauptschule oder so im Pflichtschulbereich doch noch die Lehrer eher dahinter sind als jetzt zum*

*Beispiel in einer öffentlichen Schule wo der Lehrer reinkommt der Lehrer rauskommt und das Kind muss selber jede Stunde genau wissen was brauch ich hab ich alles? was wird meine Hausübung sein und und ja? weil so ist das ja auch noch eine sehr persönliche Geschichte und ich kenn jeden genau und ich weiß genau worauf ich bei jedem achten muss.“ (AP 117-125)*

Hier kann gesehen werden, dass jene Merkmale neben den Leistungskriterien stark in die Schullaufbahnenempfehlung mit einbezogen werden. Da die Lehrerinnen davon ausgehen, dass es in den gymnasialen Unterstufen weniger *persönlich* zugeht als in der Volksschule und somit die Kinder *selbstständiger* und *selbstbewusster* sein müssen, um diese neue Art des Schulunterrichts bewältigen zu können.

Die Lehrerinnen gehen davon aus, dass Kinder, die schüchtern und unselbstständig sind, es schwieriger in einer solchen Schulform haben werden und aus diesem Grund besser auf einer Haupt- oder Neuen Mittelschule aufgehoben sind. Manche Lehrerinnen sind der Ansicht, dass die Kinder dem Druck, der in einer AHS herrscht, nicht standhalten können und dass dieser sie *psychisch fertig* machen wird. Auch äußern sie, dass jegliche *Investition* in Nachhilfe im *Endeffekt* bei Kindern, die zurückhaltend sind, *nichts bringen wird*. Die Lehrerinnen beschreiben, dass Kinder in einem Gymnasium mehr gefordert werden aber trotzdem weniger *Rücksicht* auf individuelle Eigenschaften wie beispielsweise Schüchternheit genommen wird und die Schülerinnen und Schüler dadurch auch mehr mit *Frustration* umgehen müssen.

*„Viele halten dem Druck nicht stand viele glauben sie schaffen also vom lernen wär es gar nicht aber es ist das Umfeld ein anderes sie müssen sie haben jede Stunde natürlich wen anderen wobei es in der Volksschule so sein kann das Stundenweise wer anderer drin ist vor allem wenn es ganztägige Formen sind und da sind sie es mehr gewöhnt es ist schon so dass mancher halt es fehlt ihnen irgendwas sie glauben dass zu können sie glauben dass das was sie in der Volksschule gemacht haben am Nachmittag wenn sie in der ganztägigen Form waren da haben sie geübt da haben sie gearbeitet aber nicht zuhause auch weitergeübt das vergessen sie dass man das im Gymnasium muss und das vergessen dann auch oft die Eltern das man zuhause einfach wenn man in die AHS geht mehr machen muss es ist einfach so wenn man dort bleiben will“ (IG 64-73)*

An dieser Aussage kann gesehen werden wie der Druck aus Lehrerinnensicht wahrgenommen wird. Jener ist offenbar so allgegenwärtig und belastend, dass er für

eine Schullaufbahneempfehlung mit einbezogen werden muss, da einige Kinder *unter dem Druck zusammenbrechen* würden. Das heißt neben den bereits angeführten Charaktereigenschaften und sozialen Kompetenzen müssen die Kinder, die eine AHS besuchen wollen, auch dem Druck standhalten können. Es ist sowohl ein Leistungsdruck als auch ein Zeitdruck, da in einem Gymnasium in einer kürzeren Zeit mehr Lernstoff erarbeitet werden muss als in alternativen Schulformen.

*„Noten sind nicht ausschlaggebend ein Kind hat nicht nur weil's lauter Einser hat die Berechtigung in die AHS zu gehen natürlich hat's die offizielle Berechtigung aber das heißt noch lange nicht dass es das System einer AHS in dem Sinn übersteht sehr oft grad aus meiner Erfahrung ich bin nun schon 28 Jahre lang Lehrer weiß ich das.“ (IG 25-29)*

Anhand dieser Aussage kann gesehen werden, dass die Lehrerinnen sogar die Noten dem *Standhalten* dieses Drucks unterordnen. Das bedeutet offensichtlich, dass selbst wenn ein Kind sehr gute Leistungen bringt, diese nicht ausreichend sein müssen für den Besuch eines Gymnasiums. Sondern das dort neben den Leistungen noch einiges mehr von den Kindern erwartet wird, dass die Lehrerinnen versuchen in ihren Schullaufbahnberatungen mit zu berücksichtigen.

Des Weiteren erwähnen die Lehrerinnen auch immer wieder, dass die Kinder sowohl in der Haupt- als auch in der Neuen Mittelschule die Möglichkeit geboten bekommen, weitere vier Jahre *Kindheit genießen* zu können. Dies weist ebenfalls daraufhin, dass angenommen wird, dass das Gymnasium offenbar sehr viel schwieriger zu bewältigen ist, als eine alternative Sekundarstufe.

Neben den oben angeführten Eigenschaften sollten Kinder, die eine AHS besuchen möchten, auch Eigenschaften sozialer Kompetenzen aufweisen.

*„Kooperationsfähigkeit Kommunikationsfähigkeit Teamfähigkeit das ist auch alles ist es ein Einzelkämpfer der die anderen nicht heranlässt weil sie müssen in der AHS ganz viel gemeinsam machen Projektarbeiten oder so Leute die nicht mit anderen sprechen oder wir haben so ein Mädli momentan die mag mit niemandem sprechen die sind alle naja: „Ich will alleine sitzen ich will niemanden ich brauche niemanden.“ Also die ist jetzt in der ersten Klasse vielleicht gibt sich das noch aber bei der wird's einmal schwierig werden“ (SG 373-378)*

Anhand des angeführten Beispiels kann gesehen werden, dass die Lehrerin die vage Prognose *bei der wird's einmal schwierig werden* aufstellt und somit eine eigene

Ohnmacht zum Ausdruck bringt. *Vielleicht gibt sich das noch* deutet darauf hin, dass sie die am Kind diagnostizierten Merkmale als gegeben und unveränderbar bzw. nicht durch sie veränderbar ansieht. Auffällig ist, dass von den Lehrerinnen angenommen wird, dass es *Einzelkämpfer* in einem Gymnasium schwer haben, da viele Arbeiten in einer Gruppe ausgeführt werden müssen.

*„ansonsten spielt für mich auch gaaaanz massiv eine Rolle wie die Kinder von ihrem von ihrem Selbstwert sich selbst sehen aber auch wie belastbar sie so quasi auch sind“ (SL 370-373)*

*„bei den selbstbewussten und selbstständig arbeitenden Kindern spielen die Noten eine untergeordneter Rolle das heißt mehr Faktoren fließen in die Empfehlung mit ein was bei den ruhigeren die man so ja nicht wirklich einschätzen kann die stillen Wasser so zu sagen wo die Zeugnisnote eine größere Rolle spielt weil man sich nur daran orientieren kann wie die Leistung war“ (KR 240-244)*

Die Kinder sollten sich selbst auch richtig *einschätzen können, sich verkaufen können, sich selbst wertschätzen*. Da von einigen Lehrerinnen angenommen wird, dass diejenigen Kinder die sich *präsentieren* und *verkaufen* können, auch selbstbewusster sind. Dies kann ebenfalls eine *übergeordnete Rolle* bei der Empfehlung spielen, so dass mehr leistungsexterne Faktoren neben den Noten mit einfließen und es auch zu einer AHS Empfehlung kommen kann, obwohl das Kind von seinen Teilleistungen her schwächer ist. Lehrerin Rot veranschaulicht einen solchen schwierigen Entscheidungsprozess anhand eines Beispiels:

*„ich hatte voriges Jahr zwei Kinder die zwischen zwei und drei gestanden sind in Deutsch wo die Eltern schon zu mir gekommen sind weil beim Dreier eine Aufnahmeprüfung gemacht werden muss und man kann ja die Schulkonferenz beschließt ja oder kann ja entscheiden dass eine Klausel gegeben wird dass die Kinder mitsamt dem Dreier ohne Aufnahmeprüfung ins Gymnasium gehen können des will unser Chef nicht die Klausel geben und ich war aber der Meinung dass beide Kinder nicht in eine Neue Mittelschule gehören sondern in ein Gymnasium die Kinder haben in ein Gymnasium gehört auch wenn sie in Deutsch nicht so gut waren und denen hab ich die Chance gegeben durch ein Referat was auch spitze gemacht war und und ich denk mir selbst wenn man einmal scheitert in Deutsch oder so dass sind Kinder die selbstständig waren die einen Wortschatz gehabt haben die sich*

*durchschlagen haben können die reden haben können die ein Selbstbewusstsein gehabt haben die gehören einfach jo des sind Gymnasiumkinder net? es ist ja net so dass sies net verstanden haben die haben in Rechtschreibung Schwierigkeiten gehabt ja? Des is so aber da hab ich halt obwohl die Kinder in der Schule sag ich jetzt mal net so toll waren in Deutsch oder so hab ich mit guten Gewissen gesagt jo die können ins Gymnasium gehen“ (KR 204-217)*

Das Beispiel zeigt auf, dass Lehrerin Rot in diesem speziellen Fall die schlechten Teilleistungen der zwei Kinder in Deutsch mit deren individuellen Merkmalen, die die Lehrerin während der Schulzeit feststellen konnte, abgewogen hat. Lehrerin Rot erwähnt, wie wichtig es ihr ist, dass Kinder, die ein Gymnasium besuchen *Selbstbewusstsein haben und selbstständig* sind. Aus diesem Grund und weil sie die Klausel nicht vergeben darf, entscheidet sie, dass die hervorstechenden Merkmale der zwei Jungen mehr Gewicht bei der Schullaufbahneempfehlung haben als deren nicht so gute Teilleistungen im Fach Deutsch. Bei den ruhigeren Kindern sind hingegen die Noten ausschlaggebender, da sich die Lehrerinnen *nur daran orientieren können*. Lehrerin Rot ist der Annahme, dass *schüchterne, zurückhaltende* Kinder den gymnasialen Alltag nicht bewältigen können. Allerdings erwähnt sie auch, dass sie jene Kinder *nicht wirklich einschätzen kann*. Von einigen Lehrerinnen wird angenommen, dass schüchterne und zurückhaltende Kinder *nicht mit Druck umgehen können* und daher wird Kindern, die diese Eigenschaften aufzeigen eher von einem gymnasialen Besuch abgeraten oder auch jene Charaktereigenschaften in der Endnote mitberücksichtigt, damit ihr Standpunkt mehr *Halt* hat. Nicht alle Lehrerinnen lassen individuelle psychosoziale Merkmale einfließen. Lehrerin Blau zum Beispiel beschreibt, dass Kinder deren soziales Verhalten nicht passt, keine Empfehlung für ein Gymnasium erhalten, aber das Verhalten sich nicht in der Note ausdrückt.

*„es gibt auch Kinder die vom Verhalten her nicht hinkönnen wo wir zwar die Noten geben aber den Eltern die ganze Zeit dazu sagen mit dem Verhalten geben wir dem Kind drei Monate es waren im Endeffekt zweieinhalb und dann ist er geflogen“ (CB 210-212)*

Diese Aussage zeigt, dass Lehrerin Blau das Verhalten des Kindes nicht mit in die Noten einfließen lässt, so wie es Lehrerin Rot macht. In diesem Fall rät sie dem Kind und deren Eltern nur verbal vom Besuch einer AHS ab. Somit konnte das Kind das Gymnasium besuchen, aber wie Lehrerin Blau weiter erzählt, schaffte es dies nicht

und ihrer Prognose ist eingetroffen. Allerdings erwähnt sich nicht welches Verhalten nicht ausreichend war.

Da wie die Lehrerinnen berichten die Schullaufbahneempfehlung und auch die Klauseln-Vergabe nicht geregelt ist, werden wie bereits gesehen auch leistungsexterne Faktoren mit in die Überlegungen einbezogen und unterschiedlich gehandhabt.

*„ich hat aber schon hatte schon vor mehreren Jahren ein Mädchen von der ich gewusst hab die ist intelligent keine Frage aber die hat also überhaupt keine Arbeitshaltung irgendwie entwickelt im Laufe dieser vier Jahre ja? Die ist irrsinnig viel zu spät gekommen die hat ihre Hausübungen sehr unregelmäßig gebracht die hat viel was sie angefangen hat nie fertig gemacht und so weiter und so fort und alles andere war wichtiger als irgendwie halt ihre schulischen Leistungen aber sie war prinzipiell ein intelligentes oder ist nach wie vor ein intelligentes Mädchel das halt ja ich denke auch mit anderen Problemen familiären Problemen irgendwie auch zu kämpfen hatte und so weiter und sofort was auch immer jedenfalls bei der war es so dass ich gewusst hatte ich kann der nix besseres geben als einen Dreier in Deutsch weil ihre Leistungen entsprechen einfach nicht einer besseren Note und so sehr ich auch weiß dass wenn sie sich ordentlich hinsetzen würde und und einfach mehr Fleiß in die Sache legen würd oder vielleicht auch eben eine bissl eine geregeltere Struktur zuhause vorfinden würde was auch immer ja? wäre aus dem Kind einfach viel mehr herauszuholen gut ja aber nur weil ich mir das denk heißt das nicht dass ich ihr aufgrund dessen eine bessere Note geben kann und da wars eben so dass ich mir überlegt habe na soll ich ihr die Klausel geben oder nicht weil ich prinzipiell schon der Meinung war es wäre schon gut wenn sie in einem Gymnasium ginge vielleicht würde sie da ein bisschen von den anderen mitgerissen werden vielleicht wär das dann auch für sie eine Chance dann will sie sich dann vielleicht nicht blamieren dann ist sie in der Pubertät in dem pubertierendem Alter vielleicht also ich ich wollte schon also ich hab mir schon gedacht dass könnt für sie okay sein und wenn nicht dann ist es auch okay dann wird sie das merken und nach einem Jahr dann doch in eine Hauptschule zurück wechseln oder so ja und dann hab ich schwer überlegt ob ich ihr die Klausel geben soll und hab mir aber dann gedacht nein geb ich mir nicht weil genau die soll sich jetzt a mal anstrengen ja? die soll jetzt für diese Aufnahmeprüfung lernen weil sie wollte unbedingt auf ein Gymnasium Sie hat auch gesagt: "Nein ich geh nicht in die Haupt-*

*schule" und das war so eine eh schon mit dem Alter ziemlich frühreife, Marke affektierte Tussi ja? ja irgendwie eh eine liebe aber sie war wirklich so so: "Nein und das kommt überhaupt nicht in Frage und da geh ich sicher nicht hin nein natürlich will ich ins Gymnasium" und ich hab gesagt: "Okay Mädels aber dann wirst dich anstrengen müssen weil die Klausel geb ich dir nicht auf was hinauf du bringst keine Hausübungen du kommst nicht einmal pünktlich in die Schule zeig das denen dort bei der Aufnahmeprüfung wenn du glaubst dass du schaffst dann knie dich rein" und es war dann tatsächlich so sie hats dann geschafft aber sie hats letztlich die Schullaufbahn nicht linear durchlaufen und auch nicht mit einem Abschluss es ist sicher so weitergegangen aber das hat sicherlich nicht an ihrer Intelligenz gelegen." (SL 308-340)*

Dieses Beispiel zeigt auf, dass der Entscheidungsprozess, welche weiterführenden Schulen die Lehrerinnen empfehlen werden, offensichtlich ein schwieriger Vorgang ist. Die Lehrerin wägt viele verschiedene Merkmale des Kindes gegeneinander ab und bezieht auch deren familiäre Situation mit in ihre Überlegungen ein. Es wirkt als würde die Lehrerin das Mädchen gerne auf ein Gymnasium schicken, da sie womöglich annimmt, dass es dem Kind eine Richtung vorgeben könnte und es somit eventuell seine Faulheit ablegen könnte. Allerdings weiß die Lehrerin auch, dass sie aufgrund der erbrachten Leistungen dem Mädchen nicht die entsprechenden Noten für einen Gymnasiumsbesuch geben kann, obwohl sie davon ausgeht, dass die Intelligenz des Mädchens für ein Gymnasium passen würde. Zum einen sind ihr hier quasi die Hände gebunden, da sie nur Leistungen, die erbracht werden, bewerten darf, aber zum anderen kann gesehen werden, dass sie ihre Rolle als Lehrerin offensichtlich nutzt, um dem Mädchen eventuell die Möglichkeit zu bieten selbst gegen die unerwünschten Verhaltensweisen anzutreten, indem die Lehrerin ihr nicht die Klausel gibt, damit sie sich anstrengen muss, also ihre Faulheit überwinden muss, um die angestrebte Schule besuchen zu können. Durch die Aussage, dass das Mädchen eine *frühreife* sei, *Marke affektierte Tussi* wirkt es, als wäre der Lehrerin das Mädchen nicht unbedingt sympathisch. Dieser Eindruck wurde durch die Nachahmung des Mädchens, als die Lehrerin in ihrem Namen gesprochen hatte, bestätigt. Sie verstellte ihre Stimme und sprach in einer sehr hohen Frequenz und ihre Gestik und Mimik war stark übertrieben. Dies könnte möglicherweise darauf geschlossen werden, dass die Lehrerin in ihren Überlegungen sehr professionell herangeht und persönliche Gefühle außen vor lässt. Anhand der Überlegungen und Abwägungen der Lehrerin kann

gesehen werden, dass dieser Prozess Unsicherheiten auslöst und dass viele Überlegungen notwendig sind, um für das Kind die *bestmögliche* Wahl empfehlen zu können. Des Weiteren kann aufgezeigt werden, dass Lehrerin Lila offensichtlich Verhaltensweisen wie *Fleiß, eine entsprechende Arbeitshaltung, Pünktlichkeit, ordentlich erledigte Arbeiten und eine geregelte Struktur* wichtig erscheinen, um in weiterer Folge eine AHS besuchen zu können.

Zusammenfassend kann also gesagt werden, dass Kinder, die eine Empfehlung für eine AHS bekommen, Merkmale wie Selbstbewusstsein, Selbstständigkeit, Präsentierfähigkeit, Teamgeist, Kommunikationsfähigkeit, ein angemessenes Verhalten und Fleiß aufweisen. In einigen Fällen kann es sogar vorkommen, dass jene psychosozialen Merkmale, wenn sie besonders stark ausgeprägt sind, stärker als leistungsnahe Kriterien in die Empfehlung mit einfließen. Kinder bei denen jene Eigenschaften nicht diagnostiziert werden können, bekommen eher eine Empfehlung für einen anderen weiterführenden Schultypen, um dort noch etwas länger Kind sein zu können. Da von den Lehrerinnen immer wieder angedeutet wird, dass beispielsweise die Unterstützung von zuhause sehr wichtig für schüchterne und weniger selbstständigere Kinder ist und sie dadurch eventuell eine Chance bekommen können auch eine Empfehlung für die AHS zu bekommen, wird nun der Blick auf die Aussagen der Lehrerinnen über das soziale Umfeld des Kindes geworfen.

#### **6.2.2.2 Soziales Umfeld und familiäre Situation**

Die Lehrerinnen sprechen an, dass wenn ein Kind, die zuvor angeführten Merkmale nicht zur Gänze vorweisen kann und sie sich bei der Empfehlung nicht ganz sicher sind, ob sie dem Kind die AHS-Reife geben sollen, dann ist ein weiteres Kriterium die Unterstützung von den Eltern.

*„Wenn die Eltern uns schwören hoch und heilig sie tun alles na dann kann man auch schon mal ein Auge zudrücken und sagen eben bei dieser Lehrerkonferenz die Eltern sind dahinter ich möchte ihm jetzt die AHS-Reife geben obwohl das Kind zurückhaltender ist und da sind die Kolleginnen dann meistens auch dafür die haben dann meistens nichts dagegen.“ (SG 96-100)*

In diesem Fall gab es schon vorab ein Gespräch mit den Eltern, in dem aufgeschlüsselt wurde, dass die Lehrerin eher von einer AHS abraten würden. Da die Eltern jedoch *geschworen* haben, ihr Kind zu unterstützen, kann die Lehrerin *ohne Bauchweh* die Empfehlung für eine AHS aussprechen und auch ihre Kolleginnen davon überzeugen, dass das Kind eine Klausel bekommen sollte. Das heißt offensichtlich,

dass ein vermeidlich fehlendes und für das Gymnasium wertvolles Merkmal durch familiäre oder freundschaftliche Unterstützung ausgeglichen werden kann.

*„Bei einem ganz schüchternen Kind kann es sein dass wir sogar eine Schullempfehlung also nicht Schullempfehlung sondern der ist mit einem Kind besonders befreundet und die sind auch vom Level her ungefähr gleich dass man den Eltern auch ratet dass sie gemeinsam in eine Schule gehen aber da fließt im Prinzip das Ganze vom Kind genauso mit rein und auch natürlich die Arbeitshaltung der Eltern auch.“ (CB 226-230)*

Eine Lehrerin beschreibt eine Beratungssituation, die sie letztes Schuljahr erlebt hatte. Die Eltern von einem sehr schüchternen Kind kamen zum Elternsprechtag, um mit der Lehrerin über eine geeignete weiterführende Schule für ihr Kind zu sprechen. Da jenes Kind einen besten Freund in seiner Klasse gefunden hatte, riet die Lehrerin den Eltern, dass sie ihr Kind auf die gleiche Schule schicken sollten, da beide von ihren schulischen Leistungen her auch auf demselben Niveau waren. Diese Lehrerin nimmt an, dass das Kind durch die bestehende Freundschaft dem Druck standhalten können wird und somit das Gymnasium bewältigen kann. Auch in diesem Fall kann die Schüchternheit durch Unterstützung von einem Freund kompensiert werden. Womöglich ist grade jene Eigenschaft der Schüchternheit schwierig für die Lehrer einzuordnen, da alle davon berichten, wie unsicher sie sich bei schüchternen Kindern bei der Schullaufbahneempfehlung sind. Dadurch zeigt sich, dass sie versuchen sich an weiteren Kriterien, wie beispielsweise der Unterstützung, anhalten, um dem Kind letztendlich doch trotz Schüchternheit eine AHS-Reife ausstellen zu können.

Neben der Unterstützung werden allerdings auch andere Kriterien herangezogen, um abzuwägen, ob ein *Durchschnittskind* doch die Chance bekommen sollte eine gymnasiale Unterstufe zu besuchen, wie beispielsweise die Karriere der Eltern oder auch aus welcher sozialen Schicht sie kommen.

*„Wenn ein Kind ohnehin sagt es möchte die Tischlerei vom Papa übernehmen und möchte eigentlich nicht ins Gymnasium dann ist es gescheit er macht was anderes Gescheites als er quält sich und umgekehrt wenn ein Kind unbedingt studieren will weil der Papa hat eine Arztpraxis und er will die unbedingt übernehmen ja dann ist es auch für uns dass wir sagen wir möchten unbedingt dass er die AHS schafft.“ (KR 361-369)*

Bei diesen zwei Kindern war die Empfehlung nicht *100% sicher*. Nach einem Elternabend stellte sich heraus, dass bei einem Kind von der Familie auch nicht der Wunsch

geäußert wurde, dass das Kind die AHS besucht, da es den Familienbetrieb übernehmen soll und dafür die Matura keine Voraussetzung ist. Bei dem zweiten Kind wurde der Wunsch geäußert, dass das Kind einmal die Arztpraxis des Vaters übernehmen soll. Dieser Wunsch wurde von der Lehrerin berücksichtigt, da sie sich nach dem Gespräch in Bezug auf die Schullaufbahnpflichtung sicher ist, dass die Eltern *unbedingt möchten, dass er die AHS schafft*.

*„Ich tue dem schüchternen Kind nichts Gutes wenn ich es rauf bewerte es bringt ja nichts ich habe die Erfahrungen gemacht dass es zu 70% Leute sind mit nicht deutscher Muttersprache, die wollen das ihr Durchschnittskind eine AHS besucht und da geb ich sicher keine Empfehlung her.“ (CB 146-149)*

In diesem Fall wird die Herkunft des Kindes betrachtet und entschieden, dass es nicht gut sei ein schüchternes Kind in eine AHS zu schicken. Die Lehrerin berichtet des Weiteren auch, dass die Eltern oftmals kein *reines Deutsch sprechen* und dass ständig *Artikelfehler bei der Satzstellung* auszumachen sind. Sie kann nicht verstehen, dass diese Eltern ihr Kind auf ein Gymnasium schicken möchten. Allerdings wird nicht über die Leistung gesprochen, die das Kind erbringt. Sie erwähnt nur, dass besagtes Kind schüchtern ist. Da Lehrerin Blau immer wieder davon spricht, dass es ihr gerade bei *Kindern nicht deutscher Muttersprache* schwer fällt die Entscheidung für die Schullaufbahnpflichtung zu treffen. In diesem Zusammenhang spricht sie auch von dem Elternkontakt, der ein *Krampf* für sie ist. Es könnte sein, dass sie Migrationskindern gegenüber Vorurteile hat und diese eventuell auch in ihre Empfehlungen miteinfließen lässt.

*„was ich auch bedenken muss ist grad bei Kinder obwohl das jetzt nicht so oft vorkommt aber grad bei Kinder die die Sprach erst später erlernt haben also die Deutsche erst später erlernt haben dass die möglicherweise das die sehr wohl diese gymnasiale Reife haben obwohl man das jetzt nicht auf den ersten Blick vermuten würde weil man weil sie eben noch nicht so gut sprechen oder weil sie weil sie die Sprach noch nicht so gut können da muss man auch sehr sehr genau schauen dass man da nicht jemanden aufgrund von falschen Kriterien für nicht AHS-Reif hält ja? aber das kriegt man mit der Zeit kriegt man da echt eine ganz gute Übung“ (SL 398-405)*

Lehrerin Lila beschreibt einen ähnlichen Fall, legt aber einen anderen Fokus darauf. Sie erzählt des Weiteren von Kindern, die noch nicht lang in Österreich leben und

bereits eine Leistung erbracht haben, weil sie schnell die deutsche Sprache erlernen konnten. Zwar sind die Kinder dann noch etwas schwächer in ihren Leistungen, so dass die Lehrerin sie nicht besser bewerten kann, aber sie versucht herauszufinden, ob die Leistungsfähigkeit für eine AHS ausreicht. Sie erwähnt außerdem, dass das ein schwieriger Prozess ist, aber dass sie durch Erfahrung ein gewisses Gespür dafür bekommen hat. Vermutlich war sie schon des Öfteren damit konfrontiert ein Migrationskind zu beurteilen und eine Schullaufbahneempfehlung auszusprechen.

Durch die zwei aufgezeigten Handlungsweisen kann wieder gesehen werden, dass eine solche Schullaufbahneempfehlung nicht geregelt ist und den Lehrerinnen hier sehr viel Spielraum gelassen wird. Dadurch werden sie vermutlich in manchen unklaren Fällen unsicher und sie suchen sich verschiedene Anhaltspunkte um ihre Empfehlung zu festigen. Für die Empfehlung, die sie für eine weiterführende Schule aussprechen, werden sowohl leistungsnaher als auch leistungsexterne Merkmale der Kinder betrachtet. Hier wird klar zwischen einem *reinen Gymnasiumkind* und einem Kind, das sicher keine AHS besuchen kann, unterschieden. Bei ersterem sind beide Faktoren im richtigen Maße vorhanden, während hingegen bei zweitem vermutlich keiner der Faktoren befriedigend vorhanden ist. Unklar wird der Empfehlungsprozess bei den Fällen, die sich dazwischen bewegen. Hier werden möglicherweise einzelne Kriterien gegeneinander abgewogen, gewichtet und anhand dessen eine Entscheidung getroffen.

### **6.2.2.3 Typisierung der Schulen**

Ein weiteres leistungsexternes Kriterium, das die Lehrerinnen bei der Übertrittsempfehlung mit einfließen lassen, ist ihr Wissen und die jeweilige individuelle Sicht von den weiterführenden Schulformen.

*„sie einfach geforderter sind im Gymnasium auch eben mit vielleicht mit Frustration umgehen zu müssen wenn sie vielleicht mal nicht ebenso so gut sind oder einfach weniger Rücksicht genommen wird auf wenn ich ein bisschen langsamer bin ein bisschen schüchtern bin ja? das ist halt jetzt mein Bild vom Gymnasium das muss ja gar nicht stimmen in Wirklichkeit aber das ist auch das was ich halt so hör von den Abgängerinnen und Abgängern die sagen: "Pfff na das erste Jahr war schon eine Umstellung ja?" weil dauernd ein anderer Lehrer und da wird überhaupt nicht mehr viel erklärt die erwarten einfach gewisse Dinge das wird so für selbstverständlich schon genommen und da wird nicht mehr so auf den Einzelnen eingegangen.“ (SG 373-381)*

Die Lehrerinnen nehmen offensichtlich an, dass die Kinder in einer AHS mehr *gefordert* werden, mehr mit *Frustration* umgehen können müssen und dass vermutlich in einem Gymnasium grundsätzlich weniger *Rücksicht* auf die Kinder genommen wird. Aufgrund von diesen Annahmen der Lehrerinnen könnte es sein, dass sie die schüchternen und zurückhaltenden Kinder davor schützen wollen mit solchen Situation und eventuellen *Enttäuschungen* umgehen zu müssen. Damit sie diejenigen Kinder, die womöglich auf ein Gymnasium gehen werden, mehr auf die ihnen bevorstehenden Situationen vorbereiten können, wird die Klasse geteilt in die *Gymnasiumkinder* und die *Nichtgymnasiumkinder*. Die Gymnasiumkinder bekommen *extra Hausaufgaben* und werden *häufiger ermahnt*, wenn sie Leistungen nicht erbringen.

*„Die Mittelschulen ja auch selber gar nicht wissen was sie sind es heißt kooperative Mittelschule oder so irgendwie was mit Gymnasiumprofessoren zusammenarbeiten ja? aber was da wirklich anders sein soll oder ist pfff kann niemand wirklich genau sagen weil die Schulen selber ein Konzept vorlegen müssen es gibt ja gar kein Konzept für die Neue Mittelschule und drum ist das ein schwammiges Irgendwas es unterrichten einfach Hauptschul- und Gymnasiumlehrer nebeneinander es gibt keine Leistungsgruppen mehr aber wie unterscheidet man dann die schlechten sagen wir die schwachen Hauptschulkinder von den Gymnasiumkindern wenn man net einmal Leistungsgruppen hat? Und ich weiß aus Rückmeldungen von meinen Kindern dass in manchen Stunden drei Lehrer herumrennen und das die Kinder eigentlich nur irritiert und das die Kinder sagen das macht sie total nervös wenn da drei Lehrer umeinander rennen aber im Prinzip sagt man das ein Hauptschul- oder Neue Mittelschulkind ein Kind ist dass man einfach nicht mit ruhigem Gewissen in ein Gymnasium schicken kann.“ (KR 260-272)*

Des Weiteren berichten die Lehrerinnen davon, dass sie die Neue Mittelschule nicht richtig einschätzen können, da sie keinen Einblick in das Konzept haben und es ihnen somit womöglich schwer fällt einzuschätzen, welchen Kindern sie eine Empfehlung für diese Schulform aussprechen können. Fünf von Sechs befragten Lehrerinnen geben keine Empfehlung für die Neue Mittelschule, sie beraten nur in die Richtung, ob das Kind auf ein Gymnasium gehen kann oder nicht.

*„es ist ja in der Tat nicht so das jetzt alle Neuen Mittel- oder Hauptschulen jetzt schlecht sind oder jetzt vom Niveau her irgendwie ja? Wobei wenn gleich ich schon weiß dass das in vielen schon der Fall ist und ich kann ich*

*kann einfach die Elternseite auch total gut verstehen ich weiß aber auch dass es für Kinder und in erster Linie muss ich mich um die Kinder kümmern eine Qual wirklich eine totale Qual sein kann wenn sie dann in einer Schule landen wo sie einfach nicht mitkommen.“ (SL 110-115)*

Es kann angenommen werden, dass die Lehrerinnen eher nicht von den alternativen, neben dem Gymnasium existierenden Sekundarstufen I überzeugt sind. Zum einen werden Vermutungen geäußert, dass die meisten dieser Schultypen vom *Niveau schlecht sind* und zum anderen, dass diese Schultypen vermehrt ihre Konzentration auf *Probleme und Schwierigkeiten der Schülerinnen und Schüler* lenken müssen, als auf Lerninhalte, die es zu vermitteln gilt. Allerdings muss diese Problematik mit den anderen herangezogenen Kriterien abgewogen werden, um prognostizieren zu können, welcher Schultyp der geeignetste ist. Da die Lehrerinnen aus ihren Erfahrungen gelernt haben, dass es für Kinder, die zu hoch eingestuft wurden, der Schulbesuch eine *Qual* ist.

Dadurch, dass sie keinen Einblick in das Konzept der Neuen Mittelschule haben, empfinden sie diese als *Maschal*, dass ihnen umgehängt wurde und mit dem sie jetzt umgehen lernen müssen. Sie würden für diejenigen Kinder eine Empfehlung für die Neue Mittelschule aussprechen, denen sie *nicht mit ruhigem Gewissen* eine Empfehlung für die AHS geben würden. Allerdings wird dies nun wieder ein wenig relativiert, da einige Kinder ihnen berichtet haben, dass das System der Neuen Mittelschule scheinbar verwirrend auf sie wirkt und es ihnen ebenfalls schwer gefallen ist, sich dort *einleben* zu können. Zwei Lehrerinnen erwähnen, dass sie trotz des fehlenden Einblicks in die Praxis der Neue Mittelschule das theoretisch verfasste Konzept als Gut empfinden und sie erst einmal abwarten wollen, wie es umgesetzt wird um dann *weilerschauen* zu können. Allerdings lässt ihre Erfahrung sie bereits vermuten, dass die Umsetzung nicht dem theoretischen Konzept entsprechen wird und dadurch entstehen womöglich wieder Unsicherheiten bei der Empfehlungsfindung. Auch wird von den Lehrerinnen erwähnt, dass die Kinder, die in der Unterstufe kein Gymnasium besuchen, kaum eine Chance haben ihre Bildungskarriere fortzusetzen. Theoretisch, so sagen sie, sollte die Chance eine Matura zu machen und studieren zu gehen bestehen. Aber in den meisten Fällen – so wirkt es – bekommen die Kinder einen *Stempel aufgedrückt*, dass sie diese Schulform besucht haben und die Möglichkeit in der Oberstufe in ein Gymnasium zu gehen wird *um ein Vielfaches erschwert*.

Es zeigt sich, dass es den Lehrerinnen offensichtlich schwer fällt Empfehlungen für Schulformen auszusprechen, in die sie keinen Einblick haben. Theoretisch sind sie

über die unterschiedlichen Konzepte der Sekundarstufen informiert. Aber laut den Aussagen der Lehrerinnen wirkt es, als habe jeder Schulstandort noch einmal ganz spezielle Eigenheiten, wie beispielsweise, dass *keine Rücksichtnahme* auf die Kinder genommen wird. Dies erfahren sie durch *Hörensagen* und beziehen es somit in ihre Überlegungen zur Schullaufbahneempfehlung mit ein.

### **6.3 Übertrittsempfehlung**

Die Übertrittsempfehlung setzt sich für die Lehrerinnen und Lehrer aus zwei unterschiedlichen Komponenten zusammen. Zum einen aus dem Empfehlungsprozess, in welchem die Lehrerinnen und Lehrer (wie bereits in Kapitel 6.2 ausgeführt) die Bewertungskriterien abwägen und zum anderen aus dem Kontakt und der Kommunikation mit den Eltern in dieser Zeit. An dieser Stelle werden nun Aussagen der befragten Lehrerinnen aufgezeigt und interpretiert, die sie über ihrer Rolle in diesem Prozess und allgemein über den Ablauf der Empfehlungsfindung äußern. In der zweiten Unterkategorie wird der Kontakt zu den Eltern, den die Lehrerinnen in dieser Zeit untersucht haben, herangezogen und analysiert, ob dieser eventuell Auswirkung auf die Schullaufbahneempfehlung der Lehrerinnen hat.

#### **6.3.1 Empfehlungsprozess**

Zunächst wird ein Blick auf selbstbezogene Kognition und Emotion der Lehrerinnen geworfen. D.h. wie nehmen sie ihre eigene Rolle in diesem Prozess wahr, wie geht es ihnen während der Entscheidungsfindung, bzw. ob sie einen Druck verspüren.

*„Also ganz spontan fällt mir dazu ein es ist eigentlich nicht die Entscheidung der Eltern und der Kinder es ist die Entscheidung des Wissens und Könnens des Kindes und damit die Entscheidung des Lehrers eigentlich auf Grund dessen was ein Kind kann und leistet und welche Noten es zustande bringt und auf Grund dessen was ein Lehrer glaubt ob ein Kind AHS-Reif oder nicht ist kann es in ein Gymnasium oder in eine Mittelschule oder sonst irgendwohin aber es ist eigentlich nicht die Entscheidung der Eltern“ (SG 5-10)*

Anhand der Aussage von Lehrerin Gelb kann gesehen werden, dass sie offenbar gern mehr Entscheidungsmacht hätte, als ihr in ihrer Rolle zukommt. In Österreich können die Eltern frei (wenn die Noten des Kindes dementsprechend gut sind) darüber

verfügen, welche weiterführende Schule ihr Kind besuchen wird. Die Lehrerin oder der Lehrer können den Eltern eine Empfehlung am Ende der vierten Klasse Volksschule geben. Ob sich die Eltern jene Empfehlung einholen oder dieser nachgehen ist ihnen überlassen. Lehrerin Gelb beschreibt, dass es die *Entscheidung des Wissens und Könnens des Kindes* ist und die Lehrerinnen und Lehrer diese vor Ort durch ihre fachlichen Kompetenzen diagnostizieren können, um anschließend daran eine Schullaufbahneempfehlung auszusprechen. Möglicherweise traut sie den Eltern diese fachliche Kompetenz nicht zu, eine solche *schwerwiegende Entscheidung* treffen zu können, da sie abschließend wieder betont, dass es *eigentlich nicht die Entscheidung der Eltern* ist. Es kann angenommen werden, dass die Lehrerinnen und Lehrer sich an dieser Stelle wieder einem Ohnmachtsgefühl ausgesetzt fühlen. Sie begleiten die Kinder vier Jahre lang und versuchen sie zu fördern und können am Ende nur eine Empfehlung abgeben und nicht die *Rolle des Entscheiders* einnehmen. Zu einem späteren Zeitpunkt im Interview äußert Lehrerin Gelb, dass sie gerne die *Rolle des Entscheiders* inne hätte. Da sie diese jedoch nicht hat, versucht sie durch vermehrten Kontakt zu den Eltern diesen Umstand auszugleichen. Lehrerin Gelb ist die einzige, die davon spricht, diese Rolle einnehmen zu wollen. Die anderen Lehrerinnen äußern den Wunsch eine *beratenden Rolle* zu haben.

*„Ich hätte gerne die reine beratende Rolle aber in dem Fall aber Beraterrolle in dem Sinn dass ich ihnen sag was ich glaube was für das Kind das Beste wäre“ (CB 29-30)*

Die fünf anderen Lehrerinnen sprechen davon, dass sie gern in beratender Funktion tätig sein möchten. Allerdings geht das nicht, weil sie sich nicht in ihren Rollen wahrgenommen fühlen. Sie wollen bei einem Elterngespräch vermitteln, welche fachliche Meinung sie haben und gehen offensichtlich davon aus, dass dies auch gleichzeitig *für das Kind das Beste* wäre. Allerdings wollen die Eltern ihre Meinung nicht hören, sondern nur, dass ihr Kind dazu berechtigt ist, ins Gymnasium gehen zu können. Es wirkt, als wären sie betrübt darüber in ihrer Funktion nicht ernst genommen zu werden. Laut der Aussagen von vier Lehrerinnen ist es so, dass nur *ein Viertel* der Eltern sich die Schullaufbahneempfehlungen anhören und sich beraten lassen wollen. Nur Lehrerin Gelb berichtet davon, dass *relativ alle* Eltern sich die Beratungen anhören und dass es noch nicht vorgekommen sei, dass ein Kind gegen ihren Rat in einen anderen Schultyp geschickt wurde. Dies kann möglicherweise mit

ihrem guten und engen Kontakt zu den Eltern zusammenhängen (siehe hierzu auch Kapitel 6.3.2 Kommunikation an die Eltern).

*„Stress Stress weils immer schwierig ist die richtige Schule zu wählen weil natürlich wir hier auf unserer Schule eine Besonderheit sind weil wir eine Privatschule sind das heißt der Level ist von vorn herein schon hoch und Eltern halt auch oft glauben weil ihr Kind eine solche Schule besucht wird es auch automatisch in die AHS kommen.“ (AP 5-8)*

Der Prozess der richtigen Schulwahl ruft bei den Lehrerinnen Stress hervor und möglicherweise wird es von Jahr zu Jahr schwieriger den bestmöglichen Schultypen für das jeweilige Kind zu empfehlen. In ihrem Fall beschreibt Lehrerin Petrol, dass sie darauf achten muss, dass sie die Kinder nicht zu streng bewertet. Sie nimmt an, dass die Kinder auf der privaten Volksschule mehr Leistung erbringen müssen und dass es hier schwer für sie wird, die richtige Entscheidung zu treffen, welche Kinder AHS-reif sind und welche nicht.

*„es ist natürlich wahnsinnig schwierig es ist wirklich irrsinnig schwierig es gibt eindeutige Fälle der kommt sicher in die AHS und wird sicher irgendwann studieren und es gibt eindeutige da weiß man ganz genau da muss man froh sein wenn das Kind irgendwann einmal einen Job bekommt oder eine Lehre überhaupt und dann gibt's so wirkliche Grenzfälle ich hab jetzt auch wieder zwei in meiner Klasse wo ich nicht weiß was ich tun soll und ich weiß es bis heut nicht ich weiß es nicht und heute sagen wir so und morgen sagen wir so.“ (SG 23-29)*

Der Stress bei der Empfehlungsfindung ist jener, die Kinder richtig einzuschätzen. Hier gibt es einerseits diejenigen Kinder, bei denen die Lehrerinnen vermutlich bei den ersten herangezogenen Kriterien eindeutige Beweise dafür finden, welche Schule sie für das Kind empfehlen werden. Dies gilt sowohl für diejenigen Kinder welche *sicher* auf ein Gymnasium gehen und diejenigen die *sicher* auf kein Gymnasium gehen. Zwischen diesen zwei klaren Entscheidungen befinden sich die Schülerinnen und Schüler, die als *Grenzfälle* bezeichnet werden. Hier werden die Lehrerinnen immer weitere Kriterien heranziehen, bis sie möglicherweise sicher sind, zu wissen welche Schulform sie empfehlen können.

*„Aber prinzipiell bezieh ich immer ganz viele Faktoren mit ein und das muss man auch ja? Weil ich find das auch das ist eine unglaublich schwerwiegen-*

*de Entscheidung auch ja? Und da kann man nicht mit irgendwelchen Prinzipien an die Sache herangehen also das geht nicht ja? Zu sagen ich mach das prinzipielle so oder so gibt's aber glaub ich auch ja? Es gibt Leute die glaub ich sagen ich geb prinzipiell nix schlechteres als einen Zweier weil wenn die wollen dann sollen sie das alle probieren im Gymnasium oder so das mach ich nicht ich schau mir das natürlich gut an ja? Aber ich versuch für jedes Kind eine optimale Lösung zu finden.“ (SL 151-159)*

Lehrerin Lila zeigt auf, dass diese Entscheidung bedeutsam ist. Möglicherweise meint sie hier die weitere Entwicklung und die weitere Biographie des Kindes. Sie ist der Ansicht, dass an einem solchen Wendepunkt nicht mit vorgegebenen Gesetzmäßigkeiten gearbeitet werden kann, sondern dass jedes Kind individuell betrachtet werden muss, um eine optimale Schullaufbahneempfehlung geben zu können. Sie deutet an, dass es womöglich *Leute gibt*, wobei hier wohl andere Lehrerinnen oder Lehrer gemeint sind, die nach gewissen Prinzipien vorgehen. Es wirkt als sei Lehrerin Lila mit einer solchen Vorgehensweise nicht einverstanden und daher kritisiert sie eine solche Haltung. Sie ist offensichtlich der Ansicht, dass es viel Zeit, Mühe und Gespür erfordert, um eine Schullaufbahneempfehlung bestimmen zu können. Sie und auch die anderen Lehrerinnen sprechen hier von einer *irrsinnig komplexen* Aufgabe, bei der jedes Kind einzeln betrachtet werden und immer die Gesamtsituation herangezogen werden sollte. Erst dann kann eine *optimale* Lösung gefunden werden. Da alle sechs befragten Lehrerinnen ähnlich über den Prozess der Empfehlungsfindung denken, kann angenommen werden, dass es nur Einzelfälle sind, die nach vorgefertigten Prinzipien handeln.

*„Wobei wir uns aber sicher auch mal täuschen können das gibt es natürlich immer wieder dass Lehrer sagen: „Na bitte der hat studiert oder Matura gemacht und der hat in der Volksschule gar nichts weiter gebracht.“ Das gibts natürlich auch aber zu 90% da bin ich überzeugt davon dass unsere Empfehlungen richtig wären.“ (KR 78-82)*

Grundsätzlich sind die Lehrerinnen davon überzeugt, dass ihre Empfehlungen, die sie geben, im Sinne des Kindes sind und die *bestmögliche Wahl* darstellen. Sie räumen ein, dass es passieren kann, dass sie sich auch einmal täuschen können. Dies könnte damit zusammenhängen, dass die Lehrerinnen nicht alle Kriterien berücksichtigen können. Vor allem sind hier jene Kriterien zu verstehen, die nicht in der Zukunft liegen, wie beispielsweise, die Veränderungen des Kindes über den Sommer. Die Lehrerin-

nen berichten von Kindern, die gegen ihre Empfehlung eine AHS besuchten und dass denen dann plötzlich der *Knopf aufgegangen* sei. Aber sie betonen immer wieder, dass sie über Hörensagen die Bestätigung erhalten, dass ihre Empfehlungen in den meisten Fällen richtig sind oder gewesen wären, wenn sie beispielsweise von einem Gymnasiumsbesuch abgeraten haben und das Kind trotzdem diese Schulform besucht hat. So schaffte es die Schülerinnen und Schüler oftmals nicht, aber dennoch gibt es Ausnahmefälle.

Es zeigt sich, dass jener Prozess der Empfehlungsfindung offensichtlich sehr viel Anstrengung und Zeitinvestition für die Lehrerinnen bedeutet. Jedes Kind wird einzeln in ihrer oder seiner Gesamtsituation betrachtet. Hierbei wollen die Lehrerinnen genauestens Abwägen, welche Schulform am geeignetsten für das Kind wäre und dafür sollten sie *unbefangen, offen, erfahren* sein, keine vorschnellen Schlüsse ziehen und versuchen anhand ihrer Menschenkenntnis herauszufinden, welchen Bildungsweg die Schülerinnen und Schüler einschlagen sollten. Sie räumen ein, dass sie nicht alle Kriterien berücksichtigen können, aber dass sie sich viel Mühe geben und versuchen alle vorhandenen Merkmale aufzuwiegen, um die Eltern fachgerecht beraten zu können. Der beschriebene Aufwand bereitet den Lehrerinnen viel Stress und es lastet merklich ein Druck auf ihnen, mit dem sie umgehen müssen. Dadurch, dass die Schullaufbahneempfehlung von den Eltern nicht eingeholt werden muss, fühlen sie sich oftmals in ihrer Rolle als Expertin nicht wahrgenommen und ein Stück weit übergangen. Daher äußern einige den Wunsch mehr Entscheidungsmacht haben zu können, da vermutlich angenommen wird, dass ihre Überlegungen fachkundiger und belegter sind, als die Elternaspirationen. Es wird davon ausgegangen, dass die Eltern nur eine Bildungskarriere für ihr Kind sehen und diese kann nur mit dem Besuch und Absolvieren eines Gymnasiums erreicht werden. Einige Lehrerinnen reagieren auf dieses Problem mit einem intensiveren Kontakt zu den Eltern, der nun in weiterer Folge beleuchtet wird.

### **6.3.2 Kommunikation an die Eltern**

Es kann also gesehen werden, dass bei den Schullaufbahneempfehlungen unterschiedliche Kriterien neben der Leistung herangezogen werden. An dieser Stelle, wird der Kontakt und die Art und Weise der Kommunikation zu den Eltern beleuchtet, um herauszufinden, ob oder inwiefern dieser den Empfehlungsprozess der Lehrerinnen und Lehrer steuert.

*„Ich geb hauptsächlich Beratung in die Richtung Gymnasium ja oder nein welche weiterführende – also wenn jetzt die Eltern sagen würden was würden Sie uns empfehlen aber da müssten sie direkt nachfragen“ (CB 260-262)*

Es zeigt sich, dass offenbar die meisten Lehrerinnen und Lehrer nur eine Empfehlung für ein Gymnasium ausstellen. D.h. sie beraten in jene Richtung, ob ein Kind laut ihrer fachlichen Meinung ein Gymnasium besuchen kann oder nicht. Falls Eltern eine andere Schulwahl treffen wollen, müssen sich diese offenbar aktiv darum bemühen mit der Lehrerin oder dem Lehrer dazu Kontakt aufzunehmen.

*„Naja bei uns die Neue Mittelschule nebenan die machen das ja jetzt so dass sie eben auch AHS Lehrer beschäftigt haben und natürlich sprech ich auch für diese Schule Empfehlungen aus“ (IG 304-306)*

Eine von sechs befragten Lehrerinnen sagte, dass sie auch Empfehlungen für die Neue Mittelschule ausspricht. Allerdings bezieht sie sich hier auf die Schule, die in der Nachbarschaft ist.

Dadurch, dass der Prozess der Schullaufbahneempfehlungen nicht geregelt ist, wie die Lehrerinnen immer wieder betonen, ist es möglicherweise so, dass auch nicht festgelegt ist, dass alle Schultypen empfohlen werden, sondern, dass dies ebenfalls wieder im Ermessen der Lehrerinnen liegt. Es heißt zwar Schullaufbahnberatung, wird allerdings möglicherweise von den meisten Lehrerinnen und Lehrern so aufgefasst, dass eine Empfehlung nur für eine gymnasiale Laufbahn erwünscht wird. Dies kann damit zusammenhängen, dass die Lehrerinnen annehmen, dass nur dies für Eltern von Belang ist. Alle sechs befragten Lehrerinnen stimmen in dem Punkt überein, dass Eltern dazu tendieren ihr Kind in ein Gymnasium zu schicken.

*„Viele Eltern tendieren dazu ihr Kind auf ein Gymnasium zu schicken weit mehr als es für die Kinder gut ist“ (CB 264-265)*

*„Aber es kommen auch immer wieder Eltern die kommen und sagen ich will aber unbedingt dass mein Kind in die AHS geht“ (SG 89-90)*

*„Die Eltern wie soll ich sagen im Prinzip will jeder das Beste für sein Kind nur das die Eltern glauben alle Kinder müssen ins Gymnasium gehen“ (BR 15-16)*

*„Also es wird halt versucht das Kind mit aller Gewalt in die AHS zu bekommen von Elternseite her“ (AP 11-12)*

*„Je älter ich werde desto mehr sieht man's einfach dass der Drang in die AHS immer größer wird“ (IG 85)*

*„Sehr danach trachten dass ihre eigenen Kinder auch also zumindest dann auch zu einer Matura kommen und genau wissen dass es eigentlich nur dann möglich ist wenn sie in der Unterstufe ein Gymnasium besuchen ja?“  
(SL 27-29)*

Dies ist eine Annahme, die alle sechs Lehrerinnen miteinander teilen. Da diese Vermutungen meines Erachtens nach wichtig für den Empfehlungsprozess und die Beratungssituation sein können, wurde hier von jeder Lehrerin eine Aussage dazu eingefügt, damit die Leserinnen und Leser die Möglichkeit haben, dies mitverfolgen zu können. Es ist jeweils nur eine Aussage jeder Lehrerin verwendet worden. Wobei hier festgehalten werden soll, dass sich auffällig viele Antworten in diese Richtungen in den Interviews finden lassen. Denn wenn von fast allen Volksschullehrerinnen und -lehrern angenommen wird, dass *die Eltern* danach *trachten* ihr Kind in eine AHS zu schicken, sie auch nur Empfehlungen dahingehend ausstellen, ob das Kind dafür geeignet ist oder nicht. Die Lehrerinnen äußern, dass sie diesen *Drang* als unangebracht finden und an dieser Stelle sich mehr Vertrauen in ihre Professionalität von den Eltern erhoffen. Sie empfinden es als Stress es begründen zu müssen, dass das Kind die AHS nicht schaffen wird, anstatt einfach zu beraten das eine andere Schulform geeigneter wäre. Eine weitere Annahme, von der manche Lehrerinnen sprechen, ist jene, dass die Eltern vermutlich glauben, dass eine *Nicht-Gymnasium-Schule* eine *Sackgasse* für ihr Kind darstellt. Es fällt den Lehrerinnen sehr schwer sie davon zu überzeugen, dass das Kind danach trotzdem noch alle Chancen hat. Allerdings sind die Lehrerinnen sich nicht sicher, wie hoch die Chance wirklich ist, dass nach dem Besuch einer *Nicht-Gymnasium-Schule* eine höhere Bildungsanstalt absolviert werden kann.

*„In einzelnen Fällen gibt es schon halt mehr Gespräche wo man sich das dann anschaut und erörtert und überlegt was wäre gut und was wäre nicht gut in dem Fall auch ein Gespräch mit der Direktorin also die wird im Notfall also auch eingeschaltet wenn Eltern nicht zufrieden mit meiner Empfehlung sind dann gibt es einen Konflikt eine Diskussion ja? Wobei wir da wirklich genau Überlegen und das wirklich immer sehr genau fundiert ist warum wir das dann nicht aussprechen würden.“ (AP 91-96)*

Es wird berichtet, dass bei den Kindern, die *Grenzfälle* darstellen und es den Lehrerinnen schwer fällt, das Kind einzuordnen, es zu vermehrten Gesprächen mit den Eltern kommt. Es fällt ihnen des Weiteren schwer, wenn die Lehrerinnen bereits eine

Empfehlung ausgesprochen haben und die Eltern *nicht zufrieden* mit der Empfehlung sind. Hier kann es sogar soweit kommen, dass die Direktorin oder der Direktor dazu geholt wird, um hier unterstützend einzugreifen. Eine Lehrerin berichtet, dass wenn es zu *Streitfällen* kommt, sie neben der Direktorin und dem Direktor noch weitere Lehrerinnen und Lehrer *ins Boot holt*, um die Eltern zu überzeugen. Die Lehrerinnen reden davon, dass sie in ihrer beratenden Rolle dafür da sind, den Eltern die *Augen zu öffnen*. Die Schullaufbahneempfehlungen der Lehrerinnen sind offensichtlich sehr durchdacht und gut abgewägt. Aus diesem Grund wünschen sich die Lehrerinnen auch, dass sie in ihrer Expertinnenrolle von den Eltern wahrgenommen werden. Die Interviewpartnerinnen erwähnen, dass die Eltern ihre Meinung und den Rat zum Schulwechsel nicht hören wollen, sondern ihnen das Gefühl vermitteln, nur hören zu wollen, dass ihr Kind in eine AHS gehen kann. Die Eltern stellen offenbar die Entscheidungen der Lehrerinnen infrage. Es wird berichtet, dass Schularbeiten als *rotes Tuch* von den Eltern wahrgenommen werden und dass ab der vierten Klasse ein spürbar *erhöhter Leistungsdruck* vorherrscht. Wenn in den Augen der Eltern eine Schularbeit *verhauen* ist, dann wird den Lehrerinnen offenbar das Gefühl vermittelt, dass sie *schuld* seien. Die Lehrerinnen gehen davon aus, dass die Eltern ihre *Wünsche in das Kind projizieren* und somit nicht unvoreingenommen an diese Entscheidung herangehen können. Des Weiteren äußern die Lehrerinnen, dass manche Eltern, die Schulleistungen der Kinder *nicht anerkennen wollen* und damit argumentieren, dass die Leistungen, die das Kind zuhause erbringt, besser sind. Hier müssen die Lehrerinnen dann erklären, dass sie nur das beurteilen können, was sie in der Schule sehen und dies kann zu einem Konflikt mit den Eltern führen.

Für die Schullaufbahneempfehlung gibt es einen speziellen Elternsprechtage. Dieser kann von den Eltern freiwillig besucht werden, es sei denn sie wurden von den Lehrerinnen *vorgeladen*. In diesem Fall sehen sie die *Notwendigkeit* darin mit ihnen über die *nicht zufriedenstellenden Leistungen* des Kindes zu reden. Dies passiert vor allem dann, wenn die Lehrerinnen wissen, dass bei den Eltern der Wunsch besteht, dass ihr Kind die AHS besuchen soll.

*„letztlich die Entscheidung hab ich natürlich ja? Ich geb die Note und wenn die Note gerechtfertigt ist ja? Dann geb ich die natürlich und dann können die Eltern nix mehr machen nur das will ich ich will das nicht ich will nicht ge wie soll ich das sagen gegen den Willen der Eltern und was nicht heißt dass ich mich in irgendeiner Form erpressen lassen würde ja? Aber ich wäre nicht zufrieden mit der Situation wenn ich sagen würde so und so ist es einfach*

*und aus ja? Also mir ist immer wichtig dass die das Nachvollziehen können mir ist mir wäre noch wichtiger dass die zu einem Punkt kommen dass die das nicht nur Nachvollziehen sondern auch akzeptieren und verstehen warum das für ihr Kind gut ist ja? und wenn man merkt dass sie völlig panisch sind und das Kind ist sagen wir mal so ein Grenzfall dann würd ich also im Zweifelsfall auch dazu tendieren zu sagen ja bitte dann sollen sie das dort probieren also ich will wirklich niemanden aus Prinzip jetzt sozusagen jetzt da irgendwie Steine da vor die Füße werfen ja? Also dann denk ich mir lieber dann sollen sie's lieber probieren ja? Weil vielleicht passiert ja noch irgendein Wunder und das Kind schafft dass dann tatsächlich.“ (SL 255-268)*

Zunächst sagt Lehrerin Lila, dass sie die Entscheidung hat und die Noten so vergeben kann, dass keine Chance mehr auf einen Zugang zum Gymnasium besteht. Allerdings schränk sie diese Macht wieder ein, indem sie aufzeigt, dass sie jene Macht nicht ausspielen möchte, wenn die Eltern ihre Entscheidung nicht *verstehen* und *akzeptieren* können. Offenbar ist es sehr wichtig für Lehrerin Lila, die Eltern in die Schullaufbahnempfehlung mit einzubeziehen. Mit der Aussage, dass die Eltern *panisch reagieren*, meint Lehrerin Lila vermutlich, dass die Eltern nicht zufrieden mit ihrem Rat sind. Lehrerin Lila gibt dem Wunsch der Eltern dann nach, um dem Kind die Möglichkeit offen zu lassen ein Gymnasium besuchen zu können. Sie erwähnt zwar, dass sie sich in *keinster Weise erpressen lässt*, aber aufgrund ihrer Argumentationen kann geschlossen werden, dass sie ihre eigene Entscheidung infrage stellt, revidiert diese und gibt somit den Eltern ihren Willen. Die Lehrerinnen argumentieren diese umgeänderten Entscheidungen oftmals damit, dass sie sagen, sie wollen dem Kind *keine Steine vor die Füße werfen*, sie wollen den Kindern *nicht das Leben verbauen*, sie wollen *nicht schuld daran sein*. Diese Argumente deuten daraufhin, dass die Lehrerinnen doch einem sehr starken Druck unterliegen, dem sie dann auch mal nachgeben und somit aber auch möglicherweise ihre eigene Rolle infrage stellen.

*„also aber ab der Vierten wird der Druck dann schon sehr groß dann kommen die Schularbeiten die ersten und dann fangen die Eltern an großen Druck zu machen vor allem diejenigen die wollen dass ihr Kind in die AHS geht“ (IG 36-39)*

In dieser Passage kann gesehen werden, dass die Lehrerin den Druck der Eltern verspürt. Es zeigt sich, dass vor allem Druck von denjenigen Eltern empfunden wird, die ihre Kinder aufs Gymnasium schicken möchten. Die Lehrerinnen berichten fast

alle, dass sie den Druck spüren, aber bestätigen des Weiteren auch, dass sie dem Druck nicht nachgeben und sich auch nicht unter Druck setzen lassen.

Neben den bisherigen Aussagen, die einen normalen und schwierigeren Kontakt zu den Eltern widerspiegeln, werden im Folgenden Passagen interpretiert, die einen leichten und engeren Kontakt aufzeigen. Zwei Lehrerinnen berichten von ihrem sehr guten Kontakt zu den Schülereltern.

*„Interviewerin: Würdest du jetzt sagen dass die Eltern in dieser Zeit mehr Kontakt zu dir suchen?“*

*Interviewpartnerin: Nein ich glaub ich glaub nicht dass es jetzt so ist vielleicht willst du jetzt mit der Frage fragen auch darauf hin ob die Eltern kommen um Druck zu machen? Mein Kind muss ja in die AHS und so weiß nicht ob ich das da raus hören kann? Aber das eigentlich nicht also bei uns nicht es ist halt auch schon so dass die Eltern die ihre Kinder zu uns in die Klasse geben und das ganz bewusst das sind meistens Leute die schon sehr viel hinterfragt haben ja? Und die dann nicht irgendwie so: „Was mein Kind kann nicht in die AHS???“ Sondern die wissen das die haben ja viel Kontakt zu uns es passiert einfach viel gemeinsam und da sieht man einfach mit der Zeit es kristallisiert sich schon raus und es ist nicht so und ist jetzt nicht so plötzlich muss ich mich entscheiden ja? Sondern es ist eigentlich ein Prozess der schon über seit die Kinder in der ersten Klasse sind vielleicht läuft ja? Und die Eltern immer wieder nachfragen wie gehts dem denn und was macht der denn oder wir sagen es ist so tüchtig oder es ist so langsam.“ (SG 221-238)*

Lehrerin Gelb kann das Gefühl, Druck von Seiten der Eltern zu empfinden, nicht bestätigen. Sie ist der Überzeugung, dass die Eltern, die sich für die Form der Volksschule entschieden haben, auf der sie unterrichtet, von vornherein mehr *hinterfragt* haben und somit öfters miteinander kommuniziert wird. Sie spricht davon, dass Gespräche über die Leistungen des Kindes bereits ab der Einschulung bei ihnen regelmäßig stattfinden und die Eltern somit auch selber gut einschätzen können, wo ihr Kind von dessen Leistung her einzustufen ist. Lehrerin Gelb berichtet darüber hinaus, dass die Eltern bisher immer auf ihren Rat gehört und ihre Kinder auf den empfohlenen Schultypen geschickt haben. Sobald Lehrerin Gelb bemerkt, dass die Eltern einen Schulwunsch haben, der ihrer Meinung nach mit den Leistungen des Kindes nicht übereinstimmt, redet sie mit den Eltern und versucht ihnen zu *vermitteln*,

aus welchen Gründen sie ihnen davon abrät. Sie nimmt an, dass dies aus dem *ständigen und sehr vielen Kontakt zu den Eltern* resultiert. Die Eltern erfahren nicht erst in der vierten Klasse welche weiterführende Sekundarstufe I am geeignetsten aus Lehrerinnensicht für ihr Kind wäre, sondern werden dazu, sowie auch über die Leistungen des Kindes, regelmäßig am Laufenden gehalten.

*„wir haben aber auch immer guten Kontakt zu den Eltern weil wir immer sagen dass es ganz wichtig ist dass wir am selben Strang ziehen weil das Kind sitzt zwischen zwei Sesseln es möchte zuhause den Eltern gerecht werden und in der Schule den Lehrerinnen es möchte das glauben was die Lehrerinnen sagen aber auch was die Eltern sagen und deswegen müssen wir schauen dass wir dasselbe sagen und dasselbe vermitteln und deswegen ist es auch ganz wichtig dass wir ganz viele Elterngespräche haben wir gehen ein zwei drei vier Mal mit den Eltern zum Heurigen eben außerhalb der Schule wo wir wirklich auch mal über Blödsinn reden manchmal und viel über die Kinder aber auch mal übers Wetter einmal auch Witze erzählen aber über die Schiene ist es so dass man Vertrauen zueinander finden kann und ich weiß also man erfährt dann auch sehr viel zum Beispiel dass die eine Mutter sich grad scheiden lässt und dann kann ich auch dann weiß ich jetzt was mit dem Kind los ist und dann kann ich das ganz anders in der Schule sehen und dadurch glaub ich dass die Eltern viel mehr Vertrauen zu uns haben weil eine persönliche Beziehung besteht und das sie uns dann auch eher glauben wenn wir sagen es wäre für das Kind nicht gut wenn man es jetzt zwingen tät in die AHS zu gehen drum glaub ich passiert das bei uns weniger ja?“ (SG 324-339)*

Lehrerin Gelb legt großen Wert darauf *ständig* mit den Eltern in Kontakt zu stehen, damit sie sich zum einen wichtige Informationen das Kind betreffend vermitteln und zum anderen auch gemeinsam *am selben Strang ziehen* können. Es geht ihr um die gemeinsame Sorge um das Kind, um möglicherweise gewährleisten zu können, dass das Kind sich bestmöglich entfalten und entwickeln kann. Es gibt bei ihr nicht nur Elternabende und Elternsprechtage, sondern auch Treffen außerhalb der Schule, bei denen über das Kind geredet werden und eventuell auch eine Vertrauensbasis geschaffen werden kann. Hier können die Eltern möglicherweise die Lehrerin auch einmal als Privatperson kennenlernen und dies könnte somit in weiterer Folge zu einem entspannten Verhältnis und auch zu mehr *Vertrauen* in die Lehrperson führen.

Lehrerin Gelb nutzt diese Treffen auch, um für sie wichtige die Kinder betreffend herauszufinden Erlebnisse, um deren Situation gegebenenfalls neu beleuchten zu können. Offensichtlich geht es ihr mit dieser Art und Weise der Kommunikation mit den Eltern sehr gut, da sie berichtet, dass sie einen Druck von Elternseite her nicht kennt und viele positive Erfahrungen mit der Beratungssituation bei der Schullaufbahnempfehlung sammeln konnte.

*„es kommt immer drauf an welchen Kontakt man zu den Eltern hat in diesen vier Jahren je besser der Kontakt ist desto mehr hören sie auf dich je weniger Kontakt du einfach hast je weniger Beziehung du aufbaust desto Entscheidungsfreudiger sind sie jetzt mehr und machen das was sie wollen.“ (IG 22-25)*

Lehrerin Grün hat ähnliche Erfahrungen wie Lehrerin Gelb gesammelt. Sie berichtet, dass sie bemerkt hat, dass wenn sie einen guten Kontakt zu den Eltern aufbauen konnte, ihr mehr Vertrauen entgegengebracht wurde, als wenn dies nicht der Fall war. Wobei sie bei einem weniger guten Kontakt sogar feststellte, dass die Eltern dann *entscheidungsfreudiger* waren.

*„wie gesagt wenn du mit den Eltern wirklich über die Jahre einen guten Kontakt aufgebaut hast dann hören sie sehr wohl auf dich also dann sind sie auch sehr dankbar und sagen: „Sie kennen das Kind am besten sie sind von acht bis zwölf acht bis zwei acht bis vier acht bis halb sechs bei ihnen wie hält's den Druck den ganzen Tag überhaupt aus?“ Und dann hören sie sehr wohl und sind sehr froh so dass sie sagen: "Nein ich bin eh froh wenn sie mir sagen was am besten ist." Also bei mir ist es Gott sei Dank so dass ganz selten ein Elternteil ist der partout etwas anderes machen will alle anderen sind wirklich Dankbar wenn du guten Kontakt mit Ihnen hast.“ (IG 157-164)*

Es wirkt als ob Lehrerin Grün ebenfalls über die vier Jahre der Volksschulzeit hinweg versucht einen guten Kontakt mit den Eltern aufzubauen. Sie berichtet davon, dass dies in den letzten Jahren fast immer bei  $\frac{2}{3}$  der Eltern zustande gekommen sei und es somit in seltenen Fällen Eltern gibt die *partout* nicht ihren fachlichen Rat befolgen wollen. Diejenigen Eltern, mit denen sie guten Kontakt aufbauen konnte, sind offensichtlich sehr zufrieden mit ihrem Rat und nehmen sie möglicherweise auch in ihrer Beraterrolle wahr.

Es kann gesehen werden, dass die Lehrerinnen aufgrund der Annahme, dass die Eltern den Wunsch verfolgen ihr Kind aufs Gymnasium zu schicken, ausschließlich

Empfehlungen für oder gegen ein Gymnasium aussprechen. Die anderen Schultypen werden nur auf speziellen Wunsch der Eltern vorgestellt bzw. eine Empfehlung dafür ausgesprochen. Aufgrund der Vermutungen der elterlichen Aspirationen verspüren die Lehrerinnen einen Druck auf sich lasten. Dieser begründet sich damit, dass zum einen die Kinder so auszubilden und zu fördern sind, dass sie ein Gymnasium besuchen können, und zum anderen alle Kriterien genau abzuwägen sind. Wenn sie zu dem Schluss kommen, dass das Kind sich auf einem Gymnasium *quälen* müsste, sollte dies auch *richtig begründet* werden können.

Grundsätzlich wirkt es als sei ein engerer Kontakt zwischen den Lehrkräften und den Eltern eher selten und ungewöhnlich, da nur eine Lehrerin erwähnt, dass sie außerschulischen Kontakt zu den Eltern aufbaut. Durch diesen jedoch könnte es eventuell sein, dass sie mehr Vertrauen in ihre professionelle Rolle entgegengebracht bekommt. Sie erwähnt, dass sie keinen Druck von elterlicher Seite verspürt und dass es bisher noch nicht vorgekommen sei, dass Eltern sich gegen ihren Rat entschieden hätten. Dies führt sie darauf zurück, dass sie im ständigen Austausch mit den Eltern steht und diese immer von den Leistungen ihrer Kinder Bescheid wissen. Lehrerin Grün bestätigt diese Annahme, dass *je mehr und je besser* ein *Kontakt* zu den Eltern besteht, desto mehr befolgen sie ihren Rat. Die anderen Lehrerinnen, die einen solchen guten Kontakt nicht erwähnen, berichten davon, dass sie sich in ihrer Rolle nicht wahrgenommen fühlen. Dies lässt wieder darauf schließen, dass ein guter und häufiger Kontakt zu den Eltern eine Vertrauensbasis schafft.

## 6.4 Stellungnahme

In dieser Kategorie werden jene Aussagen der Lehrerinnen festgehalten, bei welchen sie selber zu gewissen Themenbereichen den Schulwechsel betreffend Stellung beziehen – d.h. Abläufe, die ihnen besonders aufgefallen sind, und gewisse Vorgehensweisen, die ihnen unklar erscheinen oder an denen sie Kritik üben.

*„Also da sind systemimmanente Schwierigkeiten und Hürden die da eingebaut sind die meiner Meinung nach mit Pädagogik überhaupt nichts zu tun haben und auch nicht mit einer Gerechtigkeit Chancengerechtigkeit was auch immer ganz im Gegenteil es ist eine ganz scharfe Selektion in einem wahnsinnig jungen Alter die in erster Linie mit sozialer Vererbung was zu tun hat und sicherlich nicht mit Begabung wenn die Eltern einen höheren Bil-*

*„dungsstand selber haben dann werden sie versuchen ihre Kinder ins Gymnasium zu bringen“ (SL 33-39)*

Es wird angesprochen, dass von Lehrerinnenseite angenommen wird, dass es bei dieser ersten Bildungsentscheidung nicht um die unterschiedlichen Grade der Begabung bei den Kinder geht, sondern vielmehr darum, dass die *unterschiedlichen Milieus getrennt* werden, um somit womöglich zu sichern, dass eine Schichtspezifische Ausbildung genossen werden kann. Die Lehrerinnen beschreiben eine Ohnmacht, indem sie davon sprechen, dass es *systemimmanente Hürden* gibt, durch die sie eventuell unter Zugzwang geraten und unter Druck gesetzt werden. Lehrerin Lila kritisiert das bestehende Schulsystem und plädiert, sowie auch alle anderen befragten Lehrerinnen, für eine gemeinsame weiterführende Sekundarstufe I. Denn sie nehmen an, dass die Kinder mit 14 Jahren besser entscheiden können, wie ihre Bildung weiterverlaufen soll. Die Trennung zu diesem Zeitpunkt wird von alle sechs Lehrerinnen als zu früh empfunden. Da sie davon ausgehen, dass die Selektion kaum etwas mit der Begabung des Kindes zu tun hat, nehmen sie an, dass Kinder aus der oberen Schicht leichter einen Zugang zu höheren Bildungseinrichtungen erlangen können. Hier wird möglicherweise die *Selektion* auf das System abgeschoben. Denn eigentlich nehmen die Volksschullehrerinnen genau an diesem Punkt eine wichtige Rolle ein. Durch ihre Leistungsbeurteilung können sie die Schullaufbahnen der Schulkinder ein Stück weit mitbestimmen.

*„was dann wiederum Druck auf die Kinder ausübt und auch auf die Lehrerinnen in der Volksschule die tatsächlich die natürlich dann das mittels der Noten steuern können und auch müssen und das ist das ist ganz unangenehm für alle Seiten und hat wenig mit dem zu tun was kann ein Kind wirklich wie kann man das Kind noch besser fördern auch in dem Alter schon eine so schwerwiegende Entscheidung zu treffen die dann wirklich maßgeblich das restliche Leben dieses Menschen mit beeinflussen wird halt ich in Wirklichkeit für grob fahrlässig ja?“ (SL 39-45)*

Es wird beschrieben, dass die Lehrerinnen und Lehrer dieses *veraltete System* durch Noten steuern können bzw. müssen und sie das als *unangenehm* empfinden. Alle befragten Lehrerinnen würden sich eine Verbesserung dieser Situation wünschen. Somit bringt Lehrerin Lila das Ohnmachtsgefühl, dass in Zusammenhang mit der Notenvergabe steht zum Ausdruck und stellt somit auch ihre Rolle infrage. Hier wird möglicherweise auch der Bildungsstatus der Eltern angesprochen, dem die Lehrerinnen

nen versuchen gerecht zu werden und sich dadurch eventuell unter Druck gesetzt fühlen. Lehrerin Lila spricht während des gesamten Interviews gendergerecht. Nur in diesem kurzen Ausschnitt spricht sie davon, dass nur Druck auf die Lehrerinnen ausgeübt wird. Hier kann angenommen werden, dass sie es so wahrnimmt, dass dieser Druck nur auf den weiblichen Lehrern lastet.

Ein sehr schwerwiegender Kritikpunkt, der von allen sechs befragten Lehrerinnen genannt wurde, ist der, dass sie die Selektion zu diesem Zeitpunkt als zu früh empfinden und sie plädieren alle für eine weiterführende Gesamtschule bzw. dafür, dass die Volksschulzeit um mindestens zwei Jahre verlängert wird.

*„ich glaub einfach dass das ein historisch gewachsenes Modell das immer noch von der Politik halt hochgehalten wird weil da offensichtlich eine unheimliche Angst vorherrscht es würden sich die Kinder die Gutbürgerlich-Mittelschicht- oder gar Oberschichtkinder mit den anderen in irgendeiner Form vermischen“ (SL 45-48)*

Hier wird angenommen, dass die interviewte Person sich versprochen hat und statt *gutbürgerlichen Kindern*, die Kinder der Unterschicht meint, da es ihr offenbar darum geht, zu vermitteln, dass die drei Schichten nicht vermischt werden sollen. Sie ist der Überzeugung, dass das System veraltet ist und aus Angst einer Vermischung es weiterhin von den Politikern *hochgehalten* wird. Lehrerin Lila und die anderen fünf befragten Lehrerinnen plädieren für eine Erneuerung und Überarbeitung des bestehenden Systems. Auf einigen Schulen ist jene Trennung der Schichten womöglich deutlich zu spüren. Die Lehrerinnen sprechen davon, dass einige Gymnasien nur Kinder die *lauter Einser haben* aufnehmen. Dies empfinden sie als *völlig lächerlich* und führe *das Ganze ad absurdum*.

*„der große Zwiespalt dass wir eigentlich also das Gymnasium zieht ja eigentlich die Noten vom Halbjahr heran ob sie Platz geben oder nicht aber wir bestätigen die AHS-Reife aber erst im Sommer es ist kein Problem wenn ein Kind jetzt einen also das Kind hat einen nehmen wir an Zweier im Halbjahr kriegt den Platz kriegt im Ganzjahr einen Dreier mit Konferenzbeschluss dann bleibt der Platz fix ist es aber andersrum dass der der den Dreier hat im Halbjahr dann kriegt der gar keinen Platz muss in einer KMS ansuchen dann interessiert es niemanden mehr dass der im Ganzjahr einen Zweier hat weil dann gibt's die Plätze nicht mehr und das ist der Zwiespalt mit dem der Volksschullehrer umgehen muss“ (CB 68-70)*

Lehrerin Blau kritisiert, dass die Selektion der Schülerinnen und Schüler bereits viel früher beginnt und eigentlich die Noten des Halbjahreszeugnisses schon ausschlaggebend für einen Schulplatz sind. Dadurch, dass die Schulkinder sich bereits mit dem Halbjahreszeugnissen an den weiterführenden Schulen bewerben müssen, haben diese Noten mehr Gewicht. Lehrerin Blau merkt sogar an, dass die Leistungsverbesserung im *Ganzjahr niemanden mehr interessiert*. Hier verspürt Lehrerin Blau einen Druck auf sich lasten, den Kindern im Halbjahr die bessere Note auszustellen, da sie ihnen nicht die *Chance verbauen will*. Obwohl die Schullaufbahnnempfehlungen und die Ganzjahreszeugnisse erst gegen Ende der vierten Klasse ausgestellt werden, finden die Anmeldungen und Bewerbungen für die Sekundarstufen I bereits nach dem ersten Semester der vierten Klasse statt. Hier werden die Plätze bereits vergeben und wenn ein Kind im Halbjahr zunächst keine Berechtigung laut seinen Leistungen hatte, diese bis zum Ende der Vierte jedoch verbessert, kann es allerdings sein, dass es trotzdem nicht die Möglichkeit bekommt ein Gymnasium zu besuchen, weil die Entscheidung bereits gefallen ist.

*„Ad Absurdum ist beim Übertritt dass es nicht wirklich geregelt ist also normalerweise braucht man einen Einser oder Zweier in den Hauptgegenständen Mathe und Deutsch mit einem Dreier kann ein Kind entweder mit Klausel oder Aufnahmeprüfung in die AHS gehen aber wir hatten auch schon dass es ein Kind mit einem Vierer geschafft hat das geht auch das ist auch das Problem“ (AP 144-148)*

Die Lehrerinnen erwähnen, dass der Übertritt nicht geregelt ist und das es somit oft ganz schwer ist, alles im Blick zu halten. Allerdings wird es weiterhin noch mehr erschwert, da diejenigen Sachverhalte, die eigentlich geregelt sind, offensichtlich umgangen werden können. Hier spricht Lehrerin Petrol an, dass viele Eltern aus ihrer Schule aus der Oberschicht stammen und vielen Ressourcen und Kontakte haben, um das zu erhalten was sie möchten. Hier hinterfragt Lehrerin Petrol sehr stark ihre Rolle als Lehrerin und überlegt, warum sie sich überhaupt den *Stress* wegen den Schullaufbahnnempfehlungen macht und die *viele Arbeit antut*, wenn dann im Endeffekt etwas anderes zählt. Dadurch, dass die Schullaufbahnberatung aus Sicht der Lehrerinnen nicht geregelt ist, werden Überlegungen dazu geäußert, welchen Zweck diese Empfehlungen verfolgen. Die Lehrerinnen nehmen an, dass die Schulkinder damals danach selektiert wurden, ob sie von ihrer *Grundbegabung her im Stande sind sich mit einer humanistischen Bildung im weitesten Sinne jetzt zu befassen*, d.h. ob

die Lehrerinnen annehmen, dass das Kind in Zukunft in der Lage sein wird eine universitäre Bildung zu absolvieren zu können oder nicht. Diese Vorgehensweise wird als überholt empfunden und die Lehrerinnen wollen sich nicht *anmaßen* die Schulkinder in diesem Stadium danach zu beurteilen und solche *schwerwiegenden* Entscheidungen zu treffen.

*„ich bin nach wie vor davon überzeugt dass Menschen unheimlich viel voneinander lernen und wenn ich die teil und wenn ich die die sich vielleicht auch einmal ein bissl andere Gedanken machen über was oder ein bissl kreativer und wenn ich die einmal von vorn herein separiere von den anderen ja? Dann können die nicht voneinander profitieren denn das geht in beide Richtungen das hat einen unheimlich sozialen Wert ja? Zu lernen damit auch umzugehen zu helfen zu unterstützen das gehört bis zum Ende der Schulpflicht so“ (SL 442-448)*

Die Lehrerinnen äußern alle den Wunsch nach einer Verlängerung der Volksschulzeit oder nach einer weiterführenden Gesamtschule bis die Kinder ca. 15 Jahre alt sind. Wie Lehrerin Lila in diesem Ausschnitt anspricht, gehen die Lehrerinnen davon aus, dass die Kinder sehr viel voneinander lernen können und daran wachsen. Hier geht es ihnen nicht nur um die Steigerung kognitiver Fähigkeiten, sondern um die Förderung sozialer Kompetenz. Da eine solche Umstrukturierung des Schulsystems nicht geplant ist, äußern sie den Wunsch, dass ein größerer Austausch zwischen Volksschullehrerinnen und -lehrern und den Lehrerinnen und Lehrern der Sekundarstufen I stattfindet, um die bestehende *Kluft* ein Stück weit zu schließen.

## **7 Reflexion der Ergebnisse**

In der vorliegenden Studie wird nach der Formation der Schullaufbahneempfehlungen der Volksschullehrerinnen und -lehrer geforscht und versucht herauszuarbeiten, welche Bedeutung dieser im Zusammenhang mit einer sozialen Weichenstellung zukommt. Dadurch, dass der Prozess der Formation der Übergangsempfehlungen nicht geregelt ist, sollen die Herangehensweisen und Strategien der Lehrerinnen untersucht werden, um herauszufinden welche Kriterien und Merkmale über den weiteren Bildungsweg entscheiden.

### **7.1 Zur Formation der Schullaufbahneempfehlung**

In diesem Kapitel werden die Ergebnisse meiner Studie herausgearbeitet und reflektiert. Zunächst wenden wir uns der Frage zu: Welche Kriterien und Merkmale werden von den Lehrkräften für die Übergangsempfehlung herangezogen? Hier zeigt sich deutlich, dass die Lehrerinnen neben den vergebenen Noten auch weitere Merkmale in die Übergangsempfehlung mit einfließen lassen. Zunächst werden die Noten herangezogen, die das Kind erreicht hat, um diese anschließend mit Kriterien abzugleichen, die die Lehrerinnen für notwendig erachten, damit das Kind ein Gymnasium besuchen könnte. Je sicherer sie sich bei einem Kind sind, dass es das gymnasiale Schulsystem überstehen kann, desto weniger Kriterien ziehen sie offenbar heran und je unsicherer sie sind, desto mehr Kriterien, die dem Kind beim bewältigen des gymnasialen Alltags helfen könnten, müssen berücksichtigt werden.

#### **7.1.1 Empfehlungskriterium: Noten**

Wie bereits in der Analyse der Interviews festgestellt wurde, sind Noten ein wichtiges Kriterium bei der Findung der Übergangsempfehlung für ein Kind. Die Lehrerinnen sprechen davon, dass die Noten, ihrem Erachten nach zu einem Drittel in die Empfehlung mit einfließen. In einem ersten Schritt werden die Noten der Schülerinnen und Schüler herangezogen, um feststellen zu können, welches Kind die AHS-reife bekommen soll und somit auch die offizielle Berechtigung hat, d.h. laut Schulrecht des Bundesministeriums für Unterricht, Kunst und Kultur, ein Gymnasium zu besuchen. Dies ist ein Ablauf, der per Gesetz geregelt ist. Allerdings sind manche Lehrerinnen der Ansicht, dass die Noten der Kinder zwar die offizielle Berechtigung für eine AHS darstellen, dies aber sämtliche anderen Kriterien und Merkmale, die die Lehrerinnen

heranziehen ausklammert und somit keine Auskunft darüber gibt, ob das Kind in der psychischen Verfassung ist das Gymnasium zu absolvieren. Die Lehrerinnen werfen die Frage in den Raum, ob die Kinder das *System der AHS überstehen*. Es zeigt sich also, dass die Lehrerinnen trotz der Tatsache, dass das Kind bereits einen Zugang zur AHS hat, alle weiteren Kriterien, die laut ihrem Ermessen wichtig für diese Entscheidung sind heranziehen, um auch in diesem Fall die Eltern fachlich beraten zu können. Somit wird hier die von Steinkamp geführte Studie über „die Rolle des Volksschullehrers im schulischen Selektionsprozess“ von 1967 bestätigt, in der er feststellte, dass 78% der Lehrkräfte neben den Leistungen auf Kriterien zurückgreifen, wie beispielsweise Charaktereigenschaften oder Unterstützung aus dem familiären Umfeld (vgl. Pohlmann 2009, 193).

Die Notenvergabe unterliegt einem Notenspiegel. D.h., dass die Lehrerinnen und Lehrer hier eigentlich nicht viel Handlungsspielraum haben sollten und es daher womöglich zu dieser Diskrepanz kommen kann, dass ein Kind die Noten für den Zugang zu einer AHS hat, allerdings die Leistungsexternen Merkmale, aus Lehrerinnen- und Lehrersicht, dagegen sprechen. Laut der Leistungsbeurteilungsverordnung des Bmukk §14 Abs. 2-6 wird bei dem sogenannten Notenspiegel festgehalten, dass die Note Eins dann zu vergeben ist, wenn die Leistungen über jene, die im Lehrplan beschrieben sind hinausgehen, also das Kind mehr Leistung erbringt, als der Lehrplan es vorschreibt und eine Eigen- und Selbstständigkeit hierbei zu verzeichnen ist (vgl. Bmukk: Schulrecht 2). Die Notenvergabe ist zwar durch diese Gesetzgebung festgelegt, aber wie anhand der Interviews gesehen werden kann, ist jene Festlegung offenbar nicht eindeutig, so dass die Auslegung im Ermessen der Lehrkräfte liegt. Noten sollen dazu dienen die Leistungen innerhalb einer Klasse zu messen, um einen Überblick über den jeweiligen Leistungsstand zu bekommen. Pohlmann fiel in ihrer Studie ebenfalls auf, dass es manchmal eine Diskrepanz zwischen der vergebenen Note und den, von den Lehrkräften wahrgenommenen kognitiven Fähigkeiten des Kindes gibt. Dies führt sie darauf zurück, dass es einen Zusammenhang zwischen den Noten und der Gesamtleistung des Klassenverbandes gibt. Pohlmann spricht davon, dass es offenbar einfacher ist in einer leistungsschwächeren Klasse gute Noten und somit die AHS-reife zu bekommen, als in einer leistungsstarken Klasse. Somit kann es auch dazu kommen, dass ein Kind vermeintliche gute Noten hat, die Lehrerinnen und Lehrer allerdings davon ausgehen, dass es allerdings trotzdem die AHS nicht bewältigen könne (vgl. Pohlmann 2009, 194).

Dass die Leistungsbeurteilungen in Form von Noten so unterschiedlich ausfallen, wird von den Lehrerinnen kritisiert und führt dazu, dass sie ihre Rolle offenbar infrage stellen. Dies hängt auch damit zusammen, dass die diagnostische Kompetenz der Lehrerinnen und Lehrer eine indirekte subjektive Einschätzung ist, die während ihrem pädagogischen Handelns erworben wird. Eigentlich sollten diese Leistungsbeurteilungen durch die Gütekriterien der Objektivität, der Validität und der Reliabilität geprüft werden können. Die Forschung von Schrader et al. zeigt auf, dass dies oftmals nicht der Fall ist. Wie in Kapitel 3.2 über die diagnostischen Kompetenzen der Lehrerinnen und Lehrer bereits beschrieben, ermittelten Schrader et al. dies dadurch, dass ein und dieselbe Arbeit von unterschiedlichen Lehrkräften unterschiedlich bewertet wurde (vgl. Schrader 2001, 93). Dies kann durch die Aussagen der befragten Lehrerinnen ebenfalls bestätigt werden. Da immer wieder Passagen zu finden sind, die aufzeigen, dass die Noten durch unterschiedliche Einflüsse vergeben werden und das hierbei nicht nur die Leistungen des Kindes herangezogen werden.

Bei der Notenvergabe lastet auch ein gewisser Druck auf den Lehrerinnen und Lehrern, da sie davon ausgehen, dass fast alle Eltern den Drang haben ihre Kinder auf ein Gymnasium zu schicken. Einige Lehrerinnen berichten, dass es ihnen Stress bereitet, wenn sie dem Kind die Note Drei in einem der Hauptgegenstände ausstellen möchten. Denn dann muss dies vor den Eltern begründet werden. Allerdings wirkt es als müssten sie ihre Entscheidung vor den Eltern verteidigen, da diese, laut Angaben der Lehrerinnen, sie nicht in ihrer Rolle wahrnehmen. Die Eltern wollen möglicherweise nur ihr gewünschtes Ziel umsetzen und in dem einen oder anderen Fall kann es sein, dass sie Druck auf die Lehrerinnen und Lehrer ausüben, damit ihr Kind die passenden Noten dafür erhält. Wie vom Bmukk angemerkt wird, argumentieren die Eltern hier sehr drastisch, so dass es nicht verwunderlich sein kann, dass die Lehrerinnen und Lehrer in einigen Fällen dem Druck nachgeben und eine Verbesserung der Note vornehmen. Dies kann daraus geschlossen werden, dass die Lehrerinnen erwähnen, dass sie keinem Kind das Leben verbauen wollen und somit dann die bessere Note austeilen, damit es zumindest die Möglichkeit hat den Schultyp Gymnasium auszuprobieren. Es ist also offenbar nicht nur ein ausgeübter Druck, sondern auch ein Druck, den sich die Lehrkräfte selber machen, da es um die wichtige Entscheidung der weiteren Bildungskarriere der Kinder geht.

Ein weiterer Punkt, der durch das Schulgesetz geregelt ist, sind die Aufnahmebedingungen, um ein Gymnasium besuchen zu können. Dies ist durch das Heranziehen der Noten so geregelt, dass Kinder eine offizielle Berechtigung durch die Noten Gut und

Sehr gut erlangen. Hat ein Kind einen Dreier, so kann es entweder mittels einer Klausel durch die Bestimmung der Klassifikationskonferenz oder durch eine Aufnahmeprüfung den Zugang zu einem Gymnasium erlangen. Allerdings wird die Durchführung dieser Regelung von den Lehrerinnen kritisiert, da es in Ausnahmefällen passiert, dass auch Kinder mit der Note Vier einen Zugang bekommen können. Dies passiert entweder durch den Umstand, dass die Schulen einen Schülerinnen- und Schülermangel haben oder durch Kontakte der Eltern. Hier fühlen sie sich offensichtlich in ihrer professionellen Rolle übergangen, da sie mittels der Notengebung den Bildungsweg auch ein wenig steuern können sollten. Wenn sie der Überzeugung sind, dass ein Kind nicht die nötigen Kompetenzen und Leistungen aufweisen kann, um die Anforderungen des Gymnasiums zu bewältigen, dann teilen sie die Note Vier aus, damit das Kind auch nicht die Chance hat eine AHS zu besuchen. Die Lehrerinnen sprechen an, dass die Möglichkeit durchaus bestehen sollte nach dem Besuch einer Haupt- oder Neuen Mittelschule weiter aufs Gymnasium zu gehen und mit Matura abzuschließen. Allerdings sehen sie hierfür nur kaum eine Chance, da sie der Ansicht sind, dass der Einstieg in Sekundarstufe II viel schwieriger zu bewältigen ist, als wenn das System der AHS bereits gekannt wird. Dies deckt sich auch mit der Statistik des Bmukk, die davon ausgeht, dass nur sechs Prozent aller Hauptschulabsolventinnen und -absolventen die Matura anstreben (vgl. Bmukk: Hauptschule, 2011).

Es zeigt sich also, dass der Notenvergabe viel Bedeutung im Zusammenhang mit der weiterführenden Bildungskarriere zukommt und dass es dadurch nachvollziehbar wird, dass die Lehrerinnen hier einen Druck auf sich lasten spüren. Möglicherweise kann dieser Druck auch ein Anzeichen dafür sein, dass sie ihre Arbeit sehr professionell und gewissenhaft ausüben und die bestmögliche Wahl für die Kinder treffen wollen. Dass die Lehrerinnen und Lehrer stark emotional mit den Kindern verbunden sind, wird vom Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur in der Handreichung zur Leistungsbeurteilung insofern festgehalten und beschrieben, da es dadurch zu Angstgefühlen kommen kann, dem Kind Zukunftschancen zu nehmen (vgl. Kapitel 4.1.1 Schullaufbahnberatung am Ende der vierten Klasse). Die Lehrkräfte kritisieren des Öfteren, dass der Empfehlungsprozess nicht geregelt ist und sie dadurch nach eigenem Ermessen handeln müssen. Allerdings sind sie mit jenen wenigen Punkten, die geregelt sind, ebenfalls nicht zufrieden, da ihrer Meinung nach wichtige Kriterien dabei außer Acht gelassen werden. Dies kann wiederum als ein Zeichen ihrer Bemühungen in diesem Prozess gesehen werden. Sie geben sich nicht mit offensichtlichen Tatsachen zufrieden, sondern hinterfragen sie in ihrem Kontext und versuchen

die Eltern auch in scheinbar „klaren“ Fällen fachlich richtig zu beraten, um dem Kind mögliche erwartete *Qualen* zu ersparen.

Die Feststellungen von Pohlmann, Schauenberg und Schrader, dass die Noten nur eines von vielen Kriterien sind, die zur Übergangsempfehlung herangezogen werden, kann durch meine Forschungen bestätigt werden (siehe dazu auch Kapitel 3.1).

### **7.1.2 Empfehlungskriterium: „Habitus“**

Es zeigt sich, dass die Lehrerinnen nach dem Empfehlungskriterium der Noten den *Charakter* des Kindes betrachten. Hier ist deren eigene Sicht von den Schultypen ausschlagend. Gymnasien werden als sehr schwierig eingestuft, so dass ein Kind Selbstvertrauen, -bewusstsein und -ständigkeit haben sollte. Des Weiteren sollte es mit einem gewissen Druck umgehen können, fleißig sein und sich viele Dinge selbst aneignen können. Das Kind muss Ehrgeiz mitbringen und darf auf keinen Fall zurückhaltend sein. Soziale Kompetenzen wie Kommunikations-, Kooperations- und Teamfähigkeit sind für die Lehrerinnen ebenfalls sehr wichtige Kriterien, um ein Kind ohne schlechtem Gewissen auf die AHS schicken zu können. Da jene Kriterien quasi an zweiter Stelle herangezogen werden, wirkt es, als haben sie bei den Lehrerinnen einen sehr hohen Stellenwert. An einigen Stellen kann auch gesehen werden, dass in Ausnahmefällen die Leistungen der Kinder dem Empfehlungskriterium der Charaktermerkmale untergeordnet werden. Dies zeigt auf, dass die Lehrerinnen annehmen, dass ein Kind nur mit den aufgezeigten Charaktermerkmalen das Gymnasium bewältigen kann. Dies steht dem entgegen, was Hazard in seinem Werk über die Bildungsentscheidung festhält. Darin beschreibt er nämlich, dass Lehrerinnen und Lehrer Persönlichkeitsmerkmale der Kinder nicht mitberücksichtigen (vgl. Hazard 2007, 55).

Das eigene Bild, das die Lehrerinnen von der jeweiligen Schulform haben, schwingt hier offensichtlich mit. Denn sie gehen davon aus, dass die Kinder auf einem Gymnasium mehr gefordert sind, dass sie mit Frustration umgehen können müssen und dass keine Rücksicht genommen wird. Daraus schließen sie, dass die Kinder bestimmte *Charaktermerkmale* benötigen. Während in den anderen Schulformen die Kinder, laut den Aussagen der Lehrerinnen, noch ihre Kindheit genießen können. Alle sechs befragten Lehrerinnen gehen davon aus, dass diese genannten Merkmale von großer Bedeutung sind, um ein Gymnasium bewältigen zu können. In der Literatur ergeben die meisten Studien, dass die Charaktermerkmale der Kinder von den Lehrerinnen

nicht für die Empfehlung herangezogen werden. Pohlmann befragt in ihrer Studie zum Übergang am Ende der Grundschulzeit die Lehrerinnen und Lehrer ebenfalls nach den Charaktereigenschaften der Kinder. Hier zeigt sich, dass es sowohl Lehrkräfte gibt, die jene Kriterien nicht einfließen lassen und mit einbeziehen. Allerdings ist bei jenen, die es mit berücksichtigen, die Argumentationsstruktur eine andere und zwar gehen die Lehrkräfte davon aus, dass es grundsätzlich angebracht ist, nett, freundlich und umgänglich zu sein. Es wird hier nicht damit argumentiert, dass sie annehmen, dass gewisse Eigenschaften notwendig erscheinen, um ein Gymnasium bewältigen zu können (vgl. Pohlmann 2009, 99, 192ff). In der Handreichung des Bmukk werden die Charaktermerkmale des Kindes ebenfalls als Empfehlungskriterium ausgeklammert (siehe dazu Kapitel 4.1.1) Einerseits wirkt die Argumentation der befragten Lehrerinnen logisch, da sie davon ausgehen, dass ein schüchternes Kind ein Gymnasium nicht bewältigen kann. Hingegen räumen sie auch ein, dass sie nicht alle zukünftigen Faktoren mitberücksichtigen können, wie beispielsweise die Klassendynamik oder die Kompetenz des Klassenvorstandes und somit nehmen sie einem Kind aufgrund eines bildungsirrelevanten Merkmals die Chance ein Gymnasium zu besuchen. Aufgrund dessen, dass diese Entscheidung sehr wichtig ist und die Lehrerinnen und Lehrer sich darüber auch im Klaren sind, ziehen sie bei Kindern, bei denen sie sich nicht sicher sind, sehr viele Kriterien heran und versuchen laut eigenen Angaben die bestmögliche Wahl im Sinne des Kindes zu eruieren.

### **7.1.3 Empfehlungskriterium: soziales Umfeld**

Das soziale Umfeld des Kindes ist eine Einflussgröße bei der Entscheidungsfindung der Lehrkräfte. Hierbei wird vor allem darauf geachtet, wie viel Unterstützung das Kind von den Eltern oder anderen Familienmitgliedern bekommt. Der Beweggrund der Lehrerinnen und Lehrer, die Unterstützung, die das Kind erfährt, mit zu berücksichtigen ist nachvollziehbar, da der Schulerfolg auf der Sekundarstufe I und auch auf anderen weiterführenden Schulformen wahrscheinlicher ist, wenn das Kind Unterstützung und Hilfe aus dem familiären Umfeld bekommt. Laut Pohlmann ist dies nicht nur ein Kriterium für die Lehrkräfte, sondern auch für die Eltern, die ihre Befürchtungen äußern, dem Kind in höheren Schulformen nicht mehr helfen zu können (vgl. Pohlmann 2009, 193f).

Hier kann gesehen werden, dass ein Kind, das die zuvor erwähnten Habitusmerkmale nicht aufweist, durch die Unterstützung vom familiären Umfeld die Möglichkeit

bekommen kann, eine AHS-reife in Form einer Klausel ausgestellt zu bekommen. Durch ein Gespräch mit den Eltern, in dem diese *schwören* dem Kind Unterstützung geben zu können, gewichtet die Lehrerin möglicherweise die Kriterien um, so dass angenommen werden kann, dass das Kind die AHS mithilfe der Unterstützung bewältigen kann. Aber es wird nicht nur Unterstützung des familiären Umfelds angesprochen, sondern auch jene von Freunden. Wenn den Lehrerinnen und Lehrern im Unterricht auffällt, dass zwei Kinder sich gegenseitig Hilfestellung geben, kann dies als neue Einflussgröße bewertet werden und den Eltern empfohlen werden, dass die Kinder gemeinsam in die weiterführende Schule wechseln sollten. Hier kann gesehen werden, dass der Empfehlungsprozess individuell für jedes Kind durchgeführt wird und die Lehrerinnen offenbar nicht nach Prinzipien vorgehen. Dass Klassenkameradinnen und Klassenkameraden eine Einflussgröße für die Lehrkräfte darstellen, bestätigt auch Katschnig in ihrer Erhebung über die Neue Mittelschule. Sie zeigt auf, dass 25% der Lehrkräfte eine Empfehlung nach dem Kriterium ausstellen, ob eine Klassenkameradin oder ein Klassenkamerad die gleiche Schule besucht. (siehe dazu auch Kapitel 3.3)

#### **7.1.4 Erleben/Reflexion der eigenen Rolle und Kontakt zu den Eltern**

Das Empfinden und der Wunsch über die eigene Rolle in diesem Empfehlungsprozess sowie der Kontakt zu den Eltern stellen keine direkten Kriterien für die Übergangsempfehlung dar. Sie sind aber trotzdem Einflussgrößen, die womöglich in indirekter Weise Auswirkungen auf die Lehrerinnen- und Lehrerentscheidung haben. Fünf der Lehrerinnen beschreiben, dass sie der Überzeugung sind, dass sie nur die beratende Rolle einnehmen sollten und dies, so sagen sie, sei auch ihr Wunsch. Allerdings empfinden sie, dass sie in dieser Position von den Eltern nicht wahrgenommen werden, da sich kaum ein Elternteil beraten lassen möchte. Nur eine Lehrerin äußert den Wunsch, dass sie gern die Rolle der Entscheiderin oder des Entscheiders einnehmen möchte, da sie davon überzeugt ist, dass Lehrerinnen und Lehrer durch ihre pädagogische Ausbildung kompetent die Leistungen des Kindes einschätzen können und nicht wie die Eltern eventuell eigene Wünsche in diese Entscheidung mit einfließen lassen (siehe dazu auch Kapitel 6.3.1). In der Handreichung des Bmukk wird beschrieben, dass die Lehrkräfte nicht nur die Rolle der Beraterin oder des Beraters einnehmen sollten, sondern sich bewusst sein sollten, dass sie auch die Rolle der Beurteilerin/des Beurteilers und der Begleiterin/Begleiters

inne haben. Dadurch, dass die Lehrerinnen nicht erwähnen, dass sie diese Rollen einnehmen, kann angenommen werden, dass sie sich dieser Rollen in Zusammenhang mit dem Empfehlungsprozess nicht bewusst sind. Sie wissen zwar, dass sie mittels der Noten steuern können, in welchen Schultyp das Kind gehen kann, allerdings konnte auch gesehen werden, dass es an dieser Stelle mehrere Faktoren zu berücksichtigen sind, die dem Kind einen Zugang verschaffen können, wie beispielsweise Druck der auf die Lehrerinnen ausgeübt wird. Des Weiteren sollten die Lehrerinnen und Lehrer, laut der Handreichung zum Schulübertritt, die Eltern dahingehend beraten, wo das Potential der Kinder liegt, in welchen Bereichen sie die Schwächen sehen und wie die Eltern das Kind fördern könnten (vgl. Kapitel 4.1.1). Die Lehrerinnen bestätigen mit ihren Aussagen, dass sie dieser Aufgabe nachkommen, indem sie viele Kriterien abwägen und versuchen diese den Eltern mitzuteilen. Allerdings dadurch, dass sich die fünf Lehrerinnen in vielen Fällen nicht in ihrer pädagogischen Expertinnenrolle wahrgenommen fühlen und annehmen, dass die Eltern nur ein Ziel verfolgen, nämlich jenes ihr Kind auf ein Gymnasium zu schicken, kommt ein gewisser Frust auf und es kann ein gewisses Ärgernis in Bezug auf die Kommunikation mit den Eltern wahrgenommen werden. Der Prozess wird als *stressig* wahrgenommen und der Kontakt zu den Eltern als *Krampf*. Die Lehrkräfte bemühen sich sehr, eine fachlich kompetente Expertinnenmeinung für das Kind und dessen weitere Schulkarriere herauszuarbeiten. Sie wägen viele rational überlegte Kriterien gegeneinander ab und es kann angenommen werden, dass es sich bei der Übergangsempfehlung um eine bewusste Entscheidung handelt. Dies bildet eine Kontinuität mit Pohlmanns Ergebnissen ihrer Studie (vgl. Pohlmann 2009, 192). Durch den Umstand, dass die Eltern die Meinung der Lehrerinnen und Lehrer nicht einholen müssen bzw. sie sich dagegen entscheiden können, kann angenommen werden, dass sie sich übergangen fühlen. Das bezeichnen sie selbst immer wieder als „in ihrer Rolle nicht wahrgenommen“, wodurch wiederum Frustration entstehen kann. Die Lehrerinnen und Lehrer sehen es als ihre Aufgabe diese Empfehlung für jedes Kind individuell zu eruieren. Dies bedeutet viel Arbeit und Mühe. Aber trotz diesen Tatsachen äußert nur eine Lehrerin den Wunsch eine andere Rolle einnehmen zu können. Diese Lehrerin ist auch die Einzige der befragten Lehrerinnen die äußert, dass sich bisher noch kein Elternteil gegen ihre fachliche Beratung entschieden habe und vielleicht fühlt sie sich aus diesem Grund sehr sicher in ihrer Urteilsfähigkeit. Sie selber führt dies auf ihren guten Kontakt zu den Eltern zurück. Lehrerin Gelb ist auch die einzige Lehrerin, die außerhalb der Schule Kontakt zu den Eltern aufbaut und sich dadurch eine Vertrau-

ensbasis schafft. Diese Annahme wird von einer anderen Volksschullehrerin bestätigt, die für sich festgestellt hat, dass je besser ihr Kontakt zu den Eltern ist, desto eher akzeptieren diese ihre Empfehlungen.

Es kann also gesehen werden, dass einige Lehrerinnen sich in einer auf Vertrauen basierender Elter-Lehrer-Beziehung befinden, während sich hingegen andere Lehrerinnen in ihrer Rolle nicht ernst genommen fühlen und sich somit einem Druck ausgesetzt sehen und sich gezwungen fühlen ihre Entscheidungen verteidigen zu müssen. Pohlmann beschreibt in ihrer Studie verschiedene Phänomene, um diese Beziehungen zu definieren. So kann gesehen werden, dass es den kooperativ-zugewandten Typ gibt. Dies würde Lehrerin Gelb entsprechen, die gemeinsam mit den Eltern die Empfehlung für das Schulkind generiert und die Eltern so mit ihrer fachlichen Meinung wertschätzen und dieser nachkommen. Der kritisch-konfliktoffene Typ, ist jener der sich von den Eltern nicht beeinflussen lässt und unbeeindruckt von deren Wünschen ist. Keine der befragten Lehrerinnen meiner Studie entspricht diesem Typ. Als dritten Typ nennt Pohlmann den resigniert-konfliktmeidenden, der die Eltern-Lehrer-Beziehung als belastend empfindet und dementsprechend den Eltern in Bezug auf die Empfehlung flexibler entgegenkommt (vgl. Pohlmann 2009, 202f). Diesem Typ entsprechen fünf Lehrerinnen meiner Studie, wobei angenommen werden kann, dass dies nicht in jeder Eltern-Lehrer-Beziehung der Fall ist, da jener Typ nur generell deren Verhalten den Eltern gegenüber widerspiegelt.

Laut der Handreichung sollten von den Lehrerinnen und Lehrern alle Möglichkeiten der weiterführenden Schultypen den Eltern vorgestellt werden. Die befragten Lehrerinnen erklären, dass sie nur eine Beratung über die höchste Bildungsanstalt geben. Dies hängt möglicherweise damit zusammen, dass die Lehrerinnen davon ausgehen, dass nur dies die Eltern interessiert. Allerdings wäre es hier, laut der Handreichung sehr wichtig, die Eltern über alle wesentlichen Strukturen des österreichischen Bildungswesens in Bezug auf die Sekundarstufe zu informieren und auch Auskunft über die jeweiligen Bildungsperspektiven zu geben, damit die Eltern auch aufgezeigt bekommen, welche weiteren Chancen ihr Kind haben kann. Die sechs befragten Lehrerinnen erwähnen, dass sie kaum über andere Schulformen neben den Gymnasien informieren und das einzige Argument, dass sie anführen ist, dass die Kinder auf einer *Nicht-Gymnasium-Schule* weiterhin noch Kind sein können.

Die Studie von Katschnig zeigt auf, dass die Entscheidungen der Lehrerinnen und Lehrer sowie die Bildungsaspirationen der Eltern nur minimal voneinander abweichen, dies kann durch die Ergebnisse meiner Forschung weder belegt noch widerlegt

werden. Es kann aber aufgezeigt werden, dass die Lehrkräfte sich intensiv mit dieser Thematik auseinandersetzen, der Kontakt zu den Eltern oftmals aber als nicht leicht empfunden wird. (siehe dazu auch Kapitel 3.3)

## **7.2 Soziale Weichenstellung**

Ein zweites Ziel dieser Arbeit war es herauszufinden, ob ein Zusammenhang zwischen der sozialen Herkunft und der Wahl einer weiterführenden Schulform besteht und der Übertritt sozusagen als soziale Weichenstellung identifiziert werden kann – also eine Reproduktion der Chancenungleichheit stattfindet.

Dadurch, dass Lehrkräfte neben den Noten der Kinder noch weitere Kriterien für die Schullaufbahnberatung heranziehen, um einen weiteren Bildungserfolg wahrscheinlicher zu machen, kann bereits hier durch die Literatur aufgezeigt werden, dass es zu einer Chancenungleichheit dadurch kommen kann, dass die weiteren herangezogenen Kriterien keinen Anspruch auf Objektivität aufweisen. Dieser Handlungsspielraum führt nicht nur Chancenungerechtigkeit an, sondern kann auch zu Konflikten mit den Eltern führen (vgl. Pohlmann 2009, 192). Dadurch dass die Empfehlungen diesem Anspruch nicht gerecht werden, unterliegen sie verschiedenen Einflüssen, die eventuell die Lehrerinnen und Lehrer unbewusst mit einbeziehen. Da jeder Mensch bestimmte Neigungen, Vorlieben oder auch Vorurteile hat, unterliegen diese unserer subjektiven Einschätzungen. Aus diesem Grund kann davon ausgegangen werden, dass die Schullaufbahneempfehlungen der Lehrerinnen und Lehrer subjektiv gefärbt sind und damit auch eine soziale Weichenstellung und somit eine Reproduktion der Chancenungleichheit geschieht (siehe dazu auch Kapitel 2.2).

Lehrerin Petrol erwähnt, dass sie des Öfteren bemerken konnte, dass Eltern ihrem Kind, trotz fehlender AHS-Reife oder Klausel den Zugang zur gymnasialen Unterstufe vermitteln konnten. Es kann angenommen werden, dass die Familie aus der Oberschicht stammt und die Eltern das nötige ökonomische sowie soziale Kapital besitzen, um den gewünschten Bildungsabschluss für ihr Kind zu erreichen. (siehe hierzu auch Kapitel 2.1.1 und 2.1.3) Dadurch dass Familien aus der Oberschicht laut Bourdieu die zu erwerbenden Bildungstitel richtig einschätzen können, messen sie diesem ersten Übergang offenbar eine wichtige Bedeutung zu. Da möglicherweise durch den Besuch der gymnasialen Unterstufe in Österreich mehr Chancen darauf bestehen mit der erfolgreichen Absolvierung der AHS sich einen Zugang zu einem Studium zu ermöglichen (siehe dazu auch Kapitel 2.1).

Ein für die Lehrerinnen wichtiges Kriterium für die AHS-Reife ist, dass die Kinder Selbstbewusstsein und Selbstständigkeit aufweisen. Möglicherweise bekommen Kinder, die aus einer Oberschicht stammen, durch den ihnen vorgelebten Habitus eher diese Haltung mit. Durch die hohe Position, die ihre Eltern oftmals einnehmen, kann angenommen werden, dass die Kinder gewisse Werte und Haltungen vorgelebt bekommen und diese übernehmen und somit jene Kriterien eventuell bereits dadurch erfüllen, dass sie in dieser Schicht aufgewachsen sind (vgl. Bourdieu 1987, 279 ff).

Es kann durch die Aussagen der Lehrerinnen die Neigung der Eltern verzeichnet werden, ihr Kind auf ein Gymnasium zu schicken. Dies könnte darauf zurückgeführt werden, dass die meisten Eltern, die ihr Kind auf eine öffentliche Volksschule schicken, aus der Unter- oder Mittelschicht kommen und diese den Wert von Bildungstiteln, wie Bourdieu es beschreibt, nicht einschätzen können und nur den Wunsch haben, dass ihr Kind eventuell aufsteigen kann und mehr Chancen haben soll, als sie selbst. Dadurch ist es möglicherweise sehr wichtig für sie, dass ihr Kind zunächst den höchstmöglichen nächsten Bildungsabschluss erwirbt. Sie werden eventuell von dem Drang getrieben, dass ihr Kind eine Klasse aufsteigen kann. Durch die Absolvierung der Matura bekommt es die Möglichkeit auf ein universitäres Studium. Würde ihr Kind auf eine andere Schulform wechseln, so würden sich diese Chancen verringern und der Zugang zu einer höheren Bildung würde kaum noch möglich erscheinen (siehe dazu auch Kapitel 2.2). Schauenberg beschreibt hierzu den primären und sekundären Herkunftseffekt, wodurch eine Diskrepanz dadurch verzeichnet werden kann, dass Bildungsabschlüsse unterschiedlich bewertet werden und das deshalb eine Art Wettkampf für die Mittelschicht entsteht, da die Bürger dieser Schicht versucht sind die Kluft zur Oberschicht zu verringern. Jedoch werden durch den angestrebten höheren Bildungsabschluss die Verhältnisse lediglich im Gleichgewicht gehalten (siehe hierzu auch Kapitel 2.2.1). Bourdieu ist in diesem Punkt ebenfalls der Überzeugung, dass diese Diskrepanz der Klassen nicht überwunden werden kann, da der Bildungsverlauf mit der sozialen Klasse eng verknüpft ist, in der das Kind aufgewachsen ist (siehe hierzu auch Kapitel 2.3). Durch die Statistiken des Bmukk, die aufzeigen, dass nur sechs Prozent aller Hauptschulabsolventinnen und –absolventen eine Matura anstreben, kann aufgezeigt werden, dass dieser Umstand heute immer noch der Situation, die Bourdieu damals in Frankreich beschrieben hat, ähnelt. Wird davon ausgegangen, dass Kinder aus der Unterschicht und Mittelschicht die Hauptschule besuchen, so sind es immer noch die sechs Prozent, die die Chance auf eine höhere Bildung haben (siehe dazu auch Kapitel 2).

Ein weiteres Kriterium, das die Lehrerinnen und Lehrer für die Schullaufbahneempfehlung heranziehen, ist jenes der Unterstützung des sozialen Umfeldes. Hier kann möglicherweise ebenfalls wieder gesehen werden, dass die Kinder der Oberschicht einen Vorteil den anderen Kindern gegenüber haben. Ihre Eltern haben mehr Ressourcen für die Finanzierung einer qualifizierten Nachhilfe, sowie einen eigenen hohen Bildungsabschluss, so dass sie den Kindern auch noch in höheren Bildungsanstalten unterstützend zur Seite stehen können. Eltern aus der Unter- oder Mittelschicht können dies wahrscheinlich nicht aufweisen. Wie bereits erwähnt, fand Pohlmann heraus, dass Eltern aus den unteren Schichten ihre Befürchtungen äußerten den Kindern in weiteren Schulstufen keine Hilfe mehr sein zu können (siehe hierzu auch Kapitel 7.1).

Die Lehrerinnen erwähnen, dass sie innerhalb der Klassen die Leistungen der Schülerinnen und Schüler miteinander vergleichen und manche bereits in einem frühen Stadium (erste Klasse) erste Überlegungen über den weiteren Bildungsverlauf der Kinder anstreben. Zu Beginn der vierten Klasse werden die Kinder typisiert und in Gymnasiumkinder und Nicht-Gymnasiumkinder eingeteilt, obwohl zu diesem Zeitpunkt noch nicht alle Empfehlungen feststehen. Die Kinder, die zu diesem Zeitpunkt für das Gymnasium eingeteilt sind, werden bereits mehr gefördert und diejenigen Kinder, bei denen erst später geklärt wird, ob es in ein Gymnasium geht, erfahren dadurch eventuell wieder einen Nachteil. Pohlmann (2009, 196) weist darauf hin, dass Kürsken 2007 feststellte, dass der soziale Status der Eltern eine wichtige Rolle in der Empfehlung der Lehrerinnen und Lehrer spielt. Gleiche Leistungen wurden bei denjenigen Kindern, die aus der Oberschicht stammten besser bewertet, als von anderen. Die Lehrerinnen erwähnen solche Fälle nicht direkt, aber anhand einiger Aussagen kann gesehen werden, dass ihre Tendenzen möglicherweise in diese Richtung gehen. Es wird angesprochen, dass es bei Kindern, deren Eltern Ämter von Ärztinnen und Ärzten oder ähnlichen hohen Positionen einnehmen, außer Frage steht, dass diese ein Studium abschließen werden. Die Lehrerinnen erwähnen, dass sie dann auch in diese Richtung steuern. Dies führt laut Kürsken zu herkunftsbedingten Disparitäten bei der Ausgabe von Übergangsempfehlungen.

Die Lehrerinnen sprechen selbst die Chancenungerechtigkeit des bestehenden Schulsystems an und sind der Annahme, dass es ein veraltetes System ist, dass von den Politikern dazu entworfen wurde, um eine Vermischung der Schichten zu vermeiden. Dass sie selbst dabei eine wichtige Rolle einnehmen ist ihnen möglicherweise nicht bewusst.

Pohlmann bemerkt in ihrer Studie, dass die Handlungsfreiheit der Lehrerinnen und Lehrer im Bezug auf die Schullaufbahneempfehlung zu einer Reproduktion der Chancengleichheit führt, da es für diese keinen Maßstab gibt, an dem sie die Lehrkräfte orientieren können.

Die Neue Mittelschule hat die Absicht, die Kinder genau wie ein Gymnasium auf die Matura vorzubereiten und die Schülerinnen und Schüler sollten eigentlich voneinander profitieren, indem sowohl Kinder, die eine AHS-Reife haben, also auch Kinder die diese nicht haben gemeinsam in einer Klasse miteinander lernen sollten. Allerdings wird dies von den Lehrerinnen nicht als Chance wahrgenommen, sondern als eine erneute Belastung empfunden und dadurch, dass sie möglicherweise nicht ausreichend über die neuen Strukturen informiert sind geben sie auch keine Empfehlung für diese Schulform.

Es zeigt sich also, dass bereits diese erste Entscheidung sehr wichtig für den weiteren Bildungsverlauf eines Individuums ist. Becker und Lauterbach sehen diesen Übergang sogar als den wichtigsten innerhalb der Bildungskarriere an, da zu diesem Zeitpunkt das Fundament für den weiteren Werdegang gelegt wird (siehe hierzu auch Kapitel 2.3). Des Weiteren zeigt sich, dass die Menschen, die der Oberschicht angehören gewisse Vorteile durch ihre Kapitale haben, dass ihr Kind ihrer Status halten kann. Bourdieu ist hier sogar der Ansicht, dass diese Kluft nicht überwunden werden kann. Dies bestätigt auch die Studie von Becker, die bei einem Versuch, die Chancengleichheit herzustellen, eine Steigerung der Zugänge zu einem Gymnasium verzeichnen konnte. Allerdings führt dies zu keiner Steigerung der Chancengerechtigkeit, da gleichzeitig das Ansehen der jeweiligen Schule sank und die Diskrepanz zwischen bildungsnaher und – ferner Schichten sogar anstieg (siehe dazu auch Kapitel 2.2).

Die Diplomarbeit zeigt auf, dass der Prozess der Empfehlungsfindung, so wie er im derzeitigen österreichischen Bildungssystem besteht, für die Lehrkräfte problematisch wirkt. Da durch den Umstand einer fehlenden Rahmenbedingung die Lehrerinnen und Lehrer viel Handlungsfreiraum haben, sind neben den objektiv bewerteten Leistungen der Kinder auch subjektive Kriterien konstitutiv für die Schullaufbahneempfehlung. Daraus ergibt sich, dass Schülerinnen und Schüler bei dem Übergangsprozess unterschiedlichen Bedingungen ausgesetzt sind und somit eine Reproduktion der Chancenungleichheit stattfindet. Eltern die sich dieser Tatsache bewusst sind, versuchen die Lehrkräfte von ihren Aspirationen zu überzeugen und dies kann zu konfliktreichen und frustrierenden Beziehungen zwischen Eltern und Lehrkräften

frühen. Hier wäre es sinnvoll weiter zu forschen, um eventuell herausfinden zu können, wie einer solch konfliktreichen Beziehung entgegengewirkt werden könnte. Die Lehrerinnen erwähnten in den Interviews, dass kaum die Möglichkeit bestehe, um mit den weiterführenden Lehrerinnen und Lehrern Kontakt aufzunehmen, um die Nahtstelle ein Stückweit zu schließen. An dieser Stelle könnte versucht werden zu eruieren, wie ein intensiverer Austausch zwischen der Primar- und der Sekundarstufe möglich wäre und ob dadurch eventuell der Nahtstellenproblematik entgegengewirkt werden kann.

## *Zusammenfassung*

In dieser Diplomarbeit wird der Übergang der Primar- zur Sekundarstufe im österreichischen Schulsystem aus der Sicht der Volksschullehrerinnen und –lehrer betrachtet. Hier wird mittels Expertinnen- und Experteninterviews nach den Bewertungskriterien der Lehrkräfte für die Übergangsempfehlung geforscht, da diese vom Bundesministerium nicht vorgegeben sind und die Lehrerinnen und Lehrer somit Freiheiten in der Formation haben. Des Weiteren gilt dieser Übergang als eine entscheidende Weichenstellung, in welcher eventuell eine Reproduktion der Chancengleichheit stattfindet. Unter Zuhilfenahme von etablierten Theorien, die mit den Interviews in Verbindung gesetzt werden sollen, soll herausgefunden werden, ob bei diesem Übergang bereits von einer sozialen Weichenstellung gesprochen werden kann.

Forschungen in diese Richtung wurden bereits in verschiedenen Ländern Europas durchgeführt, die Diplomarbeit zeigt hier als erste Forschungsarbeit den Stand in Österreich auf.

## *Abstract*

This diploma thesis addresses the transition of primary to secondary school in the Austrian educational system, focusing on the perspective of primary school teachers. This is achieved by conducting interviews of experts to determine the evaluation criteria of transition recommendations because the federal ministry has not yet established guidelines and thus teachers have the privilege of free choice in this matter. Furthermore, this transition is to be considered as a first major determinant of future prospects for students and unequal opportunities between them may arise as a consequence of this subjective decision-making process. Established analytical theories are used in this paper and in conjunction with the gathered interviews, it shall be evaluated if this transition indeed represents a first selection process in our society. Research in this matter has been conducted in various states of Europe. However, this novel paper is the first one to reveal the current status in Austria.

## 8 Literaturverzeichnis

Baumert, J. Trautwein, U., Artelt, C. (2003): Schulumwelten – institutionelle Bedingungen des Lebens und Lernens. In Deutsches PISA-Konsortium (Hrsg.), PISA 2000. Ein differenzierter Blick auf die Länder der Bundesrepublik Deutschland. Opladen: Leske und Budrich.

Baumert, J. Watermann, R., Schümer, G. (2003): Disparitäten der Bildungsbeteiligung und des Kompetenzerwerbs: Ein institutionelles und individuelles Meditationsmodell. Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 6 (1).

Becker, R. Lauterbach, W. (2007): Bildung als Privileg. Erklärung und Befunde zu den Ursachen der Bildungsungleichheiten. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

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

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

Bos, W. Hornberg, S. Arnold, K.-H., Faust, G. Fried, L. Lankes, E.-M. Schwippert, K. Valtin, R. (2007): IGLU 2006. Lesekompetenzen von Grundschulkindern in Deutschland im internationalen Vergleich. Münster: Waxmann.

Bourdieu, P. (1987): Die feinen Unterschiede. Kritik der gesellschaftlichen Urteilskraft. Frankfurt am Main: Suhrkamp Verlag.

Bourdieu, P. (2006): Wie die Kultur zum Bauern kommt. Schriften zur Politik & Kultur 4. Hamburg: VSA-Verlag.

Bourdieu, P. Passeron, J.-C. (2001): Die Illusion der Chancengleichheit Untersuchungen zur Soziologie des Bildungswesens am Beispiel Frankreichs (1979). Stuttgart: Klett.

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

Harazd, B. (2007): Die Bildungsentscheidung. Zur Ablehnung der Schulformempfehlung am Ende der Grundschulzeit. Münster: Waxmann.

Hartmann, Michael (2008): Elitesoziologie. Eine Einführung. Frankfurt am Main: Campus Verlag GmbH.

Katschnig, T. Geppert, C. Kilian, M. (2011): Noesis. Niederösterreichisches Schulmodell im Schulversuch. Arbeitsbericht Nr.4 04. Juni 2011. Universität Wien

Klemann, F. Krähnke, U. Matuschek, I. (2009): Interpretative Sozialforschung. Eine praxisorientierte Einführung. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Kramer, R.-T. Helsper, W. Thiersch, S. Ziems, C. (2009) Selektion und Schulkarriere. Kindliche Orientierungsrahmen beim Übergang in die Sekundarstufe I. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Kreckel, R. (1990): Soziale Ungleichheiten. Sonderband 2 der sozialen Welt. (1983) Götting: Otto Schwartz.

Meuser, M. & Nagel, U. (1991): Expertinneninterviews – vielfach erprobt, wenig bedacht. Ein Beitrag zur qualitativen Methodendiskussion. In Graz, D. & Kraimer, K. (Hrsg.), Qualitativ-empirische Sozialforschung. Konzepte, Methoden, Analysen (441-447). Opladen: Westdeutscher Verlag.

Pohlmann, S. (2009): Der Übergang am Ende der Grundschulzeit. Zur Formation der Übergangsempfehlung aus Sicht der Lehrkräfte. Münster/New York/Münch/Berlin: Waxmann.

Preuß, O. (1970): Soziale Herkunft und die Ungleichheit der Bildungschance. Eine Untersuchung über das Eignungsurteil des Grundschullehrers. Weinheim: Beltz.

Schauenberg, M. (2007): Übertrittsentscheidungen nach der Grundschule. Empirische Analysen zu familialen Lebensbedingungen und Rational Choice. München: Herbert Utz.

Schrader, F.-W. & Helmke, A. (2001): Diagnostische Kompetenzen von Lehrern. In D. Rost (Hrsg), Handwörterbuch Pädagogische Psychologie. Weinheim: Bertelsmann.

## 9 Verzeichnis von Internetquellen

Bmukk: Bildungswege [Online], verfügbar bei:

[http://www.bmukk.gv.at/schulen/bw/ueberblick/bildungswege\\_aps.xml](http://www.bmukk.gv.at/schulen/bw/ueberblick/bildungswege_aps.xml) [23.11.2011]

Bmukk: Neue Mittelschule [Online], verfügbar bei:

<http://www.bmukk.gv.at/nms> [23.1.2011]

Bmukk: Schulrecht [Online], verfügbar bei:

[http://www.bmukk.gv.at/medienpool/5820/schulrecht\\_info\\_1.pdf](http://www.bmukk.gv.at/medienpool/5820/schulrecht_info_1.pdf) [23.11.2011]

Bmukk Schulrecht 2 [Online], verfügbar bei:

[http://www.bmukk.gv.at/medienpool/5822/schulrecht\\_info\\_3.pdf](http://www.bmukk.gv.at/medienpool/5822/schulrecht_info_3.pdf) [13.04.2012]

Bmukk: Allgemeinbildende Pflichtschule [Online], verfügbar bei:

[http://www.bmukk.gv.at/schulen/bw/ueberblick/bildungswege\\_aps.xml](http://www.bmukk.gv.at/schulen/bw/ueberblick/bildungswege_aps.xml) [23.11.2011]

Bmukk: Volksschule [Online], verfügbar bei:

<http://www.bmukk.gv.at/schulen/bw/abs/vs.xml> [23.11.2011]

Bmukk: Schullaufbahnberatung [Online], verfügbar bei:

<http://www.schulpsychologie.at/hsoderahs/Lehrer.pdf> [23.11.2011]

Bmukk: Hauptschule [Online], verfügbar bei:

<http://www.bmukk.gv.at/schulen/bw/abs/hs.xml> [23.11.2011]

Bmukk: NMS [Online], verfügbar bei:

<http://www.bmukk.gv.at/schulen/bw/nms/zp.xml> [23.11.2011]

Bmukk: AHS [Online], verfügbar bei:

<http://www.bmukk.gv.at/schulen/bw/abs/ahs.xml> [23.11.2011]

Bmukk: Vergleich HS-AHS [Online], verfügbar bei:

[http://www.bmukk.gv.at/schulen/unterricht/lp/Hauptschulen\\_HS\\_Lehrplan1590.xml](http://www.bmukk.gv.at/schulen/unterricht/lp/Hauptschulen_HS_Lehrplan1590.xml)  
[23.11.2011]

## **10 Abbildungsverzeichnis**

Abbildung 1: Einschätzung der VS-LehrerInnen (Katschnig et al. 2011, 26)

Abbildung 2: Schulempfehlung und tatsächlich besuchte Schulform (Katschnig et al. 2011, 42)

Abbildung 3: Bildungswege in Österreich (Bmukk: Bildungswege, 2011)

Abbildung 4: Handreichung für Volksschulehrende (Bmukk: Schullaufbahnberatung, 2011)

## 11 Anhang: Leitfaden

1. Am Ende der vierten Klasse Volksschule steht für die Kinder und Eltern eine Entscheidung an, nämlich jene, welche weiterführende Schule das Kind besuchen wird. Was fällt Ihnen spontan dazu ein?
2. Welche Rolle haben Sie dabei?
3. Wie wird dieser Schulübertritt von der Primar- zur Sekundarstufe an Ihrer Schule gestaltet?  
[Gibt es formale Vorlagen?]  
[Übliche Verfahrensweisen der Übergangsgestaltung]  
[Werden jene Empfehlungen auf in einer Lehrerkonferenz besprochen?]
4. Wann wird jener Schulwechsel zum ersten Mal Thema?  
[Elternabend, Veranstaltungen für Schüler ...]
5. Bestehen Kooperationen mit Sekundarschulen?  
[Wie sehen diese aus? – Auf welcher Ebene sind diese Kooperationen?]  
[Arbeiten Sie zusammen in der Übergangsgestaltung?]  
[Welchen Einblick haben Sie selbst in die weiterführenden Schulen?]
6. Bitte erzählen Sie mir nun etwas zu ihrem Kontakt mit den Eltern in dieser Zeit. Suchen die Eltern in jener Zeit vermehrt das Gespräch mit Ihnen?  
[Sehen Sie selbst Ihre Rolle in diesem Prozess?]  
[Was passiert wenn Eltern nicht zufrieden sind mit Ihrer Empfehlung?]  
Bsp. für schwierigen/leichten Prozess
7. Können Sie mir nun erzählen, wie Sie zu ihren Empfehlungen kommen?  
[Wie sehen hier die Handlungsspielräume aus?]  
[Woran orientieren Sie sich?]  
[Welche Rolle spielen Zeugnisnoten/ welche der soziale Hintergrund?]  
[Wird dabei auch auf die Eltern geachtet?]  
[Was sind typische Konfliktsituationen?]
8. Über die neue Mittelschule sind Sie ja informiert. Welche Leistungen und auch sozialen Hintergrund hat ein Kind für das sie diese Schulform wählen?
9. Gibt es abschließend noch Aspekte zum Thema Schulübertritt, die Sie gerne noch ansprechen möchten?

# Lebenslauf

## PERSÖNLICHE DATEN:

Zuname: Münch

Vorname: Christine

Geburtsdatum: 24.04.1986

Geburtsort: Siegen, Nordrhein-Westfalen

Staatsbürgerschaft: Deutschland

Familienstand: ledig

## AUSBILDUNG:

- Seit Oktober 2006: Pädagogik Studium an der Universität Wien mit den Schwerpunkten Sozialpädagogik, Personenzentrierte Beratung und Psychotherapie und Psychoanalytische Pädagogik
- September 2004 bis Juni 2006: Bundesrealgymnasium in Wien
- April 1955 bis Juni 2006: Rudolf-Steiner Schule, in Siegen (DE)
- September 1992 bis April 1995: Grundschule Anzhausen, in Wilnsdorf (DE)

## BERUFLICHE TÄTIGKEIT:

- Juni 2007 – Dezember 2007: Praktikum bei So What Institut für Menschen mit Essstörungen
- Januar 2008 – Februar 2010: Mobile Trainerin für Kindercomputerkurse bei Profikids
- seit April 2010: Kinder- und Jugendbetreuung beim Wiener Familienbund; Wien

## SPRACHKENNTNISSE:

Deutsch: Muttersprache

Englisch und Französisch: in Wort und Schrift